

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**HELENA ANTIPOFF, AS SOCIEDADES PESTALOZZI E A
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

HEULALIA CHARALO RAFANTE

**SÃO CARLOS
FEVEREIRO/2011**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HELENA ANTIPOFF, AS SOCIEDADES PESTALOZZI E A
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

HEULALIA CHARALO RAFANTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração em Fundamentos da Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Roseli Esquerdo Lopes.

SÃO CARLOS
FEVEREIRO/2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

R136ha

Rafante, Heulalia Charalo.

Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil / Heulalia Charalo Rafante. -- São Carlos : UFSCar, 2011.

309 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Educação - história. 2. Educação especial. 3. Educação - sociologia. 4. Estudantes com necessidades educacionais especiais. 5. Sociedade Pestalozzi. 6. Psicologia educacional. I. Título.

CDD: 370.9 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

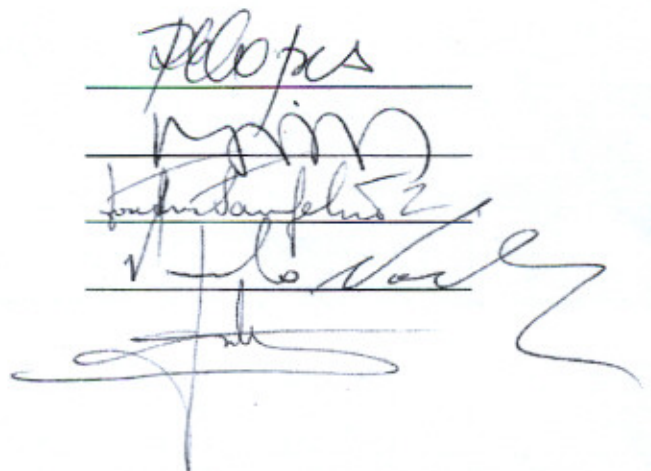
Profª Drª Roseli Esquerdo Lopes

Profª Drª Regina Helena de Freitas Campos

Prof. Dr. Jose Luis Sanfelice

Prof. Dr. Paolo Nosella

Profª Drª Eniceia Gonçalves Mendes



The image shows five handwritten signatures, each written on a horizontal line. From top to bottom, the signatures correspond to the names listed on the left: Roseli Esquerdo Lopes, Regina Helena de Freitas Campos, Jose Luis Sanfelice, Paolo Nosella, and Eniceia Gonçalves Mendes. The signatures are written in black ink and vary in style, with some being more cursive and others more blocky.

ÀS CRIANÇAS

AGRADECIMENTOS

Agradecer significa destacar aqueles, sem os quais, o trabalho não seria possível e, ainda, aqueles que, sem a presença e o apoio, a caminhada teria sido mais difícil.

Agradeço à minha orientadora, professora doutora Roseli Esquerdo Lopes, cuja seriedade, sabedoria e tranqüilidade sempre foram motivo de admiração. A você, minha gratidão e constante admiração.

Aos professores doutores Paolo Nosella, José Luis Sanfelice e Amarílio Ferreira Junior pelas contribuições no exame de qualificação, trazendo mais segurança para seguir em frente.

À professora doutora Regina Helena Freitas Campos, primeiramente, por ter aceitado o convite e conceder a honra de estar presente na Banca de Defesa desse trabalho. Também por me receber na Universidade Federal de Minas Gerais e viabilizar a consulta na Sala Helena Antipoff. E, ainda, por sua dedicação às pesquisas sobre a vida e a obra de Helena Antipoff, que abriram caminho para as minhas investigações.

À professora Enicéia Gonçalves Mendes, que também nos concedeu a honra de estar presente na Banca de Defesa desse trabalho.

Agradeço, mais uma vez, ao professor doutor Paulo Nosella e à professora doutora Ester Buffa pelos cursos livres que ministraram na Universidade Federal de São Carlos, proporcionando aos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação desta instituição e de outros programas, conhecimentos teóricos sobre Antônio Gramsci e Pierre Bourdieu, respectivamente, indo além do conteúdo, deixando um exemplo a ser seguido, enquanto pesquisadores e professores.

À Gestine de Cássia Trindade, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, pelo empenho em viabilizar os cursos livres com os professores Paolo Nosella e Ester Buffa. E, principalmente, por sua amizade e companheirismo, pelos debates teóricos, pelo incentivo nos momentos difíceis do desenvolvimento dessa tese.

Mais uma vez ao professor José Luis Sanfelice, da UNICAMP, por me receber na disciplina *Metodologias da História e Educação*, no primeiro semestre de 2008.

Novamente ao professor Amarílio Ferreira Junior, por me aceitar como estagiária da disciplina *Filosofia da Educação*, ministrada por ele, no primeiro semestre de 2008, para os alunos ingressantes do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de São Carlos.

À professora Cynthia Greive Veiga, da Universidade Federal de Minas Gerais, pela acolhida na disciplina *Sociologia e História da Educação: teoria de Norbert Elias*, no segundo semestre de 2008.

À professora doutora Marina Massimi, coordenadora do grupo de Estudos em Psicologia e em Ciências Humanas: história e memória, do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, por me receber na disciplina *História da Psicologia*, ministrada por ela no primeiro semestre de 2010 e por me incluir no referido grupo de estudos.

À Universidade Federal de São Carlos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, onde obtive o curso de mestre e agora concluo o doutorado.

Aos professores da Universidade Federal de Ouro Preto, que contribuíram para esse trabalho: Luis Carlos Villalta (hoje professor da UFMG), por me apresentar o tema desse trabalho; Célia Fernandes, que fez a primeira leitura do projeto e foi orientadora da monografia inconclusa; Renato Pinto Venâncio, que forneceu os primeiros documentos para a pesquisa.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa, permitindo dedicação exclusiva na quase totalidade do desenvolvimento do trabalho, o que foi essencial para as repetidas visitas aos acervos documentais.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação: Magda, Silvana, Adalvina e Luciane.

À Lilian Erichsen Nassif, psicóloga e pesquisadora da UFMG, e Rita Vieira, professora e pesquisadora da mesma instituição, que me acompanharam à Sala Helena Antipoff durante as pesquisas.

À Olinda Terezinha da Silva Caetano, à Romilda Oliveira Alves, à Maria das Graças Ferreira Coimbra e à Patrícia Saragony, pessoas dedicadas ao Memorial Helena Antipoff, da Fundação Helena Antipoff, Ibirité-MG, que nos auxiliaram na pesquisa. Olinda foi aluna de Helena Antipoff, conviveu com a educadora e conhece em profundidade a documentação, constituindo-se em nossa guia diante da grande quantidade de fontes que tínhamos ao nosso dispor.

Aos funcionários das Bibliotecas da Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas; Faculdade de Economia; Faculdade de Ciência da Informação; Biblioteca Central; e da Faculdade de Educação, em especial a Albert Michel da Silva Torres, Carlos Alberto de Oliveira, Ivanir Fernandes Leandro, Maria das Graças Fernandes Nogueira, Marli Lopes de Araújo Pinto e às estagiárias do CEDOC.

Aos funcionários da Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Terapia Ocupacional e Educação no Campo Social, coordenado pela orientadora desse Trabalho, Roseli Esquerdo Lopes.

Aos colegas do Grupo de Estudos em Psicologia e em Ciências Humanas: história e memória, do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, coordenado pela professora Marina Massimi.

Ao meu companheiro, Marcos Roberto Lourenzoni, incentivador constante, contribuindo para o meu amadurecimento pessoal e profissional. Um aprendizado de vida. Obrigada pelo amor, carinho e dedicação.

Aos meus familiares, meus pais, minhas irmãs e meu irmão, que sempre depositaram total confiança nos meus projetos, apoiando incondicionalmente cada um deles, arcando com o distanciamento geográfico que o desenvolvimento desses projetos representou. Digo distanciamento geográfico, porque nesses dezoito anos em que moramos em cidades

diferentes, o sentimento nunca sofreu abalos, pelo contrário. Agradeço profundamente ao meu pai, homem de poucas palavras, sempre sábio, principalmente nos momentos mais urgentes; à minha mãe, sempre dedicada e a mais fervorosa torcedora pelo meu sucesso, fortaleza nos momentos mais difíceis; aos irmãos Rafael, Margareth, Giane, Patrícia, Simone, Micheli, sempre próximos, vibrando a cada conquista, chorando junto a cada tropeço e sempre me dando força para seguir em frente. Com certeza, em muitos momentos, acreditaram mais em mim do que eu mesma. Aos meus sobrinhos Inácio, Rafaela e Gabriel (nasceu no dia 11 de janeiro de 2011 e eu ainda não conheci pessoalmente), que trouxeram novo sentido para a minha vida. A todos vocês, minha profunda gratidão e eterno amor.

Ao grande amigo Sergio Cristóvão Selingardi, presente desde a graduação, acompanhou cada etapa desse trabalho, leitor e ouvinte paciente. A você, o irmão mais velho que eu não tive, meu muitíssimo obrigada.

Aos amigos, que mesmo distantes, se fizeram presente: Daniela Sieg, Rodrigo Biagini, Aldair Carlos Rodrigues, Anselmo, Cícero, Sueli Batista, Marta Quadros, Soraya Adorno.

Agradeço a todos, que fizeram e fazem com que essa trajetória tenha sentido. Esse caminhar, mesmo não tendo sido fácil, trouxe muitas alegrias e, quando olho para trás, afirmo que valeu a pena a realização do projeto, a superação das limitações pessoais, o crescimento pessoal e profissional. A formação de toda essa teia de relações ao longo desse caminho foi proporcionada pela realização desse trabalho e se constitui tão importante quanto à finalização do mesmo. Mais uma vez, muito obrigada.

RESUMO

Neste estudo, analisamos a trajetória de Helena Antipoff, visando compreender sua participação, bem como de instituições criadas por ela, na constituição da Educação Especial no país. Investigamos desde os primeiros estabelecimentos educacionais especializados até a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, apresentando o contexto em que as idéias e práticas de Antipoff foram introduzidas no cenário nacional e os condicionantes que permitiram a permanência das mesmas. Trata-se de uma pesquisa fundamentada em fontes documentais, na qual lidamos com a Educação Especial, tomando como referência a Educação em geral e os diferentes contextos históricos, com suas particularidades sociais, políticas e econômicas no Brasil. Inicialmente, apresentamos a trajetória da psicóloga e pedagoga russa Helena Antipoff, destacando os princípios teórico-metodológicos da sua formação e as motivações para sua vinda para o país, em 1929. No segundo capítulo, tratamos da história da Educação Especial brasileira, apresentando suas primeiras instituições, a influência dos movimentos da Escola Nova e da Higiene Mental na configuração das demandas pela educação especializada e, ainda, as principais ações direcionadas aos “excepcionais” nas primeiras quatro décadas do século XX. No terceiro capítulo, relacionamos as ações de Antipoff em Minas Gerais com o contexto histórico brasileiro das décadas de 1930 e 1940 e avaliamos as motivações que levaram a educadora a criar instituições para atender aos “excepcionais”. No quarto capítulo, investigamos os elementos que condicionaram a ida de Helena Antipoff para o Departamento Nacional da Criança, no Distrito Federal, a partir de 1945, a sua atuação nesse departamento e a criação das Sociedades Pestalozzi do Brasil (1945) e do Estado do Rio de Janeiro (1948). No capítulo V, analisamos as edições dos Seminários sobre a Infância Excepcional, coordenados pelas Sociedades Pestalozzi (1951, 1952, 1953, 1955), para compreender a disseminação das idéias da educadora no país. No último capítulo, verificamos as iniciativas do poder público federal na década de 1960 e começo dos anos de 1970, no que se referiu à Educação Especial, com o intuito de identificar o grau de influência das proposições de Helena Antipoff nesse âmbito. Concluímos que as ações empreendidas por ela no Brasil, com a criação das Sociedades Pestalozzi (1932 – MG; 1945 – DF; 1948 – RJ; 1952 – SP; 1954 – BA; 1955 – GO), foram fundamentais para fazer emergir a problemática da educação dos “excepcionais”. Essas instituições atuaram no sentido de informar a população sobre os tipos de “anormalidade” e as possibilidades de atendimento, formar profissionais especializados e, ainda, reivindicar recursos públicos para financiar programas concernentes ao campo. Esse processo culminou na realização dos quatro Seminários sobre a Infância Excepcional, cujos desdobramentos influenciaram o governo federal, que estabeleceu: - as Campanhas Nacionais de Educação, introduzindo a temática da educação dos “excepcionais”; - a inclusão da Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 4024/61); - a instituição da Semana Nacional do Excepcional (1964). Esse quadro retrata a demanda concreta pela institucionalização da Educação Especial, em nível nacional, o que não se concretizou, de maneira autônoma à Educação brasileira, até o início da década de 1970. Foi somente no bojo da implementação da Lei Nº 5692/71, cuja meta era a universalização do ensino, em geral, de 7 a 14 anos, que a Educação Especial foi incluída no Plano Setorial de Educação (1972-1974), por meio do Projeto Prioritário Nº 35. Tal projeto foi elaborado sob a influência do que vinha sendo realizado no campo da Educação do Especial no Brasil, principalmente pelas Sociedades Pestalozzi, mas recebeu significativa influência dos acordos MEC-USAID e das determinações da ONU para o setor. Foi para executar esse projeto que se criou CENESP.

Palavras-Chave: Helena Antipoff. Sociedade Pestalozzi. História da Educação. Educação Especial. Psicologia. Excepcionais.

ABSTRACT

In this study we analyze Helena Antipoff's trajectory in order to understand her participation, as well as that of institutions created by her, in the construction of Special Education in Brazil. We investigate everything from the first specialized educational establishments to the creation of the National Center for Special Education (CENESP) in 1973, and present the context in which Antipoff's ideas and practices were introduced in the national scenario, as well as the conditions that led to their continuation. This is a research based on documentary sources where we deal with Special Education, taking as reference both education in general and the different historical contexts in Brazil, with their social, political and economic particularities. To start with, we present the trajectory of the Russian psychologist and educator Helena Antipoff, highlighting the theoretical and methodological principles of her education and what brought her to Brazil in 1929. In the second chapter, we deal with the history of Brazilian Special Education, where we present the first institutions created; the influence of the movements of the New School and Mental Hygiene in the configuration of demands for special education; and also, the main actions directed to "exceptional" children in the first four decades of the twentieth century. In the third chapter, we relate Antipoff's actions in Minas Gerais with the Brazilian historical context in the 1930s and 1940s and assess the motivations that led the educator to create institutions that met the needs of "exceptional" children. In the fourth chapter, we investigate the factors that led Helena Antipoff to go to the National Child Department in the Federal District in 1945; her performance in that department; and the creation of the Pestalozzi Societies of Brazil (1945) and of the State of Rio de Janeiro (1948). In Chapter V, we analyze the issues of the proceedings *Seminars on Exceptional Children*, coordinated by the Pestalozzi Societies (1951, 1952, 1953, 1955), in order to understand the spread of the educator's ideas throughout the country. In the last chapter, we focus on the initiatives by the federal government in the 1960s and early 1970s related to Special Education in order to identify the impact of Helena Antipoff's propositions in that respect. We conclude that the actions taken by her in Brazil with the creation of the Pestalozzi Societies in the several States (1932 - MG, 1945 - DF, 1948 - RJ; 1952 - SP 1954 - BA, 1955 - GO), were crucial in bringing about the problematics of education of "exceptional" children. These institutions acted by informing the public about the types of "abnormalities" and their possible care, by training specialists in the field, and also by claiming public funds to finance programs pertaining to the area. This process culminated in the four proceedings *Seminars on Exceptional Childhood*, whose developments influenced the federal government to establish: (a) The National Campaigns of Education, introducing the theme of education of "exceptional" children; (b) the inclusion of Special Education in the Guidelines and Bases of National Education Law (no. 4024/61); and (c) the institutionalization of the National Week of Exceptional People (1964). This scenario depicts a concrete demand for the institutionalization of Special Education at the national level, which was not materialized in an autonomous way for Education in Brazil until the early 1970s. It was only in the wake of the implementation of Law number 5692/71, whose goal was the universalization of education, in general, from 7 to 14 years of age, that Special Education was included in the Sectorial Plan of Education (1972-1974), through Priority Project number 35. This project was developed under the influence of what was being done in the field of Special Education in Brazil, mainly by the Pestalozzi Societies, but also received significant influence from the MEC-USAID agreements and determinations by the UN for this sector. It was in order to run this project that CENESP was created.

Keywords: Helena Antipoff. Pestalozzi Society. History of Education. Special Education. Psychology. Exceptional People.

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO I	21
“MULHER DO MUNDO”, PSICÓLOGA E EDUCADORA: APONTAMENTOS SOBRE HELENA ANTIPOFF, SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E SUA VINDA PARA O BRASIL	21
1.1. HELENA ANTIPOFF – UMA “MULHER DO MUNDO”	22
1.2 – HELENA ANTIPOFF – PSICÓLOGA E EDUCADORA	27
1.2.1 – Pressupostos Teóricos e Metodológicos do Trabalho de Helena Antipoff com Crianças na Rússia e na Suíça.....	29
1.3 - HELENA ANTIPOFF – CAMINHOS POSSÍVEIS: DA EUROPA PARA O BRASIL	39
CAPÍTULO II	51
CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES, A ESCOLA NOVA, A HIGIENE MENTAL E A EDUCAÇÃO DOS “EXCEPCIONAIS” (1900 – 1940)	51
2.1 AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES PARA CRIANÇAS “EXCEPCIONAIS” NO BRASIL: IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS (1854), O INSTITUTO DOS SURDOS MUDOS (1857) E O PAVILHÃO BOURNEVILLE (1903)	51
2.2 ESCOLA NOVA, HIGIENE MENTAL E EUGENIA	57
2.2.1 O Movimento Renovador	57
2.2.2 Eugenia e Higiene Mental	63
2.3 TEORIZAÇÕES E AÇÕES NAS PRIMEIRAS QUATRO DÉCADAS DO SÉCULO XX RELACIONADAS À EDUCAÇÃO DOS “EXCEPCIONAIS” NO BRASIL	67
2.3.1 As primeiras teorizações sobre os “excepcionais”	67
2.3.2 Waclaw Radecki.....	70
2.3.4 Ulisses Pernambucano.....	71
2.3.5 Clemente Quáglio	72
2.3.6 Ugo Pizzolli	74
2.3.7 Lourenço Filho e Noemy Rudolfer	75
2.3.8 Durval Marcondes.....	80
2.3.9 Arthur Ramos	85
APONTAMENTOS FINAIS	92
CAPÍTULO III	95
HELENA ANTIPOFF – DA ATUAÇÃO NO SISTEMA DE ENSINO MINEIRO À CRIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PARA ATENDER ÀS CRIANÇAS “EXCEPCIONAIS”: RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO COMUM E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	95
3.1 O CENÁRIO POLÍTICO E ECONÔMICO DOS PRIMEIROS TEMPOS DE HELENA ANTIPOFF NO BRASIL (1930 – 1945)	95
3.2 O CENÁRIO EDUCACIONAL	102
3.2.1 A Reforma Francisco Campos (1931).....	104
3.2.2 A Educação nas Constituições de 1934 e 1937	110
3.2.3 Capanema no Ministério da Educação e Saúde.....	112
3.3 AS ATIVIDADES DE HELENA ANTIPOFF EM BELO HORIZONTE	115
3.3.1 As pesquisas realizadas pelas alunas da Escola de Aperfeiçoamento sob orientação de Helena Antipoff: o Museu da Criança.....	116

3.3.2 O diagnóstico do ensino em Belo Horizonte -----	120
a) A orientação profissional das crianças da escola primária-----	121
b) A formação física, moral e intelectual da criança da escola primária-----	124
c) As condições sociais e econômicas dos alunos da escola primária e a sua relação com o fluxo escolar-----	128
d) A homogeneização das classes e a criança “excepcional”-----	137
3.4 A SOCIEDADE PESTALOZZI E AS INSTITUIÇÕES PARA ATENDER AOS “EXCEPCIONAIS”	
MINEIROS-----	143
3.4.1 O Pavilhão de Natal-----	151
3.4.2 O Instituto Pestalozzi -----	156
3.4.3 A Fazenda do Rosário -----	160
3.4.4 – Apontamentos sobre educação e trabalho nas proposições de Helena Antipoff	163
APONTAMENTOS FINAIS -----	168
CAPÍTULO IV -----	173
A ATUAÇÃO DE HELENA ANTIPOFF NO DISTRITO FEDERAL: O DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA, AS SOCIEDADES PESTALOZZI DO BRASIL (1945) E DO RIO DE JANEIRO (1948) E O CENTRO DE ORIENTAÇÃO JUVENIL (1946)-----	173
4.1 AS MOTIVAÇÕES DA TRANSFERÊNCIA DE HELENA ANTIPOFF PARA O RIO DE JANEIRO -----	174
4.2 A SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL-----	180
4.2.1 Os cursos de formação de pessoal especializado na educação dos “excepcionais” -----	183
4.2.2 O Consultório Médico-Psico-Pedagógico -----	187
4.2.3 As Oficinas Pedagógicas-----	190
4.2.4 As Classes Especiais-----	194
4.2.5 Outras atividades da Sociedade Pestalozzi do Brasil -----	196
4.2.6 Avaliação dos 20 anos de atividade da Sociedade Pestalozzi do Brasil por Helena Antipoff-----	197
4.3 A SOCIEDADE PESTALOZZI DO RIO DE JANEIRO -----	199
4.4 CENTRO DE ORIENTAÇÃO JUVENIL (COJ) -----	200
4.4.1 Dinâmica do Atendimento: a Psicologia no Centro de Orientação Juvenil (COJ)	204
APONTAMENTOS FINAIS -----	210
CAPÍTULO V -----	213
OS SEMINÁRIOS SOBRE A INFÂNCIA EXCEPCIONAL E AS PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL NA DÉCADA DE 1950.-----	213
5.1 A ORGANIZAÇÃO E OS OBJETIVOS DOS SEMINÁRIOS SOBRE INFÂNCIA EXCEPCIONAL -----	214
5.2 O I SEMINÁRIO SOBRE INFÂNCIA EXCEPCIONAL E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PESSOAL ESPECIALIZADO-----	219
5.3 O II SEMINÁRIO SOBRE INFÂNCIA EXCEPCIONAL: DEFINIÇÃO DOS GRUPOS DE CRIANÇAS “EXCEPCIONAIS” E AS CONDIÇÕES DO SEU ATENDIMENTO-----	223
5.4 O III SEMINÁRIO SOBRE INFÂNCIA EXCEPCIONAL – O REGIME DO ATENDIMENTO, A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL, OS EGRESSOS E SUA INSERÇÃO SOCIAL -----	229
5.4.1 Estabelecimentos especializados-----	230
5.4.2 Estudo, aprendizagem vocacional e trabalho-----	233
5.4.3 Os egressos e a adaptação à vida social e profissional-----	235

5.5 O IV SEMINÁRIO SOBRE INFÂNCIA EXCEPCIONAL – A COLABORAÇÃO DA FAMÍLIA NO ATENDIMENTO AOS “EXCEPCIONAIS” -----	238
5.6 O RECONHECIMENTO DE AÇÕES REALIZADAS E OS ENCAMINHAMENTOS EM PROL DO ATENDIMENTO AOS “EXCEPCIONAIS” -----	241
CAPÍTULO VI -----	246
AS SOCIEDADES PESTALOZZI E OS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS DE EDUCAÇÃO DOS “EXCEPCIONAIS” NO BRASIL (1960-1970) -----	246
6.1 O IV SEMINÁRIO SOBRE INFÂNCIA EXCEPCIONAL E AS DISCUSSÕES SOBRE A COOPERAÇÃO COM O ESTADO -----	247
6.2 A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO DOS “EXCEPCIONAIS” NA LEGISLAÇÃO E NO ORÇAMENTO DA EDUCAÇÃO NACIONAL -----	249
6.3 AS CAMPANHAS DE EDUCAÇÃO DOS “EXCEPCIONAIS”. -----	256
6.4 DA CADEME AO CENESP: A PARTICIPAÇÃO DE HELENA ANTIPOFF E DAS SOCIEDADES PESTALOZZI -----	258
APONTAMENTOS FINAIS -----	274
CONCLUSÕES -----	277
REFERÊNCIAS -----	284
ANEXO I -----	306
ANEXO II -----	307

Lista de Siglas

ABE	Associação Brasileira de Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME	Campanha de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental
CDPHA	Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CESB	Campanha da Educação do Surdo Brasileiro
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNEC	Campanha Nacional de Educação do Cego
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão
CRC	Centros Regionais de Coordenação
COJ	Centro de Orientação Juvenil
DEC	Departamento de Educação Complementar
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DNEE	Departamento Nacional de Educação Especial
FENASP	Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi
FLBA	Fundação Legião Brasileira de Assistência
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
GTEE	Grupo Tarefa de Educação Especial
INAN	Instituto Nacional de Alimentos e Nutrição
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
INES	Instituto Nacional de Educação do Surdo
IPA	International Psychoanalytical Association
ISER	Instituto Superior de Educação Rural
ISOP	Instituto de Seleção e Orientação Profissional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
NARC	National Association for Retarded Children
ONU	Organização das Nações Unidas
OPP	Orientação Psicopedagógica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SPB	Sociedade Pestalozzi do Brasil
SPERJ	Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro
SPMG	Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais
SPSP	Sociedade Pestalozzi de São Paulo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Federal de Campinas
USAID	United States Agency International for Development

Alunas – Qual foi o segredo de ter sido uma grande Mestre? Conte isso para nós.

Helena Antipoff – Quem lhes disse que tenho feito algo que merecesse o apelido de “grande mestra”? Pobre de mim, pois é uma bonita lenda que os contemporâneos nossos estão tecendo para a posteridade (acreditam em tudo que se contam e escrevem, pois quem vai poder verificar ao passar dos anos? A História toda está cheia dessas maravilhosas ou tristíssimas “lendas”, fruto de histórias mal contadas). Trecho da entrevista concedida por Helena Antipoff a Elza Silva e Sônia Martins, alunas da 4ª série do Ginásio Normal Rural Sandoval Soares de Azevedo, em 25 de março de 1970 (SILVA & MARTINS, 1979, p. 13).

Introdução

Essas palavras proferidas por Helena Antipoff, no dia do seu aniversário, em que completava 78 anos de idade, e depois de 40 anos de atividade na educação brasileira, demonstram que, para a educadora, a dimensão das suas ações não poderia ser aferida sem a inserção no processo histórico de maior duração. Com isso, ela lançou o desafio: “quem poderá verificar ao passar dos anos?” O acervo que foi sendo construído juntamente com suas atividades, que está preservado na Fundação Helena Antipoff¹, em Ibirité, e no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff² (CDPHA), situado na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), abriu caminho para muitas pesquisas, com diferentes enfoques. No caso desta tese, nós pesquisamos com grande interesse essa ampla coleção de fontes, no sentido de encarar o desafio lançado por Antipoff, não exatamente para responder se suas ações a credenciaram para o “apelido de grande mestra”, mas fizemos um esforço para buscar compreender o significado histórico de sua atuação, dimensionando a sua participação e das instituições que criou na educação dos “excepcionais” brasileiros e na efetivação dos programas governamentais na área da Educação Especial no Brasil. Partimos da hipótese de que as suas iniciativas, com destaque para as Sociedades Pestalozzi, cuja primeira unidade foi criada por Helena Antipoff, em Belo Horizonte, em 1932, são basilares para esses processos.

Helena Wladimirna Antipoff nasceu na Rússia, em 1892 e, em 1908, mudou-se para França. No início da década de 10, do século passado, participou da padronização dos testes

¹ Nossos agradecimentos a Olinda Terezinha da Silva Caetano, Romilda Oliveira Alves, Maria das Graças Ferreira Coimbra e Patrícia Saragony, pessoas dedicadas ao acervo que nos auxiliaram na pesquisa, fornecendo os mais variados tipos de documentos.

² Agradecemos à coordenadora Regina Helena Freitas Campos e às pesquisadoras Lilian Nassif e Rita Vieira, que viabilizaram nosso acesso ao acervo.

de nível intelectual das crianças, elaborada por Alfred Binet e Théodore Simon e realizada no Laboratório de Psicologia da Universidade de Paris. Nesse período, conheceu Edouard Claparède, que a convidou para fazer parte do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, na Suíça e, em 1914, concluiu o curso de quatro semestres da *Ecole des Sciences de L'Education*. Sua experiência profissional teve início na *Maison des Petits*, escola anexa ao Instituto Jean-Jacques Rousseau. Os princípios da “Escola Sob Medida”³ fundamentaram sua prática pedagógica, juntamente com o método de Experimentação Natural⁴ e os testes de inteligência Binet-Simon. Retornando à Rússia, em 1916, trabalhou em instituições para crianças órfãs, vítimas da Primeira Guerra e, posteriormente, da Revolução Russa (CAMPOS, 2002b; RAFANTE, 2006).

Em 1925, retornou a Genebra, onde trabalhou como assistente de Claparède, no Laboratório de Psicologia, do Instituto Jean-Jacques Rousseau e assumiu o cargo de professora de Psicologia da Criança, desenvolvendo intensa produtividade científica, quando foi convidada pelo governo de Minas Gerais para auxiliar na Reforma de Ensino mineiro, implantada por Francisco Campos (1927).

Antipoff chegou ao Brasil em 1929, assumindo o cargo de professora de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento e suas aulas conjugavam teoria e prática, referentes a pesquisas realizadas nos grupos escolares. Em sua atuação junto ao ensino mineiro, Antipoff percebeu que a escola não atendia às necessidades das crianças, justamente por não incorporar os princípios científicos preconizados pela Pedagogia Experimental. A educadora direcionou sua atuação no sentido de criar instituições para receber essas crianças consideradas “excepcionais”⁵, retirando-as do sistema de ensino oficial, sob a justificativa de que a escola

³ A “Escola sob Medida” foi desenvolvida por Edouard Claparède, tendo a criança como centro dos programas e dos métodos escolares e considerando as aptidões individuais no encaminhamento das práticas pedagógicas (CLAPARÈDE, 1953).

⁴ A “Experimentação Natural” foi desenvolvida pelo psicólogo Alexandre Lazurski, a partir da observação dos alunos em suas atividades escolares. Era necessário observar e escolher comportamentos do indivíduo com base em atividades reais e, a cada reação típica, atribuir uma significação caracterológica que, segundo a intensidade da manifestação, avaliava o grau da reação psicológica (ANTIPOFF et al., 1959).

⁵ Segundo Helena Antipoff, “o termo excepcional é interpretado de maneira a incluir crianças e adolescentes que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou quaisquer dessas de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social” (ANTIPOFF, 1963, p. 271). De acordo com a referência de análise, havia subcategorias: “excepcionais orgânicos”, quando o parâmetro era a característica física ou mental; “excepcionais sociais”, quando os meninos eram classificados por sua conduta ou seu caráter, incluindo os meninos abandonados pela família ou pelo responsável (CAMPOS, 2002b). O termo excepcional aparece entre aspas nesta tese por se tratar de um conceito específico, relacionado a um determinado período histórico. Helena Antipoff passou a utilizar o termo “excepcional” para se referir a esses indivíduos desadaptados e, em entrevista ao jornal *O Estado de Minas* em 26 de outubro de 1934, explicou que estava lançando esse termo para atenuar as denominações que tinham sido utilizadas até então, tais como crianças “anormais”, “retardadas”, “inbecis”, “idiotas”, um tanto, pejorativas (ANTIPOFF, 1975). Adotado por Helena

era responsável pela não adaptação dessas crianças. Em 1932, criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, cuja presidência ficou a seu cargo, por meio da qual viabilizou outras instituições em Belo Horizonte: o Pavilhão de Natal (1934), o Instituto Pestalozzi (1935) e a Fazenda do Rosário (1940) (RAFANTE, 2006).

Acerca da Educação Especial no Brasil, estudos mostram que os princípios teóricos e metodológicos preconizados e praticados por Helena Antipoff nas instituições concretizadas pelas ações da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, nas décadas de 1930 e 1940, tiveram influência significativa no desenvolvimento dessa área educacional que começou a se desenhar de forma mais organizada a partir da década de 1970.

Um desses estudos foi realizado por Campos (1997), no seu trabalho de mestrado, desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que buscou compreender o processo de sustentação da Escola Especial numa prática segregativa na década de 1990. A autora analisou o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, utilizando como metodologia de pesquisa a observação das atividades do estabelecimento durante o segundo semestre de 1995 e o primeiro semestre de 1996, constatando que todos os alunos eram submetidos a testes, sendo que todos os encaminhados eram classificados como “deficientes mentais” e era por meio dessa classificação que se determinava a prática pedagógica, havendo, por parte dos professores, práticas arraigadas (CAMPOS, 1997).

Após uma breve análise dos princípios e ações de Helena Antipoff em Minas Gerais, na década de 1930, a referida autora defende que, naquele momento se instituía a Educação Especial em Minas Gerais, inferindo que muito pouco se alterou desde então, constituindo um sistema que mantém a segregação, traduzido na “submissão dos profissionais a certas significações de deficiência, educação, aprendizagem, desenvolvimento, fórmulas eficazes de selecionar os alunos (...)” (CAMPOS, 1997, p. 111). A autora, concluiu, então, que essa postura dos profissionais estaria relacionada aos valores implementados pela educadora Helena Antipoff, na década de 1930.

Esse estudo também apontou a influência da educadora na organização de ações governamentais na área da Educação Especial, como a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) na década de 1960, e a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), na década de 1970.⁶ No entanto, a autora não investigou o desenvolvimento histórico da atuação de Helena Antipoff a partir da década de

Antipoff, esse conceito se cristalizou na História da Educação, sendo utilizado por especialistas na área de Educação Especial.

⁶ CADEME – Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960; CENESP – Decreto nº 72.425, de 03 de agosto de 1973 (CAMPOS, 1997, p. 104).

1940, no sentido de entender como os princípios praticados pela educadora na década de 1930 se consolidaram e sobreviveram por mais de meio século.

A pesquisa em questão enfoca a permanência dos princípios antipoffianos, nos termos dos programas de Educação Especial da década de 1970 e afirma que a dificuldade de transformação da prática pedagógica frente ao “excepcional”, na década de 1990, deve-se à herança dos conceitos de Helena Antipoff, da década de 1930. No entanto, tal pesquisa não realiza um estudo desse percurso histórico, abrindo caminho para uma investigação mais aprofundada dessa temática. As conclusões da autora evidenciaram que os conceitos preconizados pela educadora russa permaneceram e influenciaram os programas direcionados aos “excepcionais” da década de 1970 e dificultaram as mudanças na condução desse tipo de educação no Instituto Pestalozzi na década de 1990. Todavia, é preciso compreender as razões dessa permanência.

Nossas pesquisas também encontraram evidências da permanência dos princípios e das práticas introduzidas por Helena Antipoff na educação dos “excepcionais”. Localizamos um artigo da supervisora pedagógica do Instituto Pestalozzi, referente à década de 1980, em que, para os indivíduos classificados como “infradotados”, permanecia o caráter de internato, em consonância com o regime de atendimento adotado nos primórdios da Fazenda do Rosário.

Por ser um internato, as crianças convivem conosco 24 horas por dia. Desde o momento em que se levanta e arruma sua cama, até o anoitecer, são vividas situações de aprendizagem variadas. A natureza e os espaços livres contribuem de forma positiva para o nosso trabalho. Nos lares, no refeitório, na sala de aula ou no lazer, a criança tem sempre alguém a orientá-la. Todos são chamados a participar e, em geral, só não o fazem por razões muito fortes; cada um participa conforme suas possibilidades e capacidade de desempenho (MACIEL, 1981, p. 16).

E o número de alunos “infradotados” era bem significativo nesse momento, pois no mesmo artigo, a supervisora pedagógica aponta para a existência de 24 classes que funcionavam em dois turnos, sendo que a observação das crianças pelos professores determinava a organização das classes:

(...) a organização dessas classes é feita com base especificamente nas observações. Cada criança é um caso, e é essencial conhecê-la bem para que ela possa ser trabalhada. É esse conhecimento que indicará ao professor quais as técnicas necessárias e qual a melhor maneira de agir com elas (...) (MACIEL, 1981, p. 16).

Temos aqui a evidência da manutenção de mais um princípio verificado nos primeiros anos de atuação de Helena Antipoff em Belo Horizonte, ou seja, ainda é o conhecimento de cada criança que deveria indicar os encaminhamentos pedagógicos específicos, e mais, mantinha-se a mesma orientação de que, independentemente dessa diferenciação, todas as crianças “infradotadas” seriam submetidas ao trabalho:

Toda criança realiza atividades práticas: a organização dos lares, dos dormitórios, refeitórios, locais de estudo e trabalho é feita pelas próprias crianças. Essas atividades são partes da rotina escolar que julgamos ser essencial em nosso trabalho, e que ajuda as crianças a se organizarem. (...) A rotina, a repetição e o relaxamento contribuem decisivamente para o resultado do nosso trabalho (MACIEL, 1981, p. 16).

Mesmo constatando que conceitos e práticas introduzidos por Helena Antipoff na década de 1930 resistiram ao tempo, em nossa pesquisa bibliográfica não encontramos estudos que acompanhassem a trajetória da educadora e analisassem os processos históricos que levaram a essa permanência. Essa lacuna foi destacada por Januzzi (2004) que, ao fazer uma reflexão sobre as iniciativas governamentais e da sociedade civil em relação à educação das crianças com diferenças físicas e/ou mentais desde o século XIX, aponta duas vertentes: a médico-pedagógica e a psicopedagógica. Ao discutir a vertente psicopedagógica, a autora apresenta Helena Antipoff como uma das educadoras que exerceram influência importante nessa área, destacando que há questões que ainda necessitam de maiores estudos, como a influência que a vertente psicopedagógica teve nos trabalhos com os “deficientes” a partir da década de 1950.

Embora não tenha tido acesso a monografias de base, é possível pressentir que essas *vertentes* inspiraram muitos trabalhos em clínicas, centros de reabilitação, escolas anexas a hospitais da década de 1950 em diante (JANUZZI, 2004, p. 129).

Mesmo sem encontrar estudos referentes à repercussão da vertente psicopedagógica no período que se seguiu à década de 1950, a autora não deixa dúvidas quanto à permanência dos conceitos elaborados por Helena Antipoff nas diretrizes do CENESP. Segundo a autora, “ainda repercutia o conceito de deficiência de Antipoff, expresso nas diretrizes do CENESP” (JANUZZI, 2004, p. 131). Lemos (1981) apresenta esse conceito:

Excepcionais são as pessoas mentalmente deficientes, todas as fisicamente prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade (ANTIPOFF apud LEMOS, 1981, p. 12).

Apesar das evidências da permanência dos princípios antipoffianos no contexto educacional brasileiro, as pesquisas bibliográficas indicam que a atuação de Antipoff, a partir da década de 1950, não foram investigadas e é justamente para completar essa lacuna que realizamos a análise de suas ações referentes aos “excepcionais” até o início dos anos de 1970, década que registra o falecimento da educadora e se verifica a organização de medidas governamentais para o atendimento aos “excepcionais”.⁷

Na presente pesquisa, visando compreender como se consolidaram os princípios antipoffianos, verificamos os processos históricos que fizeram com que permanecessem sem perder de vista as mudanças históricas pelas quais passaram. Diante desse quadro, buscamos subsídios que completassem um quadro lacunar da História da Educação brasileira, mapeando a trajetória da educadora Helena Antipoff e, através desse percurso, o objetivo chegar à compreensão dos elementos constitutivos do campo da Educação Especial, no bojo do desenvolvimento do campo educacional em nosso país.

Trata-se de uma tarefa complexa, que envolve pesquisas relacionadas à História da Educação, à História da Educação Especial e, ainda, à História da Psicologia, uma vez que Helena Antipoff compõe o grupo de psicólogos que atuaram no país e contribuíram para a consolidação desse campo em nossa realidade.

Em nossos mapeamentos, observamos que a História da Educação Especial em nosso país, assim como a História da Psicologia; são campos em construção, com muito por fazer. No caso da História da Psicologia, “pouco se tem investido em estudos e na difusão desse conhecimento (...), são ainda escassos os estudos e pesquisas nessa área e a bibliografia é restrita” (ANTUNES, 2005, p. 10). Essa perspectiva vem mudando, com os investimentos de pesquisadores atuantes na área, em sua maioria, pertencentes ao Grupo de Trabalho em História da Psicologia da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia

⁷ Em 1971, foi constituído, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), um grupo tarefa, através da Portaria n.º 86, de 17 de junho de 1971, com a finalidade de realizar uma exaustiva avaliação da Educação Especial no país. Em 1972, quando da formulação do I Plano Setorial de Educação, a Educação Especial foi assumida como área prioritária pelo Poder Público. Após a promulgação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, e sua regulamentação, em 1972, com o Parecer 848 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 10 de agosto do mesmo ano, definiu-se a natureza do tratamento especial e enfatizou-se a necessidade de instalação de serviços especializados junto aos sistemas de ensino. Nesse contexto, foi criado o CENESP, através do decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973, com o objetivo de coordenar as ações de política educacional para os “excepcionais” (MOURA, 2003, p. 02).

(ANPEPP), que têm desenvolvido pesquisas, seminários, publicações (CAMPOS et al, 2001; CAMPOS, 2002, 2008; MASSIMI, 2004; ANTUNES, 2004, 2005; JACO-VILELA et al, 2005, entre outros). Essas pesquisas traduzem uma preocupação com o desenvolvimento histórico da Psicologia, seus processos de autonomização no Brasil, trazendo à cena os principais agentes, as correntes teóricas defendidas em cada período e as ações concretas que foram consolidando a área.

A História da Educação Especial tem sido elaborada por profissionais que atuam nessa área. A maioria das pesquisas realizadas no Brasil considera que “os descaminhos da Educação Especial Brasileira refletem determinado estágio de desenvolvimento socioeconômico e eles serão superados, bastando, para tanto, que se aprimorem nossas instituições” (BUENO, 2005, p 32). Avaliando essa produção, entendemos que, nessa perspectiva de análise, o percurso histórico tem sido feito com o intuito de compreender o estágio em que se encontra o campo, o que leva o pesquisador a situar os fatos considerados mais importantes em cada estágio, organizando esses fatos numa seqüência cronológica, sem, no entanto, evidenciar os processos históricos que levaram a esses acontecimentos. Além disso, não estabelecem as relações com o contexto em que foram produzidos.

O estudo realizado por Bueno (2004), ao qual nos referimos acima, faz uma análise crítica sobre o conceito de “excepcionalidade” para demonstrar a função ideológica exercida pelo termo “excepcional” no processo de participação/exclusão das camadas populares do processo produtivo. Continua nessa linha, ao avaliar criticamente a historiografia disponível no Brasil sobre a Educação Especial na sociedade moderna. Quanto ao desenvolvimento da Educação Especial no Brasil, o autor situa o contexto histórico, fazendo relações explicativas dos principais acontecimentos, mas, no entanto, dedica poucas páginas para demonstrar que “a Educação Especial Brasileira chega à década de 1970 como uma das prioridades da política educacional” (BUENO, 2005, p. 125). Na introdução, o autor informa que o “período privilegiado será a década de 1970, quando a Educação Especial se constituiu efetivamente como subsistema educacional” (BUENO, 2005, p. 34). Entendemos que o autor não se dedicou a aprofundar as pesquisas sobre os elementos constitutivos do campo da Educação Especial, optando por contextualizar aqueles já apresentados pelos pesquisadores.

Entre os pesquisadores que abarcaram esse percurso da Educação Especial no Brasil, Jannuzzi (2004) procurou interpretar “como se organizou a educação escolar, formal, intencional, com o fim de ministrar alguma instrução que permitisse a esse alunado, com limitações físicas, fisiológicas, intelectivas, mas sem doença mental, viver numa organização como a nossa” (JANNUZZI, 2004, p. 01). O período contemplado por esse estudo vai desde a

fundação das primeiras instituições para os deficientes visuais e auditivos, instalados no Brasil, no contexto do período imperial (a exemplos do Imperial Instituto do Menino Cego⁸ (1854) e do Instituto dos Surdos Mudos⁹ (1857)), até o início do século XXI.

Nesse percurso, a autora fez emergir importantes acontecimentos para o campo da Educação Especial no Brasil e, apesar de tentar “estudar a especificidade da Educação Especial no contexto da ‘regular’, nas vicissitudes da organização social brasileira, na sua base material e cultural” (JANNUZZI, 2004, p. 03), essa relação não é feita de maneira orgânica e específica, pois a autora apresenta o contexto histórico político, social e econômico geral e informa ao leitor que a Educação Especial deve ser considerada naquele cenário, mas não apresenta as condicionantes históricas advindas desse cenário. Além disso, a autora optou em apresentar o texto por meio das correntes teóricas, médico-pedagógicas e psicopedagógicas, o que gera dois problemas: o primeiro refere-se ao fato do leitor ser levado a entender que essas correntes atuaram em contextos diferentes, uma sucedendo a outra, numa continuidade histórica, e nossas pesquisas demonstram que essas duas correntes teórico-metodológicas tiveram presença concomitante no atendimento aos “excepcionais” no cenário educacional brasileiro; a segunda dificuldade está na perda da dimensão histórica da abordagem, já que as categorias tempo e espaço não foram consideradas na condução da narrativa, dificultando a compreensão das permanências e das mudanças no movimento histórico. Mas, a pesquisa realizada por Jannuzzi constitui uma referência basilar para a pesquisa histórica desse campo, apontando os principais acontecimentos e personagens envolvidos nesse percurso histórico.

Em geral, os trabalhos que desenvolveram a temática da História da Educação Especial no Brasil tomaram, como ponto de partida, as ações das esferas governamentais e, considerando que a Educação Especial só vai ganhar espaço nos programas governamentais nas décadas de 1960 e 1970, os estudos acabam por privilegiar as análises a partir dessas décadas. Alguns pesquisadores propõem periodizações em que a classificação atribui uma imagem pouco significativa para os períodos anteriores à década de 1970, começando a configurar certa relevância o final da década de 1950. Lemos (1981) divide a Educação Especial em três períodos: 1) 1854-1960: iniciação assistemática do atendimento para diferentes áreas de excepcionalidade; 2) 1961-1971: momento de institucionalização da

⁸ Em 1890, passou a ser chamado Instituto Nacional dos Cegos e, em 1891, com a morte de Benjamim Constant, atuante professor e diretor da Instituição, passou à denominação de Instituto Benjamim Constant (JANNUZZI, 2004, p. 11).

⁹ Posteriormente, Instituto Nacional dos Surdos Mudos (INSM) e, em 1957, passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (JANNUZZI, 2004, p. 13).

Educação Especial, na Constituição da República Federativa do Brasil e em leis gerais sobre educação; 3) a partir de 1972: a planificação e implementação da Educação Especial em termos de estratégias global de educação. Mazzotta (2005) destaca dois períodos na evolução da Educação Especial no Brasil, tomando como referência a natureza e a abrangência das ações desencadeadas: 1) 1854 – 1956: iniciativas oficiais e particulares isoladas; 2) 1957-1993: iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Para o período anterior à década de 1960, as pesquisas indicam que há o predomínio das ações de instituições particulares, o que teria contribuído para ampliar a influência destas no campo da Educação Especial no Brasil:

(...) o número de atendimento dessa rede privado-assistencial passou a ser muito superior ao da rede pública, assim como sua abrangência em relação ao universo das deficiências. Esse fato deve ter contribuído para ampliar a influência que foram adquirindo e possuem até hoje no que se refere aos destinos da Educação Especial no país (BUENO, 2004, p. 114).

Entre as instituições particulares, os estudos destacam as Sociedades Pestalozzi, com a primeira delas fundada por Helena Antipoff, em Belo Horizonte, em 1932, e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), cujo marco inicial se deu no Rio de Janeiro, em 1954. Localizamos trabalhos sobre as atividades da APAE, mas nenhum que faça a relação dessa atuação com a propulsão da Educação Especial no Brasil. Quanto às atividades da Sociedade Pestalozzi, são destacadas pela maioria dos pesquisadores e fica patente a amplitude de sua atuação sem, no entanto, indicarem a efetiva contribuição dessa instituição para a constituição do campo da Educação Especial. Lemos (1981) destacou a influência dessas duas instituições na instalação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME):

Em 1960, com o propósito de oferecer maiores oportunidades de assistência e de educação aos deficientes mentais, foram realizados movimentos liderados por um grupo de pessoas da Sociedade Pestalozzi e APAE do então estado da Guanabara, que levaram o ministro de Estado da Educação e Cultura, Pedro Paulo Penido, a instituir a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), pelo decreto n. 48.961, de 22 de setembro de 1960, publicado no D.O.U de 23 de setembro daquele mesmo ano (LEMOS, 1981, p. 69).

Lemos (1981) informa que Helena Antipoff compôs a primeira Comissão Diretora da CADEME, presidida pelo ministro da Educação, que indicou também Fernando Luiz Duque

Estrada e Denis Malta Ferraz. No entanto, não aprofunda as investigações dessas relações das instituições particulares com a organização das ações públicas. Neste trabalho, aprofundamos a investigação dessa relação, procurando verificar a hipótese de que as iniciativas particulares desenvolvidas no decorrer dos primeiros 60 anos do século XX, com destaque para as Sociedades Pestalozzi, são os pilares para a constituição dos programas governamentais de Educação Especial, que começaram a se organizar, principalmente, na década de 1970.

O interesse por esse tema teve início em 1999, quando, na disciplina de Didática, ministrada pelo Professor Doutor Luiz Carlos Villalta, no curso de História, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Ouro Preto (ICHS/UFOP), fomos apresentados à Helena Antipoff, por meio de um texto da Professora Doutora Regina Helena Freitas Campos (1995) que, além de trazer a trajetória da educadora e seus princípios científicos, destacou suas pesquisas junto aos alunos das escolas públicas de Belo Horizonte, na década de 1930, e as instituições criadas por ela para atender às crianças consideradas “excepcionais”. Fomos instigados à pesquisa por essas primeiras informações e, também, pela existência de um rico acervo documental preservado na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), coordenado pela referida professora, e na Fundação Helena Antipoff. Atraídos por essas possibilidades, fomos adentrando um território, cientes de que “a tarefa de enfrentar a História é arriscada; os problemas brotam de todos os lados e ganham as mais diferentes formas” (WARDE, 1990, p. 03). Desde então, temos nos dedicado a essa tarefa, buscando referências em diversos autores, trocando informações com outros pesquisadores, munidos da vontade de resgatar e conhecer a atuação de Helena Antipoff em nosso país.

A História envolve uma “rede fechada de relações, onde as causas prolongam seus efeitos, onde as conseqüências se cortam, se amarram, se combatem, onde o menor fato é o ponto de confluência de uma série convergente de reações em cadeia” (MARROU, 1978, p. 46). Tentar apreender essa complexidade exige daqueles que se aventuram no campo da História uma vontade intrínseca de se debruçar exaustivamente sobre a pesquisa, a leitura e o conhecimento do mundo, uma vez que “todo problema de história, por mais limitado que seja, postula, passo a passo, o conhecimento de toda a história universal” (MARROU, 1978, p. 46).

Não estávamos errados ao nos encantar pelas possibilidades documentais que a vida de Helena Antipoff no Brasil nos havia deixado, porém, fomos compreendendo que a História não se elabora simplesmente pela existência dos documentos, mas por escolhas, delimitações e a pela forma como se concebe um determinado tema, uma vez que os documentos não falam por si:

A história é a resposta a uma questão proposta ao passado misterioso, pela curiosidade, pela inquietação (...) pela inteligência, pelo espírito do historiador. O passado apresenta-se-lhe, antes de tudo, como um vago fantasma, sem forma ou consistência; para que o tenhamos nas mãos é preciso apertá-lo bem numa rede de questões de que não possa escapar, obrigá-lo a confessar (MARROU, 1978, p. 49).

Marc Bloch, ao constatar a subordinação do historiador ao passado, já que está condenado a conhecê-lo por meio dos seus “vestígios”, também impõe um questionamento ao passado, “pois os textos ou os documentos arqueológicos (...) não falam senão quando sabemos interrogá-lo” (BLOCH, 2002, p. 79) sendo que, para ele, esse encaminhamento é “a primeira necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida” (BLOCH, 2002, p.78), uma vez que o passado bem interrogado nos permite “saber sobre ele muito mais do que ele julgara sensato nos dar a conhecer” (BLOCH, 2002, p.78).

Diante dos desafios que o passado nos impõe e na tentativa de dar uma direção à nossa pesquisa documental, levantamos as questões de pesquisa que vêm nos acompanhando desde o início dos trabalhos com a investigação da vida e da obra de Helena Antipoff: – Quem foi Helena Antipoff? – Quais foram os pressupostos teórico-metodológicos da sua formação como psicóloga e educadora? – Quais as razões de sua vinda para o Brasil, em 1929? – Por que Helena Antipoff criou instituições para atender às crianças consideradas “excepcionais” em Belo Horizonte, na década de 1930: a Sociedade Pestalozzi, o Pavilhão de Natal, o Instituto Pestalozzi e a Fazenda do Rosário? – Qual a metodologia de trabalho utilizada nessas instituições? – Quem eram as crianças atendidas por essas instituições? – Qual a dimensão alcançada pelas práticas dessas instituições criadas por Helena Antipoff? – Por que o governo federal convidou Helena Antipoff para trabalhar no Departamento Nacional da Criança, em 1944, e quais foram as ações desenvolvidas por ela? – Que condições teriam levado à criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1945? – Como se configurou a atuação de Helena Antipoff na década de 1950? – Haveria relação entre as ações de Helena Antipoff e a inclusão da Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961? – Finalmente, há relação entre as ações de Helena Antipoff e a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), na década de 1970, primeiro órgão nacional destinado à organização do atendimento aos “excepcionais”?

Com esse roteiro, nosso intuito foi compreender qual a participação de Helena Antipoff e das Sociedades Pestalozzi na constituição do campo da Educação Especial no Brasil. Nesse percurso, tomamos como chave de leitura um pressuposto gramsciano que

indica caminhos metodológicos no estudo dos intelectuais, agentes da elaboração coletiva da vida cultural:

É preciso fazer deles (dos intelectuais) um prospecto orgânico, sistemático e crítico. Registro das atividades de caráter prevalentemente intelectual. Instituições ligadas a atividades culturais. Método e problemas de método do trabalho intelectual e cultural, quer do criativo, quer do divulgativo. Escola, academia, círculo de diversos tipos como instituições de elaboração coletiva da vida cultural. Revistas e jornais como meios para organizar e difundir determinados tipos de cultura (GRAMSCI, 1989, p. 60-61).

Seguindo esse pressuposto, analisamos não apenas a função intrínseca desempenhada por Helena Antipoff, elucidando suas referências teóricas e sua prática desenvolvida no Brasil, mas investigamos também sua relação com a sociedade brasileira do século XX, identificando o contexto que tornou possível a sua vinda e permanência no país, as instituições em que ela atuou, a metodologia de trabalho adotada, apontando as ações criadoras e divulgadoras das teorias e metodologias para o atendimento aos “excepcionais”, assim como os meios utilizados para fazer circular essas informações, para compreender os mecanismos objetivos para a construção e a consolidação das suas idéias e práticas na realidade educacional brasileira.

No que se refere a uma avaliação crítica, não pensamos numa valoração positiva ou negativa, mas num esforço de abranger o significado histórico de sua atuação, dimensionando a sua participação e das instituições que criou na efetivação dos programas governamentais para a educação dos “excepcionais” no Brasil. Partimos da hipótese de que ações de instituições particulares, como as Sociedades Pestalozzi, traduziram-se em força motriz para a constituição do campo da Educação Especial no Brasil. Portanto, consideramos que, levantar a história da educadora, especialmente suas práticas nas Sociedades Pestalozzi, nos trará elementos para compreender qual a participação dessas instituições na composição de uma política organizada para a educação dos “excepcionais” no país. Acreditamos que, uma vez confirmada essa participação efetiva das Sociedades Pestalozzi na constituição de um programa governamental específico de Educação Especial, explicaríamos a permanência dos princípios antipoffianos na realidade educacional brasileira.

Nestas investigações, privilegiamos as fontes primárias, que nos apresentaram a dinâmica das ações de Helena Antipoff nos períodos estudados, trazendo a dimensão do circuito de relações estabelecido por ela, assim como os instrumentos utilizados pela educadora e seus colaboradores para a divulgação dos princípios das Sociedades Pestalozzi,

envolvendo uma gama de profissionais e instituições em torno da questão do atendimento aos “excepcionais”.

Em nossa garimpagem nos acervos supracitados, levantamos um material para cobrir o recorte temporal e os objetivos da pesquisa. Trata-se de um variado *corpus* documental, do qual fazem parte Estatutos da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1933, 1939, 1961) e da Sociedade Pestalozzi do Brasil (SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, 1945); o Relatório das Atividades da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, publicado pelo Departamento Nacional da Criança, que apresenta o balanço das atividades de 1932 a 1942 (BRASIL, 1944); o Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil (SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, 1948-1955; 1965-1986); o Boletim da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, que, de 1929 a 1937, publicou textos monográficos de diferentes autores, tratando de temas relacionados à Psicologia Experimental, à deficiência mental, visual e auditiva, e à organização das classes homogêneas. Com exceção dos textos de autoria de Theódore Simon, os demais estão relacionados às pesquisas e atividades realizadas por Helena Antipoff, em conjunto com as alunas da Escola de Aperfeiçoamento e os colaboradores da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, sendo que nove deles tratam especificamente da questão do “excepcional” (SIMON, 1929a, 1929b, 1929c, 1929d, 1930; ANTIPOFF, 1930a, 1930b; 1932a, 1932b, ANTIPOFF & CUNHA, 1932; ANTIPOFF & RESENDE, 1934; SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1933b, 1934, 1937; CASTRO, 1933, 1934, 1935; a Revista Infância Excepcional – publicação semestral da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerias (SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS 1963-1968); o Jornal O Mensageiro Rural, publicação de divulgação das atividades da Fazenda do Rosário (1953-1955, 1965-1981).

As fontes apresentadas acima fazem referência, quase que exclusivamente, aos elementos seriados que compõem nosso universo de pesquisa, mas não esgotam nossas possibilidades, que incluem, ainda, documentos avulsos: cartas, relatórios de pesquisa e de atividades, folhetos, publicações em variados periódicos, de autoria tanto de Helena Antipoff quanto de seus colaboradores, geralmente vinculados a alguma das Sociedades Pestalozzi. Completam esse aparato documental as Coletâneas de Obras Escritas de Helena Antipoff, organizadas pelo CDPHA, em comemoração ao centenário de nascimento da educadora, compondo cinco volumes, publicados em 1992, agrupados sob as seguintes temáticas, que os nomeiam: Psicologia Experimental, Fundamentos da Educação, Educação do Excepcional, Educação Rural, Educação do Superdotado.

Finalizando o percurso, analisamos os documentos oficiais (BRASIL, 1946; BRASIL/MEC, 1948, 1957, 1958, 1961, 1962, 1968, 1971; BRASIL/MEC/CENESP, 1974a, 1974b; GUANABARA, 1964), com o intuito de verificar quais as perspectivas teóricas e metodológicas adotadas, no sentido de dimensionar o grau de influência exercido pelas proposições de Helena Antipoff, materializadas, principalmente, nas Sociedades Pestalozzi, além de trazer um mapeamento da Educação Especial nas décadas de 1960 e 1970.

Além dos centros de documentação já citados, pesquisamos no acervo da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG que, além de bibliografia relacionada ao tema, disponibiliza, no Centro de Documentação e Memória (CEDOC)¹⁰, o acervo privado de Helena Antipoff e todos os volumes da Revista de Ensino do Estado de Minas Gerais, cuja publicação teve início em 1925 e constituiu em importante veículo de divulgação das pesquisas e das propostas educacionais de Helena Antipoff no período por nós estudado. Ainda na UFMG, a Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas também guarda em suas estantes importantes estudos realizados sobre Helena Antipoff e o ensino em Minas Gerais, que contribuiriam para nossa investigação.

O primeiro passo do trabalho foi efetuar o contato com os responsáveis pelos referidos centros de documentação e agendar nossas visitas, uma vez que nos deslocávamos da cidade de São Carlos, no interior de São Paulo, para Belo Horizonte e Ibité, que fica a 25 quilômetros da capital mineira. Tivemos a felicidade de sermos muito bem recebidos em todos os ambientes, com efetiva participação de seus responsáveis na busca pelo material a ser pesquisado. Nos acervos das bibliotecas, tínhamos a ferramenta de pesquisa *on line*, o que facilitava nosso trabalho, já que efetuávamos a pesquisa, antes de ir a campo. No CDPHA, dispomos do catálogo dos documentos, o que facilitou a seleção preliminar. No Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, a colaboração dos responsáveis foi imprescindível, uma vez que o mesmo encontra-se em fase de organização e esse trabalho era interrompido para a localização dos documentos de que necessitávamos.

Para agilizar o registro dos documentos, utilizamos uma câmera fotográfica digital e optamos em fotografar os documentos completos, o que quer dizer que não realizamos análise *in loco*. Por exemplo, não eram todas as matérias dos boletins da Sociedade Pestalozzi do Brasil que tinham relação com a tese, mas preferimos fotografar os boletins completos e fazer a análise posteriormente, o que foi muito produtivo, pois alguns artigos que, numa primeira

¹⁰ Nossos agradecimentos aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que permanece aberta, para a consulta local 24 horas. Ao Albert Michel da Silva Torres, Carlos Alberto de Oliveira, Ivanir Fernandes Leandro, Maria das Graças Fernandes Nogueira, Marli Lopes de Araújo Pinto e às estagiárias do CEDOC.

leitura não tinham relação com o objeto de pesquisa, conforme avançamos a análise, passamos a compreender melhor o objeto e identificamos relações antes não percebidas. Assim procedemos com todos os documentos que chegavam em nossas mãos. Por um lado, isso tornou o trabalho mais penoso, por outro, permitiu constituir um grande campo de documentos que ficaram ao nosso alcance para a construção dessa tese. Totalizamos, entre fontes primárias, dissertações, teses, livros raros, documentos oficiais, 30 mil fotografias.

Cada vez que retornávamos da pesquisa de campo, era o momento de organizar as fotos em arquivos digitais. Além das pastas devidamente categorizadas, elaboramos uma planilha com a descrição de todos os documentos, com os principais conteúdos de cada um, indicando a pasta onde estavam arquivados, acompanhados pela numeração da seqüência de fotos correspondentes. Munidos de nosso projeto de pesquisa e das perguntas que nortearam nosso trabalho, estabelecemos 49 categorias (Anexo I), que foram atribuídas às respectivas fontes descritas na planilha e, no momento da escrita do texto, transformaram-se em instrumento de busca sobre os temas a serem tratados.

Contando com essa ferramenta, procedemos à análise minuciosa dessas fontes, fazendo as devidas relações entre elas, inspirados pela ambição de apreender uma realidade educacional específica, a dos “excepcionais”, sem perder de vista sua inserção no cenário do desenvolvimento do campo educacional brasileiro, observando as interferências dos cenários social, econômico e político em períodos com características diferenciadas, compondo um movimento histórico que foi desenhando a história da educação dos “excepcionais” no Brasil. Para situar esse movimento, inserimos leituras sobre a História do Brasil, a História da Educação no Brasil, a História da Educação Especial e da Psicologia em nosso país. Nosso desafio foi captar esse movimento histórico e traduzi-lo nas páginas desta tese.

No primeiro capítulo, apresentamos a trajetória da psicóloga e pedagoga russa Helena Antipoff, destacando os princípios teórico-metodológicos da sua formação e as motivações para sua vinda para o país, em 1929.

No segundo capítulo, tratamos da história da Educação Especial brasileira, apresentando suas primeiras instituições, a influência dos movimentos da Escola Nova e da Higiene Mental na configuração das demandas pela educação especializada e, ainda, as principais ações direcionadas aos “excepcionais” nas primeiras quatro décadas do século XX.

No terceiro capítulo, relacionamos as ações de Antipoff em Minas Gerais com o contexto histórico brasileiro das décadas de 1930 e 1940, apontando suas convergências e divergências em relação à política educacional nacional e quais, as motivações que a levaram

a criar instituições para atender aos “excepcionais” mineiros, assim como, o método de trabalho adotado nesses estabelecimentos.

No quarto capítulo, investigamos os elementos que condicionaram a ida de Helena Antipoff para o Departamento Nacional da Criança, no Distrito Federal, a partir de 1945, a sua atuação nesse departamento e a criação das Sociedades Pestalozzi do Brasil (1945) e do Estado do Rio de Janeiro (1948). Esse período foi de suma importância para a divulgação, em nível nacional, das propostas de Antipoff.

No capítulo V, analisamos as quatro edições dos Seminários sobre a Infância Excepcional, coordenados pelas Sociedades Pestalozzi (1951, 1952, 1953, 1955), com o objetivo de compreender os mecanismos de disseminação das idéias de Antipoff entre os diferentes estados brasileiros. Foram analisados os objetivos dos seminários, os temas abordados, os participantes e as instituições às quais estavam vinculados, as propostas de intervenções, os tipos de “excepcionalidade” colocados em pauta, as opções de atendimento, as propostas de formação de pessoal para o trabalho especializado e a colaboração das famílias nesse processo.

No último capítulo, verificamos as iniciativas do poder público federal na década de 1960 e começo dos anos de 1970, no que se referiu à Educação Especial, com o intuito de identificar o grau de influência das proposições de Helena Antipoff e das Sociedades Pestalozzi nesse âmbito.

CAPÍTULO I

“MULHER DO MUNDO”, PSICÓLOGA E EDUCADORA: APONTAMENTOS SOBRE HELENA ANTIPOFF, SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E SUA VINDA PARA O BRASIL¹¹

No primeiro momento da nossa investigação, acompanhamos a trajetória de Helena Antipoff numa tentativa de conhecer um pouco de sua pessoa e apresentar ao leitor um retrato dessa educadora que se considerava uma “mulher do mundo”¹² e que se destacou no cenário brasileiro, passando a maior parte de sua vida no Brasil.

Acompanhar um percurso de vida pode fazer emergir tanto a vida individual quanto o contexto social em que viveu o indivíduo, e isto depende da maneira como a pesquisa é desenvolvida (QUEIROZ, 1988,). Partindo desse pressuposto, utilizamos, como fonte, no estudo da pessoa de Helena Antipoff, a sua biografia (ANTIPOFF, 1975), que apresenta a sua vida particular, destacando o que ela fez e disse através do tempo, em variadas circunstâncias. Apesar de haver atingido a sociedade em que viveu a educadora, isto foi feito para explicar seus comportamentos e as fases de sua existência individual.

A Helena Antipoff que apresentamos nos parágrafos seguintes é resultado de uma conjugação de imagens: por um lado, aquela imagem que ela tinha de si¹³ e que foi passada para o filho; por outro lado, a imagem que o filho conseguiu captar da mãe, a partir de sua vivência ao lado dela. Finalmente, deve ser considerado o filtro do nosso olhar, que procurou trazer à tona momentos que nos surpreenderam quando enxergamos para além da educadora e que, de alguma forma, nos influenciaram na análise de sua ação.

Assim, antes de nos remetermos à Helena Antipoff psicóloga e educadora, sua formação e sua atuação, antes de acompanhar seu percurso profissional com o intuito de problematizar seu trabalho com as crianças brasileiras, optamos por recortar alguns momentos

¹¹ As informações apresentadas nesse capítulo decorrem da nossa dissertação **Helena Antipoff e o ensino na capital mineira**: a Fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos “excepcionais” de 1940 a 1948, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, em 2006. Em consonância com as orientações da banca do exame de qualificação dessa tese, consideramos importante recolocar essas informações referentes à Helena Antipoff e aos seus pressupostos teórico-metodológicos, pois são fundamentais para a melhor inteligibilidade, tanto de quem foi a educadora, quanto das suas ações no Brasil.

¹² Quando lhe perguntaram se ela se sentia brasileira ou russa, responde que antes de tudo era uma mulher do mundo (ANTIPOFF, 1975, p. 175).

¹³ Devemos considerar o fato de que ela era “muito reservada sobre seu passado e sua intimidade, costuma desviar o assunto, quando alguém a interpela a respeito”. Ao ser indagada pela neta acerca de quando iria escrever sobre sua vida, responde: “Escrever, para quê? Com que intenção me pede isso? Pela simples curiosidade de encontrar alguma situação insólita? Interessa-lhe saber de possíveis aventuras minhas? Deseja conhecer-me para tirar experiência para você mesma? Deveria eu selecionar o material que possa servir de estímulo moral? Ao contrário, revelar algo nada moral, mas que possa ser superado e como? Realmente a tarefa é dura e provavelmente precisaria dedicar mais tempo e esforço (...)” (ANTIPOFF, 1975, p. 174-175).

de sua vida no sentido de aproximar o nosso olhar e ampliar a nossa visão a seu respeito. Acreditamos que, para fazer uma abordagem ampla de sua ação, é necessário conhecê-la sob o leque de perspectivas que recobriu sua trajetória.

1.1. HELENA ANTIPOFF – UMA “MULHER DO MUNDO”

Helena Antipoff nasceu em Grodno na Rússia em 1892 e viveu até 1908 em São Petersburgo. Sua mãe, Sofia Constantinovna, estudou no “Instituto para Moças da Nobreza”, em Lodz, onde se formou em Pedagogia com distinção, adquirindo grandes conhecimentos em línguas estrangeiras, falava fluentemente o francês e o alemão. Seu pai, Wladimir Vassilevitch Antipoff, era filho de rico industrial, mas seguiu outro caminho, preferindo o curso na Academia do Estado-Maior, destacando-se na carreira militar, chegando ao posto de coronel antes de completar os 40 anos (ANTIPOFF, 1975, p. 19-20).

Entre as principais características de Helena Antipoff, que já se faziam presentes desde sua infância e encontraram no ambiente familiar e na escola terrenos férteis para seu desenvolvimento, destacam-se: a sede pelo saber e seu espírito científico. Na escola secundária, Helena Antipoff “passa horas seguidas em laboratórios bem montados, observando e anotando com a máxima objetividade os fatos. Acostuma-se a somente considerar como verdadeiro aquilo que é suscetível de verificação” (ANTIPOFF, 1975, p. 22). Os presentes de aniversário eram livros, muitos dos quais encomendados no estrangeiro e, algumas horas por dia e os feriados, eram dedicados à leitura na casa dos Antipoff. Esse espírito científico acompanhou a educadora em toda a sua vida: marcada pela “necessidade de adaptação em contextos diversos, sempre a curiosidade científica lhe aparecia como a porta de entrada, a condição de possibilidade de compreender o estranho e de se fazer conhecer” (CAMPOS, 2002b, p. 30).

A vontade de se dedicar à ciência era predominante e Helena Antipoff se diferenciava da maioria das mulheres de seu tempo. Podemos perceber essa característica em vários momentos de sua vivência, inclusive desde o período da juventude. Ao estudarmos os primeiros anos de Helena Antipoff em Paris, para onde se mudara com a mãe e a irmã em 1909, quando tinha 17 anos, nos deparamos com a seguinte passagem, referindo-se a ela e a duas amigas.

As três, na flor da idade para levarem uma vida de moças, atentas a possíveis galanteios, caracterizavam-se por uma mentalidade fora do comum. Consideravam que a cultura e o estudo aprofundado são os elementos essenciais para a sua vida de jovens, julgavam ter uma missão na área profissional também. Convivendo com

rapazes e amigos, também universitários, parece que não fazem do casamento a meta essencial da vida (ANTIPOFF, 1975, p. 31-32).

Foi nesse período que Helena Antipoff começou a experimentar sua independência, realizando uma viagem de férias para a Inglaterra, contrariando a argumentação da mãe, que insistia em persuadi-la a não viajar, já que “naquela época, realmente era uma coisa ousada uma moça, jovem ainda, viajar sozinha e passar por cima dos preconceitos sociais” (ANTIPOFF, 1975, p. 33). Ela viajou em julho de 1911 e ficou naquele país por quase três meses, ministrando aulas de francês na residência de uma família inglesa.

Essa postura independente se manifestou em outras situações. Em 1916, ela havia concluído seu curso no Instituto Jean Jacques Rousseau e trabalhava como assistente de Edouard Claparède, momento da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que envolveu tanto os países industrializados da Europa, quanto o império russo, cuja indústria ainda se encontrava em fase de desenvolvimento. A Rússia vivia o regime czarista, sob o governo autocrático de Nicolau II. O povo era oprimido “(...) pela censura (...), a prisão, o trabalho forçado na Sibéria e até mesmo pelas excomunhões por parte do clero (...)” (ANTIPOFF, 1975, p. 22-23). As classes sociais, excetuando a aristocracia “ligada ainda ao czar” e “os militares credenciados na corte” (ANTIPOFF, 1975, p. 26), estavam descontentes, pois camponeses e operários viviam em condições de miséria, e a burguesia encontrava-se insatisfeita diante da incapacidade de um regime arcaico que configurava um obstáculo aos seus progressos. O envolvimento da Rússia na conflagração mundial agrava os seus problemas internos, desorganizando a economia e intensificando os conflitos de classes: camponeses e proprietários; operários e burgueses (CROUZET, 1958).

A opressão, o descontentamento e os conflitos, em um momento de guerra, criaram um clima de instabilidade política, no qual se preparava movimentos de insurreição contra o governo: “Os escritos de Marx, as exortações de novos líderes populares, entre os quais Trotsky e Lenine, produziam inquietações e semeavam o pânico no seio da classe privilegiada (...)” (ANTIPOFF, 1975, p. 27).

A Rússia passava por um momento crítico: os exércitos russos lutavam contra as tropas alemãs, enquanto o povo injustiçado e faminto se revoltava contra o governo czarista. Helena Antipoff se impacientava com as leituras dos jornais, buscando notícias da Rússia e pensando no pai à frente do exército russo. Ao receber a informação de que o pai estava gravemente ferido, despediu-se de Claparède e, diante de todas as dificuldades que um contexto bélico podia oferecer, empreendeu a viagem de volta à Rússia:

Vai ao consulado, consulta companhias de transporte marítimo. Em todos os lugares é aconselhada a desistir daquela viagem sozinha, mormente tratando-se de um período tão confuso em todos os países que teria de atravessar. Na própria Rússia estaria sem nenhuma garantia de segurança, devido às insurreições internas (...) (ANTIPOFF, 1975, p. 46).

Mesmo considerando esses riscos, Helena Antipoff seguiu com seu objetivo de auxiliar o pai, viajando para a Rússia sem nenhuma pista de onde ele poderia estar. Ao chegar ao país, tomado pelos levantes revolucionários contra o czarismo, começou uma peregrinação pelos hospitais, às vezes viajando dias de trem em condições precárias. Encontra o pai em estado de inconsciência.

A magreza daquele homem de cinquenta anos, provocada por mais de dez dias sem alimento sólido, tornava-o irreconhecível. Helena repentinamente lembra uma particularidade da mão do pai – o polegar da mão esquerda ligeiramente atrofiado devido a um acidente na infância. Levanta o cobertor à procura do indício. A mão também está enfaixada, mas o polegar parece-lhe nitidamente com aquele corte do dedo” (ANTIPOFF, 1975, p. 62).

Mesmo em condições tão desfavoráveis, o Coronel Wladimir Antipoff conseguiu se recuperar com a ajuda da filha, que permaneceu na Rússia até 1924. Nesse quadro, se operaram transformações na Rússia: a monarquia havia sido derrubada e substituída no poder por um governo provisório, que representou um regime dualista: de um lado o governo “legal”, porém fraco, articulado aos interesses da burguesia liberal e de outro, o Soviete¹⁴, ao qual os bolcheviques¹⁵ estavam ligados, pressionando aquele governo que, comprometido com seus aliados franceses e ingleses, manteve a Rússia na guerra.

Tal insistência do governo “legal” em manter a Rússia no conflito contribuiu para o fortalecimento dos bolcheviques, cujo programa consistia: na paz; na libertação das nacionalidades alógenas (oprimidas pelo regime czarista); na nacionalização dos bancos e das grandes empresas; da expropriação das propriedades de terra; e do controle da produção, por parte dos proletários. Os bolcheviques derrubaram o governo provisório “legal”, por meio de um levante que passou à história como Revolução Russa, em outubro de 1917.

O ano de 1917 marcou na Rússia a insurreição popular e a revolução que instalou os bolcheviques no poder. “(...) Foi também data das grandes violências e horrores por parte de

¹⁴ Conselho de operários e soldados que se multiplicavam no império russo, até mesmo nas pequenas aldeias (CROUZET, 1958, p. 226).

¹⁵ Os bolcheviques, liderados por Lênin, constituíram uma facção do Partido Operário Social Democrata Russo e defendiam a idéia da implantação do socialismo, por meio de uma revolução armada (CROUZET, 1958, p. 227).

uma plebe injustiçada e faminta (...)” (ANTIPOFF, 1975, p. 69). Nesse período, gostaríamos de destacar mais dois episódios que nos ajudaram a conhecer melhor a figura humana da educadora. Em 1918, Helena Antipoff e o jornalista Vítor Iretzky se uniram em “casamento informal” e, no ano seguinte, nasceu o filho do casal. Era um período crítico na Rússia, caracterizado por um governo conturbado que se esforçava para conduzir a Rússia ao socialismo. Porém, a transformação do velho império em um país socialista custou ao governo de Lenine grandes sacrifícios: a luta contra opositores internos (os contra-revolucionários); as intervenções estrangeiras (principalmente logo após o governo bolchevique retirar a Rússia da guerra, através de um tratado de paz, em separado, com a Alemanha); a elaboração da Nova Política Econômica (N.E.P), uma tentativa de superar a crise interna, que se agravara com a guerra civil; a fome, que “se espalha por todos os lados, não há o que comer. Quem arranja um pouco de pão sabe que a quarta parte é constituída de serragem de madeira” (ANTIPOFF, 1975, p. 70).

No cenário das convulsões que se seguiram à Revolução de Outubro, nasceu o filho de Helena Antipoff que, apesar de ter nascido saudável, tornou-se um menino muito magro, a ponto de ser levado a um laboratório de anatomia, sendo exposto como amostra de raquitismo, mas nem assim a mãe conseguiu obter auxílio para alimentá-lo. A ajuda veio de uma camponesa, que havia perdido um filho da mesma idade e acabou alimentando a criança por dois meses (ANTIPOFF, 1975, p. 71).

Em 1919, Vítor Iretzky foi preso e, como outros tantos “intelectuais”, passou a ser considerado “inimigo do povo”: sua punição foi o exílio na Alemanha, tendo sido extraditado em 1922. Helena Antipoff permaneceu na Rússia até 1924 e, ao ir para a Alemanha encontrar-se com o marido, teve “de optar por uma nova nacionalidade, visto que saindo da Rússia, perde o *status* de cidadã da U.R.S.S.¹⁶, conforme o diz o último carimbo apostado ao passaporte de Helena Antipoff” (ANTIPOFF, 1975, p. 85).

Mas sua nova nacionalidade não seria alemã, uma vez que ela permaneceu pouco tempo naquele país. Em janeiro de 1925, deixou o marido na Alemanha e desembarcou com o filho em Genebra, onde permaneceu até sua partida para o Brasil, em 1929. Com a permanência prevista para dois anos, acabou vivendo a maior parte de sua vida aqui. Quando lhe perguntam se sentia-se brasileira ou russa, respondeu:

¹⁶ Na década de 20 do século XX, a Rússia se tornou parte integrante da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, cujo governo foi organizado em torno do Partido Comunista da U.R.S.S. (CROUZET, 1958, 277).

Sou russa, mas antes de tudo sou mulher do mundo – brasileira, francesa, argentina, tudo. Mas nasci na Rússia. Sinto muita saudade da Rússia. Depois que saí, nunca mais voltei. Penso muito nos campos da Rússia, nas árvores e nos bosques. Dou meus passeios por lá, em pensamento (ANTIPOFF, 1975, p. 175).

Um impasse se impôs para Helena Antipoff ante sua decisão de passar dois anos no Brasil. Tratava-se do futuro do filho, Daniel Antipoff, que estava com dez anos de idade. A preocupação colocou-se em termos educacionais, pois as informações de Leon Walther, psicólogo do Instituto Jean-Jacques Rousseau que viajou ao Brasil antes da educadora, a esse respeito, não pareciam atender às suas expectativas:

Pelas informações obtidas de Walther, o ensino em Minas Gerais está incipiente, ainda em fase experimental. A maioria do magistério é constituída de mulheres, recém-formadas em escolas normais. Há ausência de professores secundários diplomados, a maioria autodidata (ANTIPOFF, 1975, p. 98).

A solução que se apresentou consistia em deixar a criança na Europa para dar continuidade à educação já iniciada, “na condição de interno provavelmente” (ANTIPOFF, 1975, p. 98). Para concretizar essa possibilidade, Helena Antipoff procurou uma ex-aluna do Instituto Jean-Jacques Rousseau, que, terminando seu curso, pretendia abrir uma escola em regime de internato. Diante da proposta de “servir de segunda mãe e dar ao menino a primeira matrícula na escola que iria organizar” (ANTIPOFF, 1975, p. 98), Marguerite Soubeyran se entusiasmou e se mobilizou para angariar fundos e viabilizar a instituição sob “as características da escola nova, preconizada por Claparède” (ANTIPOFF, 1975, p. 99).

Pagando adiantado a pensão do filho, que foi o primeiro aluno matriculado na escola internato de Maggi Soubeyran, Helena Antipoff deixou a Europa e seguiu rumo ao Novo Mundo, em 1929. A estadia prevista para dois anos vai se estendendo e, com isso, mãe e filho ficaram separados por quase dez anos. Daniel Antipoff só se transferiu para o Brasil em 1938, devido à iminência da Segunda Guerra Mundial.

Estamos diante de uma mulher cujo espírito científico se manifestou muito cedo, sendo desenvolvido desde a infância. Integrando uma família privilegiada, não foi poupada dos percalços da Primeira Guerra e da Revolução Russa, fazendo desses momentos difíceis oportunidades para colocar em prática seus conhecimentos, como veremos mais adiante. A crença na ciência se fez tão forte em sua trajetória que, quando se transferiu para o Brasil, o

filho ficou na Europa para ser educado num internato que adotava a nova Pedagogia, a Pedagogia Experimental.

1.2 – Helena Antipoff – Psicóloga e Educadora

Ao deixar a Rússia pela primeira vez em 1909, Helena Antipoff já havia concluído o ensino secundário e o normal complementar. Ao chegar a Paris, buscou validar os seus diplomas para ingressar no ensino superior, nesse momento “ainda não sabe exatamente qual o curso que irá seguir, embora em outras épocas houvesse pensado no magistério” (ANTIPOFF, 1975, p. 31).

Segundo Daniel Antipoff, inicialmente ela se direcionou para o curso de Medicina, na Universidade de Sorbonne, mas considerou as aulas de Anatomia e Fisiologia desinteressantes. Foi quando começou a frequentar as aulas de Pierre Janet e Henry Bergson, no Collège de France e, a partir daí, a Psicologia passou a ser o foco de seu interesse.

Ainda que uma ciência nova, a psicologia a empolga pela maneira como é discutida por aqueles mestres (...). A psicologia lhe parece emocionante e o que lhe agrada, sobretudo, é nela enxergar uma capacidade de resolver teoricamente uma série de situações (ANTIPOFF, 1975, p. 38).

O interesse pela Psicologia parece ter surgido durante sua passagem pela Inglaterra. No período de três meses em que permaneceu naquele país, em 1911, antes de iniciar as aulas na Sorbonne, fez um estágio de algumas semanas na *Saint Helen's School*, na cidade de Blackheath. Tratava-se de um educandário para meninos que apresentavam problemas neurológicos, gerando dificuldades nos estudos e na convivência familiar. Preocupada com essas crianças, ela se questionou se a medicina ou outra ciência não poderia ajudar no atendimento dispensado a elas.

Assim, o valor daquele estágio constitui para Helena mais um motivo de indagações do que de satisfação. Na escola de Blackheath apenas está posto um problema, faltando solucioná-lo. (...) além do médico e do psiquiatra, deve haver outro tipo de técnico, atento aos problemas do doente. Uma metodologia diferente deveria ser introduzida e talvez o famoso Alfred Binet pudesse emitir opiniões valiosas (ANTIPOFF, 1975, p. 37).

Nessa busca de soluções, Helena Antipoff procurou Alfred Binet, cujas pesquisas na área educacional se faziam conhecidas na Europa. O psicólogo havia falecido dias antes da visita de Helena Antipoff ao seu laboratório, mas Théodore Simon, discípulo de Binet, a recebeu e a aceitou como estagiária do Laboratório da Universidade de Paris, “ali, iniciou sua formação científica, tendo participado dos ensaios de padronização dos testes de nível mental de crianças, então elaborados por Alfred Binet e Théodore Simon” (CAMPOS, 2002b, p. 15). Ainda nesse estágio, conheceu Edouard Claparède, da Universidade de Genebra, que a convidou para fazer parte do Instituto Jean-Jacques Rousseau, que pretendia ser “ao mesmo tempo uma escola das ciências da educação (aberta a todos que se dedicavam ao ensino) e um laboratório de pesquisas” (CLAPARÈDE, 1953, p. 97). Diante do convite, Helena Antipoff deixou o curso de Medicina e seguiu para o *Institut des Sciences de l'Education*, da Universidade de Genebra, onde obteve, entre 1912 e 1914, a certificação dos seus estudos, conforme diploma emitido pelo Instituto:

DIPLOME – Madame Hélène Antipoff de Russie a été inscrit a l'Institut J. J. Rousseau en qualité d'élève regulier pendant quatre semestres. Me. a suivi les cours et pris une part active aux travaux pratiques que comporte le plan d'etudes. Ella prouvé qu'elle a pleinement profité de cet enseignement. Geneve, 15 de juinet 1914. (Assinado por Claparède)) (INSTITUTO J. J. ROUSSEAU, 1914)

A Europa, nesse período, no campo educacional, estava passando por um movimento de renovação, impulsionado pelas mudanças políticas iniciadas no século XVIII com a Revolução Francesa. Fazia-se necessário realizar os ideais de educação para todos, mas como trabalhar com as diferenças individuais e ainda contribuir para a reprodução da divisão social do trabalho? Segundo Campos,

(...) essas tensões estavam presentes e se intensificavam nos sistemas de ensino de massa, construídos, na verdade, sob a pressão de demandas contraditórias: a pressão das populações trabalhadoras e das camadas médias pela ampliação do acesso às oportunidades educacionais e a pressão das elites dirigentes pela formação para o trabalho nas modernas sociedades industriais (CAMPOS, 2002b, p. 16).

O Laboratório Binet-Simon e o Instituto Jean-Jacques Rousseau estavam envolvidos nesse movimento de renovação, tentando a essas demandas educacionais. Binet propôs, em 1908, a escala métrica de inteligência, visando avaliar as capacidades cognitivas das crianças

e planejar programas de educação adequados a cada nível, distribuindo as crianças em estabelecimentos ou classes especiais. Claparède, pensando no ensino atento às diferenças individuais, desenvolveu a proposta da “Escola sob Medida”.

Em linhas gerais, é esse o contexto que orientou Helena Antipoff em sua formação como educadora e psicóloga e, a partir das leituras de seus escritos, podemos inferir que seu pensamento e sua ação apresentavam traços evidentes da influência dos educadores citados, principalmente Edouard Claparède, amigo pessoal que ela admirava como um educador diferente “dos educadores de sua época, geralmente prepotentes e acostumados a cercear a liberdade dos discentes, impingindo-lhes seus métodos nem sempre adequados” (ANTIPOFF, 1975, p. 42).

1.2.1 – Pressupostos Teóricos e Metodológicos do Trabalho de Helena Antipoff com Crianças na Rússia e na Suíça

Inserida num contexto de renovação educacional, Helena Antipoff endossava aquele movimento de renovação, cujos princípios encontravam eco nos seus escritos, como evidencia esse trecho publicado em 1927:

Toda pedagogia avançada se baseia teoricamente no conhecimento da criança. Sem esses conhecimentos não é possível a ‘escola sob medida’. Supérfluo é defender tais asserções, pois estas já são comumente admitidas por todos que proclamam a nova educação (ANTIPOFF, 1992b, p. 29).

Diante desse fato, para avançarmos na pesquisa das idéias e propostas educacionais de Helena Antipoff, foi crucial conhecer os princípios da “Escola sob Medida” que segundo o próprio autor, não é algo original, pois foi inspirada “nos exemplos de Dewey, Decroly e Montessori” (CLAPARÈDE, 1953, p. 199) e apresentada em contraposição aos “defeitos do regime tradicional” (CLAPARÈDE, 1953, p. 193). Ao se referir ao termo, Claparède apontou para a necessidade de se desfazer um mal entendido:

(...) pensou-se várias vezes que, por escola sob medida, eu entendia uma escola que media os alunos! Nem se precisa dizer que estas palavras significam apenas uma escola adaptada à mentalidade de cada um, uma escola que acomode tão perfeitamente os espíritos, quanto uma roupa ou um calçado sob medida o fazem para o corpo ou para o pé. (...) o pedagogo veste, calça e cobre todos os espíritos do mesmo jeito. Só tem coisas prontas e suas prateleiras não oferecem escolhas. (...) O sistema que há de realizar, ao máximo, o desiderato da escola sob medida, será aquele que permitir a

cada aluno agrupar o mais livremente possível os elementos favoráveis ao desenvolvimento de suas aptidões particulares (CLAPARÈDE, 1953, p. 187-189).

A educação devia ter a criança como centro dos programas e dos métodos escolares e considerar as aptidões individuais. Segundo Claparède, “uma aptidão é uma disposição natural a comportar-se de certa maneira, a compreender ou sentir de preferência certas coisas ou a executar certas atividades de trabalho” (CLAPARÈDE, 1953, p. 167). Cada aptidão implicava, necessariamente, o desenvolvimento de certas habilidades¹⁷ e elas variavam de um indivíduo para outro, sendo que cada um carregaria uma diversidade de aptidões, cuja média determinava a “inteligência global” (CLAPARÈDE, 1953, p. 167). Claparède criticava a escola tradicional por ignorar essas diferenças individuais e deixava claro que a educação devia obedecer à natureza da criança:

(...) a observação nos mostra que um indivíduo só produz na medida em que se apela para suas capacidades naturais, e que é perda de tempo querer por força desenvolver nele capacidades não possuídas (CLAPARÈDE, 1953, p. 174).

Nesse cenário, o papel da educação transformava-se. Antes de se preocupar com a carga de conhecimentos memorizáveis que integram os programas escolares, devia empenhar-se em desenvolver as funções intelectuais e morais de cada indivíduo. Caberia ao professor despertar essas funções para que o aluno pudesse, por si mesmo, por meio do trabalho e da pesquisa pessoal, adquirir os conhecimentos.

A chave para fazer despertar a criança para as atividades propícias ao seu desenvolvimento moral e intelectual era, segundo Claparède, a necessidade, já que “toda necessidade tende a provocar as reações próprias a satisfazê-la” (CLAPARÈDE, 1953, p. 118). Os estímulos exteriores não suscitarão reações se estas não responderem à necessidade do indivíduo. Assim, um novo cenário se apresentava à escola, que devia ser ativa no sentido de mobilizar as atividades das crianças e, nesse novo cenário o medo e o castigo não tinham razão de existir, pois o que surtiria efeito no processo educativo seria o interesse pelo conteúdo que se tratava de assimilar.

¹⁷ “A aptidão para o desenho implica certa habilidade motriz, estimativas de tamanhos, memória visual, senso estético etc; a aptidão literária exige memória verbal, imaginação, juízo crítico etc.” (CLAPARÈDE, 1953, p. 167).

Num relatório apresentado em 1922, ao Congresso de Higiene Mental de Paris, Claparède apontou medidas práticas para que as aptidões de cada indivíduo fossem respeitadas pela escola:

É necessário que a escola leve mais em conta as aptidões individuais e se aproxime do ideal da escola sob medida. Poder-se-ia chegar a esse ponto, deixando nos programas, ao lado de um programa mínimo, comum e obrigatório a todos, e tratando de disciplinas indispensáveis, certo número de ramos a escolher, podendo ser aprofundado pelos interessados, à sua vontade, movidos por seu interesse e não pela obrigação de passar num exame sobre elas (CLAPARÈDE, 1953, p. 127).

Outra medida sugerida por Claparède, as “Classes Paralelas”, consistiam na subdivisão das classes em “classe forte, para os mais inteligentes, e uma classe fraca para os que têm mais dificuldade em segui-la” (CLAPARÈDE, 1953, p.179). Nessas classes para os mais fracos, o programa seria reduzido e o ritmo seria mais lento, o número de alunos seria menor, o que possibilitaria cuidar melhor de cada um e, por fim, os métodos seriam mais intuitivos. Entretanto, para Claparède o sistema educativo não podia ser tomado como um modelo definitivo e fechado em seus encaminhamentos, já que “melhor seria não cristalizar coisa alguma e ter uma organização maleável, de modo que acolhesse qualquer nova melhoria, para se valer de qualquer retoque que a tornasse mais próxima da perfeição” (CLAPARÈDE, 1953, p. 166).

Esse processo dinâmico impunha à “pedagogia prática o estudo em profundidade dos fatos psicológicos em correlação com as melhorias desejadas, e principalmente, experiências, ensaios” (CLAPARÈDE, 1953, p. 165). Assim, a Pedagogia não se constituía em área autônoma e “só a ciência, principalmente a psicologia, poderá fornecer à arte da educação as técnicas que permitam, com alguma certeza, atingir as metas que ela se propõe” (CLAPARÈDE, 1953, p. 193). Essas técnicas referiam-se, sobretudo, ao conhecimento da criança, pois esta deveria ser o centro do sistema educativo, os seus interesses, o motor da educação, e esse conhecimento seria a ferramenta para o trabalho do educador. A pedagogia para Claparède era experimental, quer dizer, devia-se conhecer a criança para melhor ajudá-la no seu desenvolvimento. Nesse sentido, Claparède criou junto ao Instituto Jean-Jacques Rousseau, a *Maison des Petits*, “um meio educativo onde se pudesse fazer a verificação prática das melhorias e reformas sugeridas por um conhecimento mais aprofundado da psicologia infantil” (CLAPARÈDE, 1953, p. 198). O termo escola não foi empregado, pois o

intuito era fazer da instituição a reprodução da vida da criança, associada a diversas atividades e “não um parêntese artificial introduzido em sua própria vida” (CLAPARÈDE, 1953, p. 199).

A instituição recebia crianças desde a idade de três anos que poderiam aí permanecer até a adolescência, tendo como um dos primeiros alunos o filho de Claparède. Daniel Antipoff, o filho de Helena Antipoff, também estudou na *Maison des Petits*, entre 1925 e 1927. Eis a sua descrição da instituição:

A *Maison des Petits* é uma casa aprazível, de dois andares. Bem no meio de um parque. Uma área aberta, muito ampla em volta da escola, revela as intenções dos seus dirigentes, em propiciar aos alunos um regime de maior liberdade e de grande respeito à sua personalidade. São cento e tantas crianças orientadas por duas eminentes pedagogas. As salas são providas de um farto material pedagógico, constituindo os jogos de madeira, os mais variados formatos, valiosos elementos para o ensino concreto da matemática (ANTIPOFF, 1975, p. 90).

De acordo com Claparède, situada em meio a jardins e pomares, a instituição “não tem nada de *construção escolar*. As crianças entram e saem como querem, segundo as necessidades de ocupação” e “se deseja que as crianças *queiram tudo o que fazem*. Deseja-se que elas atuem e não sejam atuadas” (CLAPARÈDE, 1953, p. 199-200 grifos do autor). Helena Antipoff compôs o quadro das primeiras professoras que trabalharam na instituição, onde Claparède realizou “as primeiras experiências de observação psicológica com crianças de países ocidentais” (ANTIPOFF, 1975, p. 90). A educadora falou de seu trabalho na *Maison des Petits* num artigo publicado em 1927.

Atualmente, estudamos na *Maison des Petits* o caráter das crianças, observando-as em sua conduta para com o trabalho manual. Dezoito crianças, de 7-8 anos foram metodicamente observadas durante muitos meses. Pudemos recolher um grande número de reações características, graças a algumas ocupações (ANTIPOFF, 1992b, 40).

Esse encaminhamento seguido por Helena Antipoff na instituição nos remete ao método utilizado para alcançar o conhecimento das crianças e que tipo de conhecimento estava em pauta. Tratava-se do Método de Experimentação Natural, apropriado para o estudo do caráter e da personalidade dos indivíduos, cujos princípios foram expostos, em 1911, no Congresso de Pedagogia Experimental, de São Petersburgo, pelo psicólogo e psiquiatra russo Alexandre Lazursky; e da aplicação de testes de inteligência, baseados na Escala Métrica

Binet – Simon, dos quais a educadora participou dos ensaios de padronização. Helena Antipoff referiu-se ao método Binet – Simon como “um golpe de gênio no terreno da psicologia aplicada” (ANTIPOFF, 1930b, p. 7), que “teve por finalidade fornecer um critério objetivo para a seleção de crianças retardadas, visando a sua distribuição em estabelecimentos ou classes especiais” (ANTIPOFF, 1992c, p. 43).

Esses autores partiram do pressuposto de que o espírito da criança, assim como seu corpo, crescia quantitativamente em função da idade e das experiências adquiridas naturalmente em contato com o mundo. Sendo assim, eles apoiaram o desenvolvimento mental em exercícios para diferentes idades, traduzidos em uma série de testes, desde os primeiros meses até a idade adulta (ANTIPOFF, 1930b). O resultado final, obtido pela criança nos exercícios, era confrontado com a escala de pontos do bareme: “um resumo das médias dos pontos obtidos por um conjunto de crianças de idades diferentes sobre as quais a prova foi ensaiada” (ANTIPOFF, 1992c, p. 44). Era desse confronto que se determinava a dificuldade e se atribuía a idade mental. Segundo Antipoff:

Graças ao método de Binet e Simon, foi possível medir o desenvolvimento mental das crianças. Medir quer dizer comparar uma quantidade com outra tomada como unidade. Medir o desenvolvimento mental de uma criança quer dizer compará-lo com o estabelecido previamente sobre uma quantidade de crianças e tomado como medida (ANTIPOFF, 1930b, p. 9).

Esses testes ficaram conhecidos como testes de inteligência, porém Helena Antipoff faz uma ressalva quanto à utilização desse conceito, preferindo utilizar a expressão “inteligência civilizada”:

Ela (a inteligência) é um produto mais complexo, que se forma em função dos diversos agentes, entre os quais distinguimos, ao lado das disposições intelectuais inatas e do crescimento biológico, também o conjunto do caráter e o meio social, com suas condições de vida e sua cultura, no qual a criança se desenvolve, e, finalmente, a ação pedagógica, a educação e a instrução, á qual a criança se sujeita tanto em casa, como na escola. Melhor diremos que a inteligência revelada por meio dos testes é menos uma inteligência natural, (como o quis Binet) que uma *inteligência civilizada*, mostrando, assim, que os testes se dirigem á natureza mental do individuo, polido pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência, que adquire com o tempo (ANTIPOFF, 1930b, p.12).

Esse conceito de “inteligência civilizada” foi elaborado por Helena Antipoff durante seu trabalho com crianças abandonadas na Rússia entre 1916 e 1924. Segundo ela,

A grande guerra, as epidemias, a fome, a revolução devastaram uma infinidade de lares russos, matando os chefes de família, deportando-os, expulsando as famílias de seus lares, dispersando seus membros para todas as direções do imenso território russo. Foi assim que se formou um grupo considerável de indivíduos, menores, sem família, sem domicílio, sem ocupação determinada (...) A proporção dessas crianças abandonadas foi tal que o governo russo teve de organizar postos para albergar esses bandos de nômades (ANTIPOFF, 1930b, p. 12).

Ao serem avaliadas pelos testes, essas crianças apresentavam um atraso mental de dois a três anos em relação à idade cronológica. Esse resultado se explicava, segundo Helena Antipoff, pelo fato de que essas crianças viviam marginalizadas:

(...) à margem da família, da escola e da sociedade com suas leis e suas regras, essas crianças se formavam à margem da vida civilizada. Não sendo destituídas de inteligência natural, não possuíam precisamente essa inteligência que se tritura e se disciplina ao contato do exemplo no seio do regime regrado, *essa inteligência civilizada*, que perscrutamos por meio de nossos testes chamados de inteligência geral (ANTIPOFF, 1930b, p. 13-14 grifos nossos).

Em outras palavras, para Helena Antipoff, a inteligência geral não se processava independentemente da educação, da instrução e do meio em que a criança se formava e, essa influência do fator social no desenvolvimento mental das crianças, “já foi nitidamente notada por Binet e Simon nas aplicações de seus testes às crianças de diferentes bairros de Paris” (ANTIPOFF, 1930b, p. 38).

Segundo Helena Antipoff, esses testes, eficientes para se conhecer o desenvolvimento mental, a inteligência, que ela chamou de civilizada, se mostravam incompletos quando se tratava de estudar a personalidade das crianças, pois fracionavam a personalidade em funções isoladas, estudando-a em condições artificiais, falseando a sua estrutura autêntica, uma vez que os testes não apresentavam a “preocupação de abranger o comportamento no seu conjunto” (ANTIPOFF, 1992dd, p. 161). Por serem realizados em condições artificiais, resultavam condutas também artificiais.

Para o estudo da personalidade infantil, Helena Antipoff destacou o método proposto por Alexandre Lazoursky que, observando as crianças de uma escola, registrando todas as suas condutas descobriu que:

(...) segundo o gênero de ocupações escolares, o comportamento da criança revelava determinados aspectos de sua personalidade. Cada ocupação determinada suscitava na criança reações de categorias particulares (...): a memória, a imaginação, a observação, as funções motrizes, as tendências afetivas, a vontade (ANTIPOFF, 1992b, p. 31).

Partindo desse pressuposto, o psicólogo russo elaborou um quadro de lições, cuja realização deveria ser observada nas crianças. Tratava-se de “exercícios escolares, daqueles que mais riqueza e segurança demonstravam no estudo da personalidade da criança, chegando a fixar nove exercícios”.¹⁸ A partir desses exercícios, as observações eram dirigidas, possibilitando relacionar as reações às condições estabelecidas. Cada reação era relacionada ao “equivalente psicológico que se encontrava implícito na conduta exterior da criança” (ANTIPOFF, 1992b, p. 32). As respostas e as reações das crianças eram distribuídas em níveis: inferior, médio, superior, constituindo um elemento de medida, permitindo a expressão gráfica dos resultados, gerando perfis psicológicos que evidenciavam “o essencial da personalidade da criança” (ANTIPOFF, 1992b, p. 37).

A repetição da experiência ao longo do tempo revelava o progresso, regresso ou estacionamento da criança, com a vantagem de estudar a personalidade dessa criança em seu meio, sem fracionar o seu comportamento em elementos isolados. Helena Antipoff destacou a síntese do método de Lazursky pelas palavras do próprio autor: “Nós estudamos o indivíduo pela vida mesma, e a criança pelos objetos do ensino escolar” (LAZOURSKY apud ANTIPOFF, 1992b, p. 40).

Foi a experiência com as crianças russas que possibilitou a Helena Antipoff colocar em prática esses conhecimentos científicos. Ao retornar à Rússia em 1916, lá permaneceu até 1924 e, nesse ínterim, a educadora trabalhou com as crianças órfãs, vítimas da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa:

(...) nas cidades grandes ocorre um fenômeno cada vez mais freqüente que consiste num afluxo de crianças e adolescentes sem pais e que em bandos percorrem a cidade. Constituem um perigo para as populações, porque inicialmente bem intencionados e a procura de trabalho, acabam tornando-se delinquentes (ANTIPOFF, 1975, p. 66).

¹⁸ Os nove exercícios eram: “1) memorização de uma poesia; 2) composição sobre três palavras dadas; 3) descrição de um objeto; 4) solução de um problema de aritmética; 5) análise de uma pequena experiência de física; 6) desenho de um modelo do natural; 7) leitura e análise de um texto; 8) alguns exercícios de ginástica e jogo ao ar livre; 9) confecção de um quadro de papelão. E, a partir da observação da criança na execução desses exercícios, as seguintes características mentais foram destacadas: movimento, sentimentos, imaginação, percepção e memória, pensamento, vontade” (ANTIPOFF, 1992dd, p. 166-167).

Diante dessa situação, Helena Antipoff foi convidada pelo centro médico-pedagógico de São Petersburgo para estudar as crianças abandonadas e, a partir de uma classificação, “encaminhá-las, segundo seu caráter, para as 150 instituições pedagógicas, médicas e jurídicas que possuímos” (ANTIPOFF, 1992b, p. 39). A tarefa não era fácil, já que a origem e o perfil dessas crianças eram os mais variados:

(...) ao lado de crianças provenientes de um meio burguês, jogadas nas ruas por azares da sorte, encontravam-se os meninos de rua que conheciam apenas as asperezas da vida, caídos em vícios dos mais ignóbeis; casos de perversão moral ao lado de crianças intactas em sua confiança a mais cândida (ANTIPOFF, 1992b, p. 39).

Esse quadro se complicava porque as crianças não apresentavam nenhuma documentação, não informavam sobre seu passado ou dissimulavam as informações e seu comportamento, percebendo que, de sua conduta, que estava sendo observada, dependia o seu futuro. Foi nesse cenário que o método proposto por Lazursky encontrou terreno fértil para ser aplicado com sucesso, conforme relato de Helena Antipoff:

(...) nós os havíamos observado durante o almoço. Todos, esfomeados, se comportavam durante a refeição, segundo seu próprio caráter. O instinto mais forte do que eles revelava toda a conduta moral e social que nos interessava em primeiro plano. Pusemo-nos então a observar, atendendo ao espírito da observação natural, as manifestações das crianças durante as refeições. Introduzimos nessas observações elementos de experimentação, variando muitas vezes as normas das refeições (...). Sem tais refeições, jamais poderíamos aprender tanto sobre o caráter dessas crianças (ANTIPOFF, 1992b, p. 39).

Assim, quando Helena Antipoff fala do trabalho realizado na *Maison des Petits*, ela se refere ao método de experimentação natural, que foi utilizado para estudar crianças entre seis e oito anos, observadas não em atividades escolares propriamente ditas, mas durante a execução de trabalhos manuais que, segundo Antipoff, “ofereceram preciosos meios para ampla revelação da personalidade dos pequenos trabalhadores, podendo ser estudados com bastante exatidão e objetividade os variados aspectos da personalidade” (ANTIPOFF, 1992ee, p. 168). Helena Antipoff destacou as seguintes modalidades de trabalho praticadas na *Maison des Petits*: tecelagem, marcenaria, modelagem, costura e bordados, desenho nos cadernos e

pintura, etc. (ANTIPOFF, 1992ee). O comportamento das crianças diante da execução do trabalho era observado e, a partir das reações individuais¹⁹, era traçado o perfil psicológico de cada uma. Assim, o trabalho era utilizado como um meio para se conhecer a personalidade das crianças, pois, para Helena Antipoff, “em todas as modalidades do trabalho bem-descritas e bem-conhecidas as reações individuais de cada uma de um grupo de 20 crianças mais ou menos, não foi difícil traçar para cada uma seu perfil psicológico (...)” (ANTIPOFF, 1992ee, p. 169).

Acreditamos ter apresentado os fundamentos dos métodos utilizados por Helena Antipoff em seu trabalho junto às crianças e, principalmente, como essa metodologia foi aplicada em sua prática educativa, cujas atividades destacadas não esgotam sua experiência profissional desenvolvida antes de sua vinda para o Brasil. É importante ressaltar, ainda, sua atuação em São Petrogrado, em 1921, no Laboratório de Psicologia Experimental, onde “empreendeu um exame de nível mental das crianças entre quatro e nove anos. Queria-se verificar se a época extraordinária da guerra e do terror podia influir sobre o desenvolvimento mental” (ANTIPOFF, 1992a, p. 9) e no Reformatório de Menores, ficando encarregada da educação de 150 adolescentes, com os quais a educadora realizou um trabalho de investigação psicopedagógica:

(...) realiza um trabalho completo de investigação psicopedagógica. Separa-os em grupos mais homogêneos, prevendo para uns, além da assistência pedagógica, um reforço também no tratamento medicamentoso e alimentar. Para outros, um regime de semivigilância e de menor exigência intelectual, preconiza atividades práticas, desenvolvida preferencialmente em áreas rurais e profissionais (ANTIPOFF, 1975, p. 76).

Em 1922, Helena Antipoff transferiu-se para Viatka, convidada para trabalhar na Estação Médico-Pedagógica, “espécie de patronato para adolescentes difíceis” e, na função de psicóloga, recebeu “carta branca para organizar o sistema de atividades educacionais e escolares propriamente ditas” (ANTIPOFF, 1975, p. 81). Ainda em Viatka, a educadora organizou um laboratório de psicologia onde, contando com algumas ajudantes, “examinam as crianças, fazendo uma ampla descrição pormenorizada quanto a características e aptidões” (ANTIPOFF, 1975, p. 81). As atividades desenvolvidas por Helena Antipoff na União das

¹⁹ De acordo com o que nos apresenta Helena Antipoff, destacamos alguns caracteres que eram observados na conduta da criança diante do trabalho: “interesse pelo trabalho, preocupação com a exatidão e com a ordem, perseverança, esforço voluntário, resistência à fadiga, independência, sociabilidade, honestidade, entre outros” (ANTIPOFF, 1992ee, p. 169).

Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) foram interrompidas em 1924 com sua ida para a Alemanha, onde a educadora não conseguiu retomar suas atividades profissionais nas instituições escolares:

Após algumas tentativas de trabalho em escolas alemãs, Antipoff toma consciência de sua dificuldade em adaptar-se à mentalidade germânica (...). Acaba organizando por conta própria um jardim de infância, destinado aos filhos russos expatriados, residentes em Berlim (ANTIPOFF, 1975, p. 86).

Sua permanência naquele país foi de apenas um ano. Em janeiro de 1925, voltou à Genebra para trabalhar ao lado de Claparède como assistente no Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra. No Instituto Jean-Jacques Rousseau, que estava numa fase de grande desenvolvimento, com vários cursos programados, assumiu o cargo de professora de Psicologia da Criança e como tal “sabe empolgar os alunos (...). A maneira original como organiza a avaliação de suas experiências faz com que, em poucos meses, suas aulas fossem procuradíssimas (...)” (ANTIPOFF, 1975, p. 91).

Os três anos que Helena Antipoff permaneceu em Genebra também se caracterizaram por intensa atuação profissional e produtividade científica, tanto que sua fama ultrapassou os países de língua francesa, pois, “em 1929, o mais respeitado livro de registro da Europa, *The psychological register*, de Londres, trouxe os dados biográficos da colaboradora de Claparède, reconhecendo-lhe raros méritos” (ANTIPOFF, 1975, p. 95). É certo que a fama de Helena Antipoff ultrapassou fronteiras e a comprovação disso está no convite feito a ela, pelo governo de Minas Gerais, para auxiliar na implantação da Reforma de Ensino, que estava sendo empreendida naquele Estado, desde 1927.

Seguindo o nosso propósito neste trabalho, até aqui, esperamos ter iluminado nossas duas primeiras questões: quem foi Helena Antipoff e quais os pressupostos teórico-metodológicos da sua formação como psicóloga e educadora. Em síntese, uma mulher à frente do seu tempo, imbuída de um dinamismo e uma coragem incomuns, com um interesse profundo pela ciência, que se manifestou muito cedo e que, voltando-se para a Psicologia e para a Educação, atravessou fronteiras e dedicou a sua vida a esses campos, fazendo um elo entre eles, uma vez que, para a educadora, a pedagogia não se fazia sem a psicologia. Nesse sentido, os princípios da “Escola Sob Medida”, o método de “Experimentação Natural” e os testes de inteligência, elaborados por Alfred Binet e Théodore Simon, fundamentaram sua prática, inclusive no Brasil, onde teve amplo campo de ação. Passaremos, a seguir, a analisar as motivações para a vinda de Helena Antipoff para o Brasil.

1.3 - Helena Antipoff – Caminhos possíveis: da Europa para o Brasil

É certo que a atuação de Helena Antipoff, na função de assistente de Claparède e professora de Psicologia do Instituto Jean-Jacques Rousseau ultrapassou as fronteiras dos países de língua francesa. Além do nome da educadora ser citado no respeitado livro de registro da Europa, *The psychological register*, de Londres, em 1927, o governo mineiro efetivou o convite para sua vinda ao Brasil nesse mesmo ano. O currículo de Helena Antipoff chama a atenção por sua intensa produtividade científica²⁰, porém, outros fatores devem ser analisados para esclarecer as motivações que levaram o governo mineiro a efetivar o convite. Nesse sentido, interessa para a nossa pesquisa as ideologias educacionais, especificamente o ideário da Escola Nova, cujos princípios inspiraram Francisco Campos, autor da Reforma de 1927, em Minas Gerais.²¹

1.3.1 A Reforma de Ensino em Minas Gerais e a vinda de Helena Antipoff para o Brasil

Durante o período conhecido como Primeira República (1889-1930), o Brasil ainda mantinha traços estruturais da Colônia e do Império. Apesar de abolida a escravidão, a economia baseava-se no setor agrário-exportador, tendo o café como principal produto de exportação. Com a economia do café, surgiu uma nova classe dirigente, que via o instrumento político subordinado aos seus interesses econômicos. O princípio federativo e a manutenção dos grandes latifúndios fortaleceram o poder dos coronéis, que se reuniram em oligarquias regionais as quais, ampliadas, culminaram na “Política dos Governadores”, pela qual estes se tornaram os eleitores dos Presidentes da República, escolhidos por convenções, onde as cartas eram marcadas. Logo, essa “Política dos Estados” se transformou na política de São Paulo e Minas Gerais (NAGLE, 1991).

Na educação, a primeira Constituição Republicana consolidou a dualidade de sistemas instalada pelo Ato Adicional de 1834, em que o poder central se limitou a desenvolver a

²⁰ “O aval do brilhante *currículo vitae* da psicóloga (...), somado à sua personalidade empreendedora e carismática, como atestam suas formas de atuação, que procuramos colocar em pauta, fizeram com que a voz de D. Helena, como ficou conhecida, logo se tornasse palavra de ordem em todos os atos ligados à educação mineira (...)” (DIAS, 1995, p. 03). Esse trabalho, que pretendeu estabelecer uma relação entre o discurso das lideranças mineiras e o pensamento da educadora, deposita no seu currículo a justificativa para a contratação, não discutindo as motivações para o contrato.

²¹ Além da Reforma do Ensino em Minas Gerais, em 1927, Francisco Campos foi autor da Reforma de Ensino em âmbito nacional, em 1931. Salientamos que, neste capítulo, quando denominamos Reforma Francisco Campos, referimo-nos à reforma mineira, de 1927.

educação de nível superior, enquanto a educação primária e secundária ficaram sob responsabilidade das Províncias, que muito pouco fizeram para fomentar esses níveis de educação, sob justificativa da falta de recursos. A Constituição de 1891 delegou a educação secundária e superior para a União e a educação primária ficou a cargo dos estados. Saviani resume essa situação do ensino depois da Proclamação da República:

Seja pelo argumento de que, se no Império que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, a *fortiori* na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela força da mentalidade positivista no movimento republicano; seja pela influência do modelo norte-americano; seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local, o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central o que foi legitimado na primeira Constituição Republicana (SAVIANI, 2007, p. 170-171).

Coube aos Estados a responsabilidade de organizar a educação primária. O pioneiro foi o Estado de São Paulo, com a Reforma Caetano de Campos, direcionada à Escola Primária e à Escola Normal. Por meio do Decreto Nº 144B, de 30 de dezembro de 1892, foi determinada a reforma geral da instrução pública, estabelecendo a organização dos grupos escolares, cujo modelo se disseminou pelo país²² constituindo uma escola “mais eficiente para o objetivo da seleção e formação das elites. A questão da educação popular não se colocava” (SAVIANI, 2007, p. 174).

No plano federal, a Reforma Benjamin Constant, de 1890, criou o Pedagogium para ser o “centro propulsor das reformas e melhoramentos de que carecesse a educação nacional” (NAGLE, 1991, p. 283), cujas atividades se desenvolveram por meio de um museu pedagógico, de conferências e cursos, da organização de uma escola primária modelo, da publicação de uma Revista Pedagógica. Em 1897, foi nomeado diretor da Instrução Pública do Distrito Federal José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque²³ e suas ações promoveram mudanças na organização do Pedagogium, que, em 1906, recebeu a instalação do primeiro Laboratório de Psicologia Experimental brasileiro, planejado por Alfred Binet e Manoel Bomfim, em Paris, sendo que este último dirigiu o laboratório por

²² Minas Gerais (1906); Paraíba (1916); Rio Grande do Norte (1908); Espírito Santo (1908); Santa Catarina (1911); Paraná (1903); Maranhão (1903); Sergipe (1911); Bahia (1908) e Mato Grosso (1910) (SAVIANI, 2007).

²³ Segundo Lourenço Filho, além de instalar o primeiro laboratório de Psicologia no Brasil, Medeiros e Albuquerque foi o primeiro brasileiro a escrever sobre a Psicanálise no país e o primeiro a publicar um livro sobre os testes mentais, sob o título *Os Testes*, em 1924 (LOURENÇO FILHO, 2004, p.83).

doze anos²⁴ (ANTUNES, 2005). Segundo Nagle (1991), essas atividades desenvolvidas no Pedagogium representaram a abertura do caminho para os ideais da Escola Nova no país, que, num primeiro momento, apareceram de forma tímida e foram ganhando espaço e conquistando hegemonia. Os primeiros escritos começaram a aparecer na literatura educacional brasileira da década de 1910²⁵. O Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, em 1917, explicitava os princípios da Escola Nova em oposição à escola considerada tradicional:

As últimas descobertas da nova psicopedagogia inverteram no ensino, o papel do professor e do aluno: o professor que falava para o aluno ouvir, que pensava pelo aluno; que aferia toda a classe pelo mesmo nível intelectual e a julgava capaz de acompanhá-lo com o mesmo aproveitamento, há de ser substituído pelo professor que ouve o que o aluno diz; que provoca o seu raciocínio, que o considera como unidade psíquica, sob o ponto de vista intelectual, moral e volitivo (...) Não mais o programa norteará o ensino, mas o tipo de cada aluno será a nova bússola da educação (...) (NAGLE, 1991, p. 283-284).

Considerado “a nova bússola da educação”, o aluno torna-se objeto de estudo, pois é preciso conhecê-lo, entendê-lo, para seguir o caminho certo. Nesse cenário, a Psicologia tornou-se peça fundamental para o desenvolvimento do processo pedagógico e os Laboratórios de Psicologia a ferramenta necessária. No entanto, de acordo com Lourenço Filho, a instalação do primeiro laboratório foi combatida por ser considerado “ridículo pretender levar as faculdades da alma à análise de aparelhos” (LOURENÇO FILHO, 2004). O diretor do laboratório, Manoel Bonfim, preocupava-se com a metodologia de trabalho instalada nesse ambiente:

(...) mas evidentemente, dos methodos possiveis e applicaveis, o mais insufficiente será sempre este: tomar um indivíduo, considerá-lo isoladamente, impor-lhe as condições restrictas e artificiaes do laboratorio, para inferir da sua consciencia deturpada o regime normal no comum das consciencias (...) (BONFIN apud ANTUNES, 2005, p. 70).

Esse posicionamento cauteloso quanto aos limites dos testes psicológicos praticados no interior dos laboratórios não se constituiu em obstáculo, já que outros laboratórios foram

²⁴ De acordo com Antunes (2005), o Pedagogium funcionou até 1919, quando foi fechado por decreto municipal, portanto, Bonfim foi o único diretor à frente do estabelecimento.

²⁵ Ciridião Buarque, *A Educação Nova* (1912), onde se menciona Thomaz Arnould, Demolins, Dewey, ao lado de informações sobre a *self activity*; Sampaio Dória, *Princípios de Pedagogia* (1914), cita Binet e Claparède, mostrando a importância do método analítico na leitura, do método intuitivo, das leis da evolução da criança. (NAGLE, 1991, p. 283)

instalados no Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco, culminando, na década de 1930, no movimento dos testes psicológicos para a formação das classes homogêneas nos grupos escolares. Esse desenvolvimento foi impulsionado pelos republicanos desiludidos com a República, que viam na educação a saída para os problemas oriundos da política oligárquica, uma vez que, para esses homens, essa organização se sustentava graças à ignorância da maioria da população, já que, de acordo com a Constituição de 1891, os analfabetos não podiam votar.

(...) É de todos sabido (sic) que o analfabetismo no Brasil oferece condições desoladoras, que a vontade nacional se substitui pela vontade de uma minoria insignificante que fala, vota e determina. Alfabetizar significa proporcionar a aquisição de direitos políticos, pois, de acordo com o artigo 70 da Constituição, o analfabeto não pode manifestar sua vontade política (NAGLE, 1991, p. 263).

Tratava-se da superestimação do papel da educação, pois se acreditava que, sendo esta capaz de regenerar o homem, seria capaz de regenerar toda a sociedade. Verificou-se intensa campanha em torno do tema educacional e pressão no sentido de ampliar as responsabilidades do Estado nesse campo. As discussões deixaram de ser exclusivas do âmbito político com o surgimento dos “educadores profissionais”, cuja preocupação se concentrava na difusão da escola existente e se concretizava com movimentos reformistas (NAGLE, 1991).

Essas são características do movimento que Jorge Nagle (1991) denominou “entusiasmo pela educação” e que, nos anos de 1920, deu origem ao “otimismo pedagógico”, cuja preocupação não residia na simples difusão da escola primária e sim na substituição do modelo existente. Foi nesse momento que o ideário da Escola Nova encontrou terreno fértil na educação brasileira, com os movimentos reformistas estaduais das escolas primárias e normais.

Os historiadores da Educação Brasileira dividem as reformas da década de 1920 em dois ciclos: compõem a primeira etapa a reforma de Sampaio Dória, em São Paulo (1920), a reforma cearense, realizada por Lourenço Filho (1922), a reforma de Lysumaco Ferreira da Costa e Preto Martinez, no Paraná (1923), a reforma de José Augusto, no Rio Grande do Norte (1924), a reforma baiana, dirigida por Anísio Teixeira (1925); no segundo ciclo estão a reforma mineira, realizada por Francisco Campos e Mário Casassanta (1927), e a reforma do

Distrito Federal, liderada por Fernando de Azevedo (1928)²⁶. O primeiro ciclo representa a consolidação das normas já estabelecidas e após 1925, observa-se a introdução mais sistemática das idéias renovadoras (NAGLE, 1991; SAVIANI, 2007).

Nesse cenário, interessa-nos a Reforma de Ensino em Minas Gerais: parte de um movimento envolvendo outros estados brasileiros e que, apesar de não integrar uma política nacional de educação²⁷, buscou colocar em prática o ideário da Escola Nova no país. O estado de Minas Gerais era então governado por Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, que preconizava uma sociedade democrática, onde o voto secreto constituía “(...) expressão máxima da igualdade de direitos e participação de todos os indivíduos na ordem universal, um símbolo de auto-afirmação individual (...)” (PEIXOTO, 1981, p. 191). Nesse sentido, a educação tinha papel de destaque, porquanto da escolaridade dependia o direito ao voto. Além disso, a escola era vista como instrumento nivelador dos indivíduos na sociedade, já que o estado devia oferecer a todos as oportunidades para o desenvolvimento individual. A escola também assumia o caráter de instrumento de reconstrução social, pois, partindo do pressuposto de que a escola reproduzia o meio social, acreditava-se que, pela reformulação do ensino, seria possível criar uma nova sociedade.

(...) Pela oferta de escolas adequadas, o governo estaria promovendo a implantação de uma sociedade democrática no Brasil. A intensidade de sua atuação nesse sentido se justifica porque, na medida em que detém o poder, o governo se acha em condições de enfrentar as oposições daqueles que se beneficiam com o Estado de privilégios que a educação antiga tem perpetuado (PEIXOTO, 1981, p. 93).

O governo mineiro empreendeu a reforma do ensino, que atingiu o ensino primário e o normal, sob a argumentação de adequar a escola para atender às novas demandas sociais. Utilizamos a análise de Peixoto²⁸ (1981) para apresentar alguns elementos, principalmente,

²⁶ Muitos desses reformadores estiveram no exterior, Estados Unidos e Europa, onde tiveram contato com os princípios da Escola Nova, introduzindo a literatura escolanovista no país, que passou a ser traduzidas a partir da década de 1920. Anísio Teixeira, por exemplo, freqüentou os seminários de John Dewey, na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos, nos anos 1920 (CAMPOS, 1991; SAVIANI, 2007; NUNES, 2002).

²⁷ A ausência de uma política nacional de educação é um problema que não pôde ser solucionado no período da Primeira República, sob o argumento de que qualquer esforço nesse sentido feria os princípios federativos previstos na constituição (NAGLE, 1991, p. 283).

²⁸ A autora analisa os documentos que consubstanciaram a Reforma, quais sejam: Regulamento do Ensino Primário (decreto-lei nº 7970A de 15/10/1927); Regulamento do Ensino Normal (decreto-lei nº 5162 de 20/01/1928), Programa de Ensino Primário (decreto-lei 8094 de 20/01/1928), Programa de Ensino Normal (decreto-lei nº 8225 de 11/02/1928) e o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento (decreto nº 8987 de 22/02/1929) (PEIXOTO, 1981, p. 112).

passagens dos documentos oficiais que evidenciam os princípios educacionais que fundamentaram a reforma de 1927. Esse encaminhamento nos ajudou a conhecer como os ideais da Escola Nova foram apreendidos nos termos da referida reforma e indicou o caminho que levou os dirigentes mineiros até Helena Antipoff.

O autor da reforma foi Francisco Campos que, em 1926, assumiu o cargo de Secretário dos Negócios do Interior e da Justiça do Estado de Minas Gerais²⁹ e, em seu primeiro pronunciamento como titular da pasta, dirigiu uma crítica ao funcionamento do sistema escolar, estabelecendo a necessidade de uma reformulação para adequar a escola às necessidades da sociedade brasileira; nesse processo de adequação fazia-se necessário um novo modelo de escola (PEIXOTO, 1981).

No bojo do “otimismo pedagógico”, no que tange à necessidade de um novo modelo educacional, e inspirado nos princípios da Escola Nova, no que se relaciona à crença na Educação como atuante na formação do ser humano enquanto indivíduo e parte do todo social, Francisco Campos via como função da escola “(...) preparar a criança para viver na sociedade a que pertence e a compreender sua participação na mesma (...)” (CAMPOS apud PEIXOTO, 1981, p. 112). A organização escolar se pautaria por dois elementos básicos: o indivíduo – centro e objeto da ação educativa; e a sociedade – que direciona e confere significado ao processo de aprendizagem. Nessa configuração, onde elementos externos orientavam o trabalho escolar, a escola aparecia como um “instrumento consciente do aperfeiçoamento das novas gerações” (CAMPOS apud PEIXOTO, 1981, p. 96) e a ênfase estava em preparar a criança para o meio social que não cabia revolucionar, apenas aperfeiçoar.

(...) Ela (a escola) socializa a mentalidade infantil (...) de maneira a inserir, sem choques e desarmonia, a criança na sociedade a que deve pertencer, pela assimilação da ordem intelectual e moral reconhecida, a um dado momento, como a ordem necessária e natural à convivência (CAMPOS apud PEIXOTO, 1981, p. 96).

O lugar que cada indivíduo devia ocupar na sociedade se relacionava às motivações pessoais e às qualidades individuais que se manifestariam no processo educacional. Dessa forma, quanto maior fosse o conhecimento sobre a criança, “mais facilitaria à escola o exercício de sua missão” (CAMPOS apud PEIXOTO, 1981, p. 115). Nesse caso, o homem

²⁹ Órgão responsável pela educação na época, já que não existia um organismo específico para cuidar das questões educacionais (PEIXOTO, 1981, p. 08).

era percebido como um complexo bio-psíquico em constante desenvolvimento e, em cada estágio, apresentaria necessidades a serem satisfeitas.

A criança não é um adulto em miniatura, mas um ser em evolução, dotado de características próprias. (...) É um estágio necessário à formação e ao amadurecimento humano. A infância tem uma função psicogenética, que é preparar para a vida de adulto: infância incompleta, homem incompleto; infância deformada, homem deformado (...) (CAMPOS apud PEIXOTO, 1981, p. 118).

Destacando o ritmo diferenciado do desenvolvimento humano, o texto da reforma determinava que, a partir do estudo da criança, fossem criadas classes homogêneas que levariam em conta o nível intelectual de cada uma, incluindo classes especiais para aquelas que apresentassem um retardamento em relação às demais.

Para auxiliar na tarefa de analisar e conhecer a criança, Francisco Campos destacou a biologia e a psicologia. Em relação à primeira, salientou a importância desta no Curso Normal já que “todos os problemas educacionais se acham (...) ligados ao estudo do organismo humano e de suas reações (...)” (CAMPOS apud PEIXOTO, 1981, p. 116). Quanto à Psicologia, Francisco Campos enfatizou:

(...) As aquisições e os postulados de todo esse movimento (...) que neste momento na Alemanha, na Inglaterra, na Bélgica, na Suíça e nos Estados Unidos, entra pelas portas da escola adentro, perturbando a sua ordem, a sua prática, a sua paz e a sua preguiça, exigindo que se adaptem ao mundo contemporâneo, aos imperativos da ciência (CAMPOS apud PEIXOTO, 1981, p. 115-116).

Para Francisco Campos, tendo sido garantida a base comum, no caso o ensino primário, e de posse do instrumental científico, caberia à escola redistribuir seus alunos na sociedade segundo suas aptidões, quer dizer, direcioná-los para o trabalho manual ou intelectual, acomodando-os, cada qual no seu lugar. Exercendo essa função, a escola estaria realizando, sob o ponto de vista do reformador, uma obra de justiça e contribuindo para a emancipação nacional.

Talvez mais que o primário ele (o ensino secundário) interessa fundamentalmente à economia de nossa cultura. Uma nação vale o que valem suas elites. No ensino secundário, particularmente, é que se forma, modela e plasma a mentalidade a quem incumbe orientar as grandes e definidas direções coletivas de que resulta e emerge o perfil da civilização nacional. (...) O ensino técnico é outro reclamo urgente e imperativo que

nunca é demais clamar e reclamar; particularmente em um país que, como o nosso, aspira a um rápido e intenso desenvolvimento industrial. (...) É obra do ensino profissional preparar elites para o mercado, assim como o ensino clássico prepara elites para a vida pública (...) ambas colaboram, cada qual na sua esfera, na grande obra coletiva de formação e de emancipação nacionais (CAMPOS apud PEIXOTO, 1981, p. 98-99).

Fica evidente a distinção entre a educação para pensar e a educação para produzir, o que tem por base a divisão social do trabalho, que procura atender à diversificação de mão-de-obra exigida pelo sistema capitalista. Ficava estabelecida a separação entre as atividades de pensar (destinadas às classes dirigentes) e as de agir (que compete às classes dominadas).³⁰

Mais que sua amplitude, interessava que o sistema escolar funcionasse bem, preparando convenientemente o número de pessoas que o sistema pudesse atender. Para Francisco Campos, a educação se reduzia à utilização racional de métodos, portanto, um problema do professor. Nesse compasso, os encaminhamentos da reforma se referiam à maneira de organizar e conduzir o trabalho escolar, sendo os métodos, os programas de ensino e o professor, os elementos mais importantes da nova organização.³¹

A idéia era fazer do educando o centro do trabalho escolar, considerando, na aprendizagem, todo o complexo bio-psíquico que caracterizava o ser humano, pois, segundo Francisco Campos:

O ensino primário tem por fim, não somente a instrução, mas antes e sobretudo, a educação, compreendendo-se como tal, toda a obra destinada a auxiliar o desenvolvimento físico, mental e moral das crianças, para o que deverá ser considerada a infância não do ponto de vista do adulto, mas do ponto de vista dos motivos e interesses próprios dela (CAMPOS apud PEIXOTO, 1981, p. 119).

O Regulamento do Ensino Primário preconizava a introdução do método de “Centro de Interesse”, de Decroly, além de recomendações de ordem geral enfatizando a importância

³⁰ Segundo Jorge Nagle, esse “dualismo” do sistema educacional é uma herança do Império. O Ato Adicional de 1834 atribuiu a responsabilidade pelo ensino primário e profissional às províncias (que com a República passaram a estados), cabendo à União cuidar do ensino secundário e superior. Esse “dualismo” traduziu-se, na prática, na contraposição escola do “povo”, no caso do ensino primário e profissional, e escola de “elite”, para o secundário e superior (NAGLE, 1991, p. 266).

³¹ De acordo com Peixoto, baseando-se em Saviani, a organização escolar adquire uma conotação política. De um lado, coopera com a manutenção da ordem vigente, na medida em que catalisa, através do método, do professor, dos conteúdos as causas do insucesso escolar, camuflando os mecanismos de discriminação social, vigente na sociedade. De outro, como o problema do sucesso escolar é apresentado como um problema de organização adequada, ela atrai para a escola críticas que caberiam à organização social como um todo (PEIXOTO, 1981).

da atividade do aluno, da observação, do respeito à natureza do educando e à finalidade do ensino primário.

A organização dos programas era tarefa específica da Inspeção Geral de Instrução e sua aprovação dependia do parecer formal da presidência do estado e se transformava em decreto-lei, dispondo em minúcias os procedimentos a serem adotados, inclusive o conteúdo das disciplinas, sendo obrigatória sua adoção em todas as escolas.³²

Se, para Francisco Campos, a educação era um problema de utilização racional dos métodos e programas constituídos à luz de padrões científicos, conseqüentemente o professor era peça fundamental na implementação do novo modelo. Assim, a profissionalização do magistério se impunha como uma necessidade e, nesse aspecto, a Reforma do Ensino Normal foi realizada e o currículo do Curso Normal passou a apresentar as seguintes disciplinas: Psicologia Educacional, Biologia e Higiene, História da Civilização, particularmente história dos métodos e processos da educação, metodologia e prática profissional. Pretendia-se instrumentalizar o professor para executar a reforma.

Para garantir a implementação dos dispositivos reformistas, a organização administrativa foi totalmente hierarquizada. O que dizia respeito à tomada de decisão ficava a cargo dos órgãos de direção de ensino, a saber: Inspeção Geral de Instrução e Conselho Superior de Instrução, cabendo às escolas executar, sob orientação e controle de um complexo sistema de inspeção escolar.³³

A formação dos recursos humanos para colocar em prática as propostas de renovação do ensino se realizou com a ida de professores mineiros aos Estados Unidos³⁴ para se aperfeiçoarem nos novos métodos. Além disso, Francisco Campos convidou especialistas europeus para vir ao Brasil com o intuito de “testar a aplicação destas idéias em nosso meio e de preparar elementos capazes de orientar e avaliar sua implantação nas escolas” (PEIXOTO, 1981, p. 173-174).

Foi para contemplar esse objetivo que o convite foi feito a Helena Antipoff, já em 1927, pelo representante do governo mineiro, Alberto Álvares. Porém, nesse momento, a educadora não aceitou a proposta, e justificou sua decisão a Claparède: “estou bem aqui, satisfeita, e na verdade há apenas dois anos, desde que vim para começar o trabalho no

³² Peixoto chama atenção para o fato de que, embora o Regulamento do Ensino Primário insista na necessidade de os conteúdos serem selecionados de acordo com o interesse e necessidade das crianças, estes já vêm previamente fixados, em seus mínimos detalhes (PEIXOTO, 1981).

³³ De acordo com Peixoto, o hiato entre a concepção e a execução, a preocupação em prever e controlar todos os aspectos relacionados à dinâmica do trabalho escolar em nome da eficiência, reflete a influência do taylorismo (PEIXOTO, 1981).

³⁴ Os professores mineiros participaram de cursos, seminários, conferências e atividades de observação no Teacher's College, da Universidade Columbia. (PEIXOTO, 1981).

laboratório” (ANTIPOFF, 1975, p. 97). Ela indicou Leon Walther, também psicólogo do Instituto Jean-Jacques Rousseau, para assumir o trabalho no Brasil. Este aceita o convite e no ano seguinte já estava a serviço do governo mineiro.

Também veio ao Brasil, no início de 1929, Theódore Simon, da Universidade de Paris. Auxiliar de Binet na organização das primeiras escalas de medida de inteligência, aqui ministrou curso de Psicologia aplicada à aprendizagem e, trabalhando com as crianças mineiras, adaptou os testes de inteligência às crianças brasileiras (PEIXOTO, 1981).

Contando com o apoio técnico dos europeus e dos professores brasileiros formados no exterior, Francisco Campos colocou em atividade, em 1929, a Escola de Aperfeiçoamento, criada para atender o seguinte objetivo:

(...) preparar e aperfeiçoar os candidatos ao magistério, à assistência técnica do ensino e às diretorias dos grupos escolares, constituindo-se num laboratório de pesquisas e experimentação na área de metodologia do ensino e num importante centro de irradiação dos novos métodos (PEIXOTO, 1981, p. 175).

Nesse momento, Leon Walther precisava retornar à Europa, e quem veio substituí-lo foi Helena Antipoff, assinando um contrato de dois anos com o governo do estado de Minas Gerais, pelo qual “fica estipulado um contrato de trabalho como professora de psicologia, numa base de remuneração a um ordenado, em moeda atual de cerca de 20.000 cruzeiros” (ANTIPOFF, 1975, p. 99).

A partir da análise dos fundamentos da Reforma Francisco Campos e, baseando-nos nos princípios científicos que alicerçaram a formação da psicóloga e educadora, apresentados nesse capítulo, podemos afirmar que as idéias endossadas por ela, no campo educacional, chegaram ao Brasil e, especificamente, em Minas Gerais, antes dela. Foi justamente uma convergência de princípios que motivou os dirigentes mineiros a convidá-la para atuar junto ao sistema de ensino. No Regulamento do Ensino Primário, Francisco Campos referiu-se diretamente aos resultados das pesquisas realizadas na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, e no Instituto Jean-Jacques Rousseau, na Suíça, como soluções definitivas para a educação: “o ensino primário tem sido objeto de uma larga e profunda investigação, de que alguns resultados teóricos e aquisições práticas podem ser considerados definitivos” (CAMPOS apud PEIXOTO, 1981, p. 115).

Avaliando que os dispositivos para realizar a renovação do ensino já se encontravam definidos nos documentos oficiais, consubstanciados a partir de decretos-leis, podemos inferir

que, na perspectiva do governo mineiro, a atuação da educadora no cenário educacional se restringiria a endossar os fundamentos da reforma e auxiliar na implantação da mesma. Os termos do contrato que oficializou a vinda de Helena Antipoff para o Brasil confirmam essa constatação, pois a primeira cláusula determinava que a educadora realizasse a aplicação dos testes nos escolares da capital mineira e capacitasse os professores na técnica da Psicologia:

1. Madame Antipoff est engagée em qualité de professeur de psychologie, et spécialement de psychology expérimentale et de psychology de l'enfant, à l'Ecole Normale officielle et à l'Ecole de Perfectionnement à Belo 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 (MINAS GERAIS, 1929, p. 01).

Os termos das renovações do contrato de trabalho da educadora com o estado de Minas Gerais, em 1935 (MINAS GERAIS, 1935) e 1938 (MINAS GERAIS, 1938), repetem, em português, a mesma determinação:

Primeira: Madame Antipoff é contratada pelo prazo de quatro anos a contar de 9 de julho de 1937 na qualidade de professora de Psicologia, especialmente de psicologia experimental e de psicologia da criança, na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e se obriga, igualmente, a submeter os alunos das Escolas Primárias a provas psicológicas, tendo por escopo a graduação dos testes, assim como pôr o pessoal docente ao corrente da técnica da psicologia (MINAS GERAIS, 1938, p. 01).

Portanto, as diretrizes de aplicação de testes e da formação dos professores, que Helena Antipoff desenvolveu no sistema de ensino de Belo Horizonte no início da década de 1930, estavam estipuladas em contrato e o interesse do governo mineiro em consolidar essas práticas levou à publicação dos resultados das atividades realizada por Helena Antipoff e suas colaboradoras na década de 1930, nos boletins da Inspeção Geral de Instrução (ANTIPOFF, 1930a, 1930b, 1931, 1932a, 1932b; ANTIPOFF & CUNHA, 1930; ANTIPOFF & RESENDE, 1933; SOCIEDADE PESTALOZZI, 1933, 1934, 1937; CASTRO, 1934, 1935).

A Reforma do Ensino Mineiro explicita a penetração dos princípios da Escola Nova e a oficialização da Psicologia e da Biologia na proposta oficial de mudança educacional, sob a égide da necessidade de se atender aos imperativos da ciência, racionalizando as ações no sistema de ensino, com a homogeneização das classes e o atendimento aos alunos de acordo com suas aptidões naturais. Helena Antipoff, além de atuar diretamente nos grupos escolares,

participava ativamente da formação de professores na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais. Essas atividades serão discutidas no terceiro capítulo, já que, antes de entrar nessa discussão, percorremos os caminhos da Educação Especial desde as primeiras iniciativas, em meados do século XIX, até as primeiras quatro décadas do século XX, com o objetivo de colocar em cena o panorama geral da História da Educação Especial em nosso país, trazendo elementos que contribuam para a melhor compreensão da inserção e permanência de Helena Antipoff no cenário educacional brasileiro.

CAPÍTULO II

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES, A ESCOLA NOVA, A HIGIENE MENTAL E A EDUCAÇÃO DOS “EXCEPCIONAIS” (1900 – 1940)

No presente capítulo, que integra a pesquisa que lida com a trajetória da educadora russa Helena Antipoff no Brasil, visando compreender o desenvolvimento do campo da Educação Especial na realidade brasileira, o objetivo é verificar os caminhos históricos pelos quais passaram, no Brasil, a Educação em geral e a Educação dos “excepcionais” especificamente, desde as primeiras iniciativas direcionadas ao cuidado especializado dessas crianças, até as quatro primeiras décadas do século XX, verificando o que tornou possível a inserção da educadora, na tentativa de elucidar o cenário e as condições que permitiram a disseminação e a consolidação dos seus princípios pedagógicos, especialmente aqueles direcionados ao atendimento dos “excepcionais”, que começaram a ser colocados em prática nos primeiros anos da década de 1930.

Para essa elaboração, percorremos a literatura produzida em torno do tema da História da Educação Especial brasileira, procurando identificar os primeiros agentes de atuação, os fundamentos teóricos e metodológicos dessas ações, bem como as instituições que foram se organizando no Brasil. Analisamos o movimento educacional mais amplo, pois partimos do pressuposto de que a educação dos “excepcionais” não se desenvolve independentemente e, nesse aspecto, procuramos identificar as relações existentes. Consultamos também a bibliografia referente ao desenvolvimento da Psicologia em nosso país, uma vez que as primeiras abordagens dessa ciência em território nacional dedicaram pouco tempo aos problemas teóricos, emergindo um interesse pragmático imediato, advindo das preocupações com as medidas de inteligência, seguindo-se a inserção do diagnóstico da personalidade, tratando do ajustamento dos indivíduos na família, na escola e no trabalho (CABRAL, 2004, p. 61-62). Portanto, esse primeiro estágio do desenvolvimento da psicologia traz elementos importantes que ajudam a compreender o quadro de atenção aos “excepcionais”.

2.1 As primeiras instituições para crianças “excepcionais” no Brasil: Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), o Instituto dos Surdos Mudos (1857) e o Pavilhão Bourneville (1903)

As pesquisas apontam que as primeiras ações para proporcionar educação aos “excepcionais” brasileiros surgiram no regime monárquico (1822-1889), com a criação de instituições para atender às crianças cegas e surdas (LEMOS, 1981; JANNUZZI, 2004; BUENO, 2004; MAZZOTTA, 2005). A primeira instituição brasileira foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, cuja viabilização se deu pelas ações de José Álvares de Azevedo, que estudou no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, instituição onde viveu e estudou Louis Braille, o qual inventou, em 1825, o sistema que até hoje orienta a alfabetização dos cegos.

De volta ao Brasil, Azevedo trouxe na bagagem o ideal de criar em terras brasileiras uma instituição semelhante àquela na qual havia estudado. Iniciou ensinando o sistema Braille para Adélia Sigaud, filha do médico imperial, José Francisco Xavier Sigaud, que levou Azevedo à presença do imperador D. Pedro II para apresentar sua idéia. O Decreto Imperial Nº 1428, de 12 de setembro de 1854, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, inaugurado em 17 de setembro daquele mesmo ano. Azevedo faleceu antes dessa data, assumindo a direção do estabelecimento Xavier Sigaud. O modelo de organização institucional seguiu a proposta do Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris (LEMOS, 1981), funcionando em regime de internato, oferecia a instrução primária, ensino de educação moral e religiosa, música, ofícios fabris e trabalhos manuais (JANNUZZI, 2004). Adélia Sigaud foi a primeira professora cega da instituição. Por meio de um concurso, realizado em 1861, Benjamim Constant se tornou professor de Matemática, cargo que exerceu até 1869, quando assumiu a direção da instituição, permanecendo por vinte anos no cargo, devendo-se a ele “a consolidação do instituto como escola e o prestígio de âmbito nacional que viria a alcançar” (LEMOS, 1981, p. 28).

Com a Proclamação da República, depois de ter participação ativa na campanha republicana, Benjamim Constant assumiu o posto de ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e, nessa condição, “promoveu uma viagem de professores cegos à França, para estudar e adquirir o que de mais moderno houvesse para o completo aparelhamento pedagógico da instituição” (LEMOS, 1981, p. 28). Nesse período, o estabelecimento passou a chamar Instituto Nacional dos Cegos e o Decreto Nº 408, de 17 de maio de 1890, trouxe novo regulamento, o qual demonstrava a preocupação de Benjamim Constant com uma orientação educacional que visasse à inserção do aluno cego na sociedade (LEMOS, 1981). A instituição oferecia a oportunidade dos alunos se tornarem professores, o que, para Jannuzzi, representava uma “preocupação de garantir aos alunos um posto de trabalho” (JANNUZZI, 2004, p. 12). Com a morte de Benjamim Constant, em 1891, mais uma mudança na

denominação para homenagear seu diretor, passando-se a Instituto Benjamim Constant³⁵, existente até hoje (2011).

Outra iniciativa em prol da educação dos “excepcionais” no regime monárquico ocorreu em benefício dos deficientes auditivos. A bibliografia já citada indica que o Instituto dos Surdos Mudos³⁶ foi criado pela Lei Nº 939³⁷, de 26 de setembro de 1857, através da iniciativa de um professor francês, Hernest Hüet, que chegou ao Brasil no final de 1855. As pesquisas não esclarecem as motivações para vinda de Hüet para o país, assinalam, contudo, que ele foi indicado pelo Ministro da Instrução Pública da França com o apoio do Embaixador da França no Brasil, mas não contemplam as motivações para tanto, somente apontam que o referido professor tinha a intenção de criar uma instituição para os surdos-mudos brasileiros.

De acordo com as referências consultadas (LEMOS, 1981; JANNUZZI, 2004; BUENO, 2004; MAZZOTTA, 2005), Hüet se aproximou do Marquês de Abrantes, personalidade com influência por se distinguir em missões e cargos políticos e foi apresentado por ele ao imperador, D. Pedro II, que concedeu ao professor francês as facilidades para concretizar seus planos, nomeando o Marquês de Abrantes e o reitor do Imperial Colégio Pedro II, Dr. Manoel Pacheco da Silva, para supervisionar os trabalhos e organizar uma comissão³⁸, visando promover a criação da instituição. A comissão se reuniu em 03 de junho de 1856 e encaminhou solicitação de auxílio financeiro à Assembléia Provincial do Rio de Janeiro e, enquanto aguardava a ajuda oficial, foram obtidos auxílios nos teatros e por meio de donativos públicos. A comissão alugou um prédio, cujo pagamento ficou a cargo dos Conventos do Carmo e de São Bento. Nesse ínterim, Hüet ministrava aulas numa sala improvisada, providenciada pelo reitor do Colégio Pedro II, no Colégio Wassimon e, em outubro de 1857, havia sete alunos que foram transferidos para o prédio alugado (LEMOS, 1981). Destacamos, no caso da constituição dessa instituição, o envolvimento do governo Imperial e das ordens religiosas, que seguiram os ideais de um professor francês surdo que aportou em terras brasileiras.

Endossamos a análise de Jannuzzi (2004) de que essas duas instituições, o Instituto Benjamim Constant e o Instituto Nacional de Educação dos Surdos, se constituíram por

³⁵ Para se obter maiores informações sobre as atividades no Instituto Benjamim Constant, ver ARAUJO, 1993.

³⁶ Posteriormente, essa denominação foi mudada pra Instituto Nacional de Surdos Mudos (INSM) e, em 1957, passou a Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Sobre a educação do surdo no Brasil, ver SOARES, 1999.

³⁷ LEMOS (1981) e JANNUZZI (2004) colocam a Lei Nº 939; em MAZZOTTA (2005) essa mesma lei aparece sob o número 839.

³⁸ Compunham a comissão: o Marquês de Olinda, o Marquês de Monte Alegre, o Conselheiro de Estado Dr. Euzébio de Queiroz Coutinho Matosa Câmara, o Prior do Convento do Carmo, o Abade do Mosteiro de São Bento e o Padre Joaquim Fernandes Pinheiro (LEMOS, 1981).

intermédio de vultos importantes da época, que tinham relação direta com o poder imperial. Acrescentamos a influência estrangeira, seja pela ida de brasileiros para estudar na Europa, no caso da instituição para os cegos, seja pela vinda de estrangeiros para o Brasil, na base da criação do estabelecimento para surdos.

Apesar de se tratar de duas instituições oficiais, que se consolidaram na realidade educacional brasileira, na segunda metade do século XIX, elas não eram representativas da preocupação do governo central com a educação da pessoa com deficiência. O serviço prestado por elas era precário, pois, em 1874, atendiam 35 alunos cegos e 17 alunos surdos, numa população de 15.848 cegos e 11.595 surdos (JANNUZZI, 2004). No entanto, sua existência colocou a educação dos cegos e surdos na pauta dos debates da educação, uma vez que, no I Congresso de Instrução Pública, convocado pelo Imperador em 1883, um dos temas discutidos foi a sugestão de currículo de formação de professores para alunos com essas deficiências (JANNUZZI, 2004).

Não localizamos referências a instituições específicas para cuidado da criança com deficiência mental na segunda metade do século XIX. Por iniciativa e pressão dos atores do campo médico brasileiro, foram criadas instituições oficiais para receber o adulto alienado. Até meados do referido século “não havia qualquer forma de assistência específica aos doentes mentais. Os ‘loucos’ erravam pelas ruas, eram encarcerados nas prisões ou reclusos em celas especiais das Santas Casas de Misericórdia, sendo que algumas dessas possuíam suas ‘casinhas de doudos’” (ANTUNES, 2005, p. 28).

Em 1852, foi inaugurado o Hospício Pedro II, no Rio de Janeiro (depois de proclamada a República, passou à denominação de Hospital Nacional de Alienados). O movimento que levou à fundação da primeira instituição especializada no atendimento ao doente mental no Brasil foi conduzido pelos médicos ligados à Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, por meio de artigos criticando as condições de abandono de “loucos” e propondo a criação de um asilo para tratamento moral (ANTUNES, 2005). A concretização dessas reivindicações inspirou o médico José de Góes Sequeira a mobilizar, na Bahia, um movimento contra as péssimas condições dos insanos naquele estado. Em 1864, o governo da Província da Bahia autorizou a criação do Asilo São João de Deus, sendo que a data da inauguração foi registrada dez anos depois, 1874. Elevado à categoria de hospital em 1925, posteriormente, em 1936, o asilo passou a ser chamando Hospital Juliano Moreira (MEMORIAL PROFESSOR JULIANO MOREIRA).

Em São Paulo, a autorização para abertura de um hospício foi aprovada em 1848 e a concretização da obra se deu em 1852, quando foi inaugurado o Asilo Provisório de

Alienados de São Paulo, nas proximidades da Avenida Ipiranga, com o objetivo de excluir os “loucos” das ruas. (ANTUNES, 2005). Por problemas disciplinares e pelo medo que causavam na população do centro da cidade, em 1864, os internos foram transferidos para uma chácara, na Ladeira da Tabatinguera, de propriedade provincial, até a inauguração do Hospital Colônia do Juquery, em 1898. A transferência dos internos para as novas instalações só foi finalizada em 1903 (ODA; DALGALARRONDO, 2005).

Em outras localidades foram criados estabelecimentos para atender doentes mentais: em 1864, foi criado, em Pernambuco, o Hospício de Alienados de Recife-Olinda; no Pará, foi instalado o Hospício Provisório de Alienados, em 1873; em 1884, o Rio Grande do Sul inaugurou o Hospício de Alienados São Pedro, na cidade de Porto Alegre; o Asilo de Alienados de São Vicente de Paulo iniciou suas atividades em 1886, em Fortaleza, Ceará. A análise da instalação desses estabelecimentos concluiu que “o processo de institucionalização dos alienados foi marcado pela construção de uma opinião pública consensual quanto à necessidade e, sobretudo, quanto à legitimidade de sua reclusão em hospícios próprios” (ODA; DALGALARRONDO, 2005, p. 1005).

Para crianças, as Casas de Misericórdia possuíam a Roda dos Expostos. As primeiras rodas foram criadas no século XVIII³⁹, na tentativa de minimizar o problema das crianças abandonadas, que eram jogadas nas ruas, “onde eram comidas por cães, mortas de frio, fome ou sede” (MARCÍLIO, 1997, p. 59). Essas rodas funcionaram até meados do século XX e Jannuzzi (2004) considera a hipótese de terem recebido crianças deficientes entre aquelas tantas abandonadas. De acordo com a autora, em São Paulo, aquelas com anomalias não acentuadas recebiam o mesmo encaminhamento das demais, consideradas “normais”⁴⁰, as mais prejudicadas permaneciam “com adultos nos locais que essas Santas Casas mantinham para os doentes e alienados” (JANNUZZI, 2004, p. 10).

As pesquisas (MÜLLER, 2000; JANNUZZI, 2004) registram a prática de confinar crianças nos estabelecimentos existentes adultos, misturando-as entre eles. O Hospício Pedro II foi denunciado por essa prática em 1886, por Teixeira Brandão, primeiro Professor de Clínica Psiquiátrica da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (JANNUZZI, 2004, p. 17). Por volta do ano de 1900, Pedro Dias Carneiro, registrou outra denúncia, quando foi designada uma sindicância que apontou a situação de promiscuidade das crianças, misturadas

³⁹ A primeira Roda dos Expostos foi criada em Salvador, em 1726, a segunda no Rio de Janeiro, em 1738, a de São Paulo em 1825 (MARCÍLIO, 1997).

⁴⁰ Em geral, as Rodas dos Expostos das Santas Casas recebiam crianças até sete anos. Em São Paulo, ao completarem essa idade, os meninos eram encaminhados para o Seminário de Sant’Ana, instalado em 1824, ou para o Arsenal da Marinha; as meninas seguiam para o Seminário da Glória, criado em 1825 (JANNUZZI, 2004).

junto aos adultos, sendo necessária a separação imediata para “evitar a aquisição ou imitação de comportamentos inadequados e prejuízo ao desenvolvimento moral da criança, da sociedade e, no futuro, ao Estado” (MÜLLER, 2000, p. 85). Visando resolver o problema, Juliano Moreira, diretor desse hospital, realizou reformas e sugeriu a contratação de um médico pediatra para cuidar das crianças, sendo contratado o pediatra Antônio Fernandes Figueira. Foi adotado o método de Bourneville⁴¹, que propunha que se partisse do ato mais simples, como andar, até o mais complexo, como a educação da palavra. O ensino primário era indicado para os menos comprometidos e o ensino profissional para os adolescentes. No Pavilhão Bourneville⁴², como foi chamado o espaço para as crianças, as meninas aprendiam a costurar e confeccionavam a roupa dos internos; no entanto, os meninos, até 1906, não tinham ensino de ofício. Olavo Bilac visitou o pavilhão em 1905 e observou que a falta do ensino de um ofício aos meninos causava prejuízo ao hospício, que desperdiçava “energias úteis” (BILAC apud MÜLLER, 2000, p. 88).

Para Fernandes Figueira, o objetivo do pavilhão era tornar as crianças úteis para a sociedade. Considerando que, de acordo com o tipo de patologia, era desenvolvido um tipo de atendimento, ficava nas mãos do médico a indicação das crianças que deveriam ser “abandonadas” por não apresentarem melhoras (MÜLLER, 2000).

Enquanto Juliano Moreira preconizava a construção de institutos especiais, por entender que o hospício não era local apropriado para as crianças, Fernandes Figueira, pediatra responsável por elas, defendia que aquelas com enfermidades mais graves deveriam continuar internadas em hospícios. Nesse cenário, não havia instituições próprias para as crianças “anormais”, mas essa demanda estava presente nos ideais do diretor do hospital, embora não tenha encontrado condições para sua concretização. A internação em hospícios era suficiente para realizar a profilaxia e a prevenção dos males sociais, já que a “anomalia” era vista como perturbadora da ordem, um risco à moral e à segurança pública (MÜLLER, 2000). Partindo de uma necessidade instalada no interior do Hospital Nacional de Alienados, por iniciativa dos médicos que lidavam diretamente com aquela realidade, foi criado o primeiro estabelecimento brasileiro que ofereceu cuidados médicos e pedagógicos às crianças

⁴¹ Desiré Magloire Bourneville foi um médico alienista. Nasceu em 1840 e durante toda a sua carreira pesquisou e tratou doenças mentais e nervosas infantis, trabalhando no Hospital Bicêtre, tendo sido nomeado médico-chefe do serviço infantil em 1879. Fundou escolas para enfermeiros, que substituíram as comunidades religiosas em hospitais franceses. Foi eleito deputado em Paris (1883-1889), quando conseguiu a aprovação de um fundo para criação de um serviço especial para crianças “anormais”. Posteriormente, conseguiu regulamentar a implantação de classes especiais para essas crianças nas escolas francesas (MÜLLER, 2000, p. 84).

⁴² De acordo com Lemos (1981), esse pavilhão funcionou até 1942, quando foi inaugurado o Hospital de Neuropsiquiatria Infantil.

ditas “anormais” sob o ponto de vista do estado mental: o Pavilhão Bourneville, inaugurado já no período republicano.

O Instituto Benjamim Constant, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos e o Pavilhão Bourneville são as três primeiras instituições que se tem notícia na história do atendimento aos “excepcionais” no Brasil. Veremos, a seguir, o desenvolvimento de princípios e práticas que vão intensificar essa demanda.

2.2 Escola Nova, Higiene Mental e Eugenia

Para melhor compreensão do desenvolvimento da educação para os “excepcionais”, faz-se necessário analisar outros movimentos que foram se organizando no Brasil, na área médica e no campo da educação: na área médica, trata-se da disseminação dos princípios da eugenia e da higiene mental, com a organização de instituições como a Liga de Higiene Mental, em 1923, e a Comissão Central Brasileira de Eugenia, em 1931; no campo educacional, refere-se às divulgações dos princípios escolanovistas e a composição do movimento renovador. A Psicologia vai se desenvolver no Brasil perpassando esses dois movimentos e a escola se constituiu em ambiente propício para essas relações. Apontaremos, a seguir, os processos que viabilizaram a introdução e divulgação dos princípios da Escola Nova no Brasil, assim como os movimentos eugênicos e da higiene mental, focalizando as realizações advindas do desenvolvimento dos dois movimentos, buscando identificar as relações entre eles e as conseqüências dessa relação para a educação dos “excepcionais”.

2.2.1 O Movimento Renovador

No primeiro capítulo, ao discutirmos a vinda de Helena Antipoff para o Brasil, apresentamos os primeiros tempos da Escola Nova no país, assim como a sistematização desse ideário na Reforma do Ensino Mineiro, empreendida por Francisco Campos, a partir de 1927, destacando que foi justamente uma convergência de princípios que motivou o convite e a vinda da educadora. A referida reforma ocorreu no momento conhecido na historiografia educacional como “otimismo pedagógico”, cuja preocupação não residia na simples difusão da escola primária e sim na substituição do modelo existente.

Para o reformador mineiro, a escola primária deveria preparar a criança para viver em sociedade, devendo servir de instrumento para aperfeiçoar as futuras gerações, tendo como pressuposto a idéia de que o lugar de cada indivíduo na sociedade deveria ser determinado

pelas motivações pessoais e pelas qualidades individuais. Dessa maneira, fazia-se necessário conhecer as crianças, por meio da Biologia e da Psicologia. Estas que forneceriam o aparato científico para garantir a organização da escola em classes homogêneas, incluindo classes especiais para aquelas crianças que apresentassem algum retardo em comparação a outras crianças da mesma idade. Para Francisco Campos, com a posse de um instrumento científico para gerir a organização da escola primária e tendo sido garantida a base comum aos seus alunos, caberia à escola redistribuir os alunos na sociedade de acordo com suas aptidões naturais, acomodando cada um no seu lugar, conseguindo, assim, realizar uma obra de justiça social.

Além da reforma mineira, Fernando de Azevedo realizou a reforma do ensino do Distrito Federal, em 1928, também pautada sob os princípios da Escola Nova. Este ideário encontrou representatividade na Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, por Heitor Lira. A instituição agregava várias tendências em torno da educação, mas “constituiu-se num espaço propício em torno do qual se reuniram os adeptos das novas idéias pedagógicas” (SAVIANI, 2007, p. 177). A ABE passou a organizar as Conferências Nacionais de Educação, sistematizando as discussões educacionais e fortalecendo o movimento dos renovadores da educação, preocupados com a nova organização social, sob a crescente industrialização, mas que ainda apresentava uma educação nos moldes da sociedade oligárquica. Foi no interior da IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, que emergiu as condições para a elaboração do Manifesto dos Pioneiros, defensores dos princípios da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da co-educação.

A ABE agregava as correntes filosóficas laica e religiosa, que se alternavam na liderança da instituição. Por ocasião da IV Conferência, que contou com a presença de Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde Pública. Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, em discurso na abertura do evento, apelou para que os conferencistas elaborassem as bases da política educacional do país. De acordo com Moraes (1992), esse posicionamento de Vargas, juntamente com o livro de Nóbrega da Cunha, *A Revolução e a Educação* (1932), gerou, na historiografia, a interpretação de que Vargas objetivava que os educadores realmente definissem o sentido pedagógico da Revolução de 1930. No entanto, a autora adverte que as Reformas Francisco Campos (1931) indicavam que essas diretrizes já estavam esboçadas e que Vargas e Campos se aproveitaram dos conflitos ideológicos presentes naquela conferência e “procuraram transmitir aos educadores uma posição de neutralidade, de um governo que se propondo árbitro – colocando-se, assim, acima dos antagonismos – não poderia impor à conferência um ‘conceito de educação’ ou uma ‘política

educacional' plenamente definida" (MORAES, 1992, p. 314). Tratava-se de um cenário político peculiar, em que a ABE e o governo tinham interesses mútuos, sendo que "o governo buscava na ABE a legitimação para sua política educacional; e o grupo que dirigia a ABE buscava, por sua vez, abrir espaço no aparelho do estado para consolidar sua hegemonia no campo educacional" (SAVIANI, 2007, p. 230).

O discurso do presidente era estratégico, contudo, Nóbrega da Cunha, da ala dos renovadores, soube tirar proveito da situação e, respondendo ao apelo do presidente, foi contundente ao argumentar que a pauta da conferência não contemplava essa discussão e que os participantes não tinham condições de elaborar tal escopo, convencendo o presidente da conferência de que o melhor caminho seria adiar essas decisões para o próximo ano. De acordo com Saviani, "Nóbrega da Cunha soube explorar perfeitamente essa situação favorável e considerou-se investido, pelo próprio presidente da conferência, da tarefa de delinear a solução do problema" (SAVIANI, 2007, p. 233).

O próprio Nóbrega da Cunha consultou Fernando de Azevedo, que assumiu a incumbência de consubstanciar num manifesto os ideais dos renovadores e "fixar o sentido fundamental da política brasileira de educação" (NOBREGA DA CUNHA apud SAVIANI, 2007, p. 233). Em dois meses o documento estava pronto e seus idealizadores preocupavam-se com sua ampla divulgação, escolhendo estrategicamente os signatários, "levando em conta a posição de liderança e também a capacidade de difusão ligada ao exercício profissional em órgãos de imprensa" (SAVIANI, 2007, p. 234).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova sintetizou os ideais do pensamento educacional que vinha se desenhando no Brasil desde o início do século XX e que começou a ganhar força doze anos antes da publicação do documento. Além disso, representou, na História da Educação Brasileira, um divisor de águas, constituindo-se em elemento fundamental para sua compreensão. Aqui, realizaremos a análise do Manifesto, buscando os elementos que nos ajudam a compreender o desenvolvimento da educação dos "excepcionais" no Brasil.

Primeiramente, o Manifesto apresenta uma avaliação da educação, apontando a falta de organização do aparelho escolar, cuja causa indicava a ausência de princípios filosóficos e científicos na elaboração de soluções dos problemas da administração escolar. De acordo com o documento, o modo pelo qual os brasileiros haviam olhado a educação, caracterizado de "empirismo grosseiro", seria resultado da formação literária e da falta de cultura universitária. As reformas parciais assistidas até então deveriam ser substituídas por uma nova política educacional, com uma reforma que se pautasse por uma visão global da educação, eliminando

a falta de continuidade e de articulação do ensino, que, segundo a avaliação contida no manifesto, havia provocado a dualidade educacional: de um lado, ensino profissional e primário e, de outro, o ensino secundário e o superior, “dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isso mesmo, instrumento de estratificação social” (MANIFESTO, 2006, p. 197).

Pensando nas finalidades da educação, o texto do manifesto destaca que a força inspiradora seria a própria natureza da realidade social e justifica a necessidade de uma nova Pedagogia, uma vez que a Pedagogia Tradicional estava “montada numa concepção vencida” (MANIFESTO, 2006, p. 59); o referido texto compara os métodos rotineiros da realidade brasileira a outros países da América do Sul, que já tinham realizado transformações profundas no aparelho educacional; a escola brasileira permanecia isolada do meio social, sem exercer quaisquer influências sobre ele; destaca a permanência da segregação social, enquanto a industrialização se efetivava. Nesse último ponto, o problema estaria no privilégio educacional determinado pela condição econômica e social e, como solução, essa forma de seleção deveria ser substituída pelo “caráter biológico”:

(...) reconhecendo a todo indivíduo o direito a ser educado até onde permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “*a hierarquia democrática*” pela “*hierarquia das capacidades*”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas possibilidades de educação (MANIFESTO, 2006, p. 191, grifos nossos).

A função da educação seria desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, trata-se da finalidade biológica da educação. No entanto, o texto do Manifesto indica que não são todos que terão acesso aos diferentes graus de ensino, porque, tendo suprimido as instituições escolares que criavam as diferenças sobre a base econômica, haveria a “seleção dos alunos nas suas aptidões naturais” (MANIFESTO, 2006, p. 194). Dessa premissa, surge o princípio do direito biológico de cada indivíduo à educação integral, em que o governo deverá disponibilizar uma estrutura educacional que torne a escola acessível, em todos os graus, aos cidadãos que se encontram em condições de inferioridade econômica para que possam “obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais” (MANIFESTO, 2006, p. 193).

Na perspectiva do Manifesto, nem todos os cidadãos teriam acesso aos níveis mais altos de escolaridade, visto que a definição de escola única garantia o acesso às crianças de sete a quinze anos, deixando claro que não se estenderia da escola infantil à universidade. Salienta que a obrigatoriedade deveria se estender progressivamente até à idade de dezoito anos, idade compatível com o trabalho produtor, chamando a atenção para o problema do trabalho em idade precoce, o que mutilaria o processo educativo. A questão do acesso ao ensino superior mereceu um tópico específico, intitulado *O Problema dos Melhores*, em que explicita que a função das universidades é formar as elites, composta pelos melhores e os mais capazes, eleitos por seleção:

Essa seleção que se deve processar não “por diferenciação econômica”, mas pela diferenciação de todas as capacidades, favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária, que elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social (MANIFESTO, 2006, p. 200).

A organização do ensino deveria se pautar pela articulação da escola primária (sete a doze) com a escola secundária (doze a dezoito), da qual se eliminaria a divisão entre educação manual e educação intelectual, com uma base comum de três anos (doze a quinze) para ministrar a cultura geral, para posterior bifurcação (quinze a dezoito) em trabalhos manuais ou trabalhos intelectuais. As universidades deveriam ampliar seu foco de atuação para além das profissões liberais, contemplando a formação de profissionais da indústria e do comércio. Ao especificar o problema da educação das massas rurais e do trabalhador da cidade e da indústria, propôs-se “a adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões industriais dominantes no meio” (MANIFESTO, 2006, p. 197). Nesse sentido, a educação nova deveria servir aos interesses dos indivíduos, sob a égide da vinculação da escola ao meio social, reconstituída sobre a base da produção, procurando reforçar o valor social da escola, opondo-se à formação literária: “(...) os produtores intelectuais não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em sólidas bases econômicas” (MANIFESTO, 2006, p. 197).

Nesse propósito, o trabalho foi considerado “a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que se realiza o acréscimo da produção social, é o único método suscetível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos”

(MANIFESTO, 2006, p. 192). Contudo, o que distingue a Escola Nova não é simplesmente a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas que a execução dessas atividades seja sempre movida pelo interesse, primeira condição para uma atividade espontânea, o que faz necessário organizar as práticas de acordo com a lógica infantil. Para tanto, prevê que a escola seja organizada analogamente a uma comunidade social, cuja existência pressupõe atividades manuais, motoras ou construtoras. Assim, a escola deve iniciar seus alunos nesse tipo de atividade, em contato com a vida que os circunda, para que eles possam vivenciá-la de acordo com suas aptidões e possibilidades. Partindo do princípio de que a produção material determina a forma de viver da sociedade, a Escola Nova deveria obedecer essa máxima e organizar o aparelho educacional de maneira que o trabalho fosse o princípio educativo:

A Escola Nova deve ser organizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como elemento mais importante em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar (MANIFESTO, 2006, p. 196).

A educação transfere o eixo da escola para a criança e para o respeito à sua personalidade; vê os processos mentais como funções vitais, subordinados “à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais” (MANIFESTO, 2006, p. 196). Seguindo esses princípios, a educação deveria contemplar o desenvolvimento da personalidade humana, de forma que todos os indivíduos fossem dotados de capacidade de trabalhar e de cooperar; fossem portadores de solidariedade social, de consciência social, de espírito de justiça, de renúncia e de disciplina, contribuindo “para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos” (MANIFESTO, 2006, p. 192). Dessa forma, o Manifesto dos Pioneiros da Educação sintetizou uma doutrina educacional que, avaliando a capacidade dos indivíduos por meios técnicos e científicos advindos principalmente da Psicologia, determinava o destino profissional de cada um, contemplando as demandas do meio social, ditadas pelo meio produtivo. Colocando cada um no seu lugar social, de acordo com suas capacidades, a educação contribuiria para eliminar a segregação e os conflitos sociais, conformando os sujeitos, sob a justificativa de que sua capacidade é condizente, exclusivamente, com determinado *status* social.

O objetivo do Manifesto era formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento da Escola Nova e, conforme vimos, as proposições desse movimento vinham se

materializando nas Reformas de Ensino. A oposição à disseminação da perspectiva da Escola Nova foi constituída pelos educadores católicos, que passaram a disputar “palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das idéias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil a partir dos anos 1930” (SAVIANI, 2007, p. 181). Nesse conflito de idéias, Helena Antipoff veio fortalecer o grupo dos renovadores, assumindo, em 1929, a cadeira de Psicologia da Educação na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. E foi, justamente, em sua atuação junto ao sistema de ensino mineiro, buscando sistematizar a aplicação dos princípios escolanovistas, que a educadora enfocou as crianças “excepcionais”.

Por um lado, a educação dos “excepcionais” foi destacada com o desenvolvimento do movimento renovador, por outro, contribuiu para o fortalecimento do movimento. Para os renovadores, os processos mentais seriam funções vitais a serviço da plena satisfação das necessidades materiais e espirituais dos indivíduos. Munidos de instrumental psicológico e baseando-se nos princípios de higiene mental, os renovadores, de um modo geral, consideravam fundamental diagnosticar qualquer dificuldade dos indivíduos em relação ao meio social e previam métodos específicos para equacionar essas dificuldades, tornando o indivíduo menos dependente do corpo social e mais adaptado ao meio. Dependendo do grau da dificuldade, a solução poderia ser encontrada no próprio ambiente escolar, com a homogeneização das classes e a criação das classes especiais; em casos mais graves, a solução estaria na criação de instituições especializadas para receber aqueles considerados “excepcionais”. Veremos no próximo capítulo que as instituições criadas por Helena Antipoff constituíram-se em locais privilegiados para a aplicação dos princípios da Escola Nova, sintetizados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

2.2.2 Eugenia e Higiene Mental

Assim como o Movimento Renovador se desenvolveu primeiramente nos países europeus e norte-americanos e foi, paulatinamente, introduzido no ideário pedagógico brasileiro, os movimentos da eugenia e da higiene mental seguiram o mesmo caminho.⁴³ O desenvolvimento desses ideais envolveu médicos, psicólogos, pedagogos, juristas, que buscavam melhorar a espécie humana. Para alcançar tais objetivos, os eugenistas tinham propostas que variavam desde a eliminação física dos indivíduos considerados inferiores

⁴³ De acordo com Arthur Ramos, o plano da higiene mental norte-americano vai se concretizar em 1909, com a criação do Comitê Nacional de Higiene Mental. Mais tarde, comitês, conselhos e ligas de Higiene Mental vão se espalhar por outros países: Canadá (1918), França (1920), Bélgica (1921), Inglaterra (1923), Brasil (1923) (RAMOS, 1949).

biopsicologicamente até a esterilização e o incentivo à reprodução entre indivíduos “superiormente constituídos”. Os profissionais ligados aos princípios da higiene mental viam no campo da educação os mecanismos adequados para ajustar o diferente na sociedade.

A introdução desses princípios na realidade brasileira tomou rumos diferentes daqueles adotados nos países de origem. De acordo com Campos (1991), o movimento da Higiene Mental, quando surgiu na Europa e na América do Norte, tinha por finalidade fazer a crítica às noções difundidas pelos eugenistas. Enquanto estes buscavam a origem dos distúrbios psíquicos em fatores orgânicos, hereditariamente transmitidos, preconizando medidas autoritárias de intervenção biológica, os defensores da Higiene Mental atribuíam a origem desses distúrbios ao ambiente e, por isso, defendiam a prevenção da doença mental e da falta de adaptação ao meio social por intermédio de medidas higiênicas e profiláticas de modificação do ambiente. No Brasil, os dois movimentos foram confundidos pelos profissionais da saúde mental, que utilizavam a expressão “Higiene Mental” em relação às duas vertentes (CAMPOS, 1991).

Faria Filho e Veiga (1999), ao analisarem esses movimentos no Brasil para contextualizar o atendimento às crianças pobres mineiras, observaram que “apoiando-se na noção de Eugenia, a Higiene Mental aparece como a teoria geral que orienta a prática psiquiátrica” (FARIA FILHO & VEIGA, 1999, p. 37), confirmando a mistura dos conceitos.⁴⁴ Em termos práticos, os brasileiros adeptos desses movimentos buscavam estabelecer locais específicos para transformar aqueles considerados física e psicologicamente desadaptados e promover a sua adaptação social, evitando a desordem e economizando recursos financeiros, garantindo o progresso do país e a constituição de uma nação digna de se inserir no movimento de modernização assistido pelos brasileiros em outros países.

Os médicos foram os protagonistas desse movimento. Em 1850, ainda no período Imperial, foi criada, no Rio de Janeiro, uma junta central de Higiene e Saúde Pública, que foi substituída pela Inspetoria Geral de Saúde e Higiene, em 1881, com inspetorias provinciais. Em 1886, foi criado o Conselho Superior de Saúde Pública, órgão consultivo, constituído por médicos e professores. Há informações de que as escolas foram atingidas por essas medidas em 1899, com a atuação da Inspeção Higiênica de Estabelecimentos Públicos e Privados da Instrução e Educação, integrada por médicos subordinados à Inspetoria Geral de Saúde e Higiene, e que visava à higiene das escolas e a inspeção geral de saúde (JANNUZZI, 2004).

⁴⁴ Souza e Boarini também registram essa mistura: “No contexto brasileiro, a articulação entre higienismo e eugenismo toma tamanha proporção que, em determinado momento, a eugenia passa a ser entendida como parte do higienismo, como pode ser constatado no discurso de Ernani Lopes, durante o II Congresso Brasileiro de Higiene, ocorrido em 1924, no qual afirma ser a eugenia um capítulo da higiene (SOUZA & BOARINI, 2007).

Em São Paulo, o setor de Higiene e Saúde Pública deu origem à Inspeção Médico-Escolar, com o projeto do médico Francisco Sodré, submetido à Câmara dos Deputados que, em 1911, foi responsável pela criação de classes especiais nos grupos escolares e preocupava-se com a formação de pessoal para trabalhar com os alunos considerados “anormais”. Mais tarde, passou à denominação de Serviço de Saúde Escolar e Higiene Mental e continuou o envolvimento com a educação do “excepcional”, tanto que, em 1924, distribuiu cerca de 13.049 folhetos, entre os quais *Educação das Crianças Anormais* (ESCOBAR apud JANNUZZI, 2004).

O médico Renato Kehl lançou, em 1917, via imprensa, a campanha pró-eugenia, colocando o debate na realidade brasileira, cujos desdobramentos resultam, em 1931, na instalação da Comissão Central Brasileira de Eugenia, para estudo e propaganda das idéias de regeneração física e psíquica (LOPES apud JANNUZZI, 2004). Em 1923, Gustavo Riedel, que havia voltado dos Estados Unidos empolgado com o movimento de Higiene Mental naquele país, fundou a Liga Brasileira de Higiene Mental (CENTOFANTI, 2004, p. 182), com a colaboração de Juliano Moreira, diretor do Hospital Nacional de Alienados (JANNUZZI, 2004). Tal liga passou a agregar a elite médica, juristas, educadores, jornalistas, etc., tornando-se grande centro de divulgação da Higiene Mental no país (SOUZA & BOARINI, 2007).

As propagandas foram se intensificando na imprensa. Faria Filho e Veiga (1999) enfocam a realidade de Belo Horizonte na década de 1930, em que os jornais publicavam muitas propagandas de remédios, que indicavam a “necessidade de constituição de uma sociedade saudável, centrada na idéia de prevenção de doenças, de combate aos vícios e na robustez física” (FARIA FILHO & VEIGA, 1999, p. 39). Desde as primeiras décadas do século XX, os jornais divulgavam palestras de médicos e educadores, seminários e congressos⁴⁵, conselhos sobre alimentação e, em geral, já na década de 1930, essas páginas traziam o anúncio do Consultório Médico-Pedagógico da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Além disso, a própria Liga de Higiene Mental manteve um órgão de divulgação oficial, publicado de 1925 a 1947, cujos ensinamentos de higiene mental e eugenia se destinavam aos círculos científicos e aos setores especializados da Psiquiatria, como também visavam à massa popular, a qual procuravam orientar no sentido da conservação da saúde do espírito (SOUZA & BOARINI, 2007).

⁴⁵ Clemente Ferreira tratou do tema da necessidade de Higiene Escolar e a inspeção médica dos colegiais no IV Congresso Médico Latino Americano, em 1909, quando afirmou que “a infância, na idade escolar, que é a fase da evolução, sofre o agravamento de taras hereditárias e adquire defeitos, atitudes e imperfeições corporais, que muito importa combater, atenuar e prevenir” (FARIA FILHO & VEIGA, 1999, p. 38-39).

Segundo Campos (1991), os primeiros difusores da Psicanálise no Brasil, adotavam o pressuposto da eugenia e atribuíam o atraso cultural do país a fatores ligados à miscigenação racial, constituindo-se numa vertente autoritária, personificada nas atividades e produções científicas de Porto Carrero e Deodato de Moraes, que formularam teorizações por meio das leituras de Freud.⁴⁶ Nessa mesma linha, estavam os membros da Liga Brasileira de Higiene Mental, na década de 1920, que viam a doença mental como uma característica herdada, relacionada à nossa degenerescência. Souza e Boarini confirmam essa perspectiva na Liga:

(...) os problemas sociais como a criminalidade, delinquência, prostituição, doenças mentais, vícios e pobreza eram cada vez mais associados ao patrimônio hereditário, o que fazia com que os intelectuais e boa parte da elite local acreditassem no importante papel que a Eugenia poderia desempenhar para regenerar a raça nacional (SOUZA & BOARINI, 2007, p.06).

Em contraposição aos primeiros difusores da Psicanálise, que adotavam o pressuposto da eugenia e atribuíam o atraso cultural do país a fatores ligados à miscigenação racial, Campos (1991) destaca autores que incluíam fatores ambientais à interpretação psicanalítica: Helena Antipoff, por meio da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e Arthur Ramos, no Serviço de Ortofrenia, no Rio de Janeiro.

Na educação dos “excepcionais”, esses movimentos, a Higiene Mental e a Escola Nova, foram determinantes na constituição dessa demanda, devido à elaboração de teorias e ações visando equacionar os conflitos sociais, identificando as dificuldades individuais em relação ao meio social e prescrevendo métodos para sanar os conflitos. De um modo geral, as medidas tomadas em relação à educação, como a aplicação dos testes e a constituição das classes homogêneas, fizeram emergir a figura do “excepcional” para o qual não existia uma destinação, gerando a necessidade de se criar instituições para recebê-los.

Partindo das questões relacionadas às diferenças individuais, no que tange à inteligência e aptidões, a escola atendia àqueles enquadrados num padrão médio, criando o problema da educação daqueles que se desviavam acima ou abaixo dessa média, tornando-se pauta a organização de uma educação especializada, para auxiliar aqueles abaixo da média a alcançar os potenciais daqueles ditos “normais”, evitando desajustamentos ainda maiores na fase adulta, comprometendo a sociedade e o futuro da nação; e, para aqueles situados acima

⁴⁶ No entanto, segundo Campos, “as interpretações das propostas pedagógicas psicanalíticas de Porto Carrero e Deodato de Moraes estão distantes dos apelos entusiasmados de Freud por uma educação sexualmente libertadora, e de sua crítica ao autoritarismo familiar” (CAMPOS, 1991, p. 93).

da média, caberia uma atenção especial para aproveitar seus potenciais para que integrassem o grupo dirigente do país.

A seguir, apresentaremos as principais teorias e ações direcionadas aos “excepcionais” que vão emergir no bojo da disseminação dos princípios da Escola Nova e da Higiene Mental no Brasil nas quatro primeiras décadas do século XX. Apesar da identificação desses pontos de partida em comum, vamos observar diferentes propostas e conceituações, encampadas por agentes históricos distintos.

2.3 Teorizações e ações nas primeiras quatro décadas do século XX relacionadas à educação dos “excepcionais” no Brasil

Apresentamos, nessa parte do texto, as principais teorias e ações direcionadas aos “excepcionais” que vão emergir no bojo da disseminação dos princípios da Escola Nova e da Higiene Mental no Brasil nas quatro primeiras décadas do século XX. Apesar da identificação desses pontos de partida em comum, vamos observar diferentes propostas e conceituações, encampadas por agentes históricos distintos.

2.3.1 As primeiras teorizações sobre os “excepcionais”

Conforme já mencionado no primeiro capítulo, o primeiro Laboratório de Psicologia do país estava vinculado à área educacional, instalado no Pedagogium, em 1906, como parte dos primeiros ensaios da Escola Nova no Brasil (NAGLE, 1991). Contudo, nas primeiras décadas do século XX, foi na área médica que se estabeleceram as teorizações e ações direcionadas à educação dos “excepcionais”, seguindo o mesmo caminho do primeiro estabelecimento de ensino para as crianças com problemas mentais, o Pavilhão Bourneville. Sob influência da Higiene Mental, cujos princípios orientavam a prática psiquiátrica, baseados em conhecimentos e conceitos que, segundo os médicos, contribuíam para uma vida psíquica mais saudável, a partir da profilaxia das perturbações psíquicas e do estabelecimento de uma vida psicológica mais equilibrada (FARIA FILHO & VEIGA, 1999), esses profissionais puseram-se a pensar sobre a educação daqueles considerados “anormais” e a propor medidas preventivas.

Os pesquisadores da História da Educação Especial apontam Carlos Fernandes Eiras como o primeiro médico brasileiro a escrever sobre a educação dos “anormais” (ALVIM, 1967; LEMOS, 1981; JANNUZZI, 2004). Eiras visitou o médico Bourneville em Paris e,

tendo como base as observações feitas no hospital de Bicêtre, escreveu *Tratamento Médico Pedagógico dos Idiotas*, apresentado no IV Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, realizado em 1900, no Distrito Federal (MÜLLER, 2000).

Outro médico que escreveu sobre a questão dos “anormais” foi Basílio de Magalhães. Também influenciado pelos princípios de Bourneville e acrescentando os pressupostos de Binet-Simon, em 1913, destacou que o atraso mental seria a parada do desenvolvimento das faculdades intelectuais, morais e afetivas e o responsável pelo diagnóstico seria o médico e a referência seria o atraso escolar. Conforme apuramos na literatura, Basílio Magalhães foi o primeiro a utilizar a expressão “retardados leves” com o sentido de caracterizar pessoas passíveis de receber “instrução literária” (LEMOS, 1981, p. 50-51). Para Magalhães, a educação das crianças “anormais” ocorreria em classes exclusivas, uma vez que elas impediriam que crianças “normais” alcançassem o aproveitamento adequado da instrução. Destacava as técnicas de ortopedia mental (Binet) para corrigir as faculdades intelectuais, sendo que essa educação seria organizada “em nome da ordem e do progresso, pois que evitaria a germinação de criminosos, desajustados de toda espécie” (JANNUZZI, 2004, p. 48).

O médico-chefe do Serviço Médico Escolar de São Paulo, Vieira de Mello, escreveu, em 1917, *Débeis Mentais na Escola Pública e Higiene Escolar e Pedagogia*. Este último texto apresentava as normas para o funcionamento do serviço médico escolar, encarregado da inspeção dos estabelecimentos de ensino e, entre as atribuições, constava a seleção daqueles considerados “anormais” e a criação de classes especiais, o que não se efetivou naquele momento. Merece destaque o critério utilizado para avaliar os escolares: o grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade, a observação da atenção do aluno e sua memória (JANNUZZI, 2004).

Enquanto Carlos Fernandes Eiras traz suas formulações fundamentadas na organização do Hospital de Bicetre, Magalhães vislumbra o ambiente escolar, onde o médico deveria intervir para realizar o diagnóstico baseado no desempenho escolar do educando, trazendo a expressão “retardados leves” para conceituar alunos que não tinham o desenvolvimento esperado, mas que apresentavam condições de receber alguma instrução; Vieira de Mello apresentou um serviço aplicado à realidade escolar, no qual as atividades compunham a matriz ideológica da Higiene Mental e eram divulgadas pelo Arquivo Brasileiro de Higiene Mental como exemplo de ações a serem realizadas nas escolas, uma vez que os pressupostos dessa entidade elegeram a prevenção como prioridade, tornando a infância o foco de ação. De acordo com Wanderbroock Junior (2007), os membros da Liga compreendiam a educação como um processo de “conservação e desenvolvimento” do

psiquismo, no sentido de adaptá-lo às circunstâncias ambientais e elegeram os testes psicológicos como metodologia para evidenciar os menos adaptados, classificar aqueles mais adaptados e homogeneizar as classes segundo a mensuração psicológica.

Nessa atmosfera ideológica instituída na Liga, a questão dos “anormais” passa a ser pauta de discussão, aparecendo nas publicações do *Arquivo Brasileiro de Higiene Mental*. Conforme Souza & Boarini (2007), os textos publicados nesse órgão de divulgação dos preceitos da Liga de Higiene Mental utilizavam as mais variadas terminologias como sinônimos de deficiência mental: idiotia, fraqueza de espírito, imbecilidade, debilidade mental, déficit mental, retardamento, anormalidade, desvio. Além disso, faziam uma distinção entre “anormais falsos”, que seriam aqueles cujo déficit psíquico seria causado por um defeito físico ou um problema social, e “anormais verdadeiros”, os débeis, os anormais dos sentidos e das palavras. Em 1925, um artigo de Ernani Lopes previa um plano educativo para esses “anormais”, em que, os “falsos deficientes” seriam atendidos numa escola diferencial, que poderia ser anexa às escolas comuns, e para os verdadeiros “anormais psíquicos” seria indicada a escola autônoma, completamente separada. No caso dos “falsos deficientes”, seria possível remover o defeito físico ou o estorvo social e, assim, alterar o coeficiente intelectual até o nível normal de sua idade. Diante dessa possibilidade, a obtenção desse nivelamento tornava-se o objetivo das escolas diferenciais, que teriam o mesmo programa e horário das escolas comuns com ensino individualizado. Já nas escolas autônomas, ao contrário, os programas das aulas seriam divididos em dois períodos, férias reduzidas e horário especial. Em vista da permanente incapacidade de adaptação dos “anormais”, o trabalho educativo orientaria para a formação em um dado ofício (SOUZA & BOARINI, 2007).

As teorizações sobre a educação dos “excepcionais” se iniciaram no campo médico no início do século XX e começaram a se materializar no campo educacional brasileiro na década de 1910, apresentando as interfaces entre a Medicina, a Psicologia e a Educação na realidade brasileira, traduzindo-se numa prática em que o médico poderia e deveria intervir no ambiente escolar, utilizando-se de ferramental psicológico para analisar os escolares e diagnosticar o “anormal”, sob a justificativa de prevenir futuros problemas sociais. Lourenço Filho sintetizou esse movimento entre médicos e educadores, concluindo que a aproximação teria vindo “inegavelmente, dessa difusão de princípios da Higiene Mental e a prática de instrumentos simplificados de diagnóstico, como os testes mentais” (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 73).

2.3.2 Waclaw Radecki

Algumas instituições contribuíram para materializar essa interface Medicina e Educação e confirmam o pressuposto de que o desenvolvimento da psicologia em nosso país perpassa essa ligação.⁴⁷ Riedel, criador da Liga Brasileira de Higiene Mental no Brasil, enfatizou, em 1925, que uma das grandes conquistas da entidade havia sido a contratação do polonês Waclaw Radecki para iniciar a seleção dos escolares, evidenciando a importância da triagem (WANDERBROOCK JUNIOR, 2007). Radecki veio para o Brasil em 1923, para auxiliar a instalação do Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro (fundada em 1911), com equipamentos vindos de Paris e Leipzig, no qual o psicólogo deveria atuar como colaborador do médico. O polonês exerceu o cargo de diretor do Laboratório de 1923 a 1932 (OLINTO, 2004; ANTUNES, 2005).

Antes de migrar, Radecki havia sido professor catedrático da Universidade de Varsóvia e chefe do Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade de Cracóvia e, ainda, assistente de Claparède, na Universidade de Genebra, onde obteve o título de doutor (1911). No laboratório brasileiro, buscou colaboradores, entre eles, o médico-psiquiatra Nilton Campos, que o sucedeu (PENNA, 2001). De acordo com Antunes (2005), Radecki foi autor e orientador da maior parte dos trabalhos produzidos no referido laboratório. Também ministrou cursos e conferências que se traduziram em divulgação e difusão da Psicologia⁴⁸, fazendo com que o laboratório se constituísse em “uma das mais importantes instituições que geraram condições para o estabelecimento da psicologia no Brasil, quer pela consolidação desta área do saber como ciência, quer em relação ao reconhecimento de sua autonomia teórica e prática” (ANTUNES, 2005, p. 49).

Radecki ministrou cursos na Liga de Higiene Mental e, em 1925, publicou *Higiene Mental de crianças baseada nas leis da Psychologia* (CENTOFANTI, 2004). Em 1932, o laboratório foi transformado em Instituto de Psicologia, subordinado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, ainda sob direção de Radecki, mas sete meses depois o laboratório

⁴⁷ No início da divulgação das idéias da psicanálise e da psicologia no Brasil, a hegemonia médica tende a fechar as condições para o avanço desses princípios. Os médicos que se interessaram por essas concepções encontraram no campo educacional o terreno fértil para o desenvolvimento e aplicação desses ideais. O exemplo mais evidente dessas disputas no campo da medicina pode ser acompanhado na biografia de Durval Marcondes, um dos primeiros a divulgar as idéias de Freud no Brasil (SAGAWA, 2002).

⁴⁸ Embora não nos seja possível nesse texto discutir as questões epistemológicas que permearam a difusão da psicologia no Brasil, destacamos os fundamentos do trabalho de Radecki. Segundo Centofanti, o sistema psicológico de Radecki era o “discriminacionismo afetivo”, fundamentado por três elementos: a psicologia da vida intelectual, a psicologia da vida afetiva e a psicologia da vida ativa. Entre os autores que influenciaram a construção desse sistema estão Wundt, James, Ribot, Claparède e, secundariamente, Freud, Ebbinghaus, Stern, Jung, Külpe, Titchner e Ach (CENTOFANTI, 2004, p. 187).

foi fechado e seu diretor deixou o Brasil, iniciando atividades no Uruguai e na Argentina. Quatro meses depois, o Instituto de Psicologia foi reaberto⁴⁹ e, em 1937, incorporado à Universidade do Brasil.

2.3.3 Plínio Olinto

No Hospital Nacional de Alienados, que abrigava o Pavilhão Bourneville, foi instalado, em 1907, o Laboratório de Psicologia Experimental da Clínica Psiquiátrica. Os equipamentos foram importados da França por Maurício de Medeiros, que havia trabalhado em Paris, com George Dumas, no Laboratório do Hospital de Santana, onde desenvolveu trabalhos que lhe conferiram o título de membro estrangeiro da *Société Française de Psychologia* (LOURENÇO FILHO, 2004).

Plínio Olinto realizou pesquisas sob a égide da Psicologia Experimental em dois laboratórios, no Pedagogium e no Hospital de Alienados. Para sua tese de doutoramento *Associação de Idéias* (1911)⁵⁰, trabalhou dois anos no laboratório do Hospital, “esboçando várias pesquisas, construindo aparelhos, o que resultou na publicação de sua tese inaugural, inspirada em Claparède, sobre a associação de idéias em indivíduos normais” (OLINTO, 2004, p. 26). No Pedagogium, Olinto realizou um ensaio sobre a fadiga intelectual nos escolares, publicado em 1913, na Revista Educação e Pediatria. De acordo com o próprio Olinto, esse texto foi citado por Claparède, no livro *A Psicologia Infantil*. Em 1918, Olinto publicou *Notas de Pedagogia e da Psicologia Normal e Patológica*. Em 1916, em parceria com Manoel Bonfim, Olinto iniciou uma série de cursos de psicologia experimental na Escolar Normal do Distrito Federal, que se estenderam até 1930 (OLINTO, 2004).

2.3.4 Ulisses Pernambucano

⁴⁹ Há várias hipóteses sobre a causa desse fechamento. Estudos trazem uma imagem de Radecki arrogante e antipático, que teria conquistado muitos inimigos. Além disso, a criação do Instituto de Psicologia teria desagradado os educadores católicos, principalmente Alceu Amoroso Lima, e os médicos psiquiátricos, que pretendiam impedir a profissionalização da psicologia no Brasil. A junção desses elementos teria contribuído para o fechamento do Instituto de Psicologia (CENTOFANTI, 2004). Engelmann acredita ser possível que Radecki tenha “se ofendido pelo término brusco de suas estada no Brasil, tanto que em 1950, cassou as credenciais do representante paulista no I Congresso Latino-Americano de Montevidéu” (ENGELMANN, 2004, p. 21).

⁵⁰ “Convém ressaltar que, na época, tese de doutoramento era um trabalho de conclusão de curso. Não havia doutorado no sentido atual de coroamento de estudos de pós-graduação, quer dizer, posterior ao curso universitário normal, nesse caso, posterior ao curso de Medicina” (ENGELMANN, 2004, p. 13).

As experiências desenvolvidas no Hospital Nacional de Alienados foram acompanhadas pelo médico Ulisses Pernambucano, que se tornou acadêmico dessa instituição e foi aluno de Antônio Fernandes Figueira (pediatra que assumiu os trabalhos com as crianças do Pavilhão Bourneville), concluindo o curso de Medicina em 1912. Seis anos depois, candidatou-se ao cargo de professor da recém-criada cadeira de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal Oficial de Pernambuco, apresentando a monografia *Classificação das crianças anormais: a parada do desenvolvimento intelectual e suas formas, a instabilidade e a astenia mental*. Por questões políticas, não assumiu o cargo, apesar de ter sido o primeiro colocado; tornou-se, então, professor do Ginásio Pernambucano e, em 1923, foi nomeado diretor da Escola Normal, permanecendo no cargo até 1927.

Ulisses Pernambucano defendia um Curso Normal mais longo e experimental àqueles que escolhessem se dedicar à instrução dos “atrasados”; destacou as vantagens da presença do médico na escola e propôs a instituição da inspeção médica escolar, com o objetivo de higienização da escola por meio da separação dos “anormais”; criou um Curso de Aplicação para a realização de estágios supervisionados das alunas da Escola Normal que, juntamente com a disciplina de Psicologia, iniciavam experiências com testes de aptidão e de inteligência, buscando as bases científicas para um melhor conhecimento da criança; em 1925, criou o Instituto de Psicologia, que passou a realizar o exame e diagnóstico de crianças “anormais”, por meio da padronização dos testes de inteligência e a auxiliar na preparação de profissionais especializados para o trabalho com essas crianças; nesse mesmo ano, o médico tentou fundar uma escola para “anormais”, que “funcionou mais como cadeira complementar anexa ao Curso de Aplicação do que propriamente como uma escola” (OLIVEIRA, 2001, p. 200).

Somente em 1936, Ulisses Pernambucano colocou em funcionamento uma escola para “anormais”, nas dependências do Sanatório de Recife. Além das professoras, havia um corpo técnico (psiquiatra, neurologista e psicólogo) que, por meio de jogos e trabalhos manuais, deveria “estimular a participação da criança no sentido do desenvolvimento de habilidades manuais, senso ético e controle emocional” (OLIVEIRA, 2001, p. 200). No âmbito do ensino público, foi em 1941 que se instalou uma escola para os “anormais” em Pernambuco. Todavia, a bandeira em prol da criação desse tipo de instituição naquele estado havia sido estendida no início da década de 1920 pelo médico Ulisses Pernambucano.

2.3.5 Clemente Quáglio

Fora da área médica, a literatura registra o nome de Clemente Quáglio no pioneirismo dos estudos científicos da criança por meio da introdução da Escala Binet-Simon e na produção da primeira amostra estatística do emprego dessa metodologia (LEMOS, 1981; JANNUZZI, 2004; MONARCHA, 2007). De acordo com Monarcha (2007), Quáglio foi um autodidata e não adquiriu nenhum título acadêmico, dedicando seus estudos ao conhecimento da criança a partir da psicologia experimental, adotando uma postura científica em relação ao homem, à natureza e aos métodos de investigação. Em 1895, foi nomeado professor primário após exames de ingresso no magistério público, sendo indicado para uma escola isolada, na cidade de Serra Negra, São Paulo; na seqüência, foi nomeado professor-adjunto do Grupo Escolar Luiz Leite, fixando-se, por fim, no Grupo Escolar Rangel Pestana, no município de Amparo, também em São Paulo. Foi nessa cidade que, em 1909, organizou um Laboratório de Psicologia numa escola de sua propriedade, realizando testes e pesquisas com os alunos. Segundo Monarcha, essa iniciativa “configurou o ponto inicial da voga ascendente de implantação de laboratórios anexos às escolas normais paulistas, como por exemplos, na Escola Normal da Praça e nas escolas normais de São Carlos, Itapetininga e Pirassununga” (MONARCHA, 2007, p. 27). No livro publicado em 1911, *Psicologia da criança e Pedagogia Experimental*, Claparède, ao apresentar o desenvolvimento da ciência dos estudos da criança em diversos países, destacou que, no Brasil, “a pedologia é pouco representada. Em São Paulo, Quáglio, autor de um *Compêndio de Pedologia* (1911), trabalha para o seu desenvolvimento” (CLAPARÈDE, 1933, p. 93).

Em 1909, Quáglio foi nomeado encarregado da Primeira Sessão Administrativa da Diretoria Geral de Educação e, em 1912, instalou o Gabinete de Psicologia Experimental, anexo à Escola Normal da Praça, em São Paulo, onde realizou pesquisa aplicando a escala Binet-Simon, chegando à conclusão de que uma taxa de 13% de crianças eram “anormais de inteligência”. Pesquisadores (LEMOS, 1981; JANNUZZI, 2004; MONARCHA, 2007) destacam essa experiência como a primeira sistematização dos testes Binet-Simon no Brasil. Segundo Monarcha (2007), a decisão de Quáglio em aplicar a escala métrica de inteligência nos escolares da capital paulista constituiu “sem dúvida, a primeira aplicação coletiva desse instrumento, em nosso país, cujos resultados constam no livro *A solução do problema pedagógico social da educação da infância anormal de inteligência no Brasil* (1913)”.

Para Quáglio, a seleção deveria ser feita por meio da aplicação de questionário e pela observação dos professores e diretores, que deveriam encaminhar as crianças selecionadas ao médico para o exame e a classificação, com a qual se constituiriam as classes ou escolas especiais. Mariano de Oliveira, no texto *Educação dos anormais*, publicado no Anuário do

Estado de São Paulo, criticou a pesquisa de Quáglio, acusando-o de ter instalado apreensões negativas quanto ao futuro da raça e da nação, por colocar que haveria em São Paulo 13% de “anormais” nas escolas. Criticou o método por utilizar medidas baseadas em dados antropométricos e poucas observações, sem a sanção do médico e sem considerar que as crianças traziam estigmas escolares. Além disso, apontou que Quáglio havia realizado as experiências em apenas dois estabelecimentos e generalizado o resultado para todo o estado de São Paulo (JANNUZZI, 2004).

De acordo com Monarcha, Clemente Quáglio defendia um extenso programa de ação: “criação de asilos-escolas (internatos) dotados de gabinetes de antropologia pedagógica e psicologia experimental e de cursos especiais anexos às escolas normais, destinados a formar professores para o ensino dos ‘anormais psíquicos’” (MONARCHA, 2007, p. 27). Quáglio continuou em atividade no Gabinete de Psicologia até 1930, ano de sua aposentadoria.

2.3.6 Ugo Pizzolli

Em 1914, o diretor da Escola Normal de São Paulo, Oscar Thompson, convidou o italiano Ugo Pizzolli⁵¹ para ministrar cursos de Pedagogia Científica para professores, diretores e inspetores escolares, proposto em quarenta e seis lições, com o objetivo de difundir as discussões sobre personalidade “normal” e “anormal” da criança (MONARCHA, 2007). Pizzolli importou equipamentos para realizar exames psicológicos no Laboratório de Psicologia criado por Clemente Quáglio, priorizando os estudos antropométricos e medidas sensório-motoras, cujo objetivo era obter “uma Carteira Biográfica Escolar, que deveria ser generalizada a todos os grupos escolares e abranger registros acerca da vida do aluno” (CARVALHO, 1997, p. 272-273). A elaboração dessa carteira caberia ao diretor, aos professores e ao médico escolar e estudaria o caráter da criança segundo o tipo “normal” e “anormal”, para definir o método de ensino conforme a natureza psicológica do escolar, caracterizando, de acordo com Pizzolli, uma “prática humanitária”. Analisando esse cenário, Carvalho (1997) observou que essas práticas serviram para a “distribuição científica das crianças por escolas, casas de correção, hospícios ou prisões” (CARVALHO, 1997, p. 277). Tratava-se de atribuir cientificidade à construção do conceito de “anormalidade” e otimizar os

⁵¹ Catedrático de Psicologia Pedagógica e Ciências Afins, na Universidade de Modena, diretor da Escola Normal Masculina na mesma cidade; fundara, em 1899, um pioneiro laboratório de pedagogia científica em Crevalcore, Itália; influenciou a criação de laboratórios similares em outras localidades italianas; publicou *Pedagogia Científica* (1910), obra de título análogo ao de Maria Montessori, editada em 1909 – *II método da Pedagogia Científica aplicada à educação infantil na Case dei Bambini* (MONARCHA, 2007).

recursos aplicados à educação, uma vez que, “a organização das classes homogêneas era recurso de maximização dos resultados do ensino simultâneo e seriado” (CARVALHO, 1997, p. 277).

Lourenço Filho situou Ugo Pizzolli como precursor do movimento da Psicologia Educacional da Europa, ao lado de Neumann, na Alemanha, Claparède, na Suíça, e Decroly, na Bélgica, mas ponderou que, no Brasil, a sua influência “foi apenas sensível” (LOURENÇO FILHO, 2004, p 93). Nesse sentido, Pedro Deodato de Moraes, que foi inspetor escolar no Distrito Federal, no cenário da reforma liderada por Fernando de Azevedo (1928), compôs o quadro de pessoas que freqüentaram os cursos de alta cultura pedagógica, como eram chamados os cursos ministrados por Pizzolli, e, no final da década de 1920, ministrou, no Espírito Santo, o curso superior de cultura pedagógica, intitulado *Escola Ativa Brasileira do Estado do Espírito Santo*, “certamente um dos marcos capitais da reforma capixaba executada por Atílio Vivacqua” (MONARCHA, 2007, p. 20).

Após o retorno de Ugo Pizzolli para a Itália, o trabalho no Laboratório de Psicologia da Escola Normal da Praça continuou a ser desenvolvido por Clemente Quáglio e Sampaio Dória, mas teve uma queda nas atividades até que, em 1924, passou à direção de Lourenço Filho que, tendo se formado nesta Escola Normal, foi aluno de Sampaio Dória, ficando encarregado de dar prosseguimento às atividades desenvolvidas, inclusive aos testes junto aos escolares.

2.3.7 Lourenço Filho e Noemy Rudolfer

Antes de assumir as funções na Escola Normal em São Paulo, Lourenço Filho havia iniciado sua carreira na cadeira de Psicologia na Escola Normal de Piracicaba, São Paulo, lecionando também numa escola mantida por uma fundação norte-americana, quando tomou maior contato com os livros de Psicologia Educacional procedentes dos Estados Unidos, iniciando pesquisas com o emprego dos testes psicológicos para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, cujos primeiros resultados foram publicados no início da década de 1920 (LOURENÇO FILHO, 1921). Em 1922, aceitou a incumbência de realizar a Reforma do Ensino do Ceará, onde prosseguiu suas investigações, montando um pequeno laboratório na Escola Normal de Fortaleza, para estudos biológicos e psicológicos dos escolares (LOURENÇO FILHO, 2004).

No período que vai de 1925 a 1930, Lourenço Filho ficou à frente da cadeira de Psicologia e Pedagogia, e também do Laboratório de Psicologia da Escola Normal de São

Paulo, conseguindo formar uma equipe ativa que passou a se dedicar à pesquisa psicológica e à divulgação técnica, fundamentada na psicologia francesa e suíça, nos autores Edouard Claparède, Henri Pieron, Alfred Binet e Théodore Simon.

Na passagem para a década de 1930, o movimento da Psicologia havia adquirido densidade teórica e expressão pública. A psicologia aplicada à educação ganhou grande impulso, inserindo-se de forma duradoura na cultura escolar, graças à intensificação do movimento dos testes psicológicos, que visavam à formação das classes homogêneas. Lourenço Filho e seus colaboradores desenvolveram estudos experimentais, ampliaram os exames psicológicos, atingindo 814 alunos do Jardim de Infância e da Escola Modelo, anexos à Escola Normal. Os resultados dessas atividades foram divulgados nas sessões de comunicação da Sociedade de Educação de São Paulo, objetivando a sensibilização do magistério, das autoridades e da opinião pública sobre as vantagens da aplicação da psicologia na problemática escolar, explicitando a presença do “espírito científico” na Educação.

Em 1927, Lourenço Filho organizou e passou a dirigir a coleção “Biblioteca da Educação”, em que traduziu e prefaciou obras estrangeiras: Henri Piéron, *Psicologia Experimental* (1927); Edouard Claparède, *A Escola e a Psicologia Experimental* (1928); Alfred Binet e Théodore Simon, *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças* (1929); Léon Walther, *Techno-psychologia do trabalho industrial* (1929); Émile Durkheim, *Educação e Sociologia* (1929) (SAVIANI, 2007). Além disso, publicou obras próprias, textos teóricos que exerceram influência duradoura na Educação brasileira: *Introdução à Escola Nova* (1930), *Testes ABC* (1933) (MONARCHA, 2001). Quanto à publicação de 1930, foi considerada por Saviani (2010) como a primeira obra a se dedicar à divulgação sistemática da Escola Nova no Brasil, constituindo-se, o seu autor, em peça chave do movimento:

Embora se faça menção a alguns trabalhos publicados anteriormente contento referências à Escola Nova, pode-se dizer que o primeiro livro empenhado em divulgar o ideário renovador no Brasil, de forma sistemática, foi *Introdução ao estudo da Escola Nova*. (...) Em suma, Lourenço Filho foi uma figura chave no processo do desenvolvimento e divulgação das idéias pedagógicas da Escola Nova no Brasil (SAVIANI, 2010, p. 266-267).

Entre 1930 e 1931, Lourenço Filho exerceu o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo e sua gestão foi marcada pela substituição das práticas rotineiras e de natureza empírica por procedimentos científicos. Nesse sentido, criou uma

Biblioteca Central, o Museu da Criança, os Serviços de Assistência Técnica e Inspeção Escolar, de Inspeção Médica Escolar e de Psicologia Aplicada. Nomeou Noemy Rudolfer para coordenar esse último serviço, que ficou encarregada de organizar as classes homogêneas de primeiro ano dos grupos escolares e por aplicar os testes mentais e pedagógicos, incluindo os testes Binet-Simon.

Para melhor contextualização das ações desse momento, é importante considerar que entre 1927 e 1930, Lourenço Filho havia desenvolvido com Noemy um plano de estudos sobre as teorias psicológicas européias e norte-americanas, que já vinham sendo trabalhadas por ele na cadeira de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de São Paulo. Além disso, Noemy havia passado um período nos Estados Unidos, onde participou dos mesmos cursos que Anísio Teixeira havia frequentado anos antes (WARDE, 2002). Foi nessa efervescência de divulgação dos princípios da Escola Nova e da Psicologia aplicada à Educação, que o Serviço de Psicologia Aplicada ocupou posição central no novo organograma da Diretoria Geral de Ensino (WARDE, 2002) e durante a gestão de Lourenço Filho, efetuou testes em 15.605 alunos matriculados no primeiro ano. O teste ABC, desenvolvido por Lourenço Filho, passou a ser largamente aplicado para a organização das classes escolares, tornando-se uma prática de caráter institucional e orientação oficial. Esse teste expressava a proposta de análise da realidade escolar em bases científicas, cujas fontes gerais foram: a Psicologia Diferencial de Piéron, a concepção funcional de infância de Claparède e a tecnopsicologia de Leon Walther. O percurso editorial do livro *Testes ABC*, mostra que o mesmo teve 12 edições entre os anos de 1933 e 1974, totalizando 62 mil exemplares (MONARCHA, 2001).

Pouco depois da transferência de Lourenço Filho para o Rio de Janeiro, Noemy se demitiu da direção do Serviço de Psicologia Aplicada por se desentender com Sud Mennucci, o então Diretor Geral do Ensino de São Paulo, indicado pelo interventor general Manuel Rabelo (WARDE, 2002). Sud Mennucci realizou uma reforma no ensino paulista que recebeu muitas críticas, ganhando destaque negativo na imprensa, levando seu autor a demitir-se do cargo de diretor geral (VICENTINI & LUGLI, 2002). Fernando de Azevedo assumiu a direção do ensino paulista e, em 1933, convidou Noemy Rudolfer para substituir Lourenço Filho na cadeira de Psicologia Educacional. Em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo (USP), a educadora foi integrada à universidade como professora de psicologia educacional e responsável pelo Laboratório de Psicologia, onde, segundo Warde, Noemy afirmava sua competência e sua autonomia em relação a Fernando de Azevedo, na hierarquia institucional, seu chefe: “contrariando seus projetos originais, Fernando de Azevedo assistiu Noemy Rudolfer comandar, na USP, o reinado da Psicologia Educacional em meio aos

estudos superiores de Educação” (WARDE, 2002, p.864). Esse laboratório foi extinto em 1941, mas Noemy continuou a realizar suas pesquisas psicológicas até a sua aposentadoria, em 1954. Em uma retrospectiva profissional e intelectual elaborada por Noemy em 1954, ela sintetizou suas ações na área:

As primeiras pesquisas psicológicas do País a aplicar a teoria da amostragem, foram as que dirigi nesse laboratório desde 1930 a 1954. Lançando mão dos excelentes trabalhos de Lourenço Filho, feitos segundo a tradição funcionalista, cooperando mesmo com ele na aferição da bateria de testes ABC, quando, por minha vez, tive que dar uma estrutura formal a esse laboratório, chamei-o de “serviço” e atribuí-lhe como funções: o estudo da criança escolar e da criança problema; o estudo das diferenças individuais e do desenvolvimento; a investigação psicológica do programa escolar, das matérias respectivas e da aprendizagem; a orientação profissional e educacional; a antropometria pedagógica (RUDOLFER apud WARDE, 2002, p. 862).

No levantamento histórico sobre o desenvolvimento da Psicologia do Brasil feito por Cabral, em 1955, relata-se que o Laboratório de Psicologia, coordenado por Noemy Rudolfer, teve uma organização ativa, chegando a ter 17 funcionários trabalhando em tempo integral, distribuídos em quatro seções principais: medidas mentais, medida do trabalho escolar, orientação e estatística. O laboratório recebia estudantes para realização de estágio, onde tinham contato com as técnicas da psicologia educacional. Num primeiro momento, Noemy teria se dedicado aos testes de inteligência e ao tema da aprendizagem, sendo que, por volta da década de 1950, próximo à sua aposentadoria, teria dado mais atenção ao desenvolvimento da personalidade e às técnicas projetivas, aproximando-se mais da Psicanálise. Cabral (2004) fez uma equiparação das ações de Noemy Rudolfer e Helena Antipoff no que se refere à direção de uma organização para formação de professores de “excepcionais” e à divulgação das idéias da psicologia funcional: “Helena Antipoff, discípula de Claparède, representou em Minas Gerais o papel que Rudolfer representou em São Paulo” (CABRAL, 2004, p. 57).

Em Belo Horizonte, Helena Antipoff concentrou esforços em criar instituições para atender àqueles considerados “excepcionais”; em São Paulo Noemy Rudolfer permaneceu na carreira universitária. A educação dos “excepcionais” ocasionou o encontro das duas educadoras, uma vez que Noemy se tornou filiada da Sociedade Pestalozzi do Brasil e participou ativamente dos Seminários sobre Infância Excepcional, organizado por Helena Antipoff na década de 1950.⁵²

⁵² Os Seminários sobre Infância Excepcional serão objetos de análise no capítulo V da presente tese.

Nesse movimento de introdução da Psicologia no cenário educacional brasileiro, Monarcha situa a atuação do educador Lourenço Filho “como etapa crucial do movimento – denso e complexo – de organização da psicologia objetiva, mais exatamente, da psicologia aplicada à educação” (MONARCHA, 2001, 43). Lourenço Filho avaliou o cenário de desenvolvimento e consolidação da psicologia objetiva no Brasil e colocou o contexto do processo de industrialização como um dos elementos para esse processo ter alcançado êxito, ajudando-nos a esclarecer também o desenvolvimento do movimento renovador e da Higiene Mental no Brasil. Para ele, as condições para o desenvolvimento da psicologia objetiva:

Provieram, especialmente, dos esforços no sentido de renovação escolar e da racionalização do trabalho. Educadores, por um lado, e administradores, por outro – sobretudo engenheiros –, interessados nos problemas de formação de pessoal para as indústrias e sua conveniente seleção, muito rapidamente, entre si, e com especialistas médicos, estabeleceram liames de entendimento e colaboração (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 74).

A Psicologia foi chamada a atuar e, considerando que não havia cursos específicos no país, foi na área médica que se desenvolveram as primeiras bases, biológica e neurológica, para o conhecimento do psicólogo. Os primeiros núcleos de estudiosos das teorias psicológicas gerais e aplicadas foram formados com os Laboratórios de Psicologia, onde os professores brasileiros tiveram a oportunidade de conhecer obras de autores estrangeiros e receber alguns desses especialistas, como Théodore Simon, Edouard Claparède, Helena Antipoff, Henri Pierón, Leon Walther para cursos e conferências. De acordo com Cabral, “a formação dos mais destacados psicólogos educacionais brasileiros da atualidade (1955) tem suas raízes naquelas escolas normais” (CABRAL, 2004, p. 53).

Sob influência estrangeira, o conjunto de ações que foram se desenvolvendo, tanto no campo médico, personificadas nos agentes da Liga Brasileira de Higiene Mental, quanto no campo educacional, concretizadas no movimento dos renovadores, contribuíram para a divulgação e consolidação da Psicologia como ciência fundamental para o desenvolvimento de uma Pedagogia Científica, capaz de analisar o cenário educacional como um todo, principalmente os educandos, para propor os métodos mais seguros, baseados no conhecimento da criança.

2.3.8 Durval Marcondes

Além da Psicologia, a Psicanálise também teve participação nesse cenário. Ainda em São Paulo, os serviços organizados com a reestruturação do ensino efetivada por Lourenço Filho, entre os anos de 1931 e 1932, ocasionaram a participação de Durval Marcondes, cujas ações estavam relacionadas diretamente com as questões dos alunos “excepcionais”. Médico formado na Faculdade de Medicina de São Paulo, em 1924, com especialização em Psiquiatria, atuou como psiquiatra escolar no Serviço Médico Escolar e testemunhou o período de homogeneização das classes dos grupos escolares:

A homogeneização foi feita em larga escala, no primeiro grau dos grupos escolares da cidade de São Paulo, em 1931, quando dirigia o ensino o professor Lourenço Filho, tendo utilizado, para esse fim os chamados testes ABC, que visavam determinar a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita (MARCONDES apud LIMA, 2010, p. 45).

No período em que cursava medicina, Durval Marcondes leu os escritos de Franco da Rocha, que divulgavam os fundamentos da psicanálise no Brasil e, por meio do aprofundamento dos estudos nessa área, tornou-se um representante dessa ciência no país, empenhado na divulgação e aplicação na realidade brasileira, tendo criado uma revista de Psicanálise em 1927, cujo exemplar foi enviado a Freud, informando-o a respeito dos objetivos de difusão da Psicanálise no Brasil. Nesse mesmo ano, criou a Associação Brasileira de Psicanálise, que, em 1951, foi reconhecida pela International Psychoanalytical Association (IPA). Nas suas tentativas de inserir esses ideais junto aos médicos brasileiros, teve dificuldades que geraram embates acadêmicos, que ficaram registrados em sua produção bibliográfica, tornando-se exemplo clássico das restrições do campo médico à abertura para os conhecimentos da psicanálise no Brasil “numa época em que a hegemonia médica foi extremamente sólida, auto-suficiente e excludente” (SAGAWA, 2002, p. 78).

As propostas psicanalíticas apresentadas por Durval Marcondes inserem-se no movimento higienista brasileiro e no desenvolvimento dos ideais escolanovistas. De acordo com o próprio Marcondes, a Higiene Mental de criança teve início em São Paulo em 1927, “quando o aparelhamento do estado passou a ter um médico psiquiatra, que lhe foi definitivamente incorporado pelo decreto Nº 4.600, de 30 de maio de 1929” (MARCONDES, 1946, p.11). Na condição de médico psiquiatra escolar nesse período, Marcondes organizou classes para o ensino especial para deficientes mentais nos grupos escolares e, num texto que

escreveu sobre a repetência nos grupos escolares, MARCONDES (1942), defendeu essa política de atendimento:

(...) Uma escola que não distingue a criança normal da anormal e as deixa na mesma sala de aula, sentadas, às vezes na mesma carteira, não pode oferecer um rendimento prático proporcional ao sacrifício que ela impõe à economia pública. Sou de parecer que em todas as escolas que possuam várias classes do mesmo grau – sobretudo nas que se localizam nos grandes centros urbanos, onde os recursos técnicos são mais fáceis – deve tornar-se regular a classificação dos alunos por meio de processos objetivos (...). Deve-se igualmente generalizar o ensino especial para os débeis mentais pela organização de classes diferenciadas nas escolas comuns dos centros mais populosos, a menos que, como seria ideal, se criassem escolas especiais autônomas (MARCONDES apud LIMA, 2010, p. 46).

Marcondes faz essa avaliação por meio de contato direto com a realidade escolar, porque participava do atendimento médico escolar desde o final da década de 1920 e, em 1938, esse serviço foi ampliado, com a criação da Seção de Higiene Mental Escolar junto ao Serviço de Saúde Escolar e Marcondes foi indicado para assumir a direção da seção, permanecendo no cargo até 1954, quando se aposentou do serviço público. A seção era composta por clínicas de orientação infantil e consultórios psicológicos, classes especiais para os débeis mentais e um setor de pesquisas, de ensino e de divulgação dos preceitos de Higiene Mental. O serviço agrupava médicos, psicologistas⁵³ e professoras para as classes especiais. O setor de ensino organizou um Curso de Especialização que privilegiou um novo especialista, o visitador social psiquiátrico, e o curso incluía teoria e prática: na parte teórica, os alunos tinham contato com temas relacionados ao desenvolvimento da personalidade das crianças, aos problemas de desajustamento psíquico na criança e no adulto, noções de psicanálise, princípios e técnicas de entrevistas; na parte prática, o estudante recebia dois casos para estudo e tratamento sob a supervisão de um visitador social psiquiátrico experiente, apresentando relatórios, discutindo os casos em reuniões com outros técnicos e deveria acompanhar a evolução do caso por, pelo menos, um ano (SAGAWA, 2002).

Em 1946, Durval Marcondes organizou um livro em que buscou reunir algumas aulas ministradas pelo pessoal técnico da Sessão de Higiene Mental Escolar e, entre as publicações, apresentou um texto sumariando a finalidade e as linhas gerais de atuação da Clínica de Orientação Infantil: “uma clínica psiquiátrica destinada a diagnosticar e tratar a conduta das crianças e os problemas de sua personalidade” (MARCONDES, 1946, p. 43). Nesse escopo,

⁵³ Nesse período, a profissão do psicólogo ainda não havia se constituído no país, sendo que aqueles que desenvolviam atividades que utilizavam as referências da Psicologia eram chamados de psicologistas.

definiu três finalidades: 1) estudar e tratar pacientes; 2) envolver outras agências da comunidade na prevenção das desordens da conduta e da personalidade da criança, oferecendo métodos para tratamento; 3) esclarecer a comunidade sobre as necessidades especiais das crianças.

Esse tipo de serviço era considerado por Durval Marcondes a unidade básica de combate na Higiene Mental, pois atuava diretamente na infância, período privilegiado para obter sucesso na luta contra as psicopatias:

A moléstia mental do adulto é, o mais das vezes, o produto final de um processo de desadaptação que, sob formas diversas, já se vinha manifestando desde a época infantil. A clínica em apreço vai surpreender e tratar esse processo em seu início, quando são maiores as probabilidades de sua solução (MARCONDES, 1946, p. 45).

As ações tinham um caráter profilático, no sentido de investigar as origens dos distúrbios mentais em comparação com o desenvolvimento mental de uma personalidade “normal”, em que as crianças eram observadas em suas relações com o contexto escolar, familiar e social, sendo que a intervenção deveria ser realizada por uma equipe de profissionais: o médico, o psicologista e o visitador psiquiátrico, que forneceriam ao psiquiatra os instrumentos indispensáveis para a pesquisa e a ação.

A estruturação do serviço buscava articular os fatores sociais, físicos e psicológicos na questão da saúde mental, porque considerava que “a causa de desajustamento pode residir no plano anatomo-fisiológico, no plano psicológico ou no plano social, ou ainda em todos eles ao mesmo tempo” (MARCONDES, 1946, p. 44). Segundo Lima (2010), Marcondes empregava o termo “modeladores” para se referir à ação de “esculpir” o psiquismo, supostamente maleável, da criança, tratando de incumbir os pais e os professores de desempenhar esse papel, com o auxílio da Seção de Higiene Mental.

A criança era enviada à clínica pelos pais, professores e médicos. A clínica não recebia os alunos considerados deficientes mentais, mas organizava e mantinha classes especiais para estes alunos nas escolas públicas de São Paulo. De acordo com Lima (2010), os testes Binet-Simon eram aplicados nas crianças e a deficiência mental era caracterizada nessa classificação da inteligência, sendo que Marcondes estimou uma proporção de 2% a 3% de deficientes mentais entre os alunos das escolas, justificando a homogeneização das classes e a necessidade das classes especiais para esses alunos.

No livro organizado por Durval Marcondes em colaboração com os técnicos vinculados à Seção de Higiene Mental Escolar, localizamos o texto da psicologista Maria Rita Garcez Lobo, apresentando a classificação do deficiente mental de acordo com o resultado do QI (quociente intelectual): aqueles que apresentassem QI de 0 a 25 eram os “idiotas”, que não podem cuidar de si próprios nem se proteger dos perigos físicos ambientais, devendo ser atendidos em hospitais ou “asilos para crianças pouco ou nada modificáveis pela educação (“idiotas”) e submetidos unicamente a cuidados higiênicos” (LOBO, 1946, p. 151); QI de 25 a 50 eram classificados “imbecis”, que dificilmente poderiam ser ensinados a ler e a escrever, só podendo realizar as tarefas mais simples, os quais seriam atendidos em estabelecimentos específicos, e seriam ensinados a realizar trabalhos úteis e fáceis; QI de 50 a 70 eram considerados “débeis mentais” e podiam aprender a leitura, a escrita e a aritmética, realizar trabalhos manuais quando passavam por ensino especializado: as meninas poderiam tecer, costurar, encadernar, cozinhar, bordar, trabalhar na limpeza doméstica, na lavanderia e na jardinagem; os meninos poderiam fazer trabalhos de marcenaria, modelagem, encadernação, trabalhos de estofamentos e trabalhos agrícolas. Esse perfil de aluno seria atendido nas classes especiais ou em escolas especiais, compostas “de diversas classes permitindo homogeneização mais detalhada e tem organização administrativa independente” (LOBO, 1946, p. 152).

Os deficientes mentais não compunham o público alvo da ação desenvolvida pelo serviço coordenado por Durval Marcondes, que apresentou, em ordem decrescente, a incidência dos principais problemas atendidos na Seção de Higiene Mental Escolar:

1) conduta irregular na escola (abrangendo a desobediência, a rebeldia, a indisciplina em geral; 2) furto; 3) dificuldades de aprendizagem; 4) instabilidade psico-motora; 5) mentira; 6) enurese; 7) fugas (da escola e do lar); 8) problemas sexuais; 9) timidez; 10) tics; 11) sintomas histéricos; 12) fobias; 13) fantasia excessiva; 14) agressividade (MARCONDES, 1946, p. 45).

O atendimento dessas crianças era iniciado com a investigação social, em que o visitador social psiquiátrico realizava entrevista com aqueles que tinham contato com a criança, buscando informações sobre a evolução anterior dos casos, identificando as ocorrências consideradas prejudiciais ao desenvolvimento. Nesse processo, eram observados os ambientes familiar e escolar, incluindo a investigação individual das pessoas da família sobre o relacionamento com a criança, a análise da qualidade da habitação, as condições de

sono, alimentação e asseio corporal da criança, assim como as condições de trabalho da criança na escola, as formas de recreação, o relacionamento com os colegas, etc.

Realizada essa coleta de dados, a visitadora encaminhava a criança à clínica, para completar o processo: 1) exame psicológico para determinar o nível intelectual, os traços de caráter, as condições do aproveitamento escolar, com o intuito de verificar se a criança encontrava-se bem adaptada ao grau freqüentado na escola; 2) exame médico para averiguação das condições orgânicas que poderiam estar contribuindo para geração do problema; 3) o médico psiquiátrico verificava a existência de uma patologia psíquica específica (nesse caso foram citadas, como exemplos, a histeria e a epilepsia) para buscar os mecanismos mentais responsáveis pelos distúrbios. Este último profissional citado era o chefe da clínica e coordenador do trabalho da equipe, que se reunia para discutir as conclusões de cada profissional envolvido e elaborar o plano de ação. O visitador social psiquiátrico ficava responsável por voltar aos ambientes, familiar e escolar, para repassar os ensinamentos que a equipe elaborou em relação à criança e cuidar para que os preceitos fossem efetivados.

Em 1946, no artigo já citado, Durval Marcondes sintetizou os dois caminhos de atuação da clínica: “diretamente, através do tratamento médico e psicoterápico, e indiretamente, modificando as condições ambientais que oneram seu ajustamento” (MARCONDES, 1946, p. 47). Nesse mesmo artigo, Marcondes ponderou que, nos casos em que os defeitos do ambiente fossem incorrigíveis, seria necessário remover a criança para um ambiente mais adequado, sugerindo os lares substitutos, que deveriam ser escolhidos e orientados pela equipe da Seção de Higiene Mental Escolar, podendo ser a casa de amigos ou parentes, desde que apresentasse boas condições para receber a criança. Na ausência desse recurso, a saída indicada foi o envio da criança para um asilo. No entanto, o médico enfatizou que “convém deixar bem claro que um ambiente de família, quando psiquicamente sadio, é sempre mais aconselhável, do ponto de vista da Higiene Mental, que o melhor dos internatos” (MARCONDES, 1946, p. 47).

De acordo com Lima (2010), em termos de programa governamental, a Seção de Higiene Mental Escolar desenvolveu suas atividades em meio a um paradoxo, pois seu raio de ação mostrou-se pequeno, mas sua existência perpassou vários anos, de 1938 até 1974. Sagawa (2002) apresenta uma dimensão maior do quantitativo desse estabelecimento, ao destacar, sem especificar o período, que no auge do seu desenvolvimento, a equipe chegou a ser composta por 5 médicos, 29 psicologistas, 25 professoras de classes especiais, 8 escriturários e 3 serventes. Considerando que esses dois autores indicaram que, em meados da década de 1950, o serviço sofreu uma queda nos atendimentos devido ao descomissionamento

dos funcionários, supomos que esse auge tenha ocorrido em meados dos anos 1940 até o início dos anos de 1950. No texto de 1946, o próprio Durval Marcondes dimensionou as ações da Seção de Higiene Mental Escolar:

(...) cumpre salientar que os benefícios da clínica de orientação infantil não se limitam, naturalmente, aos casos individualmente tratados. Se ela não pode ocupar-se diretamente senão de um número limitado de crianças, o manejo de cada caso constitui, entretanto, um meio indireto de divulgação de boas normas de Higiene Mental, repercutindo beneficemente no corpo docente das escolas e no ambiente familiar (MARCONDES, 1946, p. 48).

Conforme já mencionado, a Clínica de Orientação Infantil em São Paulo permaneceu em atividade até 1974. Não localizamos estudos que contemplassem todo esse percurso de atividades e não foi possível realizar essa investigação neste trabalho, uma vez que nosso objetivo é situar as ações relacionadas ao atendimento aos “excepcionais” nas quatro primeiras décadas do século XX, buscando apreender os movimentos nesse período que incluíram a educação dos “excepcionais”.

2.3.9 Arthur Ramos

Ainda no período estudado, na década de 1930, no Rio de Janeiro, houve uma composição de serviços que incluiu a questão dos “anormais”, num movimento significativo para ampliarmos nossa apreensão do desenvolvimento do atendimento a esse perfil de aluno no contexto histórico analisado.

Anísio Teixeira atuou como Inspetor Geral da Instrução Pública da Bahia (1924-1929) e realizou uma reforma de ensino naquele estado, intercalada com duas viagens aos Estados Unidos, em 1925 e 1928, quando entrou em contato com as obras de John Dewey e assistiu a experiências escolares daquele país (NUNES, 2002). Em 1931, já no Rio de Janeiro, assumiu a diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, realizando importante reforma educacional, colocando em prática suas idéias renovadoras (SAVIANI, 2007; NUNES, 2002). Anísio Teixeira criou o Instituto de Educação e transformou a Escola Normal em Escola de Professores, que integrava aquele instituto com o Jardim de Infância, a Escola Primária e a Escola Secundária, que se traduziram num ambiente de experimentação, demonstração e prática de ensino para os cursos de formação de professores, contando com um Instituto de Pesquisas Educacionais, do qual fazia parte o programa de atividades extra-classe, o serviço de medidas e eficiência escolares e de antropometria, museu escolar, radiodifusão e a Sessão

de Ortofrenia e Higiene Mental, entre outros serviços como bibliotecas e cinema educativo. Completando a proposta de criar um sistema integrado de ensino, do jardim de infância à universidade, criou, em 1935, a Universidade do Rio de Janeiro, incorporando a ela a Escola de Professores, sob a denominação de Escola de Educação (SAVIANI, 2007).

Nessa estrutura educacional proposta por Anísio Teixeira, interessa-nos a Sessão de Ortofrenia e Higiene Mental, cuja direção foi entregue ao médico Arthur Ramos, formado na Faculdade de Medicina da Bahia, onde, em 1926, aos 23 anos, havia defendido sua tese de doutoramento *Primitivo e Loucura*. Na seção de ortofrenia, o médico, que vinha desenvolvendo estudos que buscavam aproximar a psicanálise da educação, pôde “migrar do campo da retórica para a prática, introduzindo uma modalidade de atendimento à criança fundamentada nos princípios psicanalíticos” (ABRÃO, 2008, p. 39).

Em 1934, Arthur Ramos publicou *Educação e Psychanalyse*, um livro teórico, destinado a auxiliar os educadores a entender o comportamento dos alunos, visando divulgar a teoria psicanalítica aplicada à Educação, com base em Freud e Adler. O capítulo do livro dedicado à psicanálise da criança foi apresentado numa conferência na Liga Brasileira de Higiene Mental, em 1933, intitulada *A psychanalyse infantil e sua importância na Higiene Mental e na Pedagogia*, com publicação nos Arquivos Brasileiros de Higiene Mental, sob o título *A technica da psychanalyse infantil*.

No período em que esteve à frente da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental, Arthur Ramos publicou artigos referentes a conclusões tiradas das atividades, culminando, com a junção desses textos, na elaboração do livro *A criança problema*, publicado em 1939 (ABRÃO, 2008). Em carta a Arthur Ramos, cujos trechos foram publicados no prefácio da segunda edição do livro, em 1949, Anísio Teixeira assim se referiu a esse serviço:

A sessão de ortofrenia e Higiene Mental era uma mudança de plano. Era um ensaio de educação moral científica. Era uma tentativa de controle da conduta humana. Era, francamente, uma aventura para o dia de amanhã. Em nenhum outro serviço, afirmávamos mais vigorosamente a nossa confiança na ciência (...) (TEIXEIRA apud RAMOS, 1949, p. 09).

Enquanto a maioria dos médicos que faziam parte da Liga Brasileira de Higiene Mental via na hereditariedade a origem dos problemas psicossociais, Arthur Ramos mudou o foco e, sob a influência da Antropologia, desenvolveu suas ações sob a perspectiva de que a origem dos problemas de adaptação da conduta humana estava relacionada também ao meio social e cultural, e não apenas aos aspectos organicistas. Para ele, os problemas da criança só

poderiam ser compreendidos inseridos nos círculos de família e de sociedade, pois “as influências de sociedade e de cultura integram a personalidade, moldando-lhe atitudes e preferências. O próprio pensamento humano está na dependência dos poderosos fatores da cultura de que faz parte o indivíduo” (RAMOS, 1949, p. 10).

No contexto da hegemonia dos testes psicológicos, Arthur Ramos efetua crítica às atividades “testologizantes” que estariam atravancando os processos pedagógicos, por visar à homogeneização psicológica da criança, sem o exame de todos os fatores que interferem na personalidade e no comportamento. No entanto, reconheceu que os testes de inteligência do tipo Binet-Simon eram indispensáveis para o diagnóstico da oligofrenia (RAMOS, 1949, p. 441) e, ao fazer a opção pelo método clínico, que utiliza métodos combinados, incluiu os testes: “observação incidental, fragmentos biográficos, observação sistemática, questionário, história de casos, *tests* (sic) e *medidas*, experimentação, etc.” (RAMOS, 1949, p.25 grifos nossos). O diagnóstico tinha que ser complementado com exames de caráter médico-orgânico e neuropsicológico, para apurar “defeito orgânico, disfunção glandular, transtorno neuropsíquico qualitativo que por força influísse na apreciação do quociente intelectual” (RAMOS, 1949, p. 17). Com a adoção desses procedimentos, o médico avaliou duas mil crianças consideradas “anormais” e encaminhadas à Sessão de Ortofrenia por pais, professores e médicos, das quais, constatou que apenas dez por cento tiveram o diagnóstico confirmado, as demais, ou seja, noventa por cento das crianças, Ramos chamou de “criança problema”:

(...) criou-se o conceito de “criança problema”, em substituição ao termo pejorativo e estreito de “criança anormal”, para indicar todos os casos de desajustamento caracteriológico e de conduta da criança no seu lar, à escola e ao currículo escolar. (...) para designar mais especialmente os casos de desajustamentos psico-sociais que não cheguem aos casos limites de distúrbio mental constitucional (RAMOS, 1949, p. 23).

Com essa perspectiva, Ramos redimensionou o conceito de “anormal”, fazendo uma distinção entre aquelas crianças cujos problemas deveriam ser resolvidos na própria escola e no ambiente social – as “crianças problemas” –, daquelas que necessitavam de acompanhamento médico-pedagógico – as “crianças anormais”. Na introdução do livro *A Criança Problema*, o autor qualifica a condição desse perfil de criança, não deixando dúvidas da diferenciação efetivada por ele: “a criança é turbulenta, agitada, desobediente, desatenta? Na maioria dos casos não se trata de nenhuma anormalidade constitucional, mas tudo aquilo

pode revelar a existência de reações de desajustamento” (RAMOS, 1949, p. 13). Nesses casos, delimitou o problema com a expressão: “crianças anormalizadas pelo meio” (RAMOS, 1949, p. 14) e enfatizou que classificá-las em “anormais” era “a conseqüência de um enorme sadismo inconsciente dos pais e educadores” (RAMOS, 1949, p. 19). Ramos chegou a essas conclusões depois de cinco anos de atividades na Seção de Ortofrenia, totalizando duas mil crianças observadas, segundo ele, “em profundidade”.

Ramos relativizou a anormalidade devido à variedade de situações que compõem essa condição e trabalhou com as noções de “ajustamento” e “desajustamento social”, deslocando a enfermidade para o aspecto social, em que enfermidade psíquica é “a perturbação da capacidade de adaptação social” (RAMOS, 1949, p. 20). Nesse compasso, a finalidade da Higiene Mental seria a prevenção das doenças mentais e o ajustamento da personalidade humana ao meio social, sendo a criança o principal foco de atenção: “a Higiene Mental deve superintender a todos os casos de dificuldade da criança – físicas, mentais e sociais – que impliquem numa dificuldade de adaptação ao meio ambiente” (RAMOS, 1949, p. 23).

Seguindo esses pressupostos, a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental instalou clínicas de Higiene Mental, articuladas à atividade pedagógica, em seis escolas do Rio de Janeiro, visando proporcionar atendimento às crianças em idade escolar, através das seguintes funções: avaliação das condições físicas e emocionais das crianças, assistência e orientação na resolução dos problemas por elas apresentados, formação psíquica do professor, formação da população por meio de divulgação em rádios e em jornais, formação dos pais com programa educativo no lar (ABRÃO, 2008).

Na dinâmica de trabalho, cabia aos professores e familiares observar a criança e encaminhar à clínica aquelas que apresentassem dificuldades na escola e/ou no lar. Essas crianças eram examinadas primeiramente sob o ponto de vista médico, para verificar as causas orgânicas das possíveis fadigas, turbulência, instabilidade e outros problemas escolares, cabendo à Higiene Mental tratar os males orgânicos, além de fornecer assistência alimentar. Segundo Ramos, “sem essa tarefa preliminar, qualquer trabalho de Higiene Mental tropeça em dificuldades insuperáveis” (RAMOS, 1949, p. 440). A criança também era submetida à análise psicológica em que se lançava mão de vários métodos, preferindo o acesso indireto à criança, por meio de jogos e desenhos, buscando analisá-la em situações de vivências o mais próximo de sua realidade⁵⁴, com o intuito de identificar os fatores

⁵⁴ A análise psicanalítica desenvolvida por Arthur Ramos baseava-se no método indireto de Hug-Hellmutt e Melaine Klein, em detrimento do método direto de Ana Freud: “Preferimos o método indireto, como o empregado por Mme. Hug-Hellmutt, que estuda a criança no seu próprio meio, e especialmente o método de

desajustados do lar e da escola, que também eram analisados para reajustar a situação. Portanto, a tarefa da clínica tinha início com a análise da criança e se completava com o exame do lar e da escola.

O papel dos pais e dos professores seria fundamental no processo de reajustamento da criança, porém, Ramos via nesses agentes um ponto de dificuldade devido à “cegueira psíquica” em que se encontravam por não quererem assumir a responsabilidade que tinham na causa do desajustamento. No caso dos pais, o contato era feito com cautela, realizando uma ação indireta, em que os pais eram convidados para “discutir questões de ordem puramente médico-orgânica dos filhos, e por aí, insensivelmente, eles recebem os influxos benéficos do serviço” (RAMOS, 1949, p. 446). As ações direcionadas aos pais eram completadas com as visitas sociais, que tinham um caráter menos técnico e mais de formação psicológica e interesse humano, com o objetivo de, se não corrigir, ao menos minorar as condições sociais de desajustamentos “domésticos, de ordem psicológica, mas também, em larga medida, os vícios sociais, a doença, a miséria, a criminalidade” (RAMOS, 1949, p. 446). Arthur Ramos apresenta a realidade em que atuavam os professores envolvidos nas visitas às residências dos escolares na introdução do livro *A Criança Problema*:

Tal tem sido a sua dedicação, que muitas vezes o Serviço os tem surpreendido em tarefas além das horas de expediente, em visitas sociais, na colheita de dados sobre a criança, visitas que têm sido inúmeras vezes excursões a zonas pobres da cidade, aos cortiços asfixiantes do centro urbano ou às favelas dependuradas nos morros dificilmente acessíveis. Trabalho social no bom e legítimo sentido da expressão (RAMOS, 1949, p. 29).

Ramos considerava o professor como parte dos profissionais atuantes na clínica, juntamente com os médicos, mas, ao mesmo tempo, eles eram alvos do atendimento, pois constatou que muitos professores também possuíam desajustamentos emocionais, conjugais, econômicos, sociais e suas atitudes refletiam na personalidade do aluno⁵⁵, sendo que a

Mme. Melaine Klein da análise dos jogos e brinquedos. Considerando que a criança revela, nos seus jogos, inclinações e preferências que jamais revelaria pela palavra em presença de estranhos, Melaine Klein provoca o comportamento da criança, pondo à sua disposição um pequeno mundo de bonecos, carrinhos, cavalinhos de pau, jogos diversos, de armar, recortes, etc. Observa a reação das crianças, em face aos seus brinquedos, verificando que aí ela pode executar atos que seriam inibidos em presença de adultos. A criança anima os seus brinquedos, comportando-se em face dos mesmos como se fossem pessoas dos seus ambientes familiar e escolar. E então o analista vê desfilar o papai, a mamãe, os irmãozinhos, os professores... verificando as reações de amor, ódio, ciúme, inveja, despeito, agressão... da criança frente deles” (RAMOS, 1949, p. 442-443).

⁵⁵ Essa análise da relação professor-aluno se enquadra no conceito psicanalítico de “transferência afetiva”: “É uma noção muito geral que o sucesso na educação depende dos sentimentos afetivos do aluno para o mestre. Na vida, temos constantemente relações de transferência, movimentos de simpatia e antipatia, com as pessoas com

experiência acumulada nos cinco anos de atividades na Seção de Ortofrenia teria provado “que muitos problemas da criança escolar eram a consequência de atitudes errôneas do professor, que projetava sobre o aluno seus próprios complexos” (RAMOS, 1949, p. 447). Essa problemática se estendia a outros agentes escolares, como os diretores. Por conseguinte, os professores e diretores deveriam passar por análise para compreensão dos seus problemas individuais e das suas reações emocionais diante da criança.

De acordo com Abrão (2008), os problemas que atingiram com maior frequência os escolares atendidos pelas clínicas foram: agitação e turbulência (instabilidade, agressividade, impulsividade), fugas escolares, tiques e ritmias, problemas sexuais (masturbação e homossexualismo), medo e angústia, mentiras e furtos (designado por Athur Ramos sob o rótulo de pré-delinquência). Para Arthur Ramos, essas “crianças problemas”, os “alunos difíceis” podiam e deviam “ser estudados e assistidos nas próprias escolas, nas condições o mais possível naturais de vida e de experiência” (RAMOS, 1949, p. 437) e a instalação das Clínicas de Higiene Mental na escola não era para que “a escola se libertasse desses escolares, à primeira dificuldade encontrada, mas para recebê-los, compreendê-los e ajustá-los” (RAMOS, 1949, p. 438).

Nesse processo de ajustamento, propunha para as escolas um ensino interessado nas técnicas manuais (cartonagem, desenho, modelagem...), atividades recreativas, ginástica rítmica, música e o jogo, que, além do papel no diagnóstico, deveria ter uma função terapêutica, como válvula de escape dos impulsos infantis, possibilitando a correção de comportamentos discordantes e, por isso, representava demasiada importância para a Higiene Mental praticada por Arthur Ramos nas escolas experimentais do Rio de Janeiro:

Nos jogos a criança encontra a oportunidade máxima para suas atividades hedônicas. O jogo fornece-lhe uma satisfação primordial, um prazer no sucesso da ação. No jogo a criança satisfaz desejos, fantasia acontecimentos, torna-se poderosa na manipulação da realidade externa. No jogo, a criança vive seu verdadeiro mundo, um mundo de “participação” e de “adjacência”, onde ela desempenha um papel “mágico”, transfigurando como o primitivo, a realidade externa, e manipulando-a conforme os seus desejos (RAMOS, 1949, p. 453).

Em síntese, o ajustamento seria feito por três frentes: a) tratamento orgânico e psicológico, médico-higienico da criança; b) assistência social ao lar; c) avaliação e

que lidamos. O aluno, que gosta de seu professor, progride rapidamente. São reações de transferência. Compete à Higiene Mental aproveitar e orientar esses movimentos e tendências humanas” (RAMOS, 1949, p. 448-449).

colaboração do professor e da escola (RAMOS, 1949). Portanto, as intervenções ocorriam no nível individual, familiar e escolar, sendo que as medidas deveriam ser pensadas nesses níveis, sem apelo a instituições especializadas. As classes especiais anexas às escolas só poderiam ser admitidas em caráter transitório, “de modo a permitir, logo que possível, a reintegração da criança em classes normais” (RAMOS, 1949, p. 451).

Além da restrição ao atendimento em instituições especializadas de um modo geral, Ramos apontou sua crítica para uma metodologia específica: “o ensino individualizado, as diversas técnicas especiais (do tipo Decroly, Montessori, Descouedres, etc), que visem o melhor aproveitamento da criança difícil... tudo isso contribui para levantar-lhe os sentimentos de inferioridade” (RAMOS, 1949, p. 450). Ao indicar que voltaria nessa discussão quando fosse tratar do atendimento aos “anormais”, pareceu-nos que essas metodologias seriam admitidas nesses casos. Infelizmente, o autor não chegou a desenvolver esse debate, mas nos ofereceu alguns elementos de sua perspectiva para o atendimento dos “anormais” nesse livro que tratou da “criança problema”. Para Ramos, nos casos em que uma investigação cuidadosa diagnosticasse uma “anormalidade real”, a criança poderia ser afastada da escola, sendo encaminhada para instituições especiais que cuidassem da educação e tratamento, como os institutos médicos-pedagógicos para oligofrênicos, institutos para débeis físicos, institutos especializados para deficientes sensoriais (cegos, surdos-mudos), colônias para neuropsicóticos. Contudo, indicou a necessidade de substituir os estabelecimentos fechados por colônias abertas e clínicas de Higiene Mental. Fazendo uma crítica às instituições fechadas, afirmou que “as escolas de anormais, como os reformatórios, os depósitos ‘fechados’ de crianças... são ante-câmaras da loucura e do crime” (RAMOS, 1949, p. 452); Ramos propôs uma ação preventiva: “cada clínica de Higiene Mental que se abre é uma ‘escola de anormais’ que se fecha” (RAMOS, 1949, p. 452), demonstrando sua crença nos benefícios sociais da Higiene Mental.

Tratava-se um projeto que estava sendo implantado em seis escolas chamadas “experimentais”, mas a idéia de Arthur Ramos era estender o serviço a todas as escolas, o que não foi possível, uma vez que as atividades da Sessão de Ortofrenia e Higiene Mental foram encerradas em 1939, por decisão do governo Vargas, juntamente com o desmantelamento da obra empreendida por Anísio Teixeira.

Em 1940, pelo Decreto-Lei Nº 2.024, de 17 de fevereiro, foi criado o Departamento Nacional da Criança “supremo órgão de coordenação de todas as atividades nacionais de proteção à maternidade, à infância e à adolescência” (BRASIL/DECRETO 2.024 apud NETTO, 1941, p. 29). Em 1946, foi inaugurada a primeira clínica de orientação do Serviço

Público Federal destinada a menores com problemas de ajustamento, incorporada à Seção de Orientação Social da Divisão de Proteção Social do Departamento Nacional da Criança, sob a insígnia de Centro de Orientação Juvenil. O Centro foi planejado por Helena Antipoff e Mira y Lopes em colaboração com o diretor e técnicos da Divisão de Proteção Social. As ações do Departamento Nacional da Criança e a atuação de Helena Antipoff no interior dessa instituição serão analisadas no capítulo IV, assim como a criação e as atividades da Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1945.

Apontamentos finais

Neste capítulo, tivemos oportunidade de observar os diversos atores envolvidos na divulgação e concretização dos ideais escolanovistas e da Higiene Mental. Nosso objetivo foi trazer as teorias e ações que contribuíram para evidenciar a educação dos “excepcionais”, vista, portanto, como uma das conseqüências dos avanços do desenvolvimento desses movimentos na realidade brasileira. No entanto, apenas indicamos as matrizes teóricas que fundamentaram essas teorias e essas práticas, pois se trata de um universo amplo que requer um estudo aprofundado, indo além dos nossos objetivos nesse texto.

Nas primeiras décadas do século XX, muitos dos agentes envolvidos no desenvolvimento do campo educacional eram autodidatas, o contato com as obras estrangeiras se dava ao acaso, como ocorreu com Lourenço Filho, que lecionando numa escola mantida por uma fundação norte-americana, em São Paulo, descobriu, na biblioteca dessa instituição, livros americanos de Psicologia Educacional. De acordo com Cabral (2004), falando mais especificamente do desenvolvimento da Psicologia em nosso país, o autodidatismo e a dependência de leituras e contatos fortuitos com os autores estrangeiros instalaram um ecletismo na composição do pensamento nacional, não sendo raro encontrar toda a sucessão das teorias da época e assim sintetiza essa composição:

A evolução das idéias psicológicas no ensino normal seguiu a mesma direção geral de passagem da influência francesa quase exclusiva, para uma diversificação de influências e para tentativas de utilizar a contribuição de todas as procedências, realizando uma espécie de ainda instável composto nacional, no qual agora apenas a proporção dos ingredientes estrangeiros varia conforme a região e o professor (CABRAL, 2004, p. 53).

Considerando essa característica da formação do pensamento nacional, torna-se inviável, nesse momento, esse estudo aprofundado das matrizes teóricas que compuseram o

pensamento desses agentes. Nessa primeira metade do século XX, o país havia recebido a visita de vários estrangeiros que ministraram cursos e conferências para os professores, alguns permanecendo no Brasil por mais tempo: Théodore Simon, Edouard Claparède, Henri Piéron, León Walther, Helena Antipoff, Waclaw Radecki, Ugo Pizzolli. As escolas normais do Distrito Federal, da Bahia, de Recife, de São Paulo e a Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais formaram os primeiros núcleos de estudiosos das teorias desses autores, constituindo-se em *locus* para a presença deles aqui como conferencistas ou professores, como foi o caso de Helena Antipoff na referida Escola de Aperfeiçoamento. Conforme verificamos, os brasileiros passaram a traduzir as obras desses autores destacados no cenário educacional mundial. Lourenço Filho foi um dos primeiros a fazer as traduções e devido à sua influência no campo educacional no país, foi considerado o “Claparède Brasileiro” (CABRAL, 2004, p. 56). Além disso, os brasileiros freqüentavam cursos no exterior, trazendo na bagagem as experiências, que eram aplicadas na realidade educacional brasileira.

Demonstramos que, na primeira metade do século passado, apesar de não encontrarmos a educação do “excepcional” na pauta nacional de educação, ela esteve presente no cenário brasileiro, com atuações em diferentes estados, mesmo que de forma rudimentar, em algumas instituições médicas ou inserida em movimentos que não contemplavam diretamente os “excepcionais”, como os movimentos renovador e de higiene mental.

Diante da discussão apresentada, inferimos que a inserção de Helena Antipoff na realidade educacional brasileira ocorreu num contínuo de acontecimentos que vinham se desenhando desde o início do século XX e é justamente por se inserir num movimento mais amplo, que as teorizações e práticas da educadora encontraram terreno fértil para se estabelecer e se consolidar no cenário educacional brasileiro. Ao se referir às atividades de Helena Antipoff na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, escreveu Plínio Olinto, em 1944:

A escola de aperfeiçoamento não possui apenas um laboratório de pesquisa, mas alguns laboratórios, já que cada uma de suas salas contém uma família de pesquisadores. Isso começou a alguns anos com a semente plantada pela aluna dileta de Edouard Claparède. O terreno era propício, o arbusto cresceu, graças à terra e graças ao jardineiro. Ela bem sabia onde plantava e a quem confiava sua planta. Hoje, Helene Antipoff, à sombra dessa árvore já frondosa, contemplando essas flores tão viçosas, que são as suas assistentes e suas alunas, colhendo os frutos por elas produzidos, é bem o quadro que certamente o mestre idealizou como um dos seus mais belos sonhos quando, em 1930, visitou Minas Gerais, terra de agricultores, de criadores, mas, sobretudo, de intelectuais (OLINTO, 2004, p. 29).

Essas primeiras quatro décadas do século XX testemunharam iniciativas que almejavam trazer a modernização para o país. Fazia-se necessário um novo homem e para tanto, uma nova educação. Os médicos foram intelectuais que atuaram na educação e contribuíram para construção de novas perspectivas. Os educadores brasileiros se inspiraram nos modelos norte-americanos e europeus e, para fortalecer o grupo de pessoas que iria organizar essa nova cultura, recorre-se aos intelectuais estrangeiros que vieram para o país. Esse quadro é um reflexo da organização cultural brasileira, que apresentava um descaso com a educação, em geral, havendo poucas universidades nesse período e, ao surgir a demanda por quadros de intelectuais, tem que recorrer à ajuda externa, importando idéias. Helena Antipoff veio para o Brasil nesse contexto e sua atuação nas décadas de 1930 e 1940 será contemplada no próximo capítulo, em que buscamos elementos que contribuam para a compreensão da consolidação e permanência dos princípios antipoffianos na realidade educacional brasileira.

CAPÍTULO III

HELENA ANTIPOFF – DA ATUAÇÃO NO SISTEMA DE ENSINO MINEIRO À CRIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PARA ATENDER ÀS CRIANÇAS “EXCEPCIONAIS”: RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO COMUM E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A análise das teorizações e das práticas de Helena Antipoff, realizada neste capítulo, buscou evidenciar a materialização dos princípios da Escola Nova na realidade escolar de Minas Gerais, indicando as dificuldades de se colocar em prática esse ideário no cenário concreto da educação. Segundo a educadora, o sistema de ensino havia excluído os “excepcionais” por não ter conseguido adotar a pedagogia científica e, diante dessa situação, ela optou pela criação de instituições especializadas, onde aplicou os métodos escolanovistas, contribuindo, assim, para a divulgação desse movimento, contando também com as inspirações dos princípios da Higiene Mental. Mapeamos essas temáticas por meio da análise das ações de Helena Antipoff no sistema comum de ensino e, em seguida, adentramos as instituições criadas pela educadora para verificar a materialização dos princípios preconizados por ela.

A atuação de Helena Antipoff foi ampla: formação de professores, educação do homem do campo, orientação profissional, educação dos “excepcionais”. Este último caso contemplava também os anteriores, pois a educadora se preocupou com a formação de professores para o trabalho com os “excepcionais”, com a orientação profissional desses alunos e elegeu como *locus* privilegiado para esse atendimento, o campo, em contato com os alunos da região em que se encontrasse a escola especializada, ou seja, as crianças do campo (RAFANTE, 2006).

3.1 O cenário político e econômico dos primeiros tempos de Helena Antipoff no Brasil (1930 – 1945)

Helena Antipoff desembarcou no porto de Santos, São Paulo, no dia 06 de agosto de 1929, sendo recebida por Lourenço Filho, com quem havia se correspondido semanas antes da viagem para o Brasil (ANTIPOFF, 1975). De Santos seguiram para a cidade de São Paulo, onde a educadora teve o primeiro contato com o que vinha se desenvolvendo no país na área educacional. Visita a Escola Normal da Praça e seu Laboratório de Psicologia.

Fica conhecendo o pequeno laboratório onde há iniciação à pesquisa psicométrica, em função de testes experimentados em diversos estabelecimentos de São Paulo. (...) O professor Lourenço Filho explica a Antipoff que o Brasil precisa de técnicos experimentados. Faz rápido levantamento de nomes brasileiros ligados à psicologia, alguns na Bahia, outros em Pernambuco e no Rio de Janeiro e formula votos para que Belo Horizonte se torne um novo centro (ANTIPOFF, 1975, p. 110).

Helena Antipoff foi recebida em Belo Horizonte por Francisco Campos e Mário Casassanta⁵⁶ e, acompanhada por ambos, foi ao encontro do presidente do estado, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. No início de sua carreira, a educadora se defrontou com os acontecimentos da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) e da Revolução Russa (1917), não ficando alheia a esses importantes acontecimentos históricos, conforme vimos no primeiro capítulo. Sua chegada ao Brasil se deu em meio aos acontecimentos que levaram ao que ficou conhecido como a Revolução de 1930.

Os primeiros anos do século XX assistiram ao triunfo das oligarquias regionais, fortalecidas “pela aliança do café-com-leite, segundo acordo bem implantado por seu artífice Campos Sales” (CAMARGO, 2007, p. 158). No decorrer dos anos de 1920, apesar da hegemonia do setor agrário-exportador, pode-se falar de uma elite industrial, pois esse período é considerado como “a fase de instalação do capitalismo no Brasil, e, portanto, se define como período intermediário entre o sistema agrário-comercial e o urbano-industrial” (FURTADO, 1954, p.15). Essa transição na economia brasileira só se tornou possível devido à acumulação de capital promovida pela própria economia cafeeira e essa foi a condição fundamental para realização do processo de industrialização no país, que encontrou outros elementos favoráveis, como a desvalorização cambial e a dificuldade de importação, conseqüências da Primeira Guerra Mundial. Essas alterações no cenário brasileiro provocaram mudanças na composição da sociedade:

A industrialização intensifica o desenvolvimento de novas camadas sociais – as camadas médias e o operariado – diversificando o tradicional e rígido sistema de estratificação social, bem como integra razoável parte da população no sistema produtivo. Enfim, é essa abertura de novos caminhos no setor produtivo a responsável pela explicação de muitos aspectos das novas orientações ideológicas que aparecem especialmente na década dos vinte (...) (NAGLE, 1974, p.301).

⁵⁶ Francisco Campos, Secretário dos Negócios do Interior e da Justiça, foi o autor da Reforma e Mário Casassanta, inspetor-geral da Educação Pública, o responsável pela sua execução (PEIXOTO, 1981).

Nesse transcurso histórico, o sistema oligárquico passou a enfrentar dificuldades diante das greves de operários (para os quais não havia legislação trabalhista); dos movimentos tenentistas (os quais lutavam por uma moralização da política, principalmente pelo voto secreto); das oligarquias dissidentes; dos descontentamentos das classes médias e da elite industrial; e da crise internacional do café. Nesse contexto, o pacto oligárquico entrou em crise, especialmente com a entrada do Rio Grande do Sul no cenário político nacional, que arregimentou aqueles que estavam fora do círculo de poder, como os estados de Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Paraíba, desestabilizando a aliança entre São Paulo e Minas Gerais.

Nas eleições para sucessão de Washington Luis, este indica o paulista Julio Prestes (presidente de São Paulo), contrariando o pacto oligárquico, pelo qual o próximo presidente deveria ser mineiro, no caso o então presidente de Minas Gerais, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Insatisfeitos, os mineiros se aproximaram do Rio Grande do Sul e, juntamente com o estado da Paraíba, formaram a Aliança Liberal, à qual aderiram também os tenentes e lançaram a candidatura de Getúlio Vargas à sucessão presidencial. O movimento se fortaleceu, mas a máquina eleitoral funcionou mais uma vez e Julio Prestes foi eleito presidente. Unidos pela crítica à política da República Velha e com o intuito de tomar o poder, os tenentes e as forças oligárquicas dissidentes uniram-se nas armas e depuseram o então presidente Washington Luis e Getúlio Vargas é empossado chefe do Governo Provisório. Entretanto, esse processo não afetou significativamente a estrutura de poder existente:

(...) nunca é demais insistir que a ruptura resulta muito mais da necessidade de um *reajustamento* que compatibiliza as camadas urbanas em expansão e os grupos regionais excluídos com a expansão do aparelho de Estado, já em curso, do que da pressão pelo *alijamento* de poderosos grupos regionais do jogo de poder (CAMARGO, 2007, p. 159 grifos do autor).

Empossado no dia 03 de novembro de 1930, no dia 11 do mesmo mês, Getúlio Vargas promulgou o Decreto 19.398 que institucionalizou os poderes do cargo de Chefe do Governo Provisório, o qual lhe atribuía as funções do Poder Executivo e do Poder Legislativo, dissolvendo o Congresso Nacional, as Câmaras Estaduais e Municipais, devendo permanecer nessas condições até que fosse eleita uma Assembleia Constituinte. Para a administração dos estados foram nomeados interventores, em sua maioria, ligados ao movimento tenentista:

As interventorias constituiriam o elemento-chave nas relações do Governo central com os Estados, representando efetivamente um meio de enfraquecer as oligarquias regionais pela perda das condições institucionais de sua autonomia. Evidentemente, o controle do executivo federal sobre os grupos dominantes regionais viabilizado pelo sistema de interventorias não seria absoluto. Em grau variável, algum tipo de composição entre interventores e os grupos locais mais poderosos seria a forma de possibilitar que os conflitos fossem absorvidos, criando condições para o funcionamento da engrenagem subordinada, em última instância, ao poder central (DINIZ, 2007, p. 134)

O cenário político do governo provisório foi marcado pelo confronto político entre as forças oligárquicas, que defendiam a autonomia estadual⁵⁷, e os tenentes, que delegavam por um Estado centralizador.⁵⁸ Todavia, nenhuma dessas frentes compunha um bloco coeso, tratava-se de um período (principalmente a partir de 1932) marcado “por um dos mais complexos momentos de divisão interna das principais forças políticas do país” (GOMES, 2007, p. 35). A Revolução Constitucionalista (julho de 1932), apesar de derrotada militarmente, obrigou o chefe do Governo Provisório a canalizar os conflitos para um espaço institucionalizado, iniciando os encaminhamentos da Assembleia Nacional Constituinte. Essa estratégia exigiu de Vargas uma intensa mobilização política para garantir uma maioria situacionista no interior da Assembleia. Depois de intensos debates e disputas políticas, foi elaborada a Constituição de 1934 e Getúlio Vargas foi eleito presidente.⁵⁹

Os pontos de ruptura com a República Velha levaram a um certo esvaziamento do regionalismo político e à desarticulação do poder oligárquico, havendo acomodação e justaposição das elites tradicionais com as elites emergentes. Pode-se dizer que o período traduziu-se historicamente “como importante etapa na definição dos rumos do capitalismo industrial no país, absorvendo-se, no plano econômico, o deslocamento do eixo da economia do pólo agro-exportador para o plano urbano-industrial” (DINIZ, 2007, p. 108).

⁵⁷ “(...) insistiam na manutenção das prerrogativas de autonomia estatal e na limitação dos poderes da União, enfim, na defesa do *federalismo* como ponto chave da organização do país. Lutavam, por conseguinte, pela defesa dos princípios políticos liberais que respaldaram e possibilitaram a hegemonia desse grupo ao tempo da Primeira República” (GOMES, 2007, p. 34 grifos do autor).

⁵⁸ (...) procuravam emprestar ao Estado uma orientação claramente *centralizadora*, de reforço dos poderes intervencionistas da União, inclusive na área econômica e social. A execução dessa proposta deveria estar pautada em padrões técnicos de administração, sendo a eficácia garantida por um regime político forte, isto é, pela permanência da ditadura como meio de sanear costumes e redefinir os ideais da nação (...)” (GOMES, 2007, p. 34 grifos do autor).

⁵⁹ “Para ser eleito, Getúlio Vargas teve que enfrentar alguns outros pretendentes ao cargo (...). Não se tratava, portanto, de um processo sucessório tranquilo, certificado da a autoridade e da legitimidade do então Chefe do Estado. A presença do nome do próprio Ministro da Guerra, o General Góes Monteiro, como possível candidato às eleições, bem como seu inegável envolvimento em articulações golpistas, dão a medida das dificuldades e da arte política de Vargas nesse momento” (GOMES, 2007, p. 45).

Ao assumir esse movimento de justaposição entre a elite agrária tradicional e a elite industrial emergente, a política econômica estatal vai se caracterizar pela coexistência de medidas favoráveis tanto ao setor agrário quanto ao setor industrial, não existindo, assim, uma diretriz dominante. Esse cenário se traduziu numa redefinição de alianças que acabou por influenciar a política econômica e que, “em termos de tendência, o novo pacto político favorecia a consolidação e expansão dos setores produtivos emergentes” (DINIZ, 2007, p. 109).

Apesar de discordarem quanto à centralização política e do controle do processo decisório, uma vez que a elite industrial reivindicava acesso aos centros de decisão, havia convergência entre as suas propostas com os ideais políticos do novo governo:

(...) As duas correntes se reforçariam mutuamente em termos de uma visão consensual acerca da necessidade de interferência estatal como fator de correção de distorções, de organização de disciplina dos mecanismos econômicos, na medida em que a persistência da adoção dos princípios liberais para dirigir a economia do país seria cada vez mais identificada como suporte da ordem tradicional, vale dizer, da primazia dos interesses ligados ao complexo exportador (DINIZ, 2007, p. 112).

Trata-se de um período de disputa entre as elites e, embora a elite industrial não tenha conseguido assumir a hegemonia, no controle do estado, do processo de implantação das bases do setor industrial na década de 1930, teve êxito na formulação e encaminhamento de suas demandas para o interior do aparelho estatal e sua participação nos espaços decisórios alcançaria um grau de visibilidade relevante, sendo possível “dizer que a conquista do espaço político para os interesses ligados à industrialização seria um dos aspectos centrais do processo de articulação e representação dos interesses que se diferenciavam ao nível da sociedade civil” (DINIZ, 2007, p. 114).

Tal diferenciação aconteceu ao longo da década de 1930, já que, nos planos revolucionários, não havia qualquer compromisso com a mudança da estrutura econômica, a questão da industrialização era concebida como um processo contido nos limites da estrutura vigente e a necessidade de minar a hegemonia agroexportadora se restringia à contestação do regime oligárquico. No início dos anos de 1930, os industriais permaneciam ao lado dos grupos tradicionais, porém, no decorrer do tempo, passariam a apoiar Vargas. Foram as sucessivas redefinições do pacto político da Revolução de 1930, ocasionados pela reestruturação entre antigos e novos atores, que levaram a “uma depuração ideológica no sentido de uma identificação crescente com a instrução das bases do capitalismo industrial”

(DINIZ, 2007, p. 118). Entretanto, a elite industrial não se atentou para a elaboração de uma proposta mais abrangente, que contemplasse os interesses dos diferentes atores envolvidos no processo de expansão capitalista e, com isso, conseguir atrair para si a hegemonia no processo político. O que se observou foi a falta de consenso no interior dos grupos dominantes:

(...) quer no plano dos interesses agroexportadores, cuja complexidade apareceria através das cisões regionais, expressando-se tanto por correntes favoráveis à nacionalização da política econômica quanto por correntes favoráveis ao aumento da autonomia decisória regional, quer no plano dos interesses urbano-industriais (...). A política econômica do período refletirá, aliás, pela falta de uma diretriz dominante e conseqüente falta de uniformidade, a perplexidade e o desencontro de perspectivas ao nível das elites e, sobretudo, sua insuficiente articulação em nível nacional. Até mesmo a burguesia cafeeira, cujos interesses seriam preponderantes, revelaria cisões significativas, dada a rivalidade entre as regiões produtoras (DINIZ, 2007, p. 123).

A perspectiva centralizadora adotada pelo governo vai colocá-lo como o agente definidor da forma como as alianças políticas se desarticularam e se redefiniram, contudo, a admissão de novos grupos e as novas posições de antigos atores nos centros decisórios não ficaram à mercê das manipulações estatais e se constituíram em força ativa:

impondo limites e definindo as bases de sustentação do regime, delinearão os cursos legítimos de ação, contribuindo para definir os rumos do sistema. Dessa forma, é preciso considerar a autonomia do Estado e a complexidade crescente da estrutura de poder não como processos independentes, porém interligados. A força do Estado, nesse período, está relacionada com a ausência de interesses hegemônicos numa estrutura de poder marcada por diferenciação crescente (DINIZ, 2007, p. 130).

Essa característica resulta num processo dinâmico, em que os interesses privados, em determinados momentos, contribuem para o reforço da autonomia estatal e, em outros, obriga novas combinações de forças para manter o equilíbrio do sistema. Nesse jogo de forças políticas, o governo conseguiu ir absorvendo os centros decisórios e tornando-se cada vez mais intervencionista, culminando num regime autoritário com o golpe de Estado de 1937, que implantou o Estado Novo, ou seja, a ditadura de Vargas, em que o círculo dos detentores do poder ficou restrito, resultado do afastamento das facções mais extremadas e a repressão às correntes da sociedade civil que questionavam as relações de dominação vigente. Todavia, a complexidade da estrutura do poder se manteve no que se refere aos diferentes interesses a

conciliar, ou seja, o conflito entre as elites, fazendo com que o poder central, por meio de sua máquina burocrática, maximizasse seu potencial de absorção de demandas divergentes, representando um contínuo movimento de busca pelo equilíbrio. O que significa que, mesmo num governo autoritário, havia a necessidade de mobilizar apoio, mantendo o processo dinâmico, marcado pela redefinição das relações com as forças sociais em conflito. Nesta perspectiva, “o Estado Novo não representaria um ruptura com a experiência democrática da fase anterior, embora tenha introduzido mudanças significativas em termos de uma caracterização mais precisa das opções ideológicas do regime” (DINIZ, 2007, p. 131).

Diante da complexificação da estrutura do poder que se instalou no Brasil a partir dos primeiros anos do governo de Getúlio Vargas, a composição do poder em Minas Gerais, responsável pela vinda de Helena Antipoff para o Brasil e que participou ativamente da Revolução de 1930, teve que se posicionar. Segundo Schwartzman e colaboradores, “a estratégia de sobrevivência da velha oligarquia mineira ante o ímpeto da revolução vitoriosa havia consistido em apoiar o lado vencedor” (SCHWARTZMAN et al., 1984, p. 33).

O sucessor de Antônio Carlos na presidência do estado, Olegário Maciel, eleito em 1º de março de 1930, conseguiu se manter no cargo, sob a alegação de que a indicação de interventor não deveria se aplicar a Minas Gerais, cujo governo havia apoiado a Revolução. No entanto, a relação do estado de Minas com o governo central passava pelo delicado jogo de poder e Gustavo Capanema, então secretário do Interior de Minas Gerais, foi importante agente nessa mediação:

Em nível nacional, o básico era manter os canais abertos e a lealdade ao novo governo federal, e utilizá-lo como ponto de apoio para consolidar a posição de poder dentro do estado. No nível estadual, tratava-se de fazer a operação inversa, ou seja, manter e consolidar o máximo de apoio das lideranças políticas regionais e locais, e utilizá-lo como capital político para manter as boas graças do governo federal (SCHWARTZMAN et al., 1984, p. 32).

O processo dinâmico de consolidação do regime envolvia ações no plano econômico, que buscavam conciliar interesses agrários e industriais, e no plano político, onde, além do exercício de conciliação entre oligarcas e tenentes, fazia-se necessário organizar e mobilizar a opinião pública, visando estabelecer a harmonia entre o povo e o governo. Nesse último aspecto a educação ocupava lugar estratégico.

3.2 O cenário educacional

Desde o início do Governo Provisório, a educação se colocava como questão fundamental. Conforme vimos no segundo capítulo, na IV Conferência Nacional de Educação, realizada em 1931, o presidente Vargas e o Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, estiveram presentes e propuseram aos participantes da conferência que elaborassem as bases da política educacional, o que levou à escrita do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Sobre a posição estratégica do setor educacional nesse período, escreveu Xavier (1990):

As reivindicações educacionais presentes na sociedade e a pressão do movimento renovador que as aguçava, aliados à necessidade de composição e legitimação das novas alianças rumo à estabilidade política, acabaram por colocar a questão educacional no centro das preocupações do governo. (...) o controle do sistema educacional representava um passo decisivo na criação das condições infra-estruturais no campo administrativo, indispensáveis para o exercício da política centralizadora e intervencionista que objetivava implantar em todos os setores da vida nacional (XAVIER, 1990, p. 83).

A própria criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e do Conselho Nacional de Educação foi o reflexo do projeto centralizador⁶⁰ do novo governo, dando início a “um processo no qual o Estado definiu sua competência no campo específico da educação, colocando sob seu poder um indispensável meio de controle e de persuasão” (MORAES, 1992, p. 293).

No cenário de disputas políticas, buscando o equilíbrio de forças⁶¹, Francisco Campos foi nomeado para ocupar o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública e, logo que assumiu, “baixou um conjunto de sete decretos, conhecidos como Reforma Francisco

⁶⁰ O Ministério da Educação e Saúde Pública tinha sob seu encargo “1. A *centralização* do estudo e despacho de todos os assuntos da administração federal relacionados com o desenvolvimento intelectual e moral e com a defesa médico-sanitarista da coletividade social brasileira (...); 2. A *direção e a fiscalização*, sob o ponto de vista administrativo, de todos os serviços concernentes aos assuntos indicados na alínea 1 (...)” (MORAES, 1990, p. 294-295 grifos nossos).

⁶¹ De acordo com Moraes, “as forças revolucionárias mineiras, tendo à frente o presidente Olegário Maciel, se sentiram prejudicadas na divisão dos ministérios. Até aquele momento, apenas Afrânio de Melo Franco representava Minas Gerais no novo governo, ocupando o Ministério das Relações Exteriores. Embora os mineiros ambicionassem o Ministério da Justiça, a pasta política por excelência, já estava ocupada por Osvaldo Aranha. Um acordo superou a crise e Minas Gerais ‘ganhou’ o Ministério da Educação e Saúde Pública, recém criado pelo Governo Provisório e que durante todo o período Vargas, foi efetivamente ocupado por mineiros: Francisco Campos, Belizário Pena, Washington Pires e Gustavo Capanema” (MORAES, 1992, p. 293)

Campos” (SAVIANI, 2007, p. 195). Entre os decretos, estava o de Nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras, extinto desde a primeira Constituição Republicana (1891). Tratava-se de uma medida estratégica, uma vez que a igreja representava uma forte aliada para a consolidação do regime. A volta do ensino religioso representava uma derrota aos integrantes do movimento da Escola Nova, que defendiam a laicidade do ensino.

A história tem seus paradoxos, uma vez que Francisco Campos, em 1927, implantou a reforma do ensino em Minas Gerais, com explícito conteúdo escolanovista. Contudo, ainda como secretário do Interior do governo Antônio Carlos, facultou “o ensino religioso nas escolas primárias do Estado” (CAMPOS apud SCHWARTZMAN et al., 1984, p. 45). Saviani (2007) destacou essa ironia histórica, no subtítulo do Capítulo VIII, do livro *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*: “Um escolanovista decreta a volta do ensino religioso nas escolas”. O autor, pautando-se por precedentes históricos, afirma que tal situação não deve causar estranheza, citando como exemplo mais contundente, o caso francês, em que “a burguesia, após atacar violentamente a igreja enquanto componente do ‘Antigo Regime’, a ela se aliou diante do temor do avanço do movimento operário” (SAVIANI, 2007, p. 197). Além disso, Saviani também considera que, nesse momento, católicos e escolanovistas ainda conviviam na Associação Brasileira de Educação, a ruptura ocorreu no ano seguinte, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, quando os católicos se retiraram da associação e fundaram, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação.

Considerando que o ensino religioso já havia sido facultado às escolas primárias mineiras, em meio à reforma escolanovista, essa atitude de Francisco Campos não era inédita e se faz compreender enquanto estratégia política, na qual a igreja exercia papel importante nesse cenário, que demandava a consolidação do novo regime. De acordo com Schwartzman et al.:

A Igreja Católica deveria oferecer ao novo regime uma ideologia que lhe desse substância e conteúdo moral, sem os quais, intuía Campos, ele não conseguiria se consolidar. Não importa, aqui, a convicção religiosa pessoal de Campos, mas o papel político e instrumental que lhe percebia para a Igreja em seu projeto político (SCHWARTZMAN et al., 1984, p. 44).

Essa estratégia ficou explícita na carta que Campos escreveu a Vargas, encaminhando a proposta da introdução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas de todo o país:

Nesse instante de tamanhas dificuldades, em que é absolutamente indispensável recorrer ao concurso de todas as forças materiais e morais, o decreto, se aprovado por V. Excia., determinará a mobilização de toda a Igreja Católica ao lado do governo, empenhando as forças católicas, de modo manifesto e declarado, toda a sua valiosa e incomparável influência no sentido de apoiar o governo, pondo a serviço deste um movimento de opinião de caráter absolutamente nacional (CAMPOS apud SCHWARTZMAN et al., 1984, p. 45).

Do outro lado, a Igreja constituía-se em um setor organizado que tinha suas pretensões em utilizar a educação como meio de garantir o seu espaço no governo e na sociedade. A relevância política da educação fazia desse setor um espaço de disputas, devido à crença da possibilidade de transformar a sociedade pela transformação do homem, sendo que, “optar por esta ou aquela forma de organização, controle ou orientação pedagógica significaria levar a sociedade para rumos totalmente distintos” (SCHWARTZMAN et al., 1984, p. 51). Compunham esse cenário de contendias, além das forças organizadas da Igreja Católica e os educadores escolanovistas, as Forças Armadas, que “viam na educação um caminho indispensável para um projeto nacional de longo alcance” (SCHWARTZMAN et al., 1984, p. 61).

Não nos cabe aqui aprofundar esse debate, mas identificar as principais forças em disputa no campo educacional brasileiro no período, buscando uma melhor compreensão das reformas empreendidas tanto por Francisco Campos, quanto por Gustavo Capanema, trazendo à tona os principais elementos dessas reformas no sentido de problematizar as ações de Helena Antipoff nas décadas de 1930 e 1940, em Minas Gerais e no Rio de Janeiro.

3.2.1 A Reforma Francisco Campos (1931)

Consideramos que, se no plano político mais amplo ocorreu uma estratégia dinâmica de acomodação das diferentes forças em disputas, no campo educacional podemos identificar processo análogo, personificado na gestão de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde: um discurso democrático, visando satisfazer as várias tendências, como tática para fortalecer o poder central⁶² e Francisco Campos “atuou intensamente nessa direção visando ampliar as bases do novo regime, intervindo no debate político e educacional do momento,

⁶² De acordo com Moraes, “Francisco Campos antevia nos acontecimentos que levaram à Revolução de 1930 a possibilidade concreta do advento da *auctoritas* de um Estado forte e intervencionista na economia, na política e na educação, que finalmente conduziria o País à modernização institucional” (MORAES, 1992, p. 296)

angariando apoios, cooptando forças, mediando interesses divergentes” (MORAES, 1992, p. 296).

Por meio da reforma (1931), o pacto com a Igreja Católica foi estabelecido pelo ensino religioso facultado a todas as escolas públicas, inclusive no ensino normal e no ensino primário, níveis que não foram contemplados pela reforma, a não ser nesse quesito. Aos pioneiros da educação nova, convergiu a exposição de motivos do Decreto 18.890, de 31 de abril de 1931, que dispunha sobre o ensino secundário, no qual o ministro critica o “caráter exclusivamente propedêutico do ensino secundário tradicional, que lhe subtraía a função propriamente educativa, moral e intelectual” (XAVIER, 1990, p. 85). A crítica incidia, principalmente, sob a função meramente preparatória para as provas e os exames de acesso ao ensino superior⁶³, comprometendo o currículo e a finalidade do ensino secundário:

Muito de propósito, atribuo ao ensino secundário a função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, ao invés de mobilizar o espírito de noções e de conceitos, isto é, dos produtos acabados com os quais a indústria usual do ensino se propõe a formar o *stock* dos seus clientes (CAMPOS apud XAVIER, 1990, p. 86).

Dessa forma, os modernos processos de aquisição do conhecimento deveriam prevalecer sobre a acumulação dos mesmos e a educação funcional foi escolhida como a única proposta possível para o ensino:

Ora, o nosso sistema de educação tem consistido até agora em mobilizar o espírito de noções e de conceitos passivamente recebidos pelo estudante. O que acontece é que tais noções e conceitos não fazem parte do seu contexto de experiência, não funcionando, pois, para os fins a que se destina, isto é, para orientar e condicionar a sua conduta ou seu comportamento intelectual. Na educação funcional, a única cujos processos não deformam ou esterilizam o espírito da juventude, tem-se por adquirido um conceito quando este funciona na oportunidade certa e com precisão e segurança, quando somos capazes de praticá-lo, isto é, servimo-nos dele como instrumento (CAMPOS apud XAVIER, 1990, p. 89).

⁶³ “Herança das Reformas Pombalinas (1759 – 1772), durante todo o período imperial, o ensino secundário foi marcado pelo regime de cursos preparatórios e de exames parcelados, o que significava que os estudantes brasileiros realizavam um único exame em cada uma das disciplinas exigidas para o ingresso nos cursos superiores, não necessariamente precedidos por cursos preparatórios, sendo que as famílias mais abastadas contratavam preceptores para ministrar aulas aos seus filhos. Durante o período da Primeira República (1889 – 1930) houve empreitadas oficiais que tentaram superar esse regime, sem sucesso e, embora não houvesse uma legislação vigente a esse respeito, alguns estabelecimentos adotaram um ritmo seriado em seus cursos” (DALLABRIDA, 2009, p. 185-186).

Apesar do discurso sintonizado com algumas propostas dos escolanovistas e a concessão feita ao ensino religioso, “as reformas de Francisco Campos, em que pesem o pluralismo do discurso, foram centralizadoras e coercitivas, perfeitamente de acordo com as idéias de seu autor e do governo que representava” (MORAES, 1992, p. 294). Na História da Educação Brasileira, essa reforma foi a primeira que se aplicou a diferentes níveis de ensino (secundário, comercial e superior) e tinha por objetivo alcançar todo o território nacional, representando, no Governo Vargas, que vai até 1945, a primeira iniciativa na construção de um “aparelho nacional de ensino, com códigos e leis elaborados tendo em vista estabelecer diretrizes, normas de funcionamento e formas de organização para os diversos ramos e níveis da educação no país” (MORAES, 1992, p. 293).

Embora o ensino primário permanecesse fora da responsabilidade direta do governo federal⁶⁴, no discurso de posse, o ministro enfatizou a importância desse nível de ensino, “cujo vulto reclama esforços correspondentes à envergadura e proporções do seu tamanho” (CAMPOS apud MORAES, 1992, p. 294). Trata-se de idéias remanescentes da Reforma Mineira, na qual observamos que, para Francisco Campos, é necessário garantir uma base comum a todos os alunos, o ensino primário e, na seqüência, a escola deveria redistribuí-los na sociedade de acordo com suas aptidões naturais, acomodando cada um no seu lugar, sendo que, para o reformador, as elites seriam preparadas pelo ensino secundário e superior, níveis contemplados pela reforma de 1931. Todavia, apesar do discurso contemplar a importância do ensino primário, nenhuma medida oficial foi adotada para assegurá-lo a todos de forma gratuita e de qualidade, o que, conjugado com a exigência do exame de admissão para o ensino secundário, tornava o acesso e a continuidade nos estudos um privilégio. Dessa forma:

A Reforma Francisco Campos foi um marco normativo do ensino secundário e superior e, acima de tudo, a precursora de uma política nacional de educação. Contudo, a instrução popular permaneceu ausente do projeto educacional da União, apesar do ambiente de efervescência quanto aos problemas da educação primária (DELANEZE, 2008, p. 82).

Em relação à reforma, para contribuir com nossas análises, destacamos o ensino secundário e o comercial. Quanto ao primeiro, a reforma trouxe organicidade, estabelecendo o currículo seriado e a frequência obrigatória. O curso foi dividido em duas partes, sendo o

⁶⁴ As diretrizes de todos os níveis de ensino, inclusive do primário, passaram a ser elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo do Ministro da Educação e Saúde Pública, criado pelo Decreto 19.850/31, com a atribuição de “firmar as diretrizes gerais *do ensino primário*, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, os interesses da civilização e da cultura do país” (CAMPOS apud DELANEZE, 2008, p. 77. grifos nossos).

fundamental, com duração de cinco anos, que exigia a aprovação, no exame de admissão, daqueles que pretendiam frequentá-lo; e o complementar, de dois anos, obedecendo à seguinte disposição:

O primeiro tornou-se obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior e o segundo, em determinadas escolas. Além disso, para esse ciclo complementar, foi estabelecida uma subdivisão que compreendia um certo grau de especialização, conforme se tratasse de curso preparatório para ingresso nas Faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia (ROMANELLI, 2010 p. 137).

Portanto, para se ter acesso ao ensino superior, era necessário cumprir, pelo menos, cinco anos da seriação do ensino secundário, já que, no discurso do reformador, a finalidade desse nível de ensino deveria ser a “a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional” (CAMPOS apud ROMANELLI, 2010, p. 135).

A reforma também determinou a equiparação dos cursos secundários, oficiais e particulares, ao Colégio Pedro II, desde que se submetessem à inspeção federal. Moraes (1992), pautando-se em Nunes (1962), assim sintetizou o alcance da reforma:

Um currículo vasto, de caráter enciclopédico – associado a um sistema de avaliação extremamente rígido – o tornava uma educação para uma minoria que, naquela conjuntura da vida brasileira, podia passar cinco anos adquirindo o que se supunha ser uma sólida cultura geral. Por outro lado, a equiparação entre escolas públicas e privadas, levadas a efeito pela reforma, favoreceu uma significativa expansão do ensino privado após 1930 e a conseqüente formação de um empresariado do ensino (MORAES, 1992, p. 301).

Quanto ao ensino comercial, foi o único⁶⁵ curso profissionalizante que se fez presente na reforma e foi pensado em nível médio e em nível superior. Os cursos médios se organizavam em dois ciclos: 1º ciclo – curso propedêutico de três anos; curso auxiliar de comércio, de dois anos; 2º ciclo – cursos técnicos de secretariado, de um ano; guarda-livros, de dois anos; administrador-vendedor, de dois anos; atuário, de três anos; perito contador também de três anos. O curso superior de finanças tinha a duração de três anos. De acordo com Romanelli, havia exigências para a admissão:

⁶⁵ De acordo com Romanelli, embora o país despertasse para as demandas da industrialização, o ensino industrial não foi abarcado, e, com isso, a reforma “deu um passo atrás, perdendo a oportunidade que o contexto oferecia de criar um sistema de ensino profissional condizente com a ideologia de desenvolvimento que então ensaiava seus primeiros passos na vida política nacional” (ROMANELLI, 1987, p. 142).

Exigia-se, para o ingresso no 1º ciclo, que o candidato se submetesse a um exame de admissão e, para o 2º ciclo, a conclusão de um dos cursos do 1º ciclo ou da 5ª série do curso secundário fundamental. Somente os cursos de atuário e perito contador davam acesso ao curso superior de finanças (ROMANELLI, 2010, p. 139).

Ainda de acordo com essa autora, o exame de admissão aos cursos do primeiro ciclo exigia conhecimentos que não compunham o currículo da escola primária, “o que significava que o ensino médio profissional não tinha nenhuma articulação com o ensino primário” (ROMANELLI, 2010, p. 140). Além disso, havia uma inflexibilidade entre o ensino secundário e os demais ramos do ensino médio e, com exceção dos cursos de atuário e perito contador, que permitiam o acesso unicamente ao curso de finanças, os demais tinham caráter de terminalidade, portanto, somente o ensino secundário graduava para o ensino superior.

Conforme nossa análise sobre a Reforma de Francisco Campos, em Minas Gerais, realizada no primeiro capítulo desta tese, em que observamos a configuração de duas propostas educativas, uma para pensar e outra para produzir, vamos ao encontro da afirmação de Moraes (1992) de que “a reforma Francisco Campos (1931) acabou por estabelecer na prática seu antigo projeto de educação diferenciada, uma ‘educação para pensar’ e outra ‘para produzir. O que era anunciado nos tempos de Minas Gerais encontrava campo para sua efetivação” (MORAES, 1992, p. 303). E é válido retomar aqui as palavras de Francisco Campos, ainda no contexto da reforma mineira, que consideramos endossar a interpretação aqui construída:

Talvez mais que o primário ele (o ensino secundário) interessa fundamentalmente à economia de nossa cultura. Uma nação vale o que valem suas elites. No ensino secundário, particularmente, é que se forma, modela e plasma a mentalidade a quem incumbe orientar as grandes e definidas direções coletivas de que resulta e emerge o perfil da civilização nacional. (...) O ensino técnico é outro reclamo urgente e imperativo que nunca é demais clamar e reclamar; particularmente em um país que, como o nosso, aspira a um rápido e intenso desenvolvimento industrial. (...) É obra do ensino profissional preparar elites para o mercado, assim como o ensino clássico prepara elites para a vida pública (...) ambas colaboram, cada qual na sua esfera, na grande obra coletiva de formação e de emancipação nacionais (CAMPOS apud PEIXOTO, 1981, p. 98-99).

De acordo com Moraes (1992), na concepção de Francisco Campos, a formação das elites tinha uma dimensão ampla, na qual o *locus* da racionalidade se deslocaria do plano político para o plano da técnica, vinculada à idéia de “saber”, que demandava uma intensa

preparação científica, haja visto que, para o reformador “a racionalização da economia nacional, bem como de organização das leis, não poderia estar na esfera ‘irracional’ da competência dos parlamentos e das assembléias” (MORAES, 1992, p.304). Schwartzman e colaboradores (1984), analisando o projeto político de Francisco Campos, salientam que este percebia, no seu contexto histórico, a predominância da cultura de massas, o que obrigava a ação política a se atualizar diante do primado da irracionalidade, porque “o irracional é o instrumento da integração política total, e o mito é a sua expressão mais adequada, a técnica intelectual de utilização do inconsciente coletivo para o controle político da nação” (CAMPOS apud Schwartzman et al., 1984, p. 63). A racionalidade técnica seria exclusividade daqueles que deveriam comandar a ação política e o mito se configuraria na figura do “chefe” de um estado “autoritário, forte, centralizador e intervencionista” (MORAES, 1992, p. 305). Diante desse quadro conceitual, a ênfase da reforma, no início dos anos de 1930, no ensino secundário e superior e a lacuna quanto ao ensino primário, normal e profissional ganham maior inteligibilidade.

Uma vez ampliada a interpretação dessas Reformas de 1931, gostaríamos de retomar a realidade histórica da educação brasileira, criticada pelo texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em março de 1932, no que se refere à não articulação entre os níveis de ensino, o que levou à dualidade educacional: de um lado, ensino profissional e primário e, de outro, o ensino secundário e o superior, consolidando a estratificação social. Embora o Manifesto se configure como “um documento de política pública” (SAVIANI, 2004, p. 182), esta, de fato, já havia se constituído nos termos da reforma, que mantinha, em todo o território nacional, a dualidade do ensino. Na perspectiva dos renovadores, o problema da estratificação social estaria no privilégio educacional determinado pela condição econômica e social e, como solução, a seleção deveria obedecer ao “caráter biológico”, sendo que nem todos teriam aptidão para chegar à universidade, reservada aos melhores e aos mais capazes, eleitos por seleção, a partir da diferenciação das capacidades.

Em relação à política educacional colocada em marcha por Francisco Campos, a proposta contida no Manifesto indica avanço no que tange à organização do ensino, que deveria se pautar pela articulação entre a escola primária (7 a 12) com a escola secundária (12 a 18), da qual se eliminaria a divisão entre educação manual e educação intelectual, com uma base comum de três anos (12 a 15) para ministrar a cultura geral, para posterior bifurcação (15 a 18) em trabalhos manuais ou trabalhos intelectuais. Todavia, no projeto dos pioneiros, o encaminhamento dos alunos para os níveis mais elevados do ensino, dependeria da capacidade de cada indivíduo.

Os princípios da Escola Nova colocavam o foco do ensino na criança e nos seus interesses e transferia para o plano individual a responsabilidade pela continuidade dos estudos. Por um lado, em relação à proposta oficial encampada por Francisco Campos, tratase de formas diferenciadas de controlar o acesso e a permanência na escola. Por outro lado, não se pode negar que o movimento dos renovadores contribuiu para legitimar a pressão pelo acesso à instrução.

3.2.2 A Educação nas Constituições de 1934 e 1937

Na Constituição de 1934, o artigo 150 definia que a União deveria fixar o Plano Nacional de Educação para todos os graus de ensino; coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o país, além de organizar o ensino secundário e superior nos territórios e no Distrito Federal. O parágrafo único desse artigo indicava, entre as normas para elaboração do plano nacional, a garantia do ensino primário gratuito, de frequência obrigatória, e acenava para a tendência à gratuidade do ensino posterior ao primário, visando facilitar o acesso. A letra E, desse mesmo parágrafo, indicava a “limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso” (BRASIL, 1934). Percebemos aqui o princípio, defendido no Manifesto dos Pioneiros, do direito biológico à educação integral, legitimando a restrição do acesso ao ensino.

Na Constituição de 1937, elaborada no durante o Estado Novo, a educação das crianças passou a ser considerada um direito natural dos pais, cabendo ao estado colaborar para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências da educação particular, portanto, conforme o artigo 129, apenas àqueles que não possuíssem recursos:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937).

Nesse contexto, o Estado se eximiu da responsabilidade educacional e, mesmo no caso restrito em que se colocava a atuar, impôs, mais uma vez, o direito biológico à educação (“uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”). Nos estabelecimentos públicos, seria cobrado um valor mensal para a caixa escolar, sob a justificativa da solidariedade dos mais para com os menos favorecidos. Apesar de deixar o processo educativo a cargo dos pais, servindo-se das instituições particulares, o texto constitucional destacou que a infância e a juventude deveriam receber cuidados especiais do Estado, mas, sem deixar de responsabilizar os pais por essas garantias. Assim expressa o artigo 127:

Art. 127º - A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades.

O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral.

Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole (BRASIL, 1937).

A Constituição determinou que a interferência do Estado, na Educação, somente se faria necessária para aqueles sem condições financeiras, às pessoas pobres e miseráveis, às quais era destinado um tipo específico de educação: a preparação para o trabalho. No artigo 131, o texto constitucional esclareceu sobre o tipo de formação profissional seria ministrada: “a educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias” (BRASIL, 1937).

Destacamos um paradoxo da Constituição de 1937: ao mesmo tempo em que o Estado não oferecia nenhum mecanismo que garantisse a escolaridade para as crianças e jovens, colocava-as como objeto de cuidados especiais do Estado, no sentido de assegurar condições físicas e morais e o desenvolvimento das suas capacidades. Sem oferecer a escola pública e gratuita como se efetivaria essa proteção à infância e à adolescência? Para garantir “a satisfação dos seus direitos essenciais no que respeita ao desenvolvimento físico, à conservação da saúde, do bem estar e da alegria, à preservação moral e à preparação para a vida” (NETTO, 1941, p. 28), o governo Vargas, em 1940, pelo Decreto-Lei Nº 2.024, de 17 de fevereiro, criou o Departamento Nacional da Criança, “supremo órgão de coordenação de todas as atividades nacionais de proteção à maternidade, à infância e à adolescência”

(BRASIL/DECRETO 2.024 apud NETTO, 1941, p. 29). Analisaremos as ações desse departamento no próximo capítulo.

3.2.3 Capanema no Ministério da Educação e Saúde

Gustavo Capanema que havia assumido papel estratégico nas relações entre o governo mineiro e o poder central, na função de secretário do Interior de Minas Gerais, almejava assumir a interventoria do Estado, substituindo Olegário Maciel. Porém, o nomeado foi Benedito Valadares. Capanema ficou fora das funções políticas, voltando a advogar em Belo Horizonte e aproximou-se da Igreja, por meio de Alceu Amoroso Lima, com quem manteve correspondência sobre as possibilidades de um cargo no governo central.⁶⁶ Segundo Schwartzman et al., foi por intermédio do apoio da igreja que Capanema chegou ao Ministério da Educação e Saúde, assumindo a pasta em 26 de julho de 1934. Ainda de acordo com esses autores, o ministério se ocupou nos anos seguintes da definição do Plano Nacional de Educação e o estabelecimento de um sistema nacional de coordenação, conforme previa o artigo 150, da Constituição de 1934.

Os fundamentos gerais da educação nacional, contidos no Plano Nacional de Educação, elaborado nesses primeiros anos da gestão do ministro Capanema, apesar de não ter sido votado, já que o congresso foi fechado antes, nos apresenta a finalidade da educação. De acordo com Schwartzman et al., o referido plano assim definia a educação nacional:

A educação nacional era definida como tendo por objetivo formar o homem completo, útil à vida social, pelo preparo e aperfeiçoamento de suas faculdades morais e intelectuais e atividades físicas, sendo tarefa precípua da família e dos poderes públicos. A transmissão de conhecimentos seria sua tarefa imediata, mas nem de longe a mais importante (SCHWARTZMAN et al., 1984, p. 182).

Capanema, em discurso na cerimônia que comemorou o centenário do Colégio Pedro II, em 02 de dezembro de 1937, declarou que o ensino primário era responsabilidade dos estados e municípios, que poderiam contar com a cooperação do governo federal, e o definiu como “verdadeiro instrumento de modelação do ser humano, por isto que sobre ele influi enquanto ainda matéria plástica, a que é possível comunicar todas as espécies de hábitos e atitudes” (CAPANEMA apud SCHWARTZMAN et al., 1984, p. 188).

⁶⁶ “Em 1934, perdida a chance da interventoria em Minas, é a Alceu Amoroso Lima que Capanema se dirige, buscando um caminho de volta à vida política” (SCHWARTZMAN et al., 1984, p.48).

A prioridade do ministro foi dada ao ensino secundário, consubstanciada na Lei Orgânica Nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Schwartzman e colaboradores, ao analisarem os documentos relacionados a esse nível de ensino, aprofundaram as concepções educacionais de Capanema:

O sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes e categorias sociais. Teríamos, assim, a educação superior, secundária, primária, profissional e a educação feminina; uma educação para a elite da elite, uma outra para a elite urbana, outra para os jovens que comporiam o “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação (...) (SCHWARTZMAN et al., 1984, p. 189).

Havia uma distinção entre o ensino secundário e os demais ramos do ensino médio. O primeiro era o único que possibilitava o acesso à universidade. Aqueles alunos que não conseguiam passar pelo exame de admissão para o ensino secundário, ficavam limitados a se matricular no ensino industrial, agrícola ou comercial, que deveria prepará-los para a vida do trabalho. Entre os diferentes ramos do ensino profissional e destes com o secundário, verificava-se uma inflexibilidade, que “traçava o destino do aluno no ato mesmo de seu ingresso na 1ª série do ciclo básico (...), se quisesse reorientar sua escola, deveria interromper o curso que estivesse fazendo e recomeçar noutro ramo sem ter chance de ver seus estudos aproveitados” (ROMANELLI, 2010, p. 159).

O sistema de inspeção e reconhecimento dos cursos secundários, estabelecido na Reforma Francisco Campos, foi mantido. A mudança referiu-se à organização do ensino secundário: em 1931, ficou estabelecido o ensino secundário de sete anos, divididos em dois ciclos (o ginásial de cinco anos e o complementar de dois anos). Em 1942, manteve-se a duração de sete anos do ensino secundário, alterando a divisão: ginásio de quatro anos, e um segundo ciclo, de três anos, com a opção entre o clássico e o científico, sendo que o segundo ciclo deveria oferecer cursos profissionalizantes, para aqueles que não tinham intenção ingressar no ensino superior. Para o ministro, essa medida iria “concorrer para maior utilização e democratização do ensino secundário, que assim não terá como finalidade apenas conduzir ao ensino superior” (CAPANEMA apud SCHWARTZMAN et al., 1984, p. 191).

Os exames de admissão foram mantidos, o que acarretava um problema para aqueles que, saindo do ensino primário aos onze anos, não conseguiam passar no exame, pois, de

acordo com a legislação, não poderiam iniciar no trabalho até que completassem 14 anos. A Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) encaminhou um relatório ao ministro do trabalho, propondo que a idade mínima para o trabalho fosse reduzida, para que as crianças fossem protegidas da marginalidade. Aqueles que conseguiam transpor o obstáculo do exame admissional, tinham a oportunidade de alcançar o topo da pirâmide educacional, ao freqüentar o nível de ensino destinado “à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação” (CAPANEMA apud SCHWARTZMAN et al., 1984, p. 194).

Quanto à formação dos trabalhadores, de acordo com Schwartzman et al. (1984), por meio da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto 4.073, de 30 de janeiro de 1942), em termos de intenções, essa modalidade de ensino procurava atender, simultaneamente, os interesses dos trabalhadores, das empresas e da nação, buscando não apressar a especialização, com o foco apenas no lado técnico da formação, mas também “o seu lado espiritual, o seu lado moral, o seu lado cívico e patriótico” (CAPANEMA apud SCHWARTZMAN et al., 1984, p. 240).

Na conferência pronunciada na solenidade de abertura do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Capanema salientou que a educação profissional era vista como uma educação para os pobres, enquanto aqueles que possuíam recursos enviavam os filhos para as escolas secundárias. Para ele, a estratificação educacional deveria ser baseada nos critérios meritocráticos, em que a distribuição entre os diferentes tipos de curso se faria por um sistema de orientação vocacional. Dessa forma, a educação profissional deixaria de ser um setor à parte e os trabalhadores seriam guiados por suas qualidades, seus atributos, suas virtudes, suas possibilidades físicas, suas aptidões intelectuais e suas qualidades morais, de modo que os indivíduos mais capazes e mais inteligentes pudessem atingir os mais altos postos universitários, políticos ou culturais; e os trabalhadores de vocação técnica pudessem seguir suas carreiras com sucesso.

No discurso, direcionado aos presentes na inauguração do SENAI, parte integrante do novo sistema de ensino industrial, Capanema declarou seu objetivo era fazer com que toda a juventude fosse uma, e, portanto, “pobres e ricos, no trabalho industrial ou no trabalho civil, todos possam atingir as mais altas posições que pelo ensino industrial leva à universidade, acessível a todos” (CAPANEMA apud SCHWARTZMAN et al., 1984, p. 241). Schwartzman e colaboradores (1984) chamam a atenção para a contradição do discurso com a realidade educacional brasileira do período:

Na realidade, esse ideal se chocava com a divisão estanque que o próprio Ministério da Educação manteria entre a educação secundária e os demais ramos do ensino médio, no que se refere às possibilidades de acesso aos níveis superiores da educação. Só a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961, é que permitiria, finalmente, que se estabelecesse equivalência dos diplomas de nível secundário e médio, abrindo a todos os caminhos do ensino superior (SCHWARTZMAN et al., 1984, p. 242).

Buscamos delinear os cenários político, econômico, social e a questão educacional no Brasil, na década de 1930 até meados da década de 1940, período conhecido historicamente, como a Era Vargas. Colocamos em tela as disputas políticas e econômicas, as transformações da sociedade e as principais medidas legais relacionadas à organização do ensino no país, assim como seus principais fundamentos, personificados nas figuras dos ministros da Educação, Francisco Campos e Gustavo Capanema, e nos textos das Constituições de 1934 e 1937, sintetizando os elementos hegemônicos da política educacional desse período.

Em linhas gerais, podemos inferir que, concomitante ao delineamento de um aparelho nacional do ensino, foi se cristalizando a dualidade educacional, presente na realidade brasileira desde o Império. Nosso intuito foi trazer esses elementos para melhor situar as ações de Helena Antipoff no sistema de ensino mineiro, no contexto de implantação da Reforma Francisco Campos (1927), restrita ao ensino primário e normal, que é objeto das nossas próximas explicações.

3.3 As atividades de Helena Antipoff em Belo Horizonte

Em setembro de 1929, Helena Antipoff iniciou suas atividades na Escola de Aperfeiçoamento, cujo primeiro curso havia começado em março daquele ano. Assumiu a disciplina de Psicologia⁶⁷ para as três turmas existentes, com 50 alunas cada, vindas de várias partes do Estado, que tinham sido indicadas por inspetores e diretores dos grupos escolares, o que, para Helena Antipoff, significava que essas alunas faziam parte “dos elementos mais eficientes do professorado mineiro”, nas quais estava “a esperança do governo para uma realização eficiente da grande reforma que tão empenhadamente quer levar a efeito” (ANTIPOFF, 1930d, p. 01).

⁶⁷ Essa disciplina, nos três primeiros meses de funcionamento da Escola de Aperfeiçoamento, foi assumida por de Théodore Simon, de Paris e, em seguida, até o mês de agosto, ficou a cargo Leon Walther, de Genebra.

A seletividade desse grupo se acentuou no interior da Escola de Aperfeiçoamento, pois, ao final do primeiro ano, das 150 alunas, apenas 70 delas foram promovidas ao segundo ano. Em 1930, as pretendentes ao curso de aperfeiçoamento foram submetidas aos testes de inteligência geral e ao exame médico e, das 75 candidatas, apenas 40 foram admitidas. Em artigo encaminhado para publicação no Arquivo Brasileiro de Higiene Mental, Antipoff justificou esse procedimento admissional:

Esta medida foi tomada em vista das observações feitas sobre as alunas do ano anterior: o trabalho absorvente da Escola, o grande esforço intelectual exigido delas não podia ser obtido senão por pessoa física e intelectualmente em ótimas condições. Vê-se por aí que as alunas da Escola de Aperfeiçoamento representam realmente o escol do professorado primário de Minas (ANTIPOFF, 1930d, p. 1).

Nesse mesmo artigo, a educadora falou sobre o ensino de Psicologia ministrado no curso da Escola de Aperfeiçoamento, com duração de dois anos, em período integral:

Cumprido logo, dizer, que o nosso estudo de psicologia é essencialmente prático. De teoria, apenas uma introdução necessária aos trabalhos práticos e às pesquisas pessoais, em matéria de psicologia aplicada à educação. No correr do 1º ano, são as alunas postas a par dos problemas e das leis mais importantes da psicologia experimental e da psicologia da criança; também no 1º ano elas são iniciadas nos métodos psicológicos; já no 2º ano predominam as pesquisas. Dispondo-se de um laboratório com aparelhos clássicos de psicologia experimental, o ensino teórico é sistematicamente acompanhado de demonstrações concretas (ANTIPOFF, 1930d, p. 1).

Tratava-se de um curso prático que desde o primeiro ano levava as alunas ao contato com a prática psicológica, tanto no interior da Escola de Aperfeiçoamento, no seu Laboratório de Psicologia, organizado por Helena Antipoff, quanto nos trabalhos nos grupos escolares da capital mineira.

3.3.1 As pesquisas realizadas pelas alunas da Escola de Aperfeiçoamento sob orientação de Helena Antipoff: o Museu da Criança

As atividades das alunas da Escola de Aperfeiçoamento nos grupos escolares incluíam observações sistemáticas e aplicação de testes psicológicos com o objetivo de produzirem monografias no final do curso. O primeiro grupo iniciou essas atividades em fevereiro de 1930 e permaneceu até agosto, visitando, uma vez por semana, 32 classes de 6 grupos

escolares. Nesse acompanhamento semanal, foram analisadas as condições físicas da classe, o regime escolar, a personalidade da professora, os métodos de ensino. Seguindo o Método de Experimentação Natural (ou Observação Sistemática, conforme o termo também utilizado por Helena Antipoff) do psicólogo russo Alexandre Lazoursky, em cada disciplina escolar, as alunas descreviam as manifestações do comportamento infantil, com os respectivos equivalentes funcionais e caracteriológicos, organizando “quadros sinóticos” com o intuito de conseguir um “apanhado geral das influências pedagógicas, intelectuais e sociais sob as quais viveu cada grupo de aluno” (ANTIPOFF, 1930d, p. 4).

A personalidade de cada criança também era avaliada mais detidamente, via observação, conversas informais, testes individuais e coletivos⁶⁸, inquéritos, análise do trabalho escolar, do caderno, da escrita, dos desenhos, dos trabalhos manuais, entre outros, abarcando “variados aspectos da personalidade física, social, psíquica de cada criança, e sobre seu rendimento escolar” (ANTIPOFF, 1930d, p. 4).

As informações quantitativas eram analisadas, visando caracterizar cada classe e levantar o perfil de cada grupo escolar. Além disso, as alunas faziam um relatório escrito, sintetizando seus conhecimentos sobre as classes estudadas, incluindo a análise dos fatores que influenciaram, positiva ou negativamente, sobre os resultados pedagógicos, constituindo uma monografia para cada classe escolar. Finalizados esses textos monográficos, as alunas realizavam o estudo comparativo entre as classes e os grupos escolares, inferindo sobre os fatores positivos e negativos de cada caso estudado. A Revista do Ensino publicou partes dos primeiros resultados, recortando excertos das 32 monografias, sem, no entanto, apresentar uma síntese de todas elas. O texto final foi elaborado por Helena Antipoff, que chamou esses estudos de “escolologia”:

Os trechos dos trabalhos que publicamos hoje fazem parte de um estudo psico-pedagógico experimental, ao qual julgamos útil dar o nome de *Escolologia*. Esse neologismo mostra que o objetivo de nosso estudo é a escola e tudo que com ela se relaciona: administração escolar, prédio, higiene escolar, material didático, regime escolar, organização das classes, característico do ensino, métodos didáticos, diversas instituições auxiliares, e, enfim, “last but not least” – o escolar, seu meio econômico e social; seu estado psíquico, (saúde e desenvolvimento corporal); seu nível de desenvolvimento mental; seus interesses e aspirações; suas diversas aptidões psíquicas; e, enfim, seus conhecimentos e sua formação escolar. (ANTIPOFF, 1930c, p. 146).

⁶⁸ Esses testes foram adaptados “de acordo com as particularidades do meio e o desenvolvimento das crianças” (ANTIPOFF, 1930b, p. 24).

O objetivo específico dessa intensa pesquisa era levar as alunas “a encarar de modo científico todas as condições do trabalho pedagógico” (ANTIPOFF, 1930d, p. 5). Havia, contudo, propósitos mais amplos, relacionados a esse trabalho prático. De um lado, estava a necessidade de se avaliar a aplicação dos princípios da Escola Nova na realidade mineira. Para Helena Antipoff:

As teorias mais belas e harmoniosas, quando formuladas por pensadores ou decretadas novamente por leis, uma vez aplicadas devem ser rigorosamente verificadas, não de modo empírico, mediante comprovação “à vol d’oiseau”, mas por uma pesquisa sistemática e pormenorizada, afim de se ter conhecimento preciso de seu valor real” (ANTIPOFF, 1930c, p. 146)

Por outro lado, a educadora intencionava levantar uma vasta documentação sobre as escolas mineiras, tendo “por fim descobrir entre as condições e os factos da vida escolar, entre os meios educativos e os resultados por eles obtidos, relações constantes de causa e efeito, portanto, as leis da pedagogia real” (ANTIPOFF, 1930c, p. 146). Para alcançar tal meta, seria preciso concentrar os resultados obtidos pelos estudos a respeito das escolas e estabelecer um centro de documentação pedagógica, o que começou a se organizar em outubro de 1929, com a criação, na Escola de Aperfeiçoamento, do Museu da Criança. Inspirada nos princípios da Escola Nova, quanto à necessidade de conhecer a natureza da criança, preocupada com a constituição de uma pedagogia científica, baseada nesses conhecimentos e com a formação sistemática e continuada das professoras, sua intenção era “constituir um centro de pesquisa relativo à criança, um centro pedagógico” (ANTIPOFF, 1992g p. 15).

Em suas aulas, a educadora direcionava os conhecimentos para a Psicologia Experimental, despertando, nas professoras, o espírito da investigação científica, tornando-as capazes de colaborar nas pesquisas durante o período de dois anos de sua formação e, quando retornassem aos seus respectivos grupos escolares, a nova instituição teria a função de ser um local de referência para elas, evitando que os ensinamentos adquiridos caíssem no esquecimento. Numa reunião, realizada em 10 de maio de 1930, com suas alunas, Helena Antipoff chamou a atenção para os objetivos do Museu:

(...) quando as Sras. deixarem a Escola, continuando por si mesmas as pesquisas, em suas escolas ou em localidades afastadas dos grandes centros, não encontrando ninguém talvez que lhe possa dar conselhos ou lhes ajudar em seu trabalho de investigação, aí, então, irão desanimar talvez, abandonando suas pesquisas e acabando por esquecê-las completamente. Ao criar o nosso Museu da Criança, já pensamos precisamente nessa necessidade de organizar um centro de pesquisas e informações. Ali, os

nossos alunos, depois de deixar a escola poderão receber as direções e indicações de que poderiam precisar para continuar o trabalho no qual foram iniciados aqui (...) (ANTIPOFF, 1992g, p. 16).

Nessa reunião, a educadora conclamou suas alunas a ajudarem a organizar o museu⁶⁹, coletando material nas escolas, registrando as observações feitas durante as atividades práticas, realizando entrevistas, reunindo os resultados das experiências e dos testes, pois seria com esse material que se elaborariam os conhecimentos sobre a criança: “com esses dados é que procuraremos estabelecer normas e padrões quanto ao desenvolvimento físico e mental das crianças mineiras” (ANTIPOFF, 1992g, p. 16). Partindo do pressuposto de que os conhecimentos teóricos só teriam respaldo científico se tivessem à sua disposição uma série de informações sobre a realidade concreta, é enfática com suas alunas: “não bastará convidar os psicólogos mais famosos da terra. Eles não poderão constituir-se em verdadeiro guia, senão quando, ao lado de conhecimentos gerais, eles possuírem dados específicos do meio ambiente e da criança que vive nesse ambiente” (ANTIPOFF, 1992g, p. 16).

Helena Antipoff estava insatisfeita com o pouco envolvimento de suas alunas com a organização do Museu da Criança. Em outubro de 1929, quando da sua criação, 79 alunas tornaram-se sócias, mas, destas, apenas 59 continuavam na Escola de Aperfeiçoamento e poucas se mantiveram fiéis à proposta inicial. A educadora então convocou suas alunas para que “os compromissos assumidos no ano passado sejam energicamente retomados e levados avante” (ANTIPOFF, 1992g, p. 18).

Esse apelo foi feito no meio do semestre em que as alunas realizavam as primeiras monografias sobre as classes escolares de Belo Horizonte e Helena Antipoff estava atenta às atividades que visavam iniciar as alunas no método da Psicologia Experimental, orientá-la quanto ao perfil das crianças mineiras no sentido de fornecer parâmetros para avaliação anual dos alunos e, em última instância, aplicar os princípios da escola ativa, apresentados nos termos da Reforma de Ensino (1927) e endossados por ela.

Para além da atuação direta na formação das alunas da Escola de Aperfeiçoamento, essas atividades tinham incidência indireta no corpo docente do ensino primário do estado de Minas Gerais, uma vez que os resultados dessas pesquisas foram amplamente divulgados pela Inspeção Geral da Instrução, na forma de boletins, que eram distribuídos nos grupos

⁶⁹ “Se as Sras. concordarem que o Museu da Criança seja uma instituição útil para o Brasil, se aceitarem a devida importância para a obra da educação e se o conhecimento da criança deve ser colocado na base da pedagogia, então ajudem-nos a organizar o Museu, constituindo o seu capital espiritual, pois que amanhã vão precisar dele” (ANTIPOFF, 1992g, p. 17).

escolares e também via Revista de Ensino, publicação mensal, criada pelo Estado mineiro, em 1925. Peixoto (2004) nos apresenta os objetivos da revista:

Entre seus objetivos, nesse período (décadas de 1930 e 1940), destacam-se: divulgar as idéias escolanovistas, introduzidas no sistema escolar mineiro pela Reforma Campos; orientar, instrumentalizar e incentivar o professor a incorporar essas idéias em suas práticas docentes; dar uma visão do que vem sendo realizado em Minas, com vistas à renovação da escola. (...) a maioria dos seus artigos aborda questões relacionadas ao estudo da criança, a problemas de ensino e aprendizagem ou relata atividades desenvolvidas nas escolas. Editada pela Imprensa Oficial do Estado, constitui importante veículo de divulgação das idéias da Escola Nova junto aos professores, pois, não havia escola, por mais distante que fosse, que não a recebesse (PEIXOTO, 2004, p. 273).

Estas publicações, tanto na Revista do Ensino, quanto nos Boletins da Inspetoria Geral de Instrução de Minas Gerais, constituem valiosa fonte de pesquisa, principalmente quanto ao nosso objeto, a educação dos “excepcionais”, uma vez que esse tema aparece nas discussões feitas na Revista do Ensino e, dos vinte Boletins publicados na década de 1930, nove perpassam diretamente por essa questão.⁷⁰ No decorrer dos anos de 1930, seguindo o mesmo roteiro e metodologia, foram realizadas observações sistemáticas nas escolas.

3.3.2 O diagnóstico do ensino em Belo Horizonte

A partir dos estudos realizados junto aos grupos escolares da capital mineira, Helena Antipoff elaborou um diagnóstico do ensino mineiro: 1) a orientação profissional da criança não ocorria nas escolas; 2) a formação física, moral e intelectual incompleta das crianças ao saírem da escola primária; 3) o problema das crianças “em perigo moral”. As duas primeiras problemáticas foram discutidas nos resultados de pesquisas divulgados ao longo da década de 1930 e início da década de 1940 (ANTIPOFF, 1932b, 1940; CASTRO, 1935) e sintetizadas no texto apresentado, por Antipoff, no VIII Congresso Brasileiro de Educação⁷¹, promovido

⁷⁰ Boletim n.º. 2 Theódore Simon. **Exames de audição**, 1929; Boletim n.º. 3 Theódore Simon. **Exame de visão**, 1929; Boletim n.º. 4 Theódore Simon **Anomalias de Visão**, 1929; Boletim n.º. 5 Theódore Simon. **Desenvolvimento físico e desenvolvimento intelectual**, 1930; Boletim n.º. 7 Helena Antipoff. **O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte**, 1931; Boletim n.º. 12 Sociedade Pestalozzi. **A infância excepcional (sub-normais)**, 1933; Boletim n.º. 14 Helena Antipoff e Naitres Rezende. **Ortopedia Mental nas Classes Especiais**, 1934; Boletim n.º. 16 Sociedade Pestalozzi. **A infância excepcional II Fascículo**, 1934; Boletim n.º. 20 Sociedade Pestalozzi. **A infância excepcional III Fascículo**, 1937.

⁷¹ Helena Antipoff foi relatora do Tema Especial n.º 5 – “Encaminhamento dos alunos que deixam a escola primária para a escola de nível mais alto ou para o trabalho”. O texto final resultou na publicação sob autoria de Helena Antipoff, com o mesmo título da temática (ANTIPOFF, 1942).

pela Associação Brasileira de Educação, em Goiânia, em junho de 1942, cujos anais foram publicados em 1944 e nos ajudaram a compreender qual a finalidade da educação para a educadora e os meios defendidos por ela para atingir essa finalidade. O terceiro problema foi detectado durante o processo de homogeneização das classes e constituiu-se em ponto de partida para Antipoff direcionar suas ações para criar um programa de atendimento especializado.

Além dessa síntese dos problemas do sistema de ensino mineiro feito pela própria educadora, a análise das publicações apresentando os resultados das investigações realizadas por ela e suas alunas, nos permitiu uma aproximação da organização do ensino em Minas Gerais, principalmente na capital, Belo Horizonte, trazendo dados importantes sobre o perfil dos alunos e o fluxo escolar. Esses elementos nos auxiliaram no entendimento do último problema destacado por Helena Antipoff. Assim, para trazer maior inteligibilidade para o nosso texto, optamos por apresentar os dois primeiros problemas do ensino mineiro, que surgiram das primeiras investigações realizadas pela Escola de Aperfeiçoamento. Em seguida, abordaremos as condições do ensino mineiro apreendidas por nós por meio da análise dessas pesquisas e, por fim, apresentaremos o último ponto nevrálgico do ensino mineiro, “a criança em perigo moral”, e os caminhos trilhados por Helena Antipoff para atendê-las.

a) A orientação profissional das crianças da escola primária

A primeira atividade realizada pelas alunas da Escola de Aperfeiçoamento, sob orientação de Helena Antipoff, foi a aplicação de um inquérito⁷² a 760 escolares de Belo Horizonte⁷³, no período de outubro a novembro de 1929, e que foi publicado em 1930, no Boletim nº 6, da Inspetoria Geral de Instrução Pública (ANTIPOFF, 1930a). Esse mesmo material foi republicado na Revista do Ensino, em 1936 (ANTIPOFF, 1936). O relatório final, levado à publicação, foi elaborado por Helena Antipoff, que justificou a escolha do método do inquérito devido à inexperiência das alunas, o que a fez escolher um trabalho simples, cuja metodologia habituasse o experimentador novato a ser passivo diante da criança, deixando-a “expressar-se livremente a fim de lhe conhecer a mentalidade, a estrutura psicológica”

⁷² As seguintes perguntas constituíam o inquérito: “1) Qual o trabalho que prefere na escola? 2) Qual o trabalho que prefere em casa? 3) Qual o seu brinquedo preferido? 4) Qual o livro ou história de que você mais gosta? 5) Com que pessoa queria você parecer-se? 6) Por quê? 7) Quando for grande, o que quer ser? 8) Por quê? Que presente gostaria de receber no dia do seu aniversário? 10) Se você tivesse muito dinheiro, o que faria dele?” (ANTIPOFF, 1930a, p. 15).

⁷³ Apesar de não mencionar, no relatório final, os resultados obtidos, Helena Antipoff informou que “10.000 exemplares do inquérito acabam de ser distribuídos entre nossas alumnas mestras, com o intuito de colher o inquérito no interior do estado e estender aos alunos de toda a escola” (ANTIPOFF, 1930a, p. 13).

(ANTIPOFF, 1930a, p. 7). Nesse aspecto, critica a postura do pedagogo que “muitas vezes desconhece a criança, exatamente porque não lhe deixa a palavra suficientemente emancipada do eu do mestre (...) à menor incoerência na opinião do pedagogo, intervém o mestre, que desvia o pensamento próprio da criança” (ANTIPOFF, 1930a, p. 7). Seguindo os princípios da escola ativa, a educadora também esclareceu sobre a necessidade de se conhecer os ramos preferidos dos alunos:

Ninguém que se preocupe com a infância e com os meios de educá-la porá em dúvida a importância que há em perscrutar os interesses infantis, esse aspecto tão precioso da vida intelectual das crianças. Conhecemos o valor que a moderna psicologia atribui ao interesse e às aspirações espontâneas da criança: muitas vezes se descobre nelas os sintomas das necessidades psíquicas e espirituais, funcionalmente ligadas ao crescimento do indivíduo e à formação de sua personalidade. Seguir a natureza, dela tirar as regras de conduta para educá-la de acordo com o ideal pedagógico – tal seria o método da escola ativa e da educação funcional (ANTIPOFF, 1930a, p. 7).

A partir da aplicação do primeiro inquérito, em 1929, esse mesmo procedimento foi repetido a cada cinco anos, portanto, 1934, 1939 e 1944. Além do texto referente a 1929, conseguimos acessar os relatórios de 1934 (CASTRO, 1934) e 1939 (ANTIPOFF, 1940). Dessas investigações, Helena Antipoff destacou o primeiro problema do seu diagnóstico do ensino mineiro: a orientação profissional da criança não ocorria nas escolas. Para ela, cabia à educação contribuir para formar a nação, garantir a integridade do país e a harmonia entre seus cidadãos, enfim, devia preparar o indivíduo para a vida em sociedade e, sendo assim, um papel importante a ser desenvolvido pela escola primária seria iniciar a orientação profissional dos seus alunos: “se as escolas têm por fim o preparo dos indivíduos para a vida, para a vida em harmonia com a coletividade e para o progresso desta última, a questão do trabalho de ganha-pão não pode ficar à margem dos seus interesses” (ANTIPOFF, 1940, p. 91). Nesse sentido, a escola deveria mostrar as diversas possibilidades do campo de trabalho humano, tornando seus alunos conscientes de que cada ramo de trabalho exigia aptidões e capacidades específicas e que “o equilíbrio e a prosperidade de um povo dependem da boa distribuição do trabalho e de obrigações mútuas” (ANTIPOFF, 1940, p. 79).

Para isso, a escola, além do conhecimento do indivíduo, deveria conhecer “as profissões e as exigências que cada uma apresenta ao trabalhador, do ponto de vista da saúde, das aptidões e do caráter” (ANTIPOFF, 1940, p. 86). Segundo Antipoff, a insuficiência, em alguns desses aspectos, impediria o exercício de determinada profissão, sendo que o indivíduo, por meio do seu esforço, poderia ter um desempenho igual aquele considerado

normal. Entretanto, a educadora destacou que o êxito em diferentes atividades requeria um nível de desenvolvimento mental e que “12 anos de idade mental é o limite inferior para o desempenho de trabalhos de ganha-pão, garantindo uma vida mais ou menos independente na cidade” (ANTIPOFF, 1940, p. 88). Acrescentou que a maioria dos ofícios exigia um preparo escolar, este por sua vez estaria ligado ao nível mental geral:

As nossas pesquisas junto aos alunos do Instituto Pestalozzi mostram que as crianças que não atingirem o nível intelectual de 6/7 anos, não conseguem aprender a ler e a escrever; crianças que não alcançaram a idade mental de 9/10 anos são incapazes de cursar com proveito o 4º ano da escola, e somente acima deste nível é que poderão concluir o curso primário (ANTIPOFF, 1940, p. 88-89).

Nesse aspecto, Antipoff ainda observou que, no contexto da década de 1930, o diploma do ensino primário era exigência para exercer trabalhos remunerados e que essa condição servia de proteção à infância, porém, deveria se relativizar no caso de indivíduos que, mesmo não tendo condições de obter o diploma, devido ao atraso mental, eram capazes de trabalhar.

Hoje em dia o diploma do ensino primário é o ‘sésamo abre-te’ para todo o trabalho remunerado. Essa justa medida de proteção à infância deverá ser considerada sob ângulo especial para certos indivíduos, capazes de fazer algum trabalho de ganha-pão, sem ter a possibilidade, pelo atraso mental que apresentam, de fornecer o requerido documento escolar (ANTIPOFF, 1940, p. 89).

Todavia, os indivíduos com um desenvolvimento intelectual atrasado em relação aos demais não deveriam visar carreiras “altas demais” e caberia à escola conscientizá-los no sentido de evitar futuros fracassos.

Quanto aos indivíduos mediocrementemente dotados, o papel da escola é prevenir os futuros fracassos aconselhando os pais, os próprios adolescentes a não visarem carreiras altas demais para sua inteligência e aptidões (...). A regra para esses alunos sem brilho e vigor intelectual é não procurar caminhos que levam a lugares altos demais (ANTIPOFF, 1940, p. 91).

Segundo Helena Antipoff, de acordo com os resultados do inquérito sobre os ideais e interesses das crianças, havia um contraste entre as escolhas da maioria dos alunos quando

comparadas com a profissão dos pais. As crianças demonstravam sua preferência por profissões liberais, o que a educadora chamou de “sonhos de grandeza”, já que os pais, na maior parte, tinham ocupações humildes. Para ela, era ilusão dessas crianças almejar posições sociais mais elevadas que a de seus progenitores.

Para poder ocupar dignamente os postos de direção é preciso que a elite se forme paulatinamente, através de várias gerações: filhos de humildes lavradores serão operários qualificados, filhos desses, por sua vez, levantar-se-ão alguns degraus na escala social, enquanto os bisnetos alcançarão, naturalmente, posições de maior destaque (ANTIPOFF, 1940, p. 78).

De acordo com as conclusões das pesquisas, os alunos da escola primária se encontravam insuficientemente instruídos quanto às categorias de trabalhos disponíveis e nutriam altas ambições. A educadora enfatizou que “não se observa que a escola houvesse esclarecido acerca dessas questões” (ANTIPOFF, 1930a, p. 27). Essa foi a conclusão do inquérito de 1929 que se repetiu nos inquéritos de 1934 e 1939 (vide Tabela I). No supracitado texto síntese de 1942, Helena Antipoff escreveu: “crianças, em sua maioria de meios humildes e pobres, sonham com postos de comando na escala da vida política e social” (ANTIPOFF, 1942, p. 448).

Tabela I

Porcentagem das escolhas dos alunos em cada categoria profissional – 1929, 1934, 1939.

Profissões	1929	1934	1939
Liberais	51,3%	52,7%	51,9%
Intermediárias	22,3%	23,5%	22,5%
Manuais	18,9%	18,5%	17,2%
Outras	7,4%	3,8%	8,3%

Fonte: Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação, Goiânia, 1942, p. 446.

b) A formação física, moral e intelectual da criança da escola primária

Quanto à formação física, moral e intelectual, a crítica incidiu diretamente na escola tradicional, por não permitir à criança a possibilidade de se manifestar conforme suas aptidões. Considerando que a escola seria o *locus* para os estudos que levariam ao conhecimento objetivo da criança, a educadora chamou a atenção para a importância de se disponibilizar para os alunos um ambiente diferenciado e harmonioso, de forma que os diferentes tipos de crianças pudessem encontrar possibilidades de se manifestar de acordo

com a sua natureza, cabendo ao pedagogo organizar esse espaço para que o psicólogo tivesse condições de realizar a sua observação e a criança se desenvolver de acordo com sua capacidade.

Comecemos, pois, por organizar esse meio harmonioso e suficientemente variado; demos às crianças a possibilidade de se manifestarem segundo a inclinação e as aptidões respectivas: e só então a observação psicológica chegará a determinar a natureza própria da criança e poderá fornecer à pedagogia indicações eficientes (ANTIPOFF, 1930a, p. 43).

Antes de impor as atividades escolares, seria necessário despertar o interesse das crianças para tais atividades. No caso específico da leitura, o inquérito apontou para a preferência das crianças por “contos da carochinha”. Helena Antipoff se mostrou inconformada com a constatação de que a bagagem adquirida pelas crianças nas escolas as fizesse se contentar com esses “contos pueris”. Por isso, condenou o ensino que se concentrava na técnica da leitura e destacou a idéia de se despertar, nas crianças, o gosto por ela.

A preferência geral dos alunos foi pela aritmética e, segundo Antipoff, isso acontecia porque os problemas de cálculo colocavam as crianças em atitude ativa na busca pela solução. O espírito de pesquisa ficava evidente nas crianças e deveria ser estendido para as outras matérias escolares. Para a educadora, o objetivo mais importante da escola não é transmitir conhecimentos, mas contribuir para o desenvolvimento da personalidade e do caráter, que são resultantes de duas forças: uma interior, hereditária, e outra exterior, de adaptação, havendo uma interação constante entre a natureza da criança e o meio onde ela vive. Assim, a personalidade e o caráter do indivíduo só se cristalizariam depois de longo processo de formação, em que “às vezes a natureza da criança servirá de guia. Outras vezes, pelo contrário, será necessário contorná-la como um rochedo perigoso” (ANTIPOFF, 1992e, p. 67). Caberia ao educador estudar cada criança e, a partir de suas conclusões, direcionar sua ação educativa, no sentido de desenvolver as aptidões natas ou, direcionar sua “ciência para compensar os defeitos e lacunas de uma natureza viciada, irregular” (ANTIPOFF, 1992t, p. 126).

De acordo com Helena Antipoff, para que o indivíduo se eleve à dignidade de personalidade seria preciso ter uma vida mental contínua, fazer planos e projetos; ter um grau de constância no comportamento; ser considerado pela sociedade a qual pertence. O caráter dependeria da adaptação das disposições individuais às condições do meio (ANTIPOFF,

1992t). Entretanto, as pesquisas revelaram que o pensamento das crianças que estavam deixando o ensino primário apresentava caracteres primitivos, suas percepções eram inexatas, os gostos não estavam formados, a criança mudava de opinião facilmente, questões de ordem moral não lhe interessavam e elas não se preocupavam com a formação do próprio caráter (ANTIPOFF, 1932c).

No início da década de 1940, as alunas do segundo ano da Escola de Aperfeiçoamento, sob orientação do Laboratório de Psicologia, aplicaram um teste psicológico para verificar o desenvolvimento mental de 1.373 alunos que estavam deixando o último ano da escola primária. Os resultados foram apresentados no VIII Congresso Brasileiro de Educação, em 1942. A idade mental média desses alunos ficou em 11 anos e 6 meses; um terço deles, apresentou nível mental entre 7 e 10 anos; e outro um terço, ficou acima de 12 anos. De acordo com Helena Antipoff, apenas esse último grupo de alunos poderia “contar com sua inteligência, tanto para realizar estudos secundários, como para a execução de grande número de ocupações profissionais, pois o nível mental médio do operário adulto, em centros civilizados, como Paris, é 12 a 13 anos” (ANTIPOFF, 1942, p. 448). Diante da constatação da imaturidade da maioria das crianças, Antipoff se preocupava com o destino daqueles que não dispunham de desenvolvimento mental necessário para prosseguir na escola secundária, nem ingressar no trabalho, cuja legislação específica, impunha limitações quanto à idade cronológica.

O Código de Menores de 1927 limitava a idade mínima para o ingresso no mercado de trabalho em 12 anos; proibia o serviço noturno para menores de 18 anos e restringia o trabalho em lugares públicos para os menores de 14 anos (NETTO, 1940). De acordo com Helena Antipoff, o Decreto 3616, de 13 de setembro de 1941, passou a regulamentar o trabalho dos menores de 18 anos, proibindo-o para os menos de 14 anos. No entanto, a legislação abria exceções, sendo permitido o trabalho em serviços domésticos, considerados normais da vida familiar; o serviço em oficinas, em que trabalhassem apenas familiares; o trabalho dos alunos internos de instituições de caráter profissionalizante, beneficente ou disciplinar, que estivessem sob a fiscalização oficial (ANTIPOFF, 1942).

Preocupada com o destino dos egressos da escola primária, a educadora fez suas, as palavras de Francisco Azevedo, representante da Assistência Técnica do Ensino Primário, de São Paulo, que participava do VIII Congresso Brasileiro de Educação:

O pequeno encontra, como lugar apazível para viver a rua, porque esta nada lhe proíbe, nada lhe veda, tudo lhe apresenta (...). O fim da maioria desses

pequenos que se criaram na rua, que dela colheram os elementos para sua formação, será fatalmente a delinqüência, o rebaixamento moral, físico, intelectual. Outras vezes, temos o pequeno que, burlando as leis trabalhistas, ingressa no trabalho árduo, acima de suas forças, descontrolado, trazendo como conseqüência o desequilíbrio físico, o apoucamento mental, as desordens morais, que a sociedade jamais sanará. Que poderá a sociedade esperar desses pequenos, quando os abandona na ocasião em que seu intelecto, ávido de saber, seu físico necessitado de cuidados especiais, seu moral, de amparo, tudo pediam a essa mesma sociedade? (AZEVEDO apud ANTIPOFF, 1942, p. 449).

Nesse evento, visando mostrar caminhos para minorar a precariedade da situação do aluno que deixava o ensino primário, Helena Antipoff citou as sugestões da professora Helena de Castro Rocha, do Instituto de Educação de São Luis, no Maranhão, que convergiam justamente com suas indicações, já manifestadas em outros textos, conforme exposto aqui, segundo a qual a escola deveria prepara o aluno para a vida, “dotando o indivíduo das experiências necessárias a poder exercer sua atividade e solucionar os inúmeros e complicados problemas que se lhe apresentam, de acordo com as diferentes situações em que a vida o colocar” (ROCHA apud ANTIPOFF, 1942, p. 451). Dessa maneira, antes de encaminhar o aluno para a escola de nível mais alto ou para o trabalho, tratava-se de proceder à orientação profissional na escola primária. Todavia, não se tratava de uma tarefa simples, pois exigia pessoal técnico especializado, conhecendo os métodos para o diagnóstico das aptidões individuais e do seu aproveitamento profissional. Por isso, antes de pensar em instalar esse tipo de orientação nas escolas, seria necessário melhorar a formação dos professores, com encaminhamentos nesse sentido. Outro problema, relacionado ao encaminhamento dos egressos do ensino primário, segundo Antipoff, era a ausência de escolas profissionalizantes que oferecessem alternativa às crianças. Além disso, a educadora considerava a duração do ensino primário de quatro anos, com horário diário de quatro horas, insuficiente para conseguir cumprir o programa pesado das disciplinas e, ainda, a orientação vocacional. Mesmo considerando os avanços que a Reforma Francisco Campos (1927) pudesse trazer para a melhoria da formação das crianças, não resolveria a questão:

Esta pedagogia mais competente fará, sobretudo, que a criança forme as técnicas escolares mais rapidamente, sem desperdiçar inutilmente o tempo, como acontece, não raro, hoje. Repetindo menos as classes, a criança deixará a escola mais cedo e, em vez de contar em média 11 a 13 anos, contará de 10 a 11 anos. É muito cedo, por mais competente que seja a educação que lhe for dada nesses quatro anos, ela será insuficiente tanto para o seu desenvolvimento intelectual como para a formação de seu caráter moral, como para sua preparação a fim de escolher o seu futuro profissional e a sua atividade independente (ANTIPOFF, 1932c, p. 14).

Para Helena Antipoff, nessa idade a criança precisaria de maior proteção para conseguir consolidar sua formação adquirida na escola e, deixá-la nesse momento, era fazer muito pouco para o seu futuro e para o futuro da sociedade a qual pertencia. A solução para essas questões estaria no aumento do número de anos de instrução obrigatória e, citando exemplos de outros países, sugeriu a escolarização obrigatória até os 15 anos de idade e a gratuidade do ensino secundário: “na Inglaterra, vimos como ultimamente se elevou o período de instrução obrigatória até a idade de 15 anos, e vimos países como a França e a Rússia decretando a gratuidade do ensino secundário” (ANTIPOFF, 1932c, p. 15).

Essa foi a avaliação feita por Helena Antipoff no sistema de ensino no qual atuava, mesmo cenário onde observou o terceiro problema, o da criança em “perigo moral”. A seguir, passaremos à nossa análise das investigações realizadas pela educadora e suas alunas, sob método científico da psicologia experimental, buscando compreender a constituição desse último problema do seu diagnóstico e os mecanismos colocados em prática para solucioná-lo.

c) As condições sociais e econômicas dos alunos da escola primária e a sua relação com o fluxo escolar

Concomitante às monografias, sob a direção de Helena Antipoff, as alunas do 2º ano da Escola de Aperfeiçoamento traduziram, adaptaram e aplicaram, entre novembro de 1929 e outubro de 1930, de forma coletiva, os testes de Desenho de Goodenough, de Dearborn e de 100 questões de Ballard, visando analisar o desenvolvimento mental das crianças, de acordo com a seguinte discussão:

Que representa o desenvolvimento mental das crianças mineiras em comparação com as crianças de outros países? Qual é a marcha desse desenvolvimento nos alunos de idades diferentes? Como varia o nível mental relativamente ao meio social das crianças? Como se desenvolvem as meninas e os meninos? (ANTIPOFF, 1930b, p. 17).

O teste de Goodenough refere-se ao desenho de uma figura humana e parte do princípio de que o desenho é uma forma de linguagem pela qual a criança expressa as suas representações do mundo exterior, sendo que o desenho infantil passaria por estágios determinados, relacionados à idade da criança, o que significa que, com a idade, o desenho iria se transformando, tornando-se cada vez mais objetivo. A psicóloga norte-americana criadora desse instrumento de avaliação, Florence Goodenough, coletou cerca de 3593

desenhos infantis, nos jardins de infância e escolas primárias de Nova Jersey, Estados Unidos. Estudando esse material, estabeleceu um inventário com 51 elementos que comporiam a figura humana tal como representada pelas crianças e escalonou a respectiva idade de acordo com a complexidade do desenho, elaborando um quadro comparativo. Para determinar a idade mental da criança, era preciso contar os elementos encontrados no desenho, valendo cada elemento uma unidade da escala e a soma dos elementos deveria ser comparada à equivalência em idade mental.

Em Belo Horizonte, esse teste foi aplicado em 32 classes, em dois dias, totalizando 900 desenhos. O resultado foi obtido a partir da análise de 500 desenhos, feitos por alunos que se encontravam em situação regular, do ponto de vista escolar, e o ambiente social foi abarcado proporcionalmente, entre os bairros pobres e os bairros abastados. A pouca representatividade do material⁷⁴, não viabilizou a construção de uma escala de idades mentais, mas permitiu observar uma média para as crianças da capital. Segundo Helena Antipoff, o material coletado permitiu “comparar tal criança entre a idade de 7 a 11 anos com uma porção de outras crianças da mesma idade, e assinar-lhe o lugar que ocupa entre essas 101, ou 150 ou 86 crianças etc.” (ANTIPOFF, 1930b, p. 26).

O segundo instrumento aplicado foi elaborado por Dearborn, psicólogo norte-americano, e consistia num conjunto de 17 exercícios que exigiam da criança conhecimentos de vocabulário, observação, imitação visual, expressão gráfica, coordenação motora, reconhecimento e escrita de algarismos até 13, a soma de 1 e 2, noções de divisão, comparação e direção. A aplicação desse teste se estendeu do mês de novembro de 1929 até o mês de abril de 1930, e atingiu 2.464 indivíduos, entre 6 e 16 anos.⁷⁵ O cálculo da idade mental tomou como referência apenas as crianças que se encontravam em situação regular quanto à escolaridade (906 crianças).⁷⁶ De acordo com Antipoff, com “esta restrição quanto à qualidade das crianças em relação à sua escolaridade, conseguimos obter uma curva de desenvolvimento mental mais regular (...)” (ANTIPOFF, 1930b, p. 37).

⁷⁴ Helena Antipoff informou que “a construção de uma escala completa no genero da que nos dá Miss Goodenough exige uma grande quantidade de examinandos, – pelo menos uma centena de crianças para cada idade de 2 a 3 anos até á idade de 13 a 14 anos, o que perfaz um total de mais de 1000 crianças (...)” (ANTIPOFF, 1930b, p. 26)

⁷⁵ Conforme Helena Antipoff, 54 crianças eram do jardim de infância; 1974 pertenciam às escolas primárias; 490 eram meninas que faziam parte do curso de adaptação e preparatório da Escola Normal, que contavam entre 11 e 16 anos. (ANTIPOFF, 1930b, p. 32).

⁷⁶ Essa medida foi tomada devido ao grande número de alunos repetentes encontrados nos bancos escolares. Portanto, os resultados não caracterizavam a totalidade dos alunos do ponto de vista mental, mas as crianças normais do ponto de vista escolar (ANTIPOFF, 1930b, p. 36).

O terceiro instrumento de avaliação de inteligência refere-se às 100 questões de Ballard.⁷⁷ A criança recebia um papel em branco, preparado para as 100 respostas e o examinador ia lendo cada questão, enumerando, para que as crianças escrevessem as respostas, que exigiam a capacidade de fazer analogias, de estabelecer diferenças, o conhecimento de vocabulário, memória e indução matemática e, de acordo com Antipoff, era apropriado para aplicação nos dois últimos anos da escola primária. O teste foi aplicado duas vezes no ano de 1930: a primeira no mês abril, em 953 crianças; a segunda, em outubro, atingindo 428 examinandos, totalizando 1381 crianças (1025 da escola primária e 356 da escola normal).

A descrição desses testes, a sistemática de aplicação e os resultados obtidos foram reunidos em relatório, elaborado por Helena Antipoff e publicado no Boletim número 7 da Inspeção Geral de Instrução, em fevereiro de 1931 (ANTIPOFF, 1930b). Nesse texto, a educadora salientou que os três testes recebiam a denominação de testes de inteligência geral e eram apropriados para medir o desenvolvimento mental. Contudo, cada um deles solicitava funções mentais diferentes e uma criança submetida aos três exames, apresentava resultados muito díspares em cada um deles. Aprofundando a discussão, Antipoff salientou que, comparado à escala métrica Binet-Simon, o teste Dearborn exigia muito menos as funções da linguagem e da memória, privilegiando a observação visual, a coordenação motora, as noções de número e as operações simples. Aproveitou essa análise para enfatizar que:

Esse paralelismo de desenvolvimento, essas correlações que se observam entre diversos testes dão o direito a supor um fator comum que estaria na base da função mental, e é esse fator que se designa sob o nome de Inteligência geral ou global; ela seria uma capacidade central, intervindo em cada uma das outras operações. A teoria do fator central é, sobretudo, aplicável à criança na fase de seu crescimento e de sua formação intelectual. Uma vez formado o espírito e detida a marcha evolutiva, o fator central não tem mais essa preponderância, e o espírito assume formas variadas para se escoar pelos canais em que as disposições particulares cavaram leitos mais profundos e para abandonar, até a atrofia, as outras vias, nas quais as aptidões são apenas medíocres ou insuficientes (ANTIPOFF, 1930b, p. 32).

Diante desse conceito de fator central operando em cada uma das operações da inteligência, não seria possível apreciar o desenvolvimento infantil apenas por um teste e, no estudo em questão, Antipoff indicou a aplicação dos três testes e, a partir dos seus resultados,

⁷⁷ No relatório final, Helena Antipoff informou que esse mesmo teste foi utilizado por Ulisses Pernambucano em Recife (ANTIPOFF, 1930b).

seria possível determinar a média de cada criança. No caso de não haver condições de submeter a mesma criança às três avaliações, sugeriu a confrontação com a observação sistemática e, havendo coincidência, o diagnóstico seria mais seguro. Caso contrário, “somos obrigados a aplicar um segundo teste, ou mesmo um terceiro para nos pronunciarmos de maneira mais eficiente a respeito da inteligência da criança e tratarmos de analisar estes casos particulares, descobrindo aptidões que faltam” (ANTIPOFF, 1930b, p. 73-74). Esses testes se constituíam em padronizações para cada etapa do desenvolvimento do indivíduo, suas questões vão aumentando gradativamente as dificuldades, podendo ser aplicados desde os três meses até a idade adulta. O pioneirismo dessa metodologia é atribuído a Alfred Binet, mas recebeu adaptações em diversas partes do mundo. Em síntese: “a medida da inteligência nada mais é que a comparação da inteligência de um indivíduo à de grande número de indivíduos normais, já estudados e com a idade real determinada” (ANTIPOFF, 1932b, p. 33).

Conforme vimos no Capítulo I, para Helena Antipoff a inteligência geral não se processa independentemente da educação, da instrução e do meio em que a criança se forma. Portanto, a questão dos testes de inteligência se complexifica no que se refere ao Bareme – média utilizada como referência na avaliação dos resultados individuais, elaborada a partir da testagem de grande número de indivíduos – uma vez que, diante das diversidades econômicas, sociais e culturais, dificilmente será possível alcançar a objetividade na avaliação.

A influência do fator social no desenvolvimento mental das crianças foi um dos elementos mais destacados no relatório intitulado *O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte segundo alguns testes de inteligência geral* (ANTIPOFF, 1930b), que apresentou o resultado da aplicação desses testes. Helena Antipoff, ao comparar os resultados das crianças mineiras, encontrou níveis muito baixos em relação à Genebra e ao tentar compreender as motivações para esse descompasso, observou que a maioria das crianças brasileiras, inclusive as mineiras, “pertencia a um meio miserável, vivendo em condições de extrema penúria, crianças que não freqüentavam muito regularmente a escola, que se matriculavam tarde e que mudavam freqüentemente de escola, por mudança de domicílio ou por outros motivos” (ANTIPOFF, 1930b, p. 34).

Nesse relatório, Antipoff separou os resultados por grupo escolar, encontrando uma relação direta entre a inteligência dos alunos de cada instituição e o grau de bem-estar social e econômico de suas famílias: “os dois grupos de quocientes mais baixos estão situados nos bairros mais miseráveis da cidade (Calafate e Barro Preto) – os dois grupos de quocientes mais altos se acham nos bairros privilegiados de Belo Horizonte” (ANTIPOFF, 1930b, p. 63). Nesse aspecto, a educadora fez uma inferência invertendo os referenciais de análise: os

instrumentos objetivos utilizados para diagnosticar a inteligência individual também serviam para avaliar “o nível de bem-estar geral, econômico e social de um grupo inteiro de indivíduos, expresso em Q.I. das creanças desse meio” (ANTIPOFF, 1930b, p. 63).

Se, num primeiro momento, o foco do estudo era a inteligência e o meio social um fator determinante, com essa inversão, o meio social torna-se o objeto de estudo que pode ser verificado pela inteligência daqueles que o habitam. Todavia, a educadora chamou a atenção para se evitar o ciclo vicioso de causa e efeito, por meio “de observações e de experiências para não cairmos numa puerilidade, de que dão frequentemente exemplo certas pessoas quando tratam de afogadilho questões de inteligência, de raça e de meio” (ANTIPOFF, 1930b, p. 65). Nesse texto, citou os estudos norte-americanos que distinguiram a inteligência do homem negro em relação ao homem branco. Criticou essa postura, uma vez que “o branco teve, e tem ainda nos Estados Unidos, vantagens de ordem social que o negro não tem. Dai a uns e a outros, e isto durante séculos inteiros, as mesmas condições, e só então o resultado de inteligencia poderão ter um interesse científico sobre intelecto de uns e outros” (ANTIPOFF, 1930, p. 39b).

Buscando respaldo numérico para sua afirmação de que “os testes de inteligência geral medem precisamente a inteligência civilizada e não a natural” (ANTIPOFF, 1930b, p. 65), Antipoff analisou 104 casos que representavam os dois extremos quanto à inteligência e ao meio social, tomando como referência a profissão dos pais: de um lado, profissionais liberais (advogados, engenheiros, médicos); de outro, os operários, artífices (pedreiros, carroceiros, ferreiros, sapateiros) e soldados. Constatou que, no meio privilegiado, o número de crianças muito inteligentes era três vezes maior que aquelas pouco inteligentes; no meio modesto, a relação era inversa:

Em 58 crianças desse meio encontramos apenas 4 muito inteligentes contra 54 de inteligência inferior. Pode-se ainda interpretar esse quadro da maneira seguinte: em meio muito pobre, tem-se menos probabilidade de encontrar crianças muito inteligentes do que de encontrar crianças pouco inteligentes em um meio abastado e culto. Crianças muito inteligentes, do meio operário, sendo mais raras, merecem dos pedagogos a maior atenção e cuidado, porque essas inteligências espontâneas, às quais o meio não favoreceu, poderão, graças à escola, atingir um desenvolvimento extraordinário, e contribuir, no futuro, para a prosperidade do país (ANTIPOFF, 1930b, p. 32).

Analisando o desempenho dos alunos do primeiro ano, nos testes aplicados em outubro de 1931, Antipoff procedeu à comparação dos resultados entre novatos e repetentes e

constatou que, na maioria dos grupos escolares, os repetentes se saíram melhor nos testes, revelando que as crianças que permaneciam mais tempo no primeiro ano, aproveitam mais, quanto ao seu progresso mental. Houve exceção de três instituições, em que os novatos foram superiores. Vivenciando uma realidade escolar em que a repetência era um fenômeno constante e em graus que, em certos grupos, superava a metade dos alunos, a educadora indicou que só encontrava justificativa para essa inversão nos resultados entre novatos e repetentes para o Grupo Afonso Pena, situado em um bairro privilegiado:

Só acho explicação para o “Afonso Pena”: o número de repetentes aí é mínimo (26,2% apenas)⁷⁸. Quer dizer que esse grupo, atenta as condições especiais do meio talvez, não tem necessidade de fazer repetir as classes, como os outros. Ali só as crianças bem inferiores à maioria é que repetem as classes, isto é, os débeis mentais ou as crianças de um meio mais modesto que a grande maioria das crianças desse Grupo nitidamente selecionado, do ponto de vista social, atenta a sua situação num bairro privilegiado (ANTIPOFF, 1932a, p. 44).

A preocupação com a relação entre a situação social e o desenvolvimento das crianças perpassou os objetivos das monografias elaboradas pelas alunas da Escola de Aperfeiçoamento, que contavam, no roteiro, com um item referente a esse assunto⁷⁹, levando à pesquisa sobre a situação econômica da criança. O estudo mais significativo foi empreendido em 1933 e seu relatório final foi escrito por Maria Angélica de Castro (CASTRO, 1934), que tomou como referência as profissões dos pais de 10.898 alunos, as quais foram distribuídas em quatro grupos sociais, na seguinte proporção: 1) 872 crianças ou 8% - aqueles cujos pais tinham boa situação econômica ou uma cultura bem desenvolvida, com instrução superior;⁸⁰ 2) 2.648 ou 24,3% - os pais tinham uma renda mediana ou um certo desenvolvimento intelectual;⁸¹ 3) 3.880 ou 35,6% - eram filhos de trabalhadores qualificados, que exerciam profissões que exigem habilidades específicas, mas que conferiam pouca

⁷⁸ Em 1932, essa situação se repetiu e no relatório, Maria Angélica de Castro, indica que porcentagem de repetência no Grupo Afonso Pena “é insignificante (39%), comparada com o de outros grupos que possuem 76, 75, 73% de repetência” (CASTRO, 1933, p. 56).

⁷⁹ “Meio ambiente do grupo e origem social de seus alunos” (ANTIPOFF, 1930c, p. 153); “A família e o meio social da criança” (ANTIPOFF, 1932b, p. 18); “O meio social e o trabalho pedagógico” (CASTRO, 1934, p. 97).

⁸⁰ “altos funcionários, magistrados, médicos, engenheiros, altas patentes do exército e da polícia, professores da Universidade, de curso secundário e normal, jornalistas de destaque, escritores, grandes proprietários, etc., etc” (CASTRO, 1934, p. 98).

⁸¹ “professores do curso primário, bibliotecário, guarda-livros, contadores, agentes de estrada de ferro, hoteleiros, modistas, etc. etc.” (CASTRO, 1934, p. 98).

renda;⁸² 4) 3.444 ou 31,6% - os progenitores estavam limitados a profissões não qualificadas, ou seja, que não exigiam aprendizado e cuja renda era miserável.⁸³

No quadro de resultados apresentado pela autora, a somatória das porcentagens de cada grupo social totaliza 99,5%, uma diferença de 0,5%, o que equivale a 54 crianças. Não localizamos, no referido texto, outros dados que nos ajudassem a resolver esse problema. Portanto, apresentamos o resultado tal qual o encontramos. Apesar desse desvio, as conclusões desse estudo nos revelaram que quase um terço das crianças pertenciam a famílias consideradas miseráveis e a grande maioria estava situada entre estes e aqueles cuja renda familiar era baixa, totalizando, esses dois grupos, 67,2%. Apenas 8% encontravam-se entre os mais abastados e 24,3% possuíam uma renda considerada razoável naquele momento histórico. Esses dados convergem com as observações de Helena Antipoff referentes aos resultados da análise de uma classe escolar, em que concluiu que a maioria das crianças pertenciam aos meios mais pobres da cidade de Belo Horizonte e, para ela, a questão econômica exercia grande influência sobre o homem e a sociedade:

Em número elevado são os que vivem com dificuldade em casas pequeninas, com 3, 4 pessoas (segundo temos informes) num mesmo quarto, por motivo de insuficiência pecuniária. Em número pequeno são os que vivem confortavelmente, bem instalados, pois só estes têm pais que dispõem de rendimentos capazes de dar-lhes uma boa vida. – Digam o que quiserem, mas o “ter dinheiro” e o “não ter dinheiro” são dois fatores que mais fortemente influem sobre o homem e sobre as sociedades (ANTIPOFF, 1930c, p. 21).

Para Antipoff, as condições sociais e econômicas dos alunos eram elementos estruturantes do sistema escolar, já que a continuidade dos estudos no curso secundário, para ela, era restrito:

Aí só vão aquelas cujas aptidões o permitem, e geralmente as que pertencem ao meio social mais elevado do que a média das crianças da escola primária. Aquelas, em sua maioria, vão ou para as escolas técnicas especiais, ou então já iniciam sua vida de trabalho e de ganha-pão. Já vimos até que ponto o meio é importante na formação da inteligência geral medida pelos nossos testes (ANTIPOFF, 1930c, p. 61).

⁸² “carpinteiro, chauffeur, condutor, barbeiro, sapateiro, padeiro, ferreiro, costureira, etc. etc.” (CASTRO, 1934, p. 98).

⁸³ “(...) por exemplo, as lavadeiras, cozinheiras, carreiros, cambistas, carregadores, jornaleiros” (CASTRO, 1934, p. 98).

Considerando a importância do fator econômico e social na formação da inteligência, para Antipoff as crianças dos meios mais privilegiados tinham mais condições de se desenvolver e se sair melhor nos testes. Nesse sentido, afirmou a educadora:

(...) a capacidade de resolver a maior parte dos testes chamados de inteligência geral, é menos uma inteligência natural do que uma inteligência civilizada. (...) somos obrigados a reconhecer que a seleção das crianças na sua entrada para a escola primária pública, obedece, para a maioria delas, menos a diferença de desenvolvimento mental *sui generis* e à dispersão das disposições inatas, do que à variação do grau de civilização que caracteriza cada grupo social do meio familiar da criança (ANTIPOFF & REZENDE, 1934, p. 21-22).

Diante desse quadro, a educadora levantou o questionamento se ao continuar “a seleção das crianças segundo os testes chamados de inteligência, não vamos cometer uma atentado contra a escola única?” (ANTIPOFF & REZENDE, 1934, p. 22). Partindo do princípio da objetividade do teste em relação ao meio social, Antipoff considerava que, seja o indivíduo “filho de um rico ou de um proletariado, se apresenta um grau de desenvolvimento mais baixo ou mais alto do que *a média do seu meio*, será localizado em tal ou em tal tipo de classe escolar, não segundo a sua condição social, mas, segundo o seu valor individual” (ANTIPOFF & REZENDE, 1934, p. 22 grifos nossos).

O problema é que, na complexidade da realidade concreta, a organização social não possibilitava que os parâmetros de referência para exame de cada indivíduo fossem tomados exatamente do meio ao qual ele pertencia. O que acabava acontecendo é que, a depender, o ambiente favorecia ou prejudicava o desenvolvimento das crianças e o que emergia nesse processo de verificação, por meio dos testes, era a constatação dos efeitos das diferentes realidades sociais nesse desenvolvimento. Nesse aspecto, é importante salientar que muitas crianças permaneciam mais de quatro anos no ensino primário, já que repetiam, não raro, mais de uma vez, cada série, sendo que do 1º ao último ano, o número de crianças diminuía significativamente. Antipoff, analisando dez classes escolares do primeiro ano, em 1930, constatou que muitas tinham idade irregular, para mais ou para menos, sendo que apenas 36% encontravam-se na idade correta para aquela série (sete anos a sete anos e onze meses). Ao avaliar a relação entre novatos e repetentes, constatou que a repetência no primeiro ano explicava tanto a idade avançada das crianças, quanto a queda na quantidade de alunos nos séries seguintes (ANTIPOFF, 1930c). Segundo ela, o meio social exercia influência nessa situação:

Há uma certa seleção do meio social, entre os alunos do último ano escolar. Êle, de modo geral, é superior ao do conjunto dos escolares; conta com maior número de alunos dos meios privilegiados, enquanto o número dos menos privilegiados é relativamente bem menor. Do meio humilde, mesmo em Belo Horizonte, muitos filhos de trabalhadores não qualificados, deixam a escola sem completar o curso primário, principalmente por motivos econômicos (...) (ANTIPOFF, 1942, p. 446).

Ao estabelecer um quadro comparativo entre os grupos escolares, a educadora concluiu que “a marcha escolar anormal é geral” (ANTIPOFF, 1932b, p. 16). Por meio dos levantamentos realizados, Antipoff concluiu que essa generalização se estendia por todo o estado de Minas Gerais e permaneceu. Segundo ela, “em novembro de 1941, a matrícula total era de 156.034 nos grupos escolares. Destes, somente 18.780 estavam no quarto ano, ou seja, 12%. Em Belo Horizonte, na mesma época, cursavam 21.471 escolares primários, dos quais 2.353 no quarto ano, ou seja, 11%” (ANTIPOFF, 1942, p. 446).

Para Antipoff, as causas para a repetência seriam variadas, podendo estar relacionadas às condições intrínsecas da criança, como a entrada em idade precoce, antes dos 6 anos, o desenvolvimento mental insuficiente para frequentar a escola; a frequência insuficiente, a transferência de um grupo para outro; ou, ainda, a fenômenos extrínsecos, tais como: programas carregados para poucas horas de aula, com muitos feriados, transferências para grupos que não têm as mesmas exigências, heterogeneidade das classes que impediria o professor de dar a todos o que as suas forças individuais reclamam para progredir no estudo, competência insuficiente do professor, licenças longas dos professores efetivos (ANTIPOFF, 1932a).

Diante desse cenário, Helena Antipoff conclamou as professoras e apontou caminhos para a solução do problema da repetência que se alastrava pelos grupos escolares:⁸⁴

É preciso que nós, as professoras, procuremos pôr cõbro às repetições de ano. – A homogeneização das classes – pensamo-lo – é passo bem largo para isso, pois ela é capaz de proporcionar às crianças, levando em consideração as suas forças, as suas capacidades, o modo mais eficaz de trabalhar – que é o de “dar valor ao trabalho”. Se o trabalho estiver além das forças da criança,

⁸⁴ De acordo Helena Antipoff, em relatório sobre os testes aplicados em outubro de 1931 às classes do primeiro ano de 13 grupos escolares, para efeito de verificar a homogeneização das classes e regularizar os critérios de promoção, das 2.680 crianças examinadas, 1.397 eram repetentes ou, nas palavras da educadora: “52,1% de crianças que faziam o 1º grau duas ou mais de duas vezes” (ANTIPOFF, 1932a, p. 43). O processo de homogeneização, levado a cabo no início de 1932, avaliou 3.396 alunos do primeiro ano de 18 grupos, dos quais, 2.204 ou 64,9% eram repetentes (CASTRO, 1933, p. 12).

ela há de odiá-lo, caindo no sentimento de inferioridade (...); de outro lado, se o trabalho não tiver importância para as suas forças, a criança há de olhar para ele com desdém, com ares de superioridade, não lhe dando valor (ANTIPOFF, 1932b, p. 16).

d) A homogeneização das classes e a criança “excepcional”

De acordo com Peixoto (1981) a homogeneização das classes compunha as propostas da reforma do ensino mineiro de 1927, assim como a criação de classes especiais para débeis orgânicos e para retardados pedagógicos (art. 366 a 383) (PEIXOTO, 1981). As primeiras iniciativas na aplicação de testes de inteligência para a organização das classes se deram no final da década de 1920: “praticou-o, em 1928, o grupo Barão de Macahubas e, em 1930, o grupo Olegario Maciel. Também em 1929, sob direção do Dr. Simon, foram organizadas classes mais ou menos homogêneas, nos grupos Barão do Rio Branco e Pedro II” (MACHADO, 1931, p. 63). A aplicação dos testes em larga escala, de forma sistemática para a homogeneização das classes, começou em fevereiro de 1931⁸⁵, contando com o trabalho das alunas que já tinham concluído o curso na Escola de Aperfeiçoamento, convocadas pelo Diretor Geral da Instrução, colocadas sob orientação de Helena Antipoff. Assim nos informa uma aluna-professora em relatório sobre seu trabalho nesse processo, publicado na Revista do Ensino, em 1931: “a 10 de janeiro de corrente ano, foram escaladas pelo Dr. Mario Casassanta, então Inspetor Geral da Instrução, professoras recentemente formadas pela Escola de Aperfeiçoamento para a realização daquele trabalho” (MACHADO, 1931, p. 56).

As alunas-professoras aplicaram, aos alunos repetentes, o teste Dearborn e, aos novatos, o Teste Individual de Vocabulário e Inteligência de Théodore Simon, constituído de trinta questões que visavam estudar o conhecimento da criança que entrava na escola primária. A partir do ano seguinte, em fevereiro, as crianças repetentes passaram a ser avaliadas pelo teste E. A.⁸⁶, que envolvia questões elementares relacionadas ao aprendizado escolar; e, com as crianças novatas, passou-se a utilizar o Teste Prime⁸⁷, uma revisão daquele

⁸⁵ Segundo Helena Antipoff, a homogeneização foi realizada nas classes do primeiro ano do ensino primário da capital mineira e nos grupos escolares do interior, onde trabalhavam professoras diplomadas pela Escola de Aperfeiçoamento (ANTIPOFF, 1932a).

⁸⁶ Esse teste examinava o desenvolvimento mental e os conhecimentos escolares mais elementares, tais como “distinguir o alto e o baixo, a direita e a esquerda, o primeiro e o quinto grau de uma escala, a mais larga e a mais estreita, copiar um desenho simplíssimo e indicar o caminho mais curto entre vários, saber reconhecer palavras numa série de quatro, julgar uma soma ou uma diferença sobre os números da primeira dezena, resolver um pequeno problema, escrever sem erros uma frasezinha muito simples, escrever o próprio nome etc.” (ANTIPOFF, 1932a, p. 33-34).

⁸⁷ Após a adaptação realizada, o Teste Prime passou a ter a seguinte composição: 1) De que cor é o leite? 2) Essa pena é velha, essa é...? 3) De que cor é o sangue? 4) O que é isso? (mostra a figura de um sapo); 5) Essa fazenda

teste, elaborada de acordo com as observações da primeira experiência, visando a melhor adequação à realidade brasileira. Entre as modificações, foi feita uma reorganização das perguntas, sendo que, nas seis primeiras questões, foram colocadas aquelas em que as crianças tinham obtido o maior número de respostas corretas no ano anterior. Pretendia-se, com isso, privilegiar o contato da criança com o examinador.⁸⁸

Ao final do ano letivo de 1931, objetivando o controle da homogeneidade e do desenvolvimento escolar, todas as crianças foram submetidas ao teste E. A., com o intuito de verificar se o aluno havia alcançado o mínimo de desenvolvimento e técnica escolar para ser promovido ao segundo ano. Em 1932, esse teste aplicado em outubro foi substituído pelo B. Hor, mais extenso: “está constituído de 34 questões, 19 relativas á língua-pátria e 15 á aritmética, permitindo que se alcance a apreciação de 86 pontos” (CASTRO, 1933, p. 10). Analisando a realidade educacional brasileira, convencionou-se que aqueles que tivessem resultado igual ou superior a 40 pontos, estariam aptos a seguir para o segundo ano. As promoções ficavam a critério da escola e, a título de verificação da objetividade tanto desses critérios, quanto dos testes, foi feita a comparação entre o resultado nos testes e o prognóstico da professora. Havendo, em geral, certa correspondência.

Em fevereiro de 1931, o teste individual de vocabulário e inteligência de Théodore Simon foi aplicado em 3.400 crianças do primeiro ano e foram organizadas 114 classes, subdivididas em classe A (28 classes), B (42 classes), C (30 classes), D (14 classes) (MACHADO, 1931, p. 68-69). De acordo com Helena Antipoff, em um texto publicado na Revista do Ensino, em meados de 1931 (ANTIPOFF, 1931), as classes A e B recebiam as crianças consideradas normais ou que apresentavam quociente intelectual acima da média; as

é fina, essa é...? 6) Mostre a mão direita; 7) Mostre os dedos polegares; 8) Quando uma calça não é cumprida, diz-se que ela é? 9) Quando o objeto não está quente, diz-se que ele está? 10) De que é feito esse pauzinho? 11) Mostre a orelha esquerda? 12) O que é isso? (mostra a figura de um papagaio); 13) O que é isso? (mostra a figura de um besouro); 14) Repita: “o gato correu atrás da bolinha e caiu no chão”; 15) Quem é que vende remédio? 16) Quando uma pessoa não está alegre, diz-se que ela está? 17) Estenda os braços para frente; 18) Mostre seus ombros; 19) Do que é feita essa agulha? 20) Uma velhinha deixou cair a bolsa. Se você passasse perto, o que faria? Diria obrigado, ajudaria a apanhar a bolsa ou começaria a rir? 21) Você ganhou 4 tostões, comprou 2 tostões de balas, com quanto ficou? 22) Quando uma pessoa está muito doente, o que deve fazer? Chupar muitas balas, tomar remédio ou brincar? 23) Eu ganhei 3 laranjas, depois mais duas, quantas laranjas ganhei ao todo? 24) Lúcia foi à escola pela primeira vez, ninguém a conhecia, então, a professora perguntou: como você se chama? Que respondeu a menina? 25) Desenhe ao lado dessa linha uma linha maior; 26) Você vai contar essas bolinhas, conte com o dedo em voz alta? 27) Faça uma bolinha bem no meio dessa linha; 28) Esse quadrado é pequeno, esse é? (menor); 29) Desenhe nessa cruz o que falta para ficar igual a essa figura; 30) Faça com o lápis um traço bem fino no meio deste caminho (ANTIPOFF & CUNHA, 1932, p. 26-39)

⁸⁸ Não perdendo de vista a ação indireta dessas ações na formação dos professores mineiros, é importante mencionar que o relatório referente à forma e à aplicação desse teste nos escolares de Belo Horizonte, além da publicação no Boletim nº 10 da Secretaria de Instrução Pública, em 1932, foi republicado na Revista do Ensino nesse mesmo ano e, novamente, em 1937.

classes C e D foram chamadas por ela de “classes de educação individual”⁸⁹, para as quais eram encaminhadas as crianças que, submetidas aos testes ao entrar na escola, apresentavam quocientes intelectuais abaixo da média ou, ainda, as crianças que, no ano anterior já tinham freqüentado a primeira série e revelado “insuficiência mental” ou “desequilíbrio psíquico”. Havia uma distinção entre as classes C e D: as primeiras eram destinadas às crianças com “desenvolvimento retardado”, apresentando, nos testes, um atraso mental de até três anos e também as crianças de “espírito adormecido” ou “turbulentas”, mas sem problemas físicos ou morais; para as classes D, eram encaminhadas crianças que apresentaram atraso mental considerável nos testes e aquelas que possuíam particularidades físicas ou psíquicas.

Os relatórios escritos, tanto por Helena Antipoff, quanto por suas alunas, sobre as atividades de homogeneização das classes no ano de 1931, informaram sobre a dificuldade de saber a idade cronológica das crianças, uma vez que as escolas não exigiam nenhuma certidão civil referente a essa informação no momento da matrícula. A exigência da apresentação da certidão de nascimento para efetivar a entrada na escola passou a vigorar em 1932. Essa medida, que exigia a comprovação da idade para o início da caminhada escolar, era de extrema importância para garantir a exequibilidade da homogeneização das classes, uma vez que a idade cronológica estava na base da medida da inteligência:

Mede-se a inteligência estabelecendo a relação existente entre a idade cronológica e a idade mental, isto é, a idade que os resultados dos testes revelam. Dividindo a idade mental (em meses) pela cronológica (também em meses) obtém-se um quociente, que é denominado – quociente intelectual ou Q. I. Se as duas idades são iguais, o Q. I. é igual a 1,00. Se por acaso há um atraso ou um adiantamento de um ano, a inteligência é normal. Quando o Q. I. é representado por uma decimal menor que 0,90, sabe-se que a inteligência é tardia, reclamando uma nova pesquisa para a verdadeira averiguação, porquanto é muito natural não se acreditar cegamente em um cálculo quando o seu resultado não é favorável (ANTIPOFF, 1932b, p. 33).

⁸⁹ Veremos mais a frente que, num texto encaminhado à IV Conferência Nacional de Educação, promovido pela ABE em 1931, Helena Antipoff refaz essa distribuição, acrescentando mais um tipo de classe, que seria a Classe E, e, nessa nova configuração, as classes A, B e C são consideradas classes não especiais, pertencendo a essa categoria, apenas as classes D e E. Considerando o relatório de uma das professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento que participou da organização das classes em 1931 (MACHADO, 1931), ficou registrado que, nesse primeiro ano de sistematização das classes homogêneas, foram organizadas as classes A, B, C e D. Portanto, neste momento, as classes C e D eram consideradas especiais. Os textos de Antipoff, tanto este que tomamos como referência nesse momento, publicado na Revista do Ensino, em meados de 1931, *A pedagogia nas classes especiais C e D*, quanto o que foi apresentado na IV Conferência Nacional de Educação, *A homogeneidade das classes escolares*, em dezembro de 1931, foram agrupados para compor o Boletim n.º 14 da Inspeção Geral de Instrução de Minas Gerais e, nessa nova versão, organizada em 1934, foram consideradas classes especiais apenas as Classes D e E. A partir desses considerações, inferimos que, conforme as atividades de homogeneização das classes foram se consolidando, o processo de separação das crianças se complexificou, exigindo uma nova postura metodológica.

Não obstante essa dificuldade encontrada em 1931⁹⁰, os resultados dos testes de inteligência e vocabulário, de Theodore Simon (aplicado aos novatos), e do teste Dearborn (aplicado aos repetentes), expressos em Q. I., serviram de base para a separação dos alunos nas classes homogêneas A, B, C, D e, visando minimizar os possíveis equívocos da classificação, as diretoras e professoras foram orientadas a realizar a observação e efetuar mudanças que julgassem necessárias. Antipoff considerava que os testes não deviam figurar sozinhos na avaliação, já que “os melhores dentre eles nunca dão diagnósticos inteiramente exatos e precisos sobre o desenvolvimento espiritual da criança” (ANTIPOFF & REZENDE, 1934, p. 14) e, por isso, elaborou uma ficha para orientar docentes e diretores na observação metódica.⁹¹

Para a educadora, agrupar as crianças em classes homogêneas significava obedecer ao princípio da organização racional do trabalho, posto em evidência por Frederick Taylor, e que, para ela, significava introduzir elementos novos, utilizando, unicamente, os próprios recursos da instituição escolar, sem acrescentar despesas. Semelhantes às classes paralelas propostas por Claparède, essas classes agrupavam as crianças de acordo com as diferenças individuais, para que fosse possível escolher os meios mais eficientes para educá-las, já que “não é a homogeneidade dos alunos que determina o seu sucesso, mas é, cremos nós, o ensino correspondendo ao desenvolvimento das crianças” (ANTIPOFF & REZENDE, 1934, p. 07). Nesse contexto, eram consideradas as diferenças biológicas e psicológicas da criança, sua personalidade, seus interesses e aptidões, suas atividades e energias, suas faculdades intelectuais e seus conhecimentos.

O texto encaminhado por Helena Antipoff à IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE, em dezembro de 1931⁹², tratou da seleção das crianças em classes homogêneas. Ao falar dos critérios da seleção e das vantagens que dela decorrem, a

⁹⁰ Em 1933, a dificuldade para a organização das classes homogêneas continuava: “a classificação, este ano, ainda não foi perfeita, devido às condições atuais não satisfazerem as exigências de uma seleção mais rigorosa. Assim, a falta de lugar nas classes comuns; as transferências durante o ano, dos alunos de um grupo para o outro – obrigando alguns grupos à formação de classes mistas, isto é, classes contendo algumas crianças normais, esperando ser colocadas nas classes comuns – junto às crianças retardadas” (SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1933b, p. 50).

⁹¹ Destacamos os tópicos que deviam ser observados pelo professor nos três primeiros meses do ano e revistos nos três últimos, com o intuito de detectar as modificações na conduta da criança: estado físico, estado geral, motricidade, habilidade manual, linguagem, visão, audição, atenção, compreensão, memória, leitura, escrita, aritmética, interesses dominantes, aptidões, sociabilidade, caráter moral, disciplina e, por fim, observações gerais sobre a criança (ANTIPOFF, 1939, 1953b, 1987).

⁹² Esse texto apresentado na IV Conferência Nacional de Educação, foi publicado pela Inspeção Geral da Instrução em seu Boletim n.º 14, em 1934, sob o título *Ortopedia Mental nas Classes Especiais* (ANTIPOFF & REZENDE, 1934). Foi por meio dessa publicação que tivemos acesso à contribuição de Antipoff à referida conferência.

educadora apresentou o conceito de criança, considerada como um ser em estado de evolução e que, portanto, a marcha evolutiva deveria orientar a seleção:

As crianças, nascidas mais ou menos na mesma época, tendo todas partido de um mesmo ponto, crescendo e tendendo ao estado adulto, realizam essa trajetória em ritmos diferentes (...). É fato digno de nota que, enquanto umas, a maioria, atingem o fim, percorrendo as etapas sucessivas, outras em minoria, jamais o atingem. Essas nunca se tornarão adultas no sentido bio-psicológico da palavra, seja porque tenham iniciado a vida com uma reserva de forças insuficiente para perfazer o caminho total, seja pelo fato de sobreviverem a acidentes no meio do caminho. Destacam-se assim em uma das extremidades da escala, crianças precoces, e em outra, lentas e retardadas, deixando ver na parte central um conjunto bastante denso de crianças cujo desenvolvimento se faz no ritmo médio (ANTIPOFF & REZENDE, 1934, p. 11–12).

Segundo a educadora, ao lado dessas diferenças na evolução bio-psicológica existia uma grande quantidade de caracteres que deveriam ser levados em conta para distinguir “os robustos e os fracos, os bem dotados e os medíocres (...); as naturezas completas e plenas de seiva e, ao lado, os seres incompletos e pobres de vitalidade física e mental, as naturezas organizadas e harmoniosas, e as desorganizadas e sem equilíbrio” (ANTIPOFF & REZENDE, 1934, p. 12). Em síntese, existiriam as crianças normais e as “excepcionais”, superdotadas ou infradotadas, e, para cada um desses perfis, deveria ser pensado um programa e método de ensino. A justificativa para a criação das classes especiais nos grupos escolares foi que esse procedimento “descongestionaria” as classes dos elementos que “entram a marcha escolar”, permitindo aos considerados “normais” o “progresso regular”. Estando agrupados, esses “elementos irregulares do ponto de vista escolar e do desenvolvimento mental, (a classe especial) assegura-lhe o máximo de rendimento” (ANTIPOFF, 1931, p. 161).

Nesse texto apresentado à ABE, em 1931, Antipoff salientou a grande variação dos tipos escolares e, para atender a todos, seria necessário, além das classes A, B, C e D, a criação da classe E “a qual tomaria menos em consideração o desenvolvimento mental e a inteligência do que o conjunto do procedimento ou do caráter” (ANTIPOFF & REZENDE, 1934, p. 19). Seria uma classe de educação individual no sentido mais estrito do termo e que agruparia um perfil específico, segundo a educadora:

As crianças particularmente difíceis de educar – os agitados, os neuróticos, os anti-sociais, as crianças moralmente defeituosas – e cuja presença na classe comum e muito cheia só prejudicaria a seus múltiplos companheiros

sem que elas mesmas possam dali retirar a necessária melhoria (ANTIPOFF & REZENDE, 1934, p. 19).

Nesse processo de separação dos alunos em diferentes tipos de classe, percebemos uma subdivisão da categoria “excepcional”. De um lado, aquelas consideradas “excepcionais” devido ao desenvolvimento mental aquém ou além do padrão estabelecido para crianças da mesma idade; e, por outro, aquelas consideradas “excepcionais” a partir da análise de sua conduta ou seu caráter. Assim, temos, “os excepcionais ‘orgânicos’, portadores de distúrbios de origem hereditária ou biológica, e os excepcionais ‘sociais’, isto é, aqueles cujas condições de vida familiar ou social impediam uma adequada estimulação” (CAMPOS, 2002b, p. 22). Quanto a esse perfil de crianças da Classe E, Antipoff afirmou que não eram exceções nas escolas mineiras, constituindo-se no terceiro problema levantado por ela – as crianças “em perigo moral”:

As crianças indisciplinadas, desequilibradas, que apresentam perturbações de caráter, as anti-sociais e as crianças em perigo moral não constituem raras exceções nos grupos escolares de Belo Horizonte ou do interior. Vimos bom número de fichas psicológicas dessas crianças, como tivemos pessoalmente trato com elas (ANTIPOFF, 1932a, p. 18).

Entretanto, mesmo tendo mencionado as classes E para o encaminhamento desse tipo de criança, na referida conferência da ABE, em suas considerações sobre a solução para o atendimento adequado a essas crianças, salientou que não aconselhava a nenhuma de suas alunas-professoras a organizar essas classes, pois preferia ver essas crianças junto aos alunos normais, correndo o risco de causar problemas a estes, “do que selecioná-las em classes especiais, onde a sua conduta entre as mãos de um professor inexperiente pode explodir como uma bomba de dinamite e perturbar a tranqüilidade do grupo inteiro” (ANTIPOFF, 1932c, p. 18). Para essas crianças em “perigo moral” seria preciso mais do que uma classe especial, fazendo-se necessário um “foco educativo, em que as crianças possam passar todo o seu dia e, à falta de internato, não voltar senão à noite para junto da família” (ANTIPOFF, 1932c, p. 19). Helena Antipoff, continuando sua ação no sistema de ensino mineiro, passou também a se dedicar à organização de um serviço especializado para atender a essas crianças, uma vez que não era do Estado que a educadora esperava solução para o problema:

(...) Cumpre procurar outros meios menos radicais talvez, e dependendo menos de um decreto obrigatório, mas que poderia impor-se à consciência

coletiva como uma necessidade a preencher e onde a cooperação social não deixaria de ser mais eficiente (ANTIPOFF, 1932c, 21).

Seguindo esse espírito, foi fundada, em novembro 1932, por iniciativa de Helena Antipoff, a Sociedade Pestalozzi, sendo a educadora sua primeira presidente:

(Helena Antipoff) (...) reúne certo número de professores, médicos, advogados, agrônomos, engenheiros e outros profissionais. Aponta-lhes a situação de abandono e miséria em que se encontra a infância desamparada que perambula pelas ruas da capital. Propõe-lhes a criação de uma sociedade de assistência, depois de sensibilizá-los quanto ao dever de acudir aos necessitados. Será precisamente a Sociedade Pestalozzi (...) (ANTIPOFF, 1975, p. 128).

3.4 A Sociedade Pestalozzi e as instituições para atender aos “excepcionais” mineiros

Em Minas Gerais, a assistência à infância pobre foi oficializada pelo Decreto Nº 7680, de 3 de Junho de 1927, que aprovou o Regulamento da Assistência e Proteção a Menores Abandonados e Delinquentes, determinando a criação de instituições para receber as crianças de acordo com categorias distintas, quais sejam, “abandonadas”, “pervertidas”, “delinquentes” e “anormais”. Deveria ser criado um local de triagem para classificar as crianças e encaminhá-las para a respectiva instituição: escola de preservação para aqueles considerados abandonados; escola de reforma para os delinquentes e pervertidos (FARIA FILHO & VEIGA, 1999, p. 48).

Para servir de centro de triagem, foi criado, em 1927, em Belo Horizonte, o Abrigo Afonso de Moraes. De acordo com o regulamento, para permanecer no abrigo, a criança tinha que ter sua condição de abandono comprovada, já que a instituição era um estabelecimento de assistência policial e deveria recolher menores abandonados de 7 a 18 anos, comportando no máximo 100 menores, não podendo constar entre eles os “delinquentes”. Na prática, a estada da criança, que deveria ser provisória, acabava se estendendo por anos, sendo muitas delas “delinquentes”, e a superlotação era constante, não só no Abrigo, como nas instituições para onde as crianças deveriam ser encaminhadas.

O atendimento às crianças denominadas “delinquentes” e “abandonadas” era precário. Em 1932, Helena Antipoff questionou: “em que momento as casas de regeneração para corruptos serão verdadeiras instituições pedagógicas?” (ANTIPOFF, 1992l, p. 57). No caso

das crianças “anormais”, não havia instituição pública especializada e aqueles recolhidos ao Abrigo Afonso de Moraes, que apresentavam alguma “anormalidade”, permaneciam nele.

Na visão de Helena Antipoff, a dificuldade em resolver a questão das crianças abandonadas e delinquentes estaria na falta de critérios racionais de classificação e encaminhamento das mesmas, agravado pela superlotação das instituições. Nesse cenário, com o intuito de fazer valer os princípios da pedagogia científica e possibilitar a educação daqueles alunos considerados “excepcionais”, orgânicos e sociais, em 1932, a educadora mobilizou autoridades e profissionais liberais mineiros para a organização da Sociedade Pestalozzi, associação civil mantida por doações, inclusive do Estado, “destinada a proteger as crianças e adolescentes “excepcionais” e preservar a sociedade e a raça das influências nocivas para a sua saúde mental e equilíbrio moral” (SOCIEDADE PESTALOZZI, 1939, p. 1).

A inauguração da Sociedade Pestalozzi ocorreu no dia 22 de novembro de 1932 e, na edição da Revista do Ensino de 1º de dezembro de 1932, foi publicado a conferência do médico J. Melo Teixeira, pronunciada no dia da inauguração da Sociedade Pestalozzi,⁹³ em que ressaltou que os “anormais” brasileiros careciam de instituições para atendê-los; buscou definir quem eram essas crianças, distinguindo os “retardados com desvios intelectuais”, os “retardados simples”, os “retardados transitórios ou falsos retardados”, os “anormais morais” e, por fim, os “retardados pedagógicos” ou “atrasados escolares”. Para esses últimos, reclamou “uma orientação à parte, especial, adequada às suas possibilidades psíquicas, sem o que as classes normais ou ordinárias não poderão apresentar o rendimento didático que é de esperar-se dos atuais métodos e lavrará nelas uma perturbação altamente nociva” (TEIXEIRA, 1932, p. 96-97).

Na edição anterior, a Revista do Ensino havia começado a publicar os capítulos do livro de Alice Descoedres, *A Educação da Criança Retardada*, uma das referências utilizadas por Helena Antipoff em seus textos e no seu trabalho. Essa publicação teve continuidade nas edições seguintes.⁹⁴ Ainda na edição de 1º de dezembro de 1932, um artigo convocava para a campanha pró-ensino especial, que estava ocorrendo nos dias 21, 22 e 23 daquele mês, conclamando o envolvimento de professores, médicos e a sociedade em geral:

⁹³ Essa conferência também foi publicada no Boletim n. 12, da Inspetoria Geral de Instrução Pública, em setembro de 1933. Esse boletim, intitulado *A infância excepcional (sub-normais)*, foi elaborado pela Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte.

⁹⁴ As publicações contemplaram os seguintes capítulos, com as respectivas edições: Capítulo XII – **Revista do Ensino** n. 76, de 15 de novembro 1932; Capítulo XII (continuação) – **Revista do Ensino** n. 77, de 1º de dezembro de 1932; Introdução, Capítulo I – **Revista do Ensino** n. 79, de 1º de janeiro de 1933; Capítulo II – **Revista do Ensino** n. 80, de 1º de fevereiro de 1933.

Ora, a necessidade de melhorar o estado das crianças anormais, de qualquer espécie é enorme (...). Todos esses casos, que se encontram hoje entre os alunos do grupo escolar podem ser melhorados. Para isso apenas é necessário unir esforços, e à tarefa do mestre e do médico é preciso juntar ainda a da própria sociedade (PRÓ-ENSINO, 1932, 41-42).

De acordo com o que noticiou essa mesma edição da Revista do Ensino, a campanha foi inaugurada com a fundação da Sociedade Pestalozzi, destinada, segundo seu estatuto, “a proteger infância anormal e preservar a sociedade e a raça das influências nocivas da anormalidade mental” (SOCIEDADE PESTALOZZI, 1933, p. 3). Conforme o estatuto, era considerado “anormal” aqueles:

Devido a uma condição hereditária, ou acidentes mórbidos ocorridos na infância, não pode, por falta de inteligência, ou distúrbios de caráter, adaptar-se à vida social com os recursos comuns ministrados só pela família, ou pela escola pública primária, suficientes para a maioria das crianças da mesma idade (SOCIEDADE PESTALOZZI, 1933, p. 3).

A proteção consistia em fornecer a essas crianças “meios para o melhoramento de seu estado mental, moral e social, de sorte que, na idade adulta, pese ela o menos possível à sociedade” (SOCIEDADE PESTALOZZI, 1933, p. 3-4). A Sociedade Pestalozzi concretizou os ideais da higiene mental, auxiliando os alunos e os professores das classes especiais dos grupos escolares, além disso, organizou o Consultório Médico Pedagógico, que realizou pesquisas, divulgou noções teóricas e práticas sobre a infância “excepcional”, buscando criar instituições para atender às crianças consideradas “excepcionais”. Em Minas Gerais, a Sociedade criou o Pavilhão de Natal (1934), o Instituto Pestalozzi (1935) e a Escola Granja, na cidade de Ibirité, ponto de partida para o Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (1940). A criação desse tipo de instituição estava prevista no estatuto da Sociedade.

Segundo Antipoff, para o melhor ajustamento das crianças à vida social, a psicologia deveria fornecer meios para a compreensão das formas de condutas que tendessem à harmonia interna e social. A higiene mental, “filha legítima da Psicologia”, seria o conhecimento da natureza humana e dos critérios de sua normalidade inserida num contexto social, no sentido de fornecer meios de ajustamento em situações extremas, prevenindo o conflito entre a sociedade e o indivíduo. O indivíduo “normal” seria aquele capaz de adaptar-se socialmente:

(...) uma criatura em constante luta consigo mesma e com inúmeros conflitos entre seu próprio eu e o eu de outrem em perpétuo ajustamento ao meio, em que tem que desempenhar seu papel individual, dentro de uma determinada coletividade, tendendo ao equilíbrio (...) (ANTIPOFF, 1992cc, p. 284).

Se o indivíduo fracassasse nos estudos, deveria procurar outras atividades em que suas aptidões fossem mais adequadas:

Os fracassos nos estudos ou nos trabalhos – à luz da Higiene Mental, são indícios para a procura de outros caminhos, de provas de outra natureza em que suas aptidões são mais adequadas. É a orientação profissional, e antes educacional, de que lança mão a Higiene Mental, e, indicaria ao indivíduo quais os campos em que poderá vencer melhor. É a vitória da Psicologia (ANTIPOFF, 1992cc, p. 285-284).

Todavia, os indivíduos poderiam apresentar distúrbios e desajustamentos mais graves e, nesse caso, a permanência no meio social não seria possível:

Em se tratando de distúrbios mais graves, de desajustamentos tais, não há possibilidade do indivíduo permanecer no mesmo meio. São outros meios que a psiquiatria indicaria – meios menos complexos, com menores exigências, com responsabilidade diminuída para o indivíduo – e nela poderá viver, produzindo algo de útil socialmente falando. As clínicas de condutas ou de trabalho dirigido – são estes novos ambientes que substituíram os manicômios humilhantes e prisões degradantes para os loucos ou delinquentes (ANTIPOFF, 1992cc, p. 285 284).

A Sociedade Pestalozzi alertava famílias e escolas para darem assistência o mais rápido possível, enquanto o organismo era mais flexível para a formação de “hábitos sociais, de vida, de comunicação pela linguagem e das noções as quais o ser humano deve se ajustar ao ambiente físico e social” (ANTIPOFF, 1965b, p. 280). Para detectar os problemas biológicos e sociais, o Consultório Médico Pedagógico realizava entrevistas, testes e a classificação das crianças e, com base no diagnóstico, estabelecia lugares específicos para auxiliar no ajustamento dos indivíduos.

Estas atividades foram pensadas desde a elaboração do estatuto, que destacou alguns meios que deveriam ser acionados para construir o aparato de proteção àqueles considerados “anormais”: 1) auxílio às classes especiais dos grupos escolares da capital e do interior; 2) organização de cursos, de conferências, de exposições, com a finalidade de familiarizar os

médicos, os pais, os professores e o povo em geral com os princípios teóricos e as práticas relativas à infância “anormal”; 3) instalação de consultórios médico-pedagógicos para diagnóstico e tratamento; 4) estabelecer um centro de informações e estatísticas para recolher informações sobre os anormais em todo o estado de Minas Gerais; 5) realizar pesquisas médicas, antropológicas e psicológicas sobre essas crianças; 6) criar institutos, com internatos e semi-internatos; 7) publicar obras originais e traduções sobre o assunto.

Na Assembleia Geral da Sociedade Pestalozzi, realizada em 27 de março de 1934, no Salão da Reitoria da Universidade de Minas Gerais, Helena Antipoff, além de fazer o balanço das atividades do ano anterior, analisou as realizações em cada uma dessas proposições. Quanto à assistência às classes especiais, destacou-se o trabalho Naitres Rezende, auxiliar do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, realizada junto aos professores dessas classes. essa professora também se pronunciou sobre essas atividades (REZENDE, 1934) e, em setembro de 1933, havia publicado um relatório sobre suas ações, no Boletim n. 12 da Secretaria de Instrução Pública de Minas Gerais (REZENDE, 1933). Segundo Rezende (1934), a partir de maio de 1933, às quintas-feiras, ela se reunia com as professora das classes D, para tratar de assuntos relacionados às atividades especiais para as crianças “retardadas”, tais como: “ortopedia mental⁹⁵, canto, ginástica, e trabalhos manuais⁹⁶; foram ventilados os processos pelos quais devem ser aplicadas essas atividades, as condições das classes, os casos de crianças difíceis, as dificuldades e necessidades encontradas” (REZENDE, 1933, p. 71). Além disso, foram feitas visitas às classes especiais, para conhecê-las quanto à localização, às condições físicas, ao número de alunos, ao grau de desenvolvimento destes, por meio dos

⁹⁵ De acordo com Antipoff e Rezende: “a arte de corrigir as deformidades do corpo, e, assim, assegurar o funcionamento normal do organismo, tem o nome de ortopedia. Alfred Binet não hesitou em estender a analogia a certos exercícios cujo fim é endireitar, adestrar e fortificar as faculdades mentais. Ele deu a esse sistema de exercícios o nome de ortopedia mental e que ele criou em 1910, com Belot. (...) Treinando as funções mentais, submetendo-as a exercícios repetidos e metódicos, chega-se facilmente a melhorá-las” (ANTIPOFF & REZENDE, 1934, p. 41). O boletim n. 14, da Secretaria de Instrução Pública de Minas Gerais, além de tratar da seleção das crianças em classes homogêneas, dedica boa quantidade de páginas ao ensino especial das crianças “retardadas”, especificamente, aos exercícios de Ortopedia Mental, distribuídos de acordo com as funções mentais – 1) acomodação e reação aos estímulos sensoriais; 2) esforço dinâmico de rapidez e de força; 3) coordenação sensório-motora; 4) esforço estático (inibição); 5) imitação (conformidade com o modelo dado); 6) compreensão de ordens verbais; 7) observação; 8) fixação e reconhecimento; 9) extensão do campo de consciência; 10) memorização e conservação de lembranças; 11) atenção – concentrada e dividida; 12) imaginação reprodutiva; 13) imaginação construtiva, criadora; 14) inteligência – compreensão e invenção; 15) raciocínio. Trata-se de uma série de amostras para os professores, que também deveriam inovar, criando outras possibilidades de intervenção.

⁹⁶ De acordo com Rezende, a principal preocupação ao ensinar o trabalho manual foi torná-lo útil, acessível e desejado pelas crianças. Procurou-se objetivá-lo, realizando nas classes, com materiais baratos, acessível, visto ser difícil e dispendiosa a compra de coisa mais fina, trabalhos originais e aproveitáveis como tapetes de anagem, limpa-pés de tampinhas de garrafas, tapetes de crochet, cordões feitos com tiras de meias usadas, tecelagem com restos de lã, feltro; instrumentos de orquestra, forros, cache-pots, frizos e quadros para ornamentação da sala, recortes para álbuns e enfeites, vasos com flores plantadas, bandeirinhas para ginástica, etc.” (REZENDE, 1934, p. 65).

testes e da observação; nessas visitas, a auxiliar do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento trabalhava diretamente com as crianças, para que as professoras pudessem se orientar a partir da sua realidade concreta; por fim, deixava com as professoras uma série de exercícios para serem realizados durante a semana.

De março a setembro de 1933, foram visitados nove grupos escolares, sendo percorridas 18 classes, que recebiam a visita quatro vezes por mês. De acordo com um dos relatórios dessas atividades, nas reuniões semanais que ocorriam no Laboratório de Psicologia, que eram facultativas, “compareceram 17 professoras, número relativamente grande, dadas as condições em que se achavam: muitas eram estagiárias, distanciadas outras da Escola, impedidas algumas pelos trabalhos do Grupo Escolar que lecionavam” (REZENDE, 1934, p. 66).

As professoras também receberam alguns tipos de materiais para as suas classes: folhas mimeografadas com diversos exercícios de ortopedia mental, papel em branco, papel para trabalhos de recorte, cartolina, cadernos, lápis, linha, tesouras; a maior parte adquirida pela Sociedade Pestalozzi e o restante constituiu-se de doações de algumas casas comerciais, que atenderam ao apelo das professoras. Quanto aos trabalhos manuais, alguns grupos iniciaram a jardinagem “como meio de desenvolvimento físico e mental dos alunos e como expediente para afastar, das classes numerosas, as quais muito prejudicavam, crianças instáveis, negativas, indisciplinadas” (REZENDE, 1933, p. 72).

Em relação à organização de cursos, de conferências e de exposições, Antipoff apenas mencionou que pouco foi possível fazer, sem citar qualquer tipo de atividade específica.⁹⁷ Já no que se refere ao consultório para diagnóstico e tratamento, mostrou-se otimista perante os feitos realizados pelo Consultório Médico Pedagógico, que começou a funcionar em agosto de 1933, “graças à boa vontade e devotamento dos drs. Yago Pimentel, Tavares Bastos, Teophilo Santos e Magalhães Gomes, das professoras Naitres Rezende, Esther Assunção e Iris Rezende” (ANTIPOFF, 1934, p. 127). O atendimento ocorria em seis salas, cedidas por um grupo de médicos da capital, onde professores, psicólogos, médicos, e enfermeiras faziam as primeiras avaliações, sendo as consultas eram completadas pelas pesquisas no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento e por outros especialistas da Sociedade Pestalozzi: pediatra, neurologista, psiquiatra, otorrinolaringologista e oftalmologista. Além da clínica, havia investigação sobre a hereditariedade, a evolução dos primeiros anos da criança, as relações sociais: “em torno do meio habitado, da vida social da família, dos processos

⁹⁷ Veremos, nos dois próximos capítulos, que essas atividades de divulgação de conhecimentos a respeito dos “excepcionais” se intensificaram significativamente nas décadas de 1940, 1950 e 1960.

educacionais na família, antecedentes sociais em suma, em busca da evolução da anormalidade nos antecedentes mais remotos, e com conhecimento perfeito do ambiente” (BASTOS, 1933, p. 91). A criança era examinada isoladamente e também como parte de um todo social, método que levou à constatação de que certos distúrbios nervosos estavam relacionados ao meio inadequado à evolução da criança, inclusive “atitudes mórbidas dos filhos, explicáveis pela conduta paterna” (BASTOS, 1933, p. 93). A investigação psicológica aplicava os testes de Binet- Simon, de Goodenough, testes psicomotores, entre outros

De agosto a novembro de 1933, o expediente do Consultório Médico Pedagógico se restringiu às quartas-feiras, pela manhã. Reaberto em fevereiro de 1934, o atendimento passou a ocorrer às segundas e às quartas-feiras e, no período de agosto de 1933 a junho de 1934, foram atendidos 171 casos. A maioria era proveniente das classes especiais e o motivo da consulta:

Pouca inteligência, por dificuldade de aprender, ou aberrações de conduta. (...). Em linhas gerais, no entanto, pode-se inferir que a motivação das consultas têm maior freqüência nos casos de retardo escolar. Os atrasos de desenvolvimento mental são numerosos, com níveis mentais de 0,40 ou 0,60 (debilidade mental) (BASTOS, 1933, p. 38).

Dos 171 casos atendidos, chamou a atenção de Tavares Bastos 30 crianças que não apresentavam retardo no desenvolvimento mental, mas não aprendiam com o ensino coletivo, nas quais o médico detectou alterações da conduta, pois, segundo ele, estas apresentavam:

os verdadeiros aspectos psicológicos da conduta anormal, ora com o comprometimento do carácter, ora com distúrbios da aquisição que tenham explicação na formação de complexos, ora, enfim, se verifica a consequência do ambiente psicogênico, agindo como meio nocivo, em plena época de plasticidade – a da educação. (BASTOS, 1933, p. 38).

Por meio das proposições de ações específicas para a proteção àqueles considerados “anormais” que compuseram o estatuto da Sociedade Pestalozzi, especificamente pelo item 4, que indica o estabelecimento de um centro de informações e estatísticas sobre os “anormais”, podemos perceber que as preocupações de Helena Antipoff não se restringiam à sua realidade local, uma vez que, desde o início das ações da instituição, ela queria conhecer os tipos de assistência destinadas aos “excepcionais” no país. Para tanto, foi encaminhado para as

instituições públicas, responsáveis pela educação e saúde dos estados, um inquérito⁹⁸ sobre a assistência às crianças “excepcionais”. Além de recolher as informações a esse respeito, esse procedimento contribuía para a divulgação das atividades da Sociedade Pestalozzi e colocava em evidência a questão do atendimento aos “excepcionais”. O fato das autoridades serem questionadas a respeito exercia certa pressão para alguma atitude nesse sentido, pois, entre os retornos recebidos pela Sociedade Pestalozzi, houve casos onde não havia nenhum tipo de atendimento, mas as autoridades se prontificaram a organizar alguma forma de assistência, ao menos, no discurso.⁹⁹ Na assembleia de 1934, Antipoff salientou que, de acordo com esses levantamentos, não havia no país uma atividade muito desenvolvida para os “excepcionais”, com exceção dos estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco.¹⁰⁰

Acerca das pesquisas sobre as crianças, a educadora não chegou a se pronunciar nessa reunião, mas podemos observar a sua execução por meio do Consultório Médico Pedagógico da Sociedade Pestalozzi e pelo Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento. No que tange às publicações, a Inspetoria Geral da Instrução, no decorrer da década de 1930, lançou três fascículos sobre a infância “excepcional” (SOCIEDADE PESTALOZZI, 1933, 1934, 1937). Em 1934, a Imprensa Oficial, por ordem da Secretaria de Educação, publicou 1.000 exemplares da obra *Education des Enfants Arrierés*, de Alice Descoedres e, conforme informou Antipoff, a metade dos exemplares foi distribuído aos professores e a venda da outra parte foi revertida em renda para a Sociedade Pestalozzi.

Por fim, quanto à criação de instituições especializadas, nesse início de 1934, havia uma classe para surdos-mudos, na Escola de Aperfeiçoamento. Um projeto da construção de um prédio para sediar um instituto de tratamento das crianças “anormais” de vários tipos, havia sido encaminhado e aprovado pelo então secretário da educação Noraldino de Lima e encontrava-se em fase de construção, onde foi instalado, em 1935, o Instituto Pestalozzi. Concomitante aos encaminhamentos para viabilizar esse estabelecimento, em parceria com o

⁹⁸ O ofício encaminhado solicitava o envio do nome e do endereço das instituições destinadas ao tratamento das crianças “anormais”, “débeis mentais”, “nervosas” “psicopatas”, “delinqüentes”, “processadas pela justiça”; pedia o encaminhamento de publicações sobre essa questão e, também, o nome e endereço de pessoas (médicos, juristas, professores, filantropos) que se interessavam pelo estudo e pela educação dessas crianças (SOCIEDADE PESTALOZZI, 1933b, p. 97).

⁹⁹ Agosto de 1933 – Bahia – por intermédio da Secretaria do Interior, Justiça, Instrução e Saúde Pública: “Não possui nenhum estabelecimento para anormais, mas o Departamento da Instrução, em colaboração com o Departamento da Saúde, pretende criar dentro de curto prazo duas classes para anormais pedagógicos” (SOCIEDADE PESTALOZZI, 1933b, p. 98). Agosto de 1933 – Ceará – por intermédio da Secretaria dos Negócios do Interior e da Justiça: “Nenhuma instituição existe para os anormais, mas o Estado projeta a organização de um estabelecimento para debeis físicos e mentais” (SOCIEDADE PESTALOZZI, 1933b, p. 97).

¹⁰⁰ A resposta ao inquérito indicou as seguintes instituições em cada um desses estados: 1) Rio Grande do Sul – Instituto Pestalozzi, de Canoas, e a Pia Instituição Pedro Chaves Barcelos, de Porto Alegre; 2) Rio de Janeiro – Pavilhão Bourneville, Clínica de Eufrenia, Instituto de Retardados Leitão Cunha; 3) São Paulo – Escola Pacheco e Silva, no Juqueri, Instituto Médico Pedagógico Paulista; 4) Pernambuco – Instituto Profissional 5 de julho.

estado de Minas Gerais, Helena Antipoff mobilizava a sociedade mineira no sentido de estabelecer um local para receber os meninos que vendiam jornais na capital e perambulavam pelas ruas, sem uma moradia fixa, o que levou à criação do Pavilhão de Natal, em 1934.

Ao final da década de 1930, em decorrência da conclusão do ensino primário dos alunos do Instituto Pestalozzi, a Sociedade Pestalozzi do Brasil viabilizou a compra de uma fazenda, para receber esses alunos que, apesar de terem passado por uma instituição especializada, ainda não tinham adquirido maturidade para ingressar no mercado do trabalho ou continuar nos estudos. A seguir, adentraremos na dinâmica de criação e funcionamento dessas instituições.

3.4.1 O Pavilhão de Natal

O que ficou denominado Pavilhão de Natal surgiu da necessidade de se criar um espaço para acolher as crianças que trabalhavam nas ruas da capital mineira, principalmente os vendedores de jornais que, trabalhando o dia todo, não possuíam lugar para descanso.

No chão, ou em catres bastante imundos, sem cobertores, sem colchas, sem nunca tirar a roupa quer ela esteja seca ou ensopada de chuva, protegidos do frio por papéis – essas crianças fazem lembrar fatos da miséria por que passam os países em tempos de calamidades, estremecimentos da natureza ou agitações sociais. Mas como admitir esse espetáculo aqui, em Belo Horizonte, em noites de plena calma, sem terremotos, sem revoluções? Por que será que esse punhado de crianças, de menores, têm que passar por tamanho aperto e degradação? (ANTIPOFF, 1992s, p. 151).

Essas palavras foram proferidas por Helena Antipoff numa palestra realizada pela Sociedade Pestalozzi, onde a educadora chamou a atenção da sociedade mineira e, para demonstrar a urgência de ações para resolver a questão, além de enfatizar a situação dessas crianças, lançou mão do Código de Menores no que se refere à questão do trabalho do menor e de um inquérito, realizado com 51 meninos vendedores de jornais, em que ficou evidente a desobediência ao que previa a legislação.

Pelo Código de Menores (1927), a jornada de trabalho de menores de 18 anos não poderia ultrapassar seis horas, com interrupções para repouso¹⁰¹, sendo proibido o trabalho

¹⁰¹ Art. 108 – O trabalho dos menores, aprendizes ou operários, não pode exceder de seis horas por dia, interrompidas por um ou vários repousos, cuja duração não pode ser inferior a uma hora” (NETTO, 1941,p. 101).

noturno para os menores de dezoito anos¹⁰², o trabalho nas ruas, praças ou lugares públicos para meninos menores de 14 anos¹⁰³, proibia qualquer tipo de trabalho para aqueles menores de 12 anos¹⁰⁴ e, só poderiam ser empregados, a partir dessa idade, aqueles portadores do diploma do ensino elementar¹⁰⁵.

O inquérito constatou que a idade predominante entre os vendedores de jornais era de 13-14 anos, havia uma criança de 10 anos e os meninos mais velhos tinham 16 anos de idade¹⁰⁶. Considerando que a maioria já vendia jornais há mais de um ano, todos começaram a trabalhar sem atingir a idade e a escolaridade previstas na legislação. Dos 51 meninos, apenas 10 possuíam o curso primário, sendo que 19 estavam fora da escola¹⁰⁷. Praticamente metade dos meninos não poderia estar trabalhando com a venda de jornais, porque tinha menos de 14 anos e o Código de Menores proibia o exercício de atividades na rua para meninos menores dessa idade. Sem mencionar o fato que muitos dos meninos trabalhavam até de madrugada.

O apelo de Helena Antipoff à sociedade da capital mineira foi no sentido de auxiliar os poderes públicos a conseguir obediência à legislação e chamou à responsabilidade os membros do Conselho de Assistência e Proteção aos Menores, criado em Minas Gerais pelo Decreto Nº 7680, e que deveria fiscalizar e promover meios para melhorar a assistência e a educação do “menor abandonado, delinqüente, operário” (ANTIPOFF, 1992s, p. 149). Segundo Helena Antipoff, o Conselho era composto por:

Diretores da Secretaria de Segurança e Assistência Pública, do Instituto João Pinheiro, da Escola de Reforma, do Instituto João Rafael, do Gymnásio Mineiro, da Escola Normal Modelo, do Abrigo de Menores, provedores e diretores dos hospitais da Capital, diretores de Grupos Escolares, um representante da Prefeitura, um representante do Arcebispado, presidentes de conferências de São Vicente de Paula, diretor da Instrução Pública, diretor da Liga Católica e Juiz de Menores. Parágrafo

¹⁰² “Art. 109 – Não podem ser empregados em trabalhos noturnos os aprendizes ou operários com menos de 18 anos. Parágrafo Único: Todo trabalho entre 7 horas da noite e 5 da manhã é considerado trabalho noturno”. (NETTO, 1941,p. 101).

¹⁰³ “Art. 112 – Nenhum varão menor de 14 anos, nem mulher solteira menor de 18 anos, poderá exercer ocupação alguma que se desempenhe nas ruas, praças e lugares públicos, sob pena de ser apreendido e julgado abandonado e imposta ao seu responsável legal 50\$ a 500\$ de multa e 10 a 30 dias de prisão celular.” (NETTO, 1941,p. 102).

¹⁰⁴ “Art. 101 – É proibido em todo o território nacional da República o trabalho aos menores de 12 anos”. (NETTO, 1941,p. 100).

¹⁰⁵ “Art. 102 – Igualmente não se pode ocupar a maiores dessa idade, que contem menos de 14 nos e que não tenham completado sua instrução primária”. (NETTO, 1941,p. 100).

¹⁰⁶ “Vejam os, em primeiro lugar, a idade tomada entre 51 menores empenhados na venda diária de jornais: 10 anos (1); 11 anos (1); 12 anos (8); 13 anos (13); 14 anos (13); 15 anos (10); 16 anos (5)”. (ANTIPOFF, 1992s, p. 149).

¹⁰⁷ “Quanto à escolaridade os dados se apresentam da maneira seguinte: Diplomados pelo curso primário (10); no 4º ano (5); no 3º ano (4); no 2º ano (6); no 1º ano (6); fora da escola (19)”. (ANTIPOFF, 1992s, p. 149).

Único. Podem fazer parte do conselho, senhoras respeitáveis e reconhecidas pelo seu espírito de altruísmo e caridade (ANTIPOFF, 1992s, p. 149).

No sentido de promover meios para melhorar a situação dos meninos, trabalhadores na rua, Helena Antipoff propôs a criação e manutenção de um lugar para oferecer “um lar higiênico, e servindo ao mesmo tempo de sede para a assistência educativa” (ANTIPOFF, 1992s, p. 149). O termo abrigo foi logo descartado, por reportar a algo provisório e efêmero, sem conforto e carinho para receber as crianças, “não nos permitindo ver ali crianças felizes, abrigadas das intempéries, refugiadas da escuridão da noite (...)” (ANTIPOFF, 1992i, p. 29).

Segundo a educadora, esses meninos que trabalhavam na rua necessitavam de cuidados especiais, pois concentravam todos os fatores da delinqüência: famílias miseráveis, lares desfalcados, problemas de caráter:

Irritadiços, impulsivos, alguns com visíveis manifestações epileptóides, com vícios de toda espécie, com hábitos de mentir, furtar, de caluniar; alguns verdadeiros débeis mentais e outros bem inteligentes para explorar esta debilidade, meninos doentes, lunáticos, reumáticos, cardíacos, com doenças sérias da vista, com enxaquecas freqüentes – estes menores e suas condições oferecem um terreno por excelência à cultura do vício e do crime. (ANTIPOFF, 1992s, p. 152).

Para conseguir concretizar a obra, foi criada uma associação, sob a presidência do juiz de menores Alarico Barroso, cuja diretoria era composta por Helena Antipoff, o médico Marques Lisboa e o Monsenhor Artur de Oliveira. Foi realizada uma campanha para arrecadação dos recursos, com a participação significativa do Rotary Club e da prefeitura de Belo Horizonte que doou um terreno para a construção do prédio. Não localizamos relatórios referentes ao efetivo funcionamento do pavilhão, mas a sua organização foi detalhadamente apresentada por Helena Antipoff, numa reunião do Rotary Club em 1932 (ANTIPOFF, 1992i), constituindo-se em importante referência para a compreensão da proposta da educadora para o atendimento da criança “excepcional”, nesse caso, do “excepcional social”.

Diante da complexidade da educação dessas crianças, Helena Antipoff condenava a construção de um abrigo sem prever a seleção dos meninos e colocá-los sob a vigilância de profissionais competentes. Pensou num lugar que sugerisse uma ação diferente para com os meninos e por isso o nome escolhido para a instituição foi Pavilhão de Natal, numa alusão à data em que foi lançada a construção do prédio que receberia as crianças. Contudo, segundo a educadora, não bastava apenas mudar o nome e a aparência do lugar.

É preciso lembrar da transformação que se tem de operar nos futuros moradores do Pavilhão, encaminhando-os através da ordem do asseio, numa conduta a mais desejável. Conseguir, pois que os pequenos jornaleiros façam do Pavilhão, nas horas vagas, numa moradia de paz, de beleza, num meio que os torne melhores em todos os sentidos, isto é, sadios, inteligentes, amigos uns dos outros, úteis à pátria e agradáveis a Deus (ANTIPOFF, 1992i, p. 30).

A assistência não seria apenas no sentido de abrigar os pequenos trabalhadores após o horário do trabalho na rua, mas fornecer-lhes “uma assistência moral contra a fraqueza, o vício, a ociosidade” (ANTIPOFF, 1992i, p. 30). Para isso, seria dado ao pavilhão um caráter de república infantil, em que os meninos seriam agrupados a partir da amizade e simpatia uns pelos outros, formando uma unidade administrativa e esse grupo teria um quarto, com oito camas, havendo quatro cômodos iguais a esse no Pavilhão. Os próprios meninos cuidariam da limpeza, organização e conforto do quarto. Helena Antipoff acreditava que as crianças sadias tinham uma tendência para a construção mais forte que para a destruição.

Entre as crianças relativamente sadias, a tendência natural para a construção parece ser mais vigorosa que a da destruição. A não ser que haja entre eles alguns nitidamente perversos, os quais deverão ser logo eliminados, o trabalho positivo, o asseio, a beleza e a paz, serão espontaneamente preferidos à sujeira, à grosseria, às brigas e à ociosidade (ANTIPOFF, 1992i, p. 33).

Todavia, a educadora chamou atenção para o fato de que sozinhas as crianças não levariam a auto-educação muito longe, já que seria da natureza da criança deixar levar-se pelos interesses momentâneos, não se preocupando com o futuro. Sendo assim, haveria um Conselho Diretor, formado por três pessoas competentes e ativas que se responsabilizariam pelo trabalho, inspirando-se nos ensinamentos de Baden Powell¹⁰⁸ e nos princípios da Escola Ativa. Segundo Helena Antipoff, “deve-se tomar em conta não só o presente, mas também o futuro, pois se trata de uma obra de construção civilizadora e não de um brinquedo passageiro” (ANTIPOFF, 1992i, p. 33).

Segundo Helena Antipoff, a opção em trabalhar com esse sistema educativo era uma tentativa de evitar que o internato se parecesse com uma prisão e não se tratava de uma idéia

¹⁰⁸ Baden Powel foi o criador do Escotismo. Nas palavras de Helena Antipoff, esse movimento “tem por fim a formação da juventude, colimando o papel que ela deverá desempenhar na vida do País. Para que um país se torne superior a outro não é pela riqueza de sua terra, nem pela força das armas que ele conseguirá, mas pelo valor de seus cidadãos. Ora, para assegurar o futuro do País, o Escotismo se esforçará por levar cada criança ao máximo de seu valor humano, afim de que ela atinja, simultaneamente o seu máximo valor social e nacional” (ANTIPOFF, 1932c, p. 10).

original, a experiência com educação de meninos difíceis, em muitos países, mostrou que “os melhores resultados foram alcançados com o regime de liberdade, aliado ao da responsabilidade” (ANTIPOFF, 1992i, p. 31). Os meninos seriam habituados a viver num ambiente livre e responsável, ficando de fora da organização o castigo, os sermões, o sistema de grades e fechaduras.

Os trabalhos desenvolvidos pelas crianças na rua eram de vários tipos. Além de vender jornais, capinavam as ruas, cavavam, trabalhavam em oficinas, engraxavam sapatos, entre outros. A condição para ser atendido pelo Pavilhão de Natal era ser um trabalhador e “nenhum será recebido sem as credenciais de que trabalha para ganhar a vida” (ANTIPOFF, 1992i, p. 34). Mesmo já tendo um trabalho, seria necessário organizar uma ocupação para as horas de folga e “este tempo vago será preenchido com ocupações instrutivas, construtivas e recreativas” (ANTIPOFF, 1992i, p. 34).

Segundo Helena Antipoff, os quartos dos meninos que vendiam jornais, devido ao horário em que saíam para trabalhar, seriam cuidados por outros meninos, assim como seriam escalados meninos para a limpeza do assoalho, lavagem de roupa, cozinha, entre outros trabalhos (ANTIPOFF, 1992i). No terreno da casa os meninos poderão trabalhar em jardim e hortas. Além disso, serão organizadas as oficinas de bombeiro, eletricitista, carpintaria, marcenaria, encadernação e sapataria.

Os trabalhos acima mencionados viriam não somente a atender as necessidades do Pavilhão, mas também garantiriam um certo lucro, indispensável a uma instituição que deseja viver de seu próprio trabalho, dependendo cada vez menos da caridade pública e dos subsídios do governo. Além disso, encaminhará os mais habilidosos na profissão futura (ANTIPOFF, 1992i, p. 35).

Os documentos evidenciam que muitos empregos exigiam dos menores maior número de horas de trabalho, haja visto a própria prefeitura de Belo Horizonte, que estabeleceu para os pequenos capinadores de rua, a maioria menores de 16 anos, um horário de 7 horas da manhã às 16 horas e 30 minutos, com descanso de uma hora para almoço, perfazendo um tempo total tal qual exigido dos adultos (ANTIPOFF, 1992i).

Fixada a jornada de trabalho dos menores em seis horas, o Pavilhão poderia estabelecer seus horários de forma a não coincidir com o período dos afazeres das crianças. Com essa limitação do horário de trabalho, os vendedores de jornais, por exemplo, teriam o serviço terminado às treze horas, com isso chegariam ao Pavilhão no início da tarde.

Poderão ali descansar até às 15 horas, depois de um banho refrescante vão incorporar-se aos diversos afazeres da casa: horta, jardinagem, oficinas, etc... escolhendo o trabalho mais de acordo com suas aptidões e gosto, permanecendo até às 17 horas (ANTIPOFF, 1992i, p. 29).

O Pavilhão teria um modesto campo de esportes que funcionaria das treze às quinze horas nos dias úteis, sendo que em domingos e feriados abriria em horários determinados. Assim, no período vespertino, os meninos participariam de atividades na própria instituição e, aqueles que “ainda freqüentam o curso primário poderão cursar as aulas no grupo noturno mais próximo (...). Aos que possuem o diploma, será dado o trabalho à noite no gênero de grêmio ou clube” (ANTIPOFF, 1992i, p. 3).

Nesse sentido, seriam intensificadas as palestras, atividades de teatro e música, buscando o desenvolvimento literário e cívico. Nessas “Continuation Schools”, assim as denominou Helena Antipoff, “os meninos se prepararão para galgar degraus superiores no ensino secundário ou mesmo superior, caso tenham aptidões” (ANTIPOFF, 1992i, p. 37).

Helena Antipoff procurava resolver, nas suas palavras, “o difícil problema da educação dos menores” (ANTIPOFF, 1992i, p. 37), com iniciativas como essa, prevista para ser colocada em prática no Pavilhão de Natal, “tornando-o, se Deus quiser, um lar sem ser um orfanato, uma oficina sem ser uma escola profissional, em casa de educação sem ser um internato-prisão” (ANTIPOFF, 1992i, p. 37).

3.4.2 O Instituto Pestalozzi

Localizamos o projeto enviado ao secretário de educação, reivindicando a construção do prédio, onde viria a ser instalado o Instituto Pestalozzi, visando concentrar o tratamento das crianças “excepcionais”. De acordo com o projeto, o Instituto destinava-se “a centralizar, executar e orientar os trabalhos relativos às crianças mentalmente deficientes, domiciliadas no Estado de Minas Gerais” (SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1934a, p. 9). Compreenderia as seguintes atividades: 1) Consultório Médico Pedagógico para crianças deficientes; 2) classes especiais para educação e tratamento das crianças deficientes; 3) cursos especiais sobre anormais e diversas formas de deficiências; 4) pesquisas científicas sobre as causas, as formas e o tratamento dos anormais; 5) centro de informações e estatísticas relativas aos anormais; 6) redação de revista e publicações diversas, dedicadas aos assuntos da anormalidade infantil; 7) centro de educação e propaganda eugênica; 8) centro de orientação

profissional dos anormais e deficientes; 9) assistência à infância anormal e socialmente abandonada. Para operacionalizar esse sistema de atendimento “o Governo poderá entrar em acordo com a Sociedade Pestalozzi e outras instituições públicas e privadas” (SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1934a, p. 09).

A inauguração do prédio, que levou o nome do secretário da educação, Noraldino de Lima, ocorreu em 28 de outubro de 1934. Em ato oficial do dia 5 de abril de 1935, foi criado, nessa nova construção realizada pelo estado, o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, colocado sob direção de Ester Assunção, ex-aluna de Helena Antipoff na Escola de Aperfeiçoamento, até então responsável pela classe de educação de surdos-mudos. Para a concretização da obra, a Sociedade Pestalozzi doou o terreno e o estado construiu o prédio e nomeou professoras especialistas indicadas pela Sociedade, que possuía noventa crianças infradotadas matriculadas que estavam sem escola.

As professoras do Instituto eram ex-alunas de Helena Antipoff, novatas no atendimento às crianças “excepcionais” e atuavam sob a orientação da educadora junto ao externato, que recebia alunos que nada ou pouco progrediam nos grupos escolares da capital mineira. Além dessas crianças de Belo Horizonte, famílias de outras cidades procuravam constantemente a instituição e, em função disso, a educadora criou os “Pequenos Lares”, em uma casa alugada nos arredores do Instituto, para receber os pensionistas que ficavam hospedados sob a direção das professoras do Instituto Pestalozzi.

No primeiro relatório das atividades da Sociedade Pestalozzi, referente ao exercício de 1932 a 1934, Helena Antipoff destacou a triste situação das instituições existentes para atender aos “socialmente desamparados”: superlotadas, mal aparelhadas e, especificando a condição do Abrigo de Menores Afonso de Moraes, afirmou que, apesar de ter sido criado para ser um espaço provisório, até que os meninos fossem encaminhados para instituições permanentes, muitos ali ficavam por anos a fio. Diante desse quadro precário, Antipoff decidiu estabelecer um acordo com o diretor, Antônio Carlos Sobrinho, e o juiz de menores, Alarico Barros, “para oferecer aos meninos mais aproveitáveis do Abrigo, lugares nas classes e oficinas (sapataria, marcenaria, encadernação). São ótimos meninos e nesta casa, onde tudo está para ser feito, se mostraram muito bons colaboradores” (ANTIPOFF, 1944, p. 18). Entre os primeiros alunos da instituição estavam, em regime de semi-internato, os meninos do referido abrigo. No texto elaborado pela educadora por ocasião dos 30 anos do Instituto Pestalozzi, assim ela se referiu a esses meninos: “bastante inteligentes, porém filhos da rua, ofereciam, em sua maioria, condutas anti-sociais de extrema agressividade, representando perigo muitas vezes para seus colegas e educadores” (ANTIPOFF, 1965b, p. 238).

A base de todo o trabalho pedagógico do Instituto foi o conhecimento amplo de cada criança, pois, segundo Antipoff, o reajustamento da conduta poderia ser conseguido com maior êxito quando se conhecesse o estado biológico, as tendências, as capacidades físicas e psíquicas, assim como o mecanismo do seu funcionamento. Haveria uma variedade muito grande de tipos humanos entre os meninos atendidos pelo Instituto Pestalozzi, o que dificultava a tarefa do educador de “auxiliar cada um na sua existência, preparando a vida de cada um no meio da sociedade para a qual a adaptação é hoje tão difícil” (ANTIPOFF, et al., 1959, p. 21). A experimentação natural seria a metodologia por excelência nas instituições de assistência aos menores.

Desde o início dos trabalhos do Instituto, o programa de atividades educativas apresentava, além das matérias escolares e dos exercícios de ortopedia mental, com o ensino de trabalhos manuais, ensino técnico-profissional das oficinas e o trabalho doméstico, sendo “provocado pela necessidade, pois o Instituto Pestalozzi não contava, entre seu pessoal, nenhum servente para limpeza da casa e outros serviços caseiros” (ANTIPOFF, et al., 1959, p. 22).

Os serviços domésticos foram distribuídos em oito modalidades, ordenadas da mais simples e fácil de executar à mais difícil, a qual nem todos os meninos conseguiam realizar por exigirem maior força muscular, inteligência e habilidades. Seguindo essa ordenação, apresentamos as atividades domésticas a serem realizadas pelas crianças do Abrigo de Menores Afonso de Moraes no Instituto Pestalozzi: 1) varrer os passeios (cimentados); 2) varrer o pátio (terra); 3) limpeza do galpão e sarjetas; 4) limpeza das varandas laterais e da frente dos prédios; 5) limpeza das sanitárias, pias e varanda anexa; 6) limpeza de pó dos móveis; 7) vasculhar a casa; 8) enceração. Em torno de quarenta meninos do Abrigo de Menores, que tinham entre 10 e 18 anos, trabalhavam diariamente nesses serviços de limpeza.

Segundo Helena Antipoff, em algumas atividades, a utilização da vassoura era suficiente para realizá-la, mas outras exigiam maiores habilidades como, por exemplo, vasculhar a casa, em que a criança precisava de escada para alcançar os lugares mais elevados; varrer o pátio também não era tarefa muito simples, visto que muitas vezes precisava de enxada, do ancinho para aplainar e revolver a terra e as crianças tinham que remover o lixo. A cera utilizada pelos meninos era fabricada no próprio Instituto e a educadora cogitou a idéia de iniciá-los no preparo desse material de limpeza. Essa atividade era considerada a mais complexa na escala de dificuldades dos serviços domésticos e aqueles meninos que aprenderam a encerar o assoalho e o azulejo do Instituto, prestavam serviço em

casas particulares, sendo que as gratificações recebidas eram depositadas na conta do Instituto.

As atividades desenvolvidas internamente também eram remuneradas e os meninos podiam gastar parte desta remuneração na compra de objetos a venda na própria loja do Instituto (material escolar, frutas, doces, etc.). Num primeiro momento, todos os meninos recebiam a mesma quantia, porém, devido às diferenças no rendimento, já que nem todos faziam o trabalho com a mesma eficiência e rapidez, passou-se a fazer uma avaliação da eficiência do trabalho e a remuneração começou a ser diferenciada. Aos poucos, foram introduzidas fichas individuais do trabalho, em que os alunos recebiam notas de acordo com o seu desempenho, referente à rapidez no trabalho, ao método, à perseverança, ao cuidado com o material, à iniciativa, à responsabilidade, ao humor durante o trabalho, à habilidade e ao capricho. Essas fichas serviam de critério para remuneração, orientavam as professoras no melhor conhecimento dos alunos e os guiavam no aperfeiçoamento de suas capacidades e do seu caráter, tornando-se uma parte importante na pedagogia da instituição, pois os meninos compreendiam melhor o que se esperava para serem considerados bons trabalhadores.

Ao acompanhar os resultados das fichas de trabalho, num período de seis meses, Helena Antipoff concluiu que houve uma melhoria significativa na conduta dos meninos durante o trabalho doméstico e salientou que o método foi aplicado em outros tipos de trabalho desenvolvidos pelas crianças da instituição, constituindo-se “um meio satisfatório de avaliação de conduta de certos traços de caráter, servindo de método de treinamento e de controle da aprendizagem dos jovens retardados e desajustados” (ANTIPOFF, et al., 1959, p. 31).

O desenvolvimento das crianças também era acompanhado pelo setor psicométrico e antropométrico, onde havia discussões dos casos com a participação de outros especialistas. Entre esses especialistas, estavam os médicos Santiago Americano Freire, Aureliano Tavares Bastos e Clóvis Salgado que fizeram experimentações com hormônios em alguns meninos do Instituto Pestalozzi e o pediatra Fernando Magalhães Gomes que tornou-se adepto do tratamento medicamentoso ensaiado na instituição.

Conforme Helena Antipoff, obras como o Instituto Pestalozzi, que se dedicavam ao conhecimento e tratamento da infância “excepcional”, prestavam um eficiente serviço à sociedade.

A existência de classes especiais que recolhem alunos sem proveito escolar com isto diminuindo o peso morto do trabalho pedagógico – contribui

bastante para intensificar o ritmo dos processos educativos da massa de crianças comuns. Tomemos como prova disto com o Instituto Pestalozzi que recolhendo cerca de 200 crianças dos grupos vizinhos – facilitou seu trabalho (ANTIPOFF, 1992bb, p. 141).

No Instituto Pestalozzi, as crianças “excepcionais” tinham a possibilidade de concluir o ensino primário, além de iniciar algum ofício que lhes permitissem exercer alguma atividade remunerada ao deixarem a instituição. Todavia, não eram todas as crianças que conseguiam concluir o ensino primário ou se profissionalizar, ou mesmo aquelas que concluía, não tinham condições de deixar a instituição, algumas permaneciam no estabelecimento até alcançarem uma idade avançada sem que se conseguisse um “ajustamento social para uma existência menos dependente da família e do Estado” (ANTIPOFF, 1963, p. 13). Foi para atender a essas crianças que a Sociedade Pestalozzi criou a Fazenda do Rosário, em Ibirité.

3.4.3 A Fazenda do Rosário

O local para a instalação da Fazenda do Rosário¹⁰⁹ foi um sítio de quarenta e cinco alqueires de terra, chamado Pantana e Sumidouro, situado há quatro quilômetros do município de Ibirité e há vinte e cinco quilômetros de Belo Horizonte (PINHEIRO, 1986, p. 6). O negócio foi fechado em 30 de dezembro de 1939 e o auxílio financeiro que viabilizou o pagamento da primeira parte veio de donativos:

(...) eram subscrições entre amigos e com a participação principal dos Diários Associados, cujo diretor, Dr. Assis Chateaubriand, remeteu 86 contos de réis, resultado de uma intensa campanha em benefício da Sociedade Pestalozzi pelos jornais do Rio de Janeiro, de Minas e de outros Estados (ANTIPOFF, 1992ff, p. 128).

No início de janeiro de 1940, a Sociedade Pestalozzi enviou para a referida Fazenda seus primeiros moradores:

¹⁰⁹ Considerando nosso objeto de pesquisa, focaremos as atividades da Fazenda do Rosário relacionadas aos “excepcionais”, mas é importante destacar que a instituição não se restringiu a esse atendimento e, paulatinamente, foi ampliando seu universo de ação. Em 1965, ao completar 25 anos não era “mais uma escola, mas um conjunto de escolas, com Cursos pré-primários, primário, complementar (5º e 6º anos), Ginásios Normais, Cursos de treinamento de professores leigos, Cursos de Extensão de Economia Doméstica, de Orientação e Supervisão do Ensino Rural, de Especialização em Educação Emendativa, além dos estágios, seminários, mutirões” (BODAS, 1965, p. 02).

(...) Seus começos foram bem modestos: duas professoras – Dona Cora de Faria Duarte e Dona Yolanda 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 adobes, de chão batido. Sem água encanada, sem luz elétrica, sem instalações higiênicas, a vida dos pioneiros era dura e sem conforto. Precizou muita coragem e devotamento infinito à causa da infância desamparada para agüentar esses difíceis inícios (...) (ANTIPOFF, 1965b, p. 11).

A direção da Fazenda do Rosário ficou a cargo da diretora Yolanda Barbosa¹¹⁰, sendo Dona Cora a primeira professora, cujo diário apresentou um retrato do que os primeiros moradores encontraram ao chegar na propriedade rural, inclusive os nomes dos primeiros meninos internados.

No dia dois de janeiro de 1940, para aqui vieram, de caminhão, duas professoras, Iolanda e Cora e cinco dos nossos meninos do Abrigo de Menores: Laerte, Geraldo, Jesus Geraldo (Miudinho), Francisco Vieira e Jovino, acompanhados do Sr. João Costa. (...) A casa estava completamente vazia e triste, sem a respiração de uma creatura humana (...) A casinha é pequena e velha (...) (DUARTE apud ANTIPOFF, 1953a, p. 01).

Em 1942, foi adquirida uma propriedade anexa, onde se instalou outro internato, a “Chacrinha”. Nos primeiros dois anos de atividade, o perfil dos internos era constituído pelos “excepcionais sociais”, aqueles classificados por sua conduta ou seu caráter, incluindo os meninos abandonados. A partir de 1942, a instituição passou a receber também os “excepcionais orgânicos”, aqueles cujo desenvolvimento mental se apresentava aquém ou além do padrão estabelecido para crianças da mesma idade e aqueles portadores de distúrbios de origem hereditária.

Entre 1940 e 1952, foram atendidos 343 alunos, dos quais, 116 foram internados por abandono social, sendo que órfãos de pai e mãe eram 47 e aqueles cujos pais eram desconhecidos 69. Muitos meninos foram encaminhados à instituição pela polícia e nada sabiam sobre seus pais (BARBOSA, 1953). Quanto aos outros 227, a motivação para a internação foi o diagnóstico da Sociedade Pestalozzi. No início do ano, a diretora da Fazenda notificava o presidente da Sociedade sobre as vagas e este encaminhava os casos mais urgentes.

¹¹⁰ Yolanda Barbosa permanecia no cargo de diretora da Fazenda do Rosário, em 1962, quando Helena Antipoff escreveu o artigo em comemoração aos trinta anos da Sociedade Pestalozzi (ANTIPOFF, 1963).

Os diários das professoras evidenciaram uma educação voltada para o trabalho, buscando a “formação de gerações melhor preparadas para a produção técnico-econômica, agrícola e artesanal” (ANTIPOFF, 1992ii p. 171). No dia 09 de janeiro de 1940, “os meninos receberam a distribuição dos serviços que está à parede da cozinha para lhes lembrar os deveres” (BARBOSA apud ANTIPOFF, 1953a, p. 2). O senhor João Costa era quem distribuía os alunos pelos diversos trabalhos de capina, conserto de cercas, de porteiras, entre outras atividades rurais. O dia de trabalho começava cedo para eles e as atividades escolares ficavam em segundo plano, uma vez que, os trechos dos diários, além de darem maior importância ao trabalho agrícola, demonstraram que as atividades escolares não eram prioridades: “Como amanheceu chovendo (...) fiquei só com os meninos, os quais não podendo fazer o trabalho de conserto da estrada e capina, ficaram lendo, escrevendo” (BARBOSA apud ANTIPOFF, 1953a, p. 5).

É significativa uma passagem do diário de Helena Antipoff, na qual ela escreveu sobre um aluno que estava saindo da instituição: “Queria eu que terminasse ao menos o ciclo inteiro da construção que iniciou, britando pedra, devia aprender pelo menos o reboco, a fim de ganhar mais no emprego” (ANTIPOFF, 1953a, p. 20). O ciclo inteiro não se referia ao ensino primário completo e sim ao aprendizado da profissão de pedreiro.

Os meninos eram remunerados e o valor pago estaria vinculado à prontidão com que desempenhassem o trabalho, ao bom humor, à produção, à iniciativa útil. Os próprios meninos estabeleciam as bases de julgamento, com a aprovação dos professores. Ficou acertado que eles receberiam apenas metade dos valores merecidos e a outra parte seria depositada na Caixa Econômica.

O crescimento dos meninos preocupava as professoras, pois acreditavam que, com a aproximação da idade adulta, pouco poderia ser feito para modificá-los. Preocupavam-se, principalmente, com a escolha da profissão, já que elas constataram que a maioria tinha pouca inclinação para a vida do campo e para o cultivo da terra. A “Chacrinha” destinava-se ao atendimento desses meninos de “maior idade” e, mais uma vez, o trabalho foi destacado como princípio educativo:

(...) Sem empregados, exceto a cozinheira, todos os trabalhos domésticos, de horta, jardim e de criação de animais e outros se fazia exclusivamente pelos meninos. Obedecendo a uma distribuição semanal de tarefas que se especificava no quadro na única sala servindo de refeitório, sala de aula, de capela, e de salão de jogos e estudos todas as noites – os meninos, no horário previsto, se distribuía pelas tarefas individualmente, ou em grupos, para cumprir suas obrigações (ANTIPOFF & BARBOSA, 1992, p. 129).

Para “excepcionais orgânicos” e “sociais”, o mesmo tipo de atividade: o trabalho; poucos desses meninos se apresentavam maduros para fazer o trabalho integralmente e com a necessária independência (ANTIPOFF & BARBOSA, 1992). A diretora justificou que o trabalho era utilizado para ensinar ofícios aos alunos, para conhecer a aptidão de cada interno e como meio de educá-los social e moralmente.

A diretora destacou os trabalhos executados pelos meninos: rasgar palha; catar e bater esterco; transportar lenha; debulhar milho; varrer os diferentes espaços da instituição; tirar poeira; lavar a casa; arrumar as estantes; capinar; plantar; cuidar dos animais, horta e jardim; servente de pedreiro; fazer balaios de bambu, cestos de barbante e outros materiais; enrestar cebola e alho; aprender ofício de sapateiro; tomar conta da rouparia, cuidar dos alunos mudos (ANTIPOFF & BARBOSA, 1992).

Os “excepcionais” eram divididos em turmas e cada uma tinha um responsável, “além do trabalho de limpeza e jardim, as turmas são obrigadas a trabalhar na lavoura ou fazer qualquer trabalho extraordinário na Fazenda” (ANTIPOFF & BARBOSA, 1992, p. 137). A instalação desse processo não se deu sem conflitos, a diretora declarou: “(...) eu estive a ponto de pensar que era impossível controlar esse grupinho tão variado de idade, caráter e educação” (ANTIPOFF & BARBOSA, 1992, p. 137).

3.4.4 – Apontamentos sobre educação e trabalho nas proposições de Helena Antipoff

Helena Antipoff não publicou livros, mas teve intenção de fazê-lo, conforme observamos em um dos seus manuscritos, em que informava à neta que tinha quase pronto dois livros: um sobre o trabalho e outro em que abordava o desenvolvimento infantil. As propostas chegaram a ser apresentadas a Fernando de Azevedo, então editor da Companhia Editora Nacional, sendo bem recebidas, mas a educadora desistiu, segundo ela, porque, “para publicar, precisava de uma revisão e, também, de completá-los com novas aquisições e informações bibliográficas mais recentes para que fossem suficientemente atualizados” (ANTIPOFF, s/d2, p. 02). Refletindo melhor sobre suas motivações para a não publicação, escreveu: “cheguei à conclusão que foi a preguiça a causa, a minha PREGUIÇA com letras maiúsculas, que me impediu de rever os trabalhos e levá-los ao prelo, já que foram aceitos pelo sábio editor” (ANTIPOFF, s/d2, p. 2).

Em nossas pesquisas pelo acervo deixado por Antipoff, localizamos o texto datilografado sobre o trabalho, o qual se constituiu em elemento fundamental para apreendermos como a educadora lidava com esse conceito, em torno do qual fundamentou o método educativo adotado nas instituições criadas por ela.

A análise dessa fonte nos mostrou que Helena Antipoff via, no trabalho organizado, o grande disciplinador da vida, sem o qual, os indivíduos alimentariam o tédio, a desordem, a indisciplina física e moral, os vícios que levam à perversão, perdendo o ritmo da existência. Para ela, “o trabalho, com seus quadros de existência regulamentada, trás ao homem o benefício enorme da disciplina física e moral” (ANTIPOFF, s/d1, p. 17).

De acordo com Antipoff, haveria em todos os indivíduos, desde o ser mais primitivo, até o mais evoluído, uma tendência ao desenvolvimento, à expansão das possibilidades da espécie. Assim como nas plantas, os homens teriam os germes dos tecidos e o esboço de todas as formas futuras, que poderiam se desenvolver em condições ambientais propícias, acrescentando-se aos indivíduos a estrutura psíquica capaz de expandir e evoluir mais que qualquer outra. Esse crescimento seria uma necessidade vital do organismo e o grande estimulador das atividades humanas. O trabalho livre e organizado poderia garantir esse crescimento, por permitir ao ser humano conhecer suas fraquezas e qualidades, ver todas as suas aptidões e perceber todo o seu potencial de desenvolvimento.

O trabalho apreendido como uma atividade que impulsionaria o desenvolvimento das pessoas, rumo a um aperfeiçoamento cada vez maior, exigiria das mesmas certas qualidades, encontradas apenas nos seres intelectual e moralmente superiores. Nesse aspecto, deveria ser uma obrigação dos indivíduos e, igualmente, de seus educadores.

Trabalhar nesse sentido da palavra, não é dado a todo mundo. Exige do homem muitas qualidades, de iniciativa, de habilidade e de vontade somente encontrada nos seres intelectual e moralmente superiores. Mas se a integração perfeita do indivíduo na vida e na sociedade esta sendo também em constante evolução para formar mais superiores, representa um ideal, dificilmente atingível, tender para esse ideal é a obrigação do indivíduo e dos seus educadores (ANTIPOFF, s/d1, p. 21).

Antipoff defendia que somente a partir do trabalho livremente escolhido o indivíduo poderia explorar todas as suas aptidões e apreciar todo o seu potencial de desenvolvimento. Todavia, notamos que, a escolha da tarefa para a qual esse mesmo indivíduo deveria ser preparado para exercer no seu futuro não se fazia tão livremente, pois estava condicionada pelo ambiente em que estivesse inserido.

A partir de um período de relativa maturidade física e espiritual, depois de intensa modificação que se opera no corpo e na alma do adolescente ou mesmo acompanhando esse processo de amadurecimento, deve-se preocupar em estudar o indivíduo, que há de mais característico, do mais pessoal, a fim de poder indicar um campo de trabalho profissional mais apropriado à estrutura e às tendências dos jovens dentro das possibilidades ambientais e atuais (ANTIPOFF, s/d1, p. 22).

O adolescente deveria ser acompanhado em seu desenvolvimento e, se necessário, passar por modificações para se adaptar à sociedade que, de acordo com as suas necessidades, estaria moldando o indivíduo, utilizando como ferramenta o trabalho, preparando o adolescente para se tornar produtivo. A concepção de trabalho de Helena Antipoff tem por base a psicologia, a análise subjetiva, o enfoque no indivíduo, que tem que se modificar, se adaptar a uma sociedade que deve evoluir a partir da transformação individual, e não da organização social.

Trata-se da visão do trabalho que dignifica o homem, atribui-lhe um valor. Isso não ocorreria com aqueles indivíduos “sem-trabalho” que, além de privados do acesso aos bens materiais, sofriam constrangimentos de ordem psíquica, sendo desmoralizados:

De modo geral, é permitido dizer que na sociedade civilizada do século XX, o pólo positivo da afetividade parece predominar nos trabalhadores frente ao trabalho. Para a grande maioria, o trabalho é desejado. Ao contrário, o “sem-trabalho” é o fantasma do homem moderno, a sua grande miséria. Não somente miséria material, demasiado rigorosa: “quem não trabalha não come”, mas quantidade de fatores de ordem puramente psíquica, fazendo odiar o “sem-trabalho”, mesmo quando as caixas de socorro preservam o operário e sua família da fome (ANTIPOFF, s/d1, p. 17).

Centrando a análise do trabalho no indivíduo, Antipoff não considerou o fato histórico da divisão social do trabalho, que gera a desigualdade. O que torna incompleta sua análise é o fato de “descolar” o conceito de trabalho de sua historicidade, o que leva à conclusão de que o trabalho é algo totalmente natural. Contudo, incorporando o movimento da história a essa mesma análise, percebemos que o trabalho torna-se obrigatório para a sobrevivência humana, não devido às condições criadas pela natureza, mas criadas pelo próprio homem.

Helena Antipoff, ao se pautar pelo princípio de que o trabalho organiza e disciplina a vida humana, permitindo-lhe o desenvolvimento máximo de seu potencial, justificava a utilização do trabalho como elemento educativo sem considerar a exploração, a degradação, a

alienação a que estão sujeitos aqueles que só dispõem de sua força de trabalho para sobreviver.

Para melhor análise da relação educação e trabalho recorremos a Manacorda (1991), que, de acordo com os conceitos marxianos, distingue duas categorias: o ensino politécnico e o ensino tecnológico. O primeiro diz respeito às escolas, cujo ensino não modifica a relação de trabalho do operário, apenas o prepara para os diferentes tipos de trabalho. O ensino tecnológico, de certa forma, existiria na escola politécnica, mas de maneira limitada, uma vez que este não proporciona uma formação unificada entre teoria e prática e com isso impossibilitaria uma plena manifestação do homem, independentemente das suas ocupações específicas. O ensino tecnológico proporciona isso, pois “sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou onilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto manual ou apenas ao aspecto intelectual da atividade produtiva” (MANACORDA, 1931, p. 32).

Manacorda (1991) se fundamenta na concepção marxiana, que identifica o trabalho com a própria essência humana, já que a primeira ação histórica do homem foi a produção da própria vida material, desse modo, sem o trabalho a vida não subsistiria. Assim, não se trata de suprimir o trabalho em si, mas “a subordinação servil dos indivíduos à divisão do trabalho, e, portanto, o contraste entre trabalho intelectual e físico (...)” (MANACORDA, 1991, p. 39). Dessa maneira, a união entre ensino e trabalho produtivo não se reduziria a objetivos meramente profissionais ou com fins morais de educação do caráter e da formação de uma atitude de respeito em relação ao trabalho e ao trabalhador. A finalidade da união “educação e trabalho” seria o desenvolvimento completo do indivíduo.

A partir da análise das atividades desenvolvidas junto aos alunos do Pavilhão de Natal, do Instituto Pestalozzi e da Fazenda do Rosário, inferimos que, nessas instituições, a união entre ensino e trabalho visava à formação do caráter, a profissionalização dos meninos e, ainda, a construção de uma relação de respeito frente ao trabalho, para que, em última instância, alcançassem uma maior adaptação à sociedade, que, não caberia ser transformada, já que os meninos eram encaminhados à instituição justamente para a manutenção da ordem social.

Aprofundando essa discussão sobre educação e trabalho, consultamos Antônio Gramsci, contemporâneo do movimento renovador, que, ao analisar esse contexto, percebeu uma tendência de se restringir as escolas formativas a uma pequena elite que não precisava se preocupar com a formação profissional e, paralelamente, havia a difusão das “escolas

profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados” (GRAMSCI, 1978, p.118). Para o autor, escolas profissionais engendrariam a estratificação social, uma vez que se destinavam a perpetuar determinadas funções, a partir de uma especialização unilateral do trabalho, permitindo a qualificação do trabalhador, sem suprimir a discriminação que se revela no fato de cada grupo social ter a sua escola, tendendo assim “a eternizar as diferenças tradicionais” (GRAMSCI, 1978, p. 137).

Para Gramsci, a união entre ensino e trabalho não significava a aprendizagem técnica e a preparação mecânica para o mercado de trabalho, mas representava a aquisição de hábitos adequados para lidar no mundo do trabalho, num processo que deveria se iniciar desde a primeira infância e se estender até aos dezoito anos, rejeitando qualquer profissionalização até a finalização dessa formação. Na escola não deveriam existir “inventores” e “descobridores”, mas alunos que, a partir da disciplina, tomariam posse de um método de investigação e de conhecimento que os levariam “a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1978, p. 121), para aí sim, poderem escolher a sua formação profissional, “formando-se entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1978, p. 121).

Atuando na realidade brasileira, em que o dualismo educacional vinha se consolidando desde a nossa primeira constituição (Ato Adicional de 1934), seguindo os princípios da Escola Nova, que preconizava a educação pelo trabalho desde a escola primária, convergindo com a Constituição de 1937, que determinava a preparação das classes menos favorecidas para o trabalho, as instituições especializadas criadas por Helena Antipoff forneciam uma formação limitada ao trabalho manual, visando preparar aqueles considerados “excepcionais”, “orgânicos” ou “sociais”, para viver em maior harmonia com a sociedade e, assim, minimizar os conflitos sociais.

Em 5 de dezembro de 1946, numa conferência pronunciada na Reunião da Liga de Higiene Mental de Pernambuco, em homenagem à memória de Ulisses Pernambucano, Helena Antipoff afirmou que a assistência aos “excepcionais” prestava um serviço à sociedade:

A assistência ao ser humano infranormal, fraco e desajustado, na coletividade civilizada, não é somente uma prova moral de solidariedade, em que o homem são e forte presta seu auxílio em nome dos princípios perenes de respeito à pessoa humana – é também fruto da convicção de que servindo à criança mesmo que consideravelmente diminuída no seu potencial psíquico

por fatores hereditários ou pela ocorrência de acidentes da primeira infância – se realiza uma obra eficiente ao serviço da sociedade (ANTIPOFF, 1992bb, p. 140).

Esse serviço à sociedade se dava na medida em que as instituições formavam os internos com o bojetivo de adaptá-los aos padrões sociais, tornando-os bons trabalhadores. Muito antes da palestra em Pernambuco, em 1931, na sua participação na IV Conferência Nacional da Educação, Antipoff destacou que “para diminuir, num futuro mais ou menos próximo, o rebotalho humano miserável, que enche os hospitais, os manicômios, as prisões” (ANTIPOFF & REZENDE, 1934, p. 25), a Educação deveria abandonar o seu diletantismo superficial e se “transformar numa arte precisa aplicada ao melhoramento da espécie humana e munida dos meios que lhe forja a ciência, que nunca se cansa de as aperfeiçoar” (ANTIPOFF & REZENDE, 1934, p. 25). Era considerado papel precípua da Educação melhorar a espécie humana, principalmente, aqueles considerados “excepcionais”, partindo-se do indivíduo e não das contradições sociais.

Apontamentos finais

Na busca por uma pedagogia científica, de um lado, e na tentativa de controlar a conduta humana, de outro, desde os primeiros anos do século XX, vimos o encontro da Pedagogia, da Medicina e da Psicologia no ambiente escolar. Mesmo com as reformas educacionais nos estados brasileiros, na década de 1920, em que os princípios da Psicologia foram chamados para fornecer a base científica para a pedagogia, não havia curso específico na área e, na ausência desses cursos, os princípios dessa ciência se desenvolveram nos poucos laboratórios de psicologia das Escolas Normais e no campo médico, muito mais pela iniciativa de uns poucos interessados, do que por uma abertura da área médica para as novas formas de concepção de indivíduo e de doença. Plínio Olinto, num texto sobre a história da Psicologia no Brasil, elaborado em 1944, sintetizou esse percurso da psicologia de uma forma bem humorada:

Os médicos iam para os hospitais, os professores para as escolas. A Psicologia não garantia a vida de ninguém. Era uma garota bonita, tinha muitos namorados, mas ninguém casava com ela, talvez porque se vestisse mal e ainda não estivesse bem na moda. Se os primeiros laboratórios naufragaram, é certo que certos naufragos se salvaram (...). Vede então o quanto que a Psicologia é boa e forte. Maltratada que foi entre nós durante a sua infância e adolescência, ela não se deixou sucumbir (OLINTO, 2004, p. 30).

Na Educação, o movimento renovador tornou o terreno fértil para a disseminação e aplicação dos princípios psicológicos e psicanalíticos e o movimento da higiene mental também contribuiu para coroar esses princípios na escola. O Manifesto dos Pioneiros da Educação sintetizou uma nova forma de olhar a segregação social: por meio da crítica ao privilégio educacional determinado pela condição econômica e social, propuseram a sua substituição pelo critério que considerasse o caráter biológico, em que a “hierarquia democrática” seria construída pela “hierarquia das capacidades”, ou seja, a escola teria uma base comum para todos, mas a seqüência dos estudos, até os níveis superiores, estaria restrita àqueles que apresentassem aptidões. Para contemplar essa dinâmica, tornaram-se fundamentais os instrumentos medidores das capacidades dos indivíduos e a psicologia foi a ciência chave para esse fim. Além disso, as questões relacionadas aos problemas da sociedade brasileira deixaram de ser pensadas exclusivamente pelo viés da hereditariedade, em que a miscigenação seria a origem dos conflitos, fechando, como solução, as idéias eugênicas. Abre-se o caminho para as explicações de cunho psicoantropológico, nas quais o indivíduo passa a ser responsabilizado por sua inadaptação ao meio, sendo o gerador dos conflitos sociais. Dessa forma, a intervenção orgânica não era suficiente, sendo necessária a interferência na *psique*, com o intuito de modificar os comportamentos na tentativa da manutenção da harmonia social.

Essa hierarquia das capacidades fez emergir uma diferenciação entre os indivíduos, estabelecendo um padrão de normalidade, determinado pela adaptação dos testes europeus e norte-americanos à realidade brasileira, entre outros tipos de avaliação e, numa perspectiva classificatória, evidenciava-se os indivíduos “normais” e os “anormais”, acima ou abaixo da média. Os fundamentos da política educacional no período em que Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde, mostraram a expansão desses mecanismos de medida e seleção para todos os escolares, visando encaminhar cada aluno, conforme sua vocação, para as diferentes modalidades de ensino, secundário ou técnico profissional. De um modo geral, esse pensamento se tornou hegemônico no Brasil e, conforme já apresentado no segundo capítulo deste trabalho, veio se desenvolvendo num contínuo de acontecimentos desde o início do século XX, ganhando maior densidade a partir da década de 1930.

Ao focarmos a análise numa realidade específica, a atuação de Helena Antipoff no sistema de ensino mineiro, no contexto da implantação da Reforma Francisco Campos (1927), observamos a confirmação da mesma dinâmica: à medida que a educadora, juntamente com

sua equipe de colaboradores, vai colocando em prática os princípios da escola nova e da higiene mental, nos grupos escolares da capital mineira, vai destacando a questão dos “excepcionais” e, para atendê-los, foi se constituindo um aparato institucional.

Em suas ações no sistema de ensino mineiro, Helena Antipoff percebeu que o fluxo escolar era irregular, uma vez que muitos alunos repetiam o primeiro ano até mais de uma vez e, de acordo com suas pesquisas, esse fato estava diretamente ligado às condições econômicas e sociais dos alunos dos grupos escolares. A homogeneização das classes, previstas na reforma de ensino de 1927, foi uma das alternativas adotadas para melhorar a situação, mas, para algumas crianças, uma classe especial não era suficiente, sendo necessárias as instituições especializadas. Por isso, Helena Antipoff mobilizou a sociedade e os governos estadual e municipal para organizar esse atendimento.

Considerando as diferenciações entre “excepcionais orgânicos” e “excepcionais sociais” e o perfil das crianças encaminhadas ao Instituto Pestalozzi e à Fazenda do Rosário, inferimos que, num primeiro momento, as crianças atendidas se enquadravam, em sua maioria, no conceito de “excepcionais sociais”. Conforme as ações da Sociedade Pestalozzi foram se consolidando e tornando-se mais conhecidas, os “excepcionais orgânicos”, ou seus familiares, passaram a procurar o atendimento, principalmente no Consultório Médico Pedagógico. Contribui para essa inferência o fato de que os “excepcionais orgânicos” vieram compor perfil das crianças da Fazenda do Rosário em 1942, dez anos após a fundação da primeira Sociedade Pestalozzi.

Em parceria com o governo de Minas Gerais, representado pelo secretário da Educação, Noraldino de Lima, e, ainda, contando com apoio da prefeitura de Belo Horizonte e da sociedade mineira, a Sociedade Pestalozzi organizou, em meados da década de 1930, um programa de atendimento aos “excepcionais”, envolvendo as classes especiais dos grupos escolares, o Consultório Médico Pedagógico e a criação de instituições especializadas, como o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, o Pavilhão de Natal e a Fazenda do Rosário, em Ibirité.

Ao adentrarmos nessas instituições, colocamos em tela a organização, os objetivos, os tipos de crianças atendidas e, em última instância, analisamos como se materializaram, na realidade dessa educação especializada, os princípios da escola nova. Verificamos que o que prevaleceu foi a separação das crianças de acordo com a capacidade, a aptidão e o interesse de cada uma, informações obtidas pela aplicação dos inquéritos, dos testes de inteligência e da observação, metodologias apresentadas e problematizadas neste capítulo.

Em sintonia com os fundamentos das ações de Francisco Campos e Gustavo Capanema, Helena Antipoff via na escola o ambiente privilegiado para a formação do homem para viver em harmonia com a sociedade, sendo função da escola orientar as crianças para o papel social que deveriam exercer, de acordo com a inteligência, as aptidões e as capacidades de cada uma, selecionando, entre os melhores, aqueles que comporiam a elite condutora do país.

Antecipando a decisão federal de criar um órgão específico para a proteção à infância e à adolescência, oito anos antes da criação do Departamento Nacional da Criança, Antipoff havia fundado a Sociedade Pestalozzi e mobilizado as autoridades mineiras para criar um instituto específico para atendê-las. Convergindo com os princípios da Constituição de 1937, de uma educação profissional para os menos favorecidos, a educação pelo e para o trabalho foi implementada nas instituições criadas por Antipoff para atender aos “excepcionais”.

A indicação do trabalho como fio condutor das atividades pedagógicas também se fez presente no Manifesto dos Pioneiros: “a Escola Nova deve ser organizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como elemento mais importante em sua educação (...)” (MANIFESTO, 2006, p. 196). A Constituição de 1937, além de explicitar que o ensino profissional, destinado às classes menos favorecidas, constituía-se no dever prioritário do Estado em termos educacionais, determinou que o trabalho manual seria obrigatório em todas as escolas primárias, normais e secundárias.

Diante do exposto, inferimos que a educação pelo e para o trabalho era a proposta educacional hegemônica desse período, principalmente, para os menos favorecidos. A forma como Helena Antipoff pensou a educação para os “excepcionais” em instituições especializadas, inspirada pelos princípios da Escola Nova, encontrou convergência com o contexto histórico mais amplo.

Helena Antipoff não encontrou consonância nas políticas estadual e federal quanto à duração da escolaridade das crianças. Conforme vimos, para ela, onze anos era uma idade imprópria para se deixar a criança fora da escola, e deveria ser estendida sua permanência até os 15 anos, oferecendo a continuidade nos estudos até os 15 anos, conforme já ocorria em outros países. No entanto, durante quase toda a sua trajetória na educação brasileira, a educadora não pode ver essa demanda atendida, uma vez que o ensino primário só passou a ser complementado com mais 4 do ginásio, com a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Em sua trajetória, a educadora continuou organizando instituições e mobilizando pessoas em torno da causa do atendimento aos “excepcionais”. Em 1944, foi convidada para

trabalhar no Departamento Nacional da Criança, no Rio de Janeiro, onde ampliou seu universo relacional e criou a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro, localizada em Niterói. Em 1950, depois de mais de 20 anos de intenso trabalho, principalmente com os “excepcionais”, viabilizou uma mobilização nacional em torno desse tema, por meio dos Seminários sobre Infância Excepcional, que ocorreram em 1951, 1952, 1953 e 1955. Essas atividades das décadas de 1940 e 1950 constituem nosso foco de análise nos próximos capítulos.

CAPÍTULO IV

A ATUAÇÃO DE HELENA ANTIPOFF NO DISTRITO FEDERAL: O DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA, AS SOCIEDADES PESTALOZZI DO BRASIL (1945) E DO RIO DE JANEIRO (1948) E O CENTRO DE ORIENTAÇÃO JUVENIL (1946)

Neste capítulo, tratamos do contexto da transferência de Helena Antipoff de Belo Horizonte para o Rio de Janeiro, identificando suas principais realizações naquele estado. Os estudos dessas ações constituíram etapa imprescindível para apreensão dos caminhos seguidos pelos princípios preconizados pela educadora e para a sinalização do grau de abrangência dos mesmos, elucidando o arcabouço teórico-prático concretizado nas instituições em que atuou para que, em conjunto com a avaliação do que vinha se desenvolvendo em Minas Gerais, compor a proposta de atendimento da educadora para os “excepcionais” e situar a amplitude do seu trabalho no país.

Analisamos as ações desenvolvidas pela Sociedade Pestalozzi do Brasil, dimensionando sua relação com o Departamento Nacional da Criança, o atendimento aos “excepcionais”, a formação do pessoal especializado e os mecanismos de divulgação dos princípios pestalozzianos no país. Para essa investigação, nos apoiamos no boletim semestral publicado pelo estabelecimento, fazendo os balanços anuais das atividades, incluindo o número de casos atendidos, as principais causas para o encaminhamento, as formas de atendimento. Tratava-se de um veículo para divulgar as atividades desenvolvidas, trazendo artigos de vários dos colaboradores, constituindo-se em importante ferramenta para o desenvolvimento do escopo aqui proposto (SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, 1948-1955; 1965-1982¹¹¹).

Realizamos também a investigação das ações do Centro de Orientação Juvenil, criado pela Portaria Nº 80, de 9 de dezembro de 1946, serviço vinculado ao Departamento Nacional da Criança e organizado por Helena Antipoff, em parceria com Mira y Lopes, para atender às crianças com queixas escolares, encaminhadas pelos pais, médicos e professores. Nosso objetivo foi compreender as finalidades e as funções do serviço, o perfil da clientela atendida, os profissionais envolvidos e a dinâmica de trabalho. Para esses estudos, contamos com uma publicação do Departamento Nacional da Criança, que apresenta a trajetória dos dez primeiros anos do serviço (1945-1956) (DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA, 1956).

¹¹¹ Utilizamos as edições do Boletim posterior ao recorte deste trabalho porque esses volumes trazem textos da educadora Helena Antipoff e seus colaboradores que foram escritos no período abordado.

4.1 As motivações da transferência de Helena Antipoff para o Rio de Janeiro

Em 1940, pelo Decreto-Lei Nº 2.024, de 17 de fevereiro, foi criado o Departamento Nacional da Criança, “supremo órgão de coordenação de todas as atividades nacionais de proteção à maternidade, à infância e à adolescência” (BRASIL/DECRETO Nº 2.024 apud NETTO, 1941, p. 29). O decreto previa, em seu artigo 9º, que cada um dos estados brasileiros, o Distrito Federal e o território do Acre deveriam organizar, com recursos próprios e com auxílio federal, um sistema de serviços destinados à proteção da maternidade, da infância e da adolescência. O 14º artigo previa a criação de um instituto científico para promover pesquisas relativas à higiene mental e à medicina da criança. Foi para contemplar esses objetivos que Helena Antipoff foi convidada para atuar junto ao Departamento Nacional da Criança.

O Departamento Nacional da Criança estava diretamente vinculado ao Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que ficou no cargo de 1934 a 1945. Caberia à nova instituição, realizar inquéritos sobre a maternidade, a infância e a adolescência; divulgar conhecimentos sobre esses temas, visando orientar a opinião pública sobre a necessidade dos cuidados que inspiram; estimular e orientar estabelecimentos estaduais, municipais e particulares destinados a esse fim; designar verbas federais para a realização de serviços nessas áreas; fiscalizar as atividades existentes e aquelas que seriam criadas.

Tanto a sede, quanto os estabelecimentos estaduais e municipais já existentes ou a serem criados, teriam que cooperar com a justiça de menores “afim de que se assegure à criança colocada por qualquer motivo sob a vigilância da autoridade judiciária, a mais plena proteção” (BRASIL/DECRETO 2.024 apud NETTO, 1941, p. 32). Deveriam ser organizados, em cada unidade federativa, centros de observação para a internação provisória e exame antropológico e psicológico dos menores cujo problema necessitasse de educação ou tratamento especializado.

Na exposição de motivos do decreto, Gustavo Capanema evidencia a intenção de ampliar as realizações oficiais e particulares já existentes e assim escreveu a Vargas: “É, porém, propósito de V. Ex. dar a essas realizações uma amplitude e um efeito muito maiores, de modo que elas venham a constituir uma obra social de decisiva influência na formação quantitativa e qualitativa de nossa raça” (CAPANEMA apud NETTO, 1941, p. 35).

Foi seguindo esses propósitos que Helena Antipoff foi contratada pelo médico Gustavo Lessa. Mineiro de Diamantina, foi para o Rio de Janeiro cursar Medicina e em 1918 iniciou sua carreira pública na função de inspetor sanitarista no quadro da Saúde Pública do

Distrito Federal, atuando no âmbito da polícia sanitária urbana e, no ano seguinte, integrando o Serviço de Saneamento Rural, sob a direção de Belisário Pena. Também atuou na Inspetoria de Higiene Infantil, dinamizando o serviço, com cursos para os pediatras da policlínica infantil, ministrados por Fernandes Figueira. O Departamento Nacional da Criança representava uma ampliação do tipo de serviço prestado pela referida inspetoria, tanto que seu diretor, Olinto de Oliveira, foi nomeado para comandar o novo órgão, tendo como principal colaborador, Gustavo Lessa, responsável pela Divisão de Proteção Social da Infância (SILVA JUNIOR, 1973).

Em 1942, Gustavo Lessa visitou as obras realizadas por Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do Rosário, no Pavilhão de Natal e no Consultório Médico Pedagógico, no Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte. Em 1944, o Departamento Nacional da Criança publicou um boletim apresentando, na íntegra, os relatórios anuais dessas atividades, redigidos por Helena Antipoff, referentes aos anos de 1935 a 1941. No prefácio, Gustavo Lessa afirmou a relevância da publicação dos relatórios e do apoio a essas obras:

Acompanhar “paripassu” (sic) a obra da Sociedade Pestalozzi é penetrar num oasis em meio ao deserto do egoísmo humano. Animar essa obra, procurar informar-se do seu roteiro e ajudá-la a percorrê-lo, é um dever primordial não só do Estado como dos particulares (LESSA, 1944, p. 9).

Nesse texto, ele também apresentou as impressões de sua visita, impressionado com o fato das professoras da Fazenda do Rosário residirem no internato, junto aos alunos: “as professoras não são simples mestras, são um pouco mães daqueles meninos. Em lugar de darem as suas aulas e irem embora, elas moram aqui, dormem nas mesmas casinhas em que dormem os internos, fazem as refeições nas mesmas mesas com eles” (LESSA, 1944, p. 6). Observou que, entre as crianças atendidas, estavam as “débeis mentais” e aquelas que apresentavam “problemas de comportamento”, vindas de Belo Horizonte, das localidades próximas e “de outros pontos do Estado, porque se foi espalhando a reputação dos métodos de D. Helena Antipoff, já experimentados no Instituto Pestalozzi” (LESSA, 1944, p. 6). Também chamou a atenção para os casos mais severos de debilidade mental e que, aos poucos, iam aprendendo a falar, a executar tarefas “como varrer o terreiro, limpar utensílios, carregar tijolos, pegar na enxada; aprendem a assear-se e a vestir-se; transformam-se enfim em seres humanos que adquirem a possibilidade de não serem para a Sociedade um peso inteiramente morto” (LESSA, 1944, p. 6). A conclusão que tirou desses casos foi que, na Fazenda do

Rosário reinava “uma confiança profunda na educabilidade da natureza humana” (LESSA, 1944, p. 7).

Gustavo Lessa destacou a organização dos trabalhos dos meninos:

Os meninos fazem em turmas, a limpeza das casas e dos arredores, molham as hortas, debulham o milho, catam o feijão, rasgam a palha, podam, limpam os laranjais, botam cal nos troncos para evitar insetos, ajudam nas construções que tem sido feitas, fazem outros trabalhos manuais. Muitos tem inclinação para os trabalhos da fazenda, que incluem lavoura de milho, arroz, feijão, mandioca, etc., a criação de porcos, galinhas, vacas, etc. Outros trabalham nas oficinas de carpintaria e na de sapataria (...). Até aí, nada de excepcional, porque é natural que num estabelecimento rural tais trabalhos sejam executados pelas crianças. A feição, porém, interessante da educação ministrada na Escola Granja é que os trabalhos escolares dos meninos são estreitamente relacionados com os trabalhos fora da escola: os dos internos com os da fazenda, os dos externos com os dos sítios dos pais (LESSA, 1944, p. 7).

Para Gustavo Lessa, as experiências de Helena Antipoff, acumuladas nesses anos em Minas Gerais, incluindo os inquéritos promovidos pelo Laboratório de Psicologia, deram a ela “um conhecimento incomparável dos problemas da educação da criança mineira e da assistência social à mesma” (LESSA, 1944, p. 8). Concluiu que o fato de tantas realizações serem executadas em ambiente modesto o induzia “a crer que a experiência de assistência social e de educação aí tentada poderá servir de exemplo a todo o país” (LESSA, 1944, p. 7). A divulgação dos relatórios da Sociedade Pestalozzi, pelo Departamento Nacional da Criança, representou o primeiro passo na materialização dessa crença. Gustavo Capanema foi além, conseguindo a contratação da educadora para atuar como técnica especializada da Divisão de Proteção à Infância do Departamento Nacional da Criança; episódio registrado por um contemporâneo de Helena Antipoff:

Impressionado com a hercúlea obra de Helena Antipoff, iniciada aqui em 1929, mas feita até então com tanta penúria de recursos financeiros, conseguiu da gestão Capanema contratá-la para o socorro das crianças abandonadas, deficitárias, delinquentes: assim, a benemérita senhora multiplicou as sociedades Pestalozzi pela área nacional, e criou o Centro de Orientação Juvenil, dentre outras atividades benfazejas (SILVA JUNIOR, 1973, p. XXIV).

Antes de sua partida para o Rio de Janeiro, já como funcionária do Departamento Nacional da Criança e com a autorização do órgão, Helena Antipoff, junto com a Sociedade

Pestalozzi de Minas Gerais e o Instituto Pestalozzi, realizou dois cursos de recreação infantil, com duração de 15 dias cada, em janeiro de 1945. Esses cursos reuniram dezenas de educadoras mineiras e de outros estados, especialmente, aquelas que trabalhavam com “excepcionais”. No balanço dos 30 anos da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Helena Antipoff resumiu o escopo desses cursos:

Nas instituições especializadas para excepcionais com seu teatrinho de fantoches, desenho, modelagem e pintura, rodas cantadas, flautins de bambu e as bandinhas de música; são também utilíssimos os trabalhos de madeira, de fio e fôlha, cerâmica, tecelagem em pequenos teares manuais, cestaria com fibras de vegetais, vime e bambu... enfim, um mundo de coisas interessantes para cativar a criança e prender a sua atenção numa atividade produtiva na qual se projeta sua personalidade e se revelam a inteligência prática (senso-motora) e as aptidões de cada um (ANTIPOFF, 1963, p. 15).

Alguns alunos eram do Rio de Janeiro e entre eles estava a professora Helena Dias Carneiro, que naquele mesmo ano estaria ao lado de Helena Antipoff na fundação da Sociedade Pestalozzi do Brasil¹¹², e, finalizando as atividades na capital mineira, elaborou um relatório sobre suas impressões a respeito do curso e das atividades desenvolvidas por Helena Antipoff e encaminhou ao Secretário de Educação do Distrito Federal, Fernando Raja Gabaglia, num tom reivindicativo:

Perguntamos nós: para onde devemos encaminhar essas crianças desajustadas ou portadoras de distúrbios mentais? Deverão ser internadas nas casas de saúde onde *os psiquiatras se vêem na contingência de arquivá-las?* E poderão aquelas freqüentar colégios onde os professores são obrigados a seguir programas e horários rígidos? A falta de instituições para atender a esses casos faz-nos crer que a infância desprotegida, mas ainda suscetível de algum reajustamento, pode transformar-se em peso morto para o Brasil de amanhã (CANEIRO, 1951, p. 127 grifos nossos).

A autora destacou o objetivo do curso de ensinar métodos de trabalhos proveitosos para o lazer das crianças, seguindo sua evolução natural, necessidade justificada pelo fato dos adultos não saberem motivar as crianças e, por isso, impunham a elas processos inadequados de disciplina, que bloqueavam o seu desenvolvimento. O lema de Helena Antipoff era que o educador, além do título de professor, precisava “trazer sempre cheias as mãos para bem

¹¹² No texto, escrito por Helena Antipoff por ocasião dos 20 anos da Sociedade Pestalozzi do Brasil, ela agradeceu às primeiras mães que se empenharam para a criação da instituição: Helena Dias Carneiro e Zair Backs (ANTIPOFF, 1965b).

entreter as crianças” (ANTIPOFF apud CARNEIRO, 1951, p. 125). Seguindo esse princípio, os participantes do curso tiveram noção da importância do brinquedo, do desenho¹¹³, do jogo¹¹⁴ na educação da criança. Receberam orientação sobre os trabalhos manuais, utilizando materiais baratos que podiam levar as crianças a confeccionarem seus próprios brinquedos; sobre técnicas de tecelagem, modelagem com argila, produção de fantoches¹¹⁵, elaboração de cenários para o teatro de fantoches, construção de flautas de bambu. Segundo Carneiro, a parte teórica foi reduzida, mas persuasiva, uma vez que “D. Helena é essencialmente prática, excepcionalmente realizadora e suas palestras foram convincentes, porque sabíamos que quem as proferia era a criadora do Instituto Pestalozzi, onde nos encontrávamos reunidas” (CARNEIRO, 1951, p. 126).

Esse relatório foi publicado no Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil em 1951, juntamente com os Anais das Reuniões preparatórias para o Seminário sobre Infância Excepcional (temática que será apresentada no próximo capítulo). Uma nota adicional ao texto informou que esse modelo de curso se consolidou na Sociedade Pestalozzi do Brasil:

Seguindo o mesmo critério do curso acima relatado, a Sociedade Pestalozzi do Brasil vem, desde o início, realizando uma série de “Cursos de Recreação Infantil” e, como “Curso de Orientação Psico-Pedagógica” os de caráter intensivo destinados à seleção de educadores para a infância excepcional (CARNEIRO, 1951, p. 128).

Diante do exposto, fica evidenciado que os princípios e ações de Helena Antipoff chegaram à capital federal antes dela, fazendo-se compreender a sua contratação, pelo Departamento Nacional da Criança. Outro fato contribui para dimensionar o alcance das ações desenvolvidas por Helena Antipoff em Belo Horizonte. Ainda em 1945, o interventor federal do estado do Rio de Janeiro, Ernani Amaral Peixoto, solicitou ao diretor de educação que designasse três professores primários estaduais para “estagiarem no Instituto Pestalozzi, dando-lhes, também, a incumbência de estudar a sua organização e apresentarem um plano

¹¹³ “A importância do desenho como meio de expressão psíquica da criança ficou evidenciada pelo exame que fizemos dos diversos casos da Escola Granja. Disse-nos D. Helena que pelos respectivos desenhos pode avaliar o estado d’alma de suas crianças quando impossibilitada de realizar suas habituais visitas à Fazenda do Rosário. É que, o colorido empregado permite aquilatar quanto à natureza e à condição das diferentes descargas afetivas. Prestemos atenção aos desenhos das crianças, sua forma, seu conteúdo e seu colorido, pois é sobremodo interessante como meio escolar para a criança descobrir-se a si mesma” (CARNEIRO, 1951, p. 126).

¹¹⁴ “O jogo exercita as funções e a repetição espontânea traz sempre um progresso mental. Através do jogo dramático as crianças descarregando licitamente suas tendências aprendem a ser leais e a viver em coletividade” (CARNEIRO, 1951, p. 127).

¹¹⁵ “Este gênero de dramatização deve ser útil ao psicanalista, pois permite a criança dar expansão a seus recalques, paixões, ciúmes” (CARNEIRO, 1951, p. 126).

para imediata instalação de um Serviço de Educação de Anormais no Estado do Rio” (MARTINS, 1953-1954, p. 65). Com isso, se explicaria a rapidez com que Helena Antipoff conseguiu organizar a Sociedade Pestalozzi do Brasil, o que ocorreu em junho de 1945, com o apoio do Departamento Nacional da Criança e da Associação Brasileira de Educação. A Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro, instalada em 1948, também teve seu ponto de partida nesse estágio feito pelas representantes do estado no Instituto Pestalozzi, conforme veremos adiante.

De acordo com o diretor do Departamento Nacional da Criança, Flammarion Costa, o contrato de Helena Antipoff teve início em 6 de julho de 1944 e encerrou-se em 31 de dezembro daquele ano, sendo renovado para o período de 1º de janeiro de 1945 a 31 de dezembro de 1946 (COSTA, 1982, p. 67). Ao final de 1946, o referido diretor elaborou um relatório solicitando a renovação do contrato, onde descreveu as atribuições da educadora naquele departamento, incluindo a criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, palestras referentes à proteção à infância em diferentes estados brasileiros, juntamente com a realização de inquéritos sobre estabelecimentos especializados nessa proteção, realizados nas seguintes localidades:

Porto Alegre, Pelotas e Caxias (Rio Grande do Sul), em Belo Horizonte e Juiz de Fora (Minas Gerais), em Salvador (Bahia), em Maceió (Alagoas), Recife (Pernambuco), pronunciadas a convite das autoridades estaduais e de associações científicas, e no Distrito Federal, a convite do Colégio Bennet, do Instituto Social Feminino, na Liga Brasileira de Higiene Mental (COSTA, 1982, p. 70).

No relatório, o diretor destacou que a formação dos envolvidos em instituições que atendiam a infância e os jovens era uma necessidade inadiável, principalmente no que se referia à Psicologia Infantil, considerada fundamental no trabalho com indivíduos advindos de condições biológicas e sociais adversas. Segundo ele, o êxito dos cursos ministrados por Helena Antipoff atestava essa necessidade premente, uma vez que, além de receber profissionais oriundos de diferentes pontos do país, a direção do Departamento Nacional da Criança recebia pedidos “de juízes de menores, de educadores e de outras autoridades estaduais para que a referida professora lhes leve os benefícios de sua longa experiência em Minas Gerais e da sua sólida cultura” (COSTA, 1982, p. 71). Flammarion afirmou que a autoridade de Helena Antipoff já era consagrada em todo o país quando ela foi trabalhar no Departamento Nacional da Criança. Nesse contexto, o contrato da educadora com o governo

federal se estendeu até 1949 (ANTIPOFF, s/d3, p. 1). Nosso foco, a seguir, é a análise dessas atividades realizadas por Helena Antipoff fora do estado de Minas Gerais.

4.2 A Sociedade Pestalozzi do Brasil

Na capital federal, Helena Antipoff constatou que existiam poucos estabelecimentos para o atendimento dos “excepcionais”, citando o Instituto de Surdos-Mudos, o Instituto dos Cegos, instalados ainda no período imperial, e o Instituto de Neuropsiquiatria Infantil, no Engenho de Dentro. Diante desse quadro precário e de uma demanda de “numerosos excepcionais” a Sociedade Pestalozzi do Brasil, segundo a educadora, surgiu do “desespero de algumas mães que, naquela época, nada encontravam para a educação dos seus filhos diferentes” (ANTIPOFF, 1965b, p. 16). Assim como havia procedido em Belo Horizonte, Antipoff reuniu¹¹⁶ pessoas interessadas na assistência aos “excepcionais”, incluindo médicos, educadores e juristas, e juntamente com esse grupo alugou uma casa no bairro do Leme, no Rio de Janeiro “e o primeiro milagre foi a manutenção dos primeiros aluguéis” (ONTEM, 1965, p. 25). Foi na gestão de Juscelino Kubitschek na presidência da República que o prédio foi doado à instituição¹¹⁷. Para trazermos à cena as imagens dos primeiros encaminhamentos para a efetivação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, trazemos o relato de Teresinha Eboli Santos, uma das pessoas que estavam com Helena Antipoff nessa empreitada:

Nós vimos surgir, aqui no Rio, a Sociedade Pestalozzi, de um salão velho, cheio de teias de aranhas e jornais velhos. Era úmida a manhã de julho de 1945, quando chegamos ao prédio número 01, da Rua Gustavo Sampaio, pertencente à Companhia Light and Power, portas emperradas, janelas de vidros partidos, montões de papéis, num silêncio triste. Ali deveríamos começar. Primeiro limpar, limpar as teias, espantar as aranhas e retirar os caixotes inúteis. Éramos um grupo pequeno, acompanhando Helena Antipoff (SANTOS, 1955, p. 07).

¹¹⁶ A primeira reunião em prol da instituição ocorreu em 13 de junho de 1945, no Instituto Educacional Brasil América (HISTÓRICO, 1955, p. 23).

¹¹⁷ Em 1955, foi feito um apelo ao Ministro da Educação e Cultura para conseguir seu apoio na criação de um Centro Experimental de Educação Emendativa, com instalação no Distrito Federal, garantindo, assim, a sede para a instituição. O referido projeto não se efetivou, mas, ao que tudo indica, sensibilizou as autoridades para a doação do prédio (SANTOS, 1955, p. 11). De acordo com Silva Junior, em 1957 o Poder Executivo Federal declarou de utilidade pública a Sociedade Pestalozzi do Brasil para lhe doar, por desapropriação, o velho casarão. A expropriada, Sociedade Incorporadora de Valores Imobiliários, reivindicou em juízo os seus direitos, pela ação ordinária n.º. 16.620, de 20 de fevereiro de 1962 (SILVA JUNIOR, 1972). O processo se estendeu até 1976, quando a Sociedade Pestalozzi do Brasil perdeu sua sede situada na Rua Gustavo Sampaio, no Leme, em consequência da decisão judiciária do Supremo Tribunal Federal, que deu ganho de causa à empresa imobiliária. A sede foi transferida para o bairro de Botafogo (MPAS/FLBA, 1978).

Segundo esse mesmo relato, era um tempo em que o constrangimento dos pais, que escondiam os filhos, quando estes apresentavam qualquer distúrbio mental, estava terminando e esses mesmos pais se reuniam para o debate sobre os desajustamentos e buscavam ajuda no Consultório da Sociedade Pestalozzi do Brasil.

O estatuto foi aprovado em assembleia no dia 20 de junho de 1945 e a instituição foi registrada no dia 30 de agosto daquele ano. De acordo com o estatuto, a finalidade da Sociedade seria “promover o estudo, o tratamento, a educação e o ajustamento social de crianças e adolescentes, que por seu desenvolvimento mental, aptidões ou caráter excepcionais, necessitem duma assistência individual, dentro de um ambiente médico-pedagógico especialmente orientado” (SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, 1945, p. 3). O artigo 4º indicou o caráter humanitário das ações institucionais, baseadas “no estudo mais objetivo possível das necessidades e possibilidades individuais orientadas para o bem-estar coletivo” (SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, 1945, p. 05). O estatuto previa que o atendimento seria pago, em valores coerentes com “a situação financeira dos interessados, sendo gratuito para os necessitados” (SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, 1945, p. 5). Também ficou definido, no seu artigo 6º, que a Sociedade Pestalozzi do Brasil poderia abrir filiais em qualquer estado brasileiro.

As atividades eram mantidas pelos sócios¹¹⁸, pela mensalidade de alunos, quando contribuintes, pelos exames nos consultórios, quando não eram gratuitos, por doações e “por algumas verbas eventuais da união, do Departamento Nacional da Criança, do Serviço Nacional de Teatro, da Prefeitura e da Campanha Nacional da Criança” (SANTOS, 1955, p. 7).

Na fase inicial das atividades da instituição, Helena Antipoff pronunciou a palestra intitulada “Educação dos Excepcionais” (ANTIPOFF, 1955, p. 29-34), trazendo os princípios básicos para esse tipo de educação. Para ela, o local natural para essas ações era o campo, em espaços que permitissem movimentos amplos, onde o ritmo de vida seria mais regular, sendo “o sol, melhor que o relógio, e os sinos marcam as horas, convidando ao trabalho e ao sono” (ANTIPOFF, 1955, p. 30). Somente a família poderia dar ao excepcional os laços sentimentais e hierárquicos que o levaria à plenitude da vida pessoal. Na falta desta, os lares pedagógicos deveriam propiciar o clima de confiança, para que cada criança pudesse

¹¹⁸ No primeiro ano de funcionamento da Sociedade Pestalozzi do Brasil o número de sócios era de 665 (MAGALHÃES, 1955). Em 1950, no Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Helena Antipoff apresentou a campanha dos 1000 sócios “para contar com maiores auxílios e garantir mais ampla repercussão do trabalho através do quando social mais numeroso” (ANTIPOFF, 1950, p. 1). Ao final de 1950, contava com 884 sócios (SOCIEDADE, 1950, p. 3). Em 1955, o número de sócios era de 723 (SANTOS, 1955, p. 7).

manifestar suas aspirações, capacidades. Desse modo, a educação deveria ocorrer em pequenos lares, onde as crianças recebiam responsabilidades: “nunca educaremos os excepcionais em altos falanstérios, e sim em casas pequenas de moradias comuns. Cada morador responsabilizar-se-á pelo asseio, pela ordem beleza e hospitalidade para com os estranhos” (ANTIPOFF, 1955, p. 30).

Para Antipoff, a finalidade maior da educação dos “excepcionais” seria “a formação do caráter dos seus alunos” (ANTIPOFF, 1955, p. 30) e, para tanto, o trabalho deveria conduzir a educação dos excepcionais, uma vez que, para a educadora, “o trabalho bem escolhido é um estímulo forte para o desenvolvimento mental e o reajustamento social” (ANTIPOFF, 1955, p. 30). Essa escolha se pautaria na índole e nas aptidões de cada criança em relação aos diferentes tipos de trabalho e teria como objetivos o exercício das aptidões, as pesquisas vocacionais e o ensinar aos indivíduos ocupações lucrativas a ele e à comunidade à qual pertence. Optou-se pelas atividades que exigissem técnicas mais rudimentares, para permitir a maior “participação do organismo humano, em sua musculatura e nos seus sentidos. A inteligência terá também maiores oportunidades de compreender, assimilar e resolver situações novas” (ANTIPOFF, 1955, p. 31). Dividiu os trabalhos em serviços domésticos, cultura agrícola, criação de animais, trabalhos de consertos (carpintaria e marcenaria; mecânica e eletricidade; alfaiataria e sapataria), serviços comerciais, atividades industriais, sendo mais indicadas as artes regionais, tecelagens de panos rústicos, cobertores, tapetes, cortinas, toalhas, cerâmica de vasos, pratos e travessas, trabalho de ferro forjado ou outros metais, trabalhos em couro. Em resumo o ideal para a educação dos “excepcionais”:

Estabelecimentos agroindustriais: será a Escola para excepcionais um conjunto de serviços realizados na casa, no campo, nas oficinas, no escritório e nas fábricas. Cada aluno será cooperador da empresa, ao mesmo tempo que aprendiz na escola. Terá por guia a mão segura de um diretor competente em matérias agrícolas e industriais (ANTIPOFF, 1955, p. 30).

Tratava-se de uma instituição complexa, onde, além da educação dos “excepcionais”, deveria se constituir em local para estudos dos problemas e processos educativos e para a formação de educadores, portanto deveria ser um centro de estágios dirigidos para jovens educadores que iriam atuar em diferentes instituições.¹¹⁹ Para Antipoff era fundamental

¹¹⁹ “Nas classes retardadas, escolas para excepcionais, reformatórios para perversos e delinquentes, casas para crianças nervosas e por que não dizer (pois as leis e as técnicas são as mesmas) também para instituições congêneres para adultos, porque do que mais precisa um nervoso, um alienado, um delinquente, qualquer que

superar a pedagogia baseada na intuição, pela qual, segundo ela “não iremos longe. Para tê-la como arte segura, teremos que dedicar-lhe estudos e práticas cuidadosas. Nas escolas para excepcionais, esse ramo terá uma aplicação de enorme proveito” (ANTIPOFF, 1955, p. 34). Coerente com seus propósitos, conforme veremos a seguir, as primeiras atividades realizadas na Sociedade Pestalozzi do Brasil foram os cursos de formação.

4.2.1 Os cursos de formação de pessoal especializado na educação dos “excepcionais”

No primeiro lustro de atividades da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Helena Antipoff escreveu que o serviço de formação de educadores era o de maior importância:

Dos cursos bem planejados e seguidos, dependerá o desenvolvimento das obras em prol da infância excepcional e atividades afins. Nada se pode homologar no trabalho com a criança, com os educandos e prever o resultado – senão o preparo e a seleção do corpo docente, do educador. E continuamos admirando a quantidade de instituições já existentes de amparo e de assistência pedagógica à infância sem lhe ter antecipado e acompanhado pari passu o desenvolvimento das instituições para a formação dos educadores. Daí o fatal fracasso, o desperdício criminoso de verbas públicas e de material em casas ditas de crianças, em institutos de reeducação, de reforma, etc. (ANTIPOFF, 1950, p. 10).

Buscando sanar as lacunas da orientação de pais e professores, as primeiras atividades desenvolvidas na Sociedade Pestalozzi do Brasil foram as aulas de ortopedia mental, ministradas por Helena Antipoff, em julho de 1945. Em agosto, ocorreu o curso de “Psicologia da linguagem, distúrbios da palavra e sua reeducação”, ministrado pelo professor André Ombredane. Em outubro e novembro ofertou-se o primeiro curso de “Orientação Psicopedagógica”, seguidos pelos cursos de recreação, ministrados em janeiro. Esses cursos se repetiram nos anos seguintes e se deram em colaboração, ora com o Departamento Nacional da Criança, ora com o Ministério da Educação ou com a Liga Brasileira de Assistência.

A princípio, os cursos de orientação psicopedagógica tinham duração de três meses. De acordo com a coordenadora (em 1955) Yolanda Rebello, o programa incluía o “estudo da evolução psicológica da criança e de problemas educacionais, continha atividades recreativas e artísticas, enriquecendo-se assim, a um só tempo, mãos e cérebro do educador, de um modo

seja a sua idade, é de educadores, para guiar o seu reajustamento social e sua readaptação social” (ANTIPOFF, 1955, p. 33-34).

todo peculiar à orientação de D. Helena Antipoff” (REBELLO, 1955, p. 74). Esses cursos eram finalizados com um pequeno estágio junto às crianças e adolescentes das classes especiais e das oficinas pedagógicas, que se iniciaram na Sociedade Pestalozzi do Brasil em 1946. Os cursos de recreação ocorriam no período de férias, em janeiro e em julho, dos quais participavam professores da prefeitura do Distrito Federal e das escolas estaduais e particulares, assistentes sociais, enfermeiras, escoteiros e bandeirantes, mães e adolescentes (REBELLO, 1955, p. 75).

Segundo Helena Antipoff, os cursos estavam tornando-se muito superficiais e “prevenindo o perigo de uma formação ‘leviana’, se posso assim me expressar, resolveu a SPB, em boa hora, influenciada pelo novo colaborador, o Prof. Pierre Weil, mudar a organização dos cursos de Orientação Psico-Pedagógica (O.P.P.)” (ANTIPOFF, 1950, p. 11). Os cursos de três meses passaram à duração de três anos (1949-1951), com um programa mais amplo e aprofundado, incluindo estudos sobre “a biologia normal e patológica da criança e adolescente; da assistência dada à criança excepcional do ponto de vista psicológico, pedagógico e social e também preventivo (...) as atividades recreativas e artísticas mantiveram-se no programa” (REBELLO, 1955, p. 74-75). Por meio de um convênio com a Faculdade Nacional de Filosofia e o Instituto de Psiquiatria da Universidade do Brasil, “os alunos cursavam o Curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia e a cadeira de Psiquiatria do Instituto de Psiquiatria” (REBELLO, 1955, p. 74). O tempo de estágio¹²⁰ nas classes de “excepcionais” aumentou e o aluno tinha que elaborar uma pesquisa em psicologia ou pedagogia, resultante do período de estágio. Foram convidados para participar aqueles que já tinham passado pelos cursos de orientação psicopedagógica e também todos que trabalhavam nessa área na Sociedade Pestalozzi do Brasil, “resultando disso um melhor preparo e especialização em assuntos do interesse da Sociedade” (ANTIPOFF, 1965b, p. 17-18).

Esses cursos de formação para os envolvidos com a assistência aos “excepcionais” foram oferecidos, periodicamente, até o final da década de 1950, quando foram interrompidos por 5 anos, conforme nos informou Helena Antipoff:

¹²⁰ Em 1950, Helena Antipoff falou da finalidade dos estágios: “além de formar hábitos eficientes e atitudes para com crianças anormais e adquirir algumas técnicas especializadas do trabalho pedagógico, pode-se considerar valioso o estágio dos educadores de qualquer espécie, precisamente, porque aprendem a respeitar a personalidade da criança e a discriminar as enormes diferenças individuais existentes” (ANTIPOFF, 1950, p. 3). Para Helena Antipoff, os estágios em classes para “crianças difíceis” e “com deficiência” tinham que se fazer presentes em todas as escolas normais e faculdades de pedagogia, sendo obrigatórios, assim como eram os estágios dos médicos por diferentes clínicas.

Dirigidos por D. Yolanda Rebello, ex-aluna dos Cursos da Sociedade Pestalozzi, diplomada em arquitetura, culta e enérgica, mas que, por incompatibilidade de ponto de vista teve que se afastar, somente em 1964¹²¹, voltaram os cursos a um funcionamento regular, sob nova direção, depois de 5 anos de inatividade (ANTIPOFF, 1965b, p. 18).

No texto de Yolanda Rebello (1955) sobre os cursos, ela destacou que os mesmos não eram oficializados¹²² e que, em se tratando daquele de duração de três anos, poucos alunos chegaram a concluí-lo. No meio do curso, em 1950, Helena Antipoff já pressentia esse desfecho:

Acha-se em experiência a primeira turma de alunos, hoje já na segunda série de estudos. A matrícula inicial de 50 alunos, em julho de 1949, levou 34 alunos ao certificado da 1ª série. Destes, somente 10 estão na 2ª série e pode-se prever que nem todos poderão ou quererão prosseguir na terceira e última etapa. Mas, valendo-se do prestígio que até hoje desfruta (...) não nos parece que deve a SPB ter receio de não progredir e não continuar a semear frutos cada vez mais substanciosos e de plena maturidade, capazes, por sua vez, de frutificar outras obras, com os mesmos objetivos e a mesma idoneidade (ANTIPOFF, 1950, p. 11).

Para Helena Antipoff, apesar das dificuldades, esse tipo de curso mais intensivo seria mantido para aqueles que já possuíam curso superior e, para aqueles sem essa formação, deveria ser ministrado o curso de três meses, focando principalmente as mães e pessoas que se oferecessem para atuar na educação dos “excepcionais”, pois, segundo ela, “seria pouco psicológico desprezar esses elementos por motivos de caráter acadêmico apenas” (ANTIPOFF, 1950, p. 11).

No desenrolar dos fatos, o que ocorreu foi que, a partir de 1952, os cursos voltaram a ser oferecidos com menor duração, realizados em 6 ou 7 meses, sendo exigido dos candidatos a formação de professor, médico ou assistente social e experiência profissional de um ano, no

¹²¹ De abril a dezembro desse ano, foi realizado “o 14º Curso de Orientação Psico-Pedagógica, para professores que desejam ingressar no trabalho com o excepcional. Foi um curso bem programado, baseado nas experiências já adquiridas pela Sociedade Pestalozzi do Brasil, tendo dado resultado satisfatório. Na sua programação, foi dado maior destaque à Terapia da Linguagem, preparando, assim, as futuras terapêuticas (...). Das alunas do curso, 15 eram do Estado da Guanabara; 1 do Estado de São Paulo; 1 do Rio Grande do Sul e 1 do Estado da Bahia” (ONTEM, 1965, p. 27).

¹²² Os cursos ministrados pela Sociedade Pestalozzi do Brasil para a formação de professores do ensino especial foi reconhecido pelo parecer 1.374, do Conselho Estadual de Educação, aprovado em plenário na sessão de 26 de fevereiro de 1973. De acordo com o parecer, foram “aprovados os Cursos de Habilitação de Especialista em Educação e Treinamento de Excepcionais, com formação de professores do Ensino Especial e Educadores Especialistas em Reabilitação Vocacional e os Cursos de Aperfeiçoamento em Atividades Musicais e em Teatro Escolar. Para ingresso, era exigido a formação completa no primeiro grau, realização de uma prova de conhecimentos específicos e exame psicológico. Para os cursos que ofereciam a titulação de professor, a Sociedade Pestalozzi do Brasil exigia as qualificações determinadas pela lei (GUANABARA, 1973).

mínimo. Excluindo-se, assim, as pessoas sem formação acadêmica. Sem conseguir mais detalhes sobre as motivações para a interrupção dos cursos em 1959, especulamos que as exigências para o ingresso inviabilizavam o acesso de muitos interessados.

Conforme artigo de Helena Dias Carneiro, publicado em 1970, a partir de 1964 a Sociedade Pestalozzi do Brasil passou a receber auxílio financeiro da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor e da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental (CADEME), o que tornou possível a realização de cursos mais especializados: “dois Cursos sobre Terapia da Linguagem e cinco para Educadores de Oficinas Pedagógicas e mais dois em convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro sobre ‘Problemas de Conduta’ e ‘Deficiência Mental’” (CARNEIRO, 1970, p. 52).

Nos primeiros 20 anos de funcionamento da Sociedade Pestalozzi do Brasil, estiveram na coordenação dos “cursos para educadores”: Esmeralda Oliveira, Ogarita Sá e Silva, Luiza Ribeiro, Yolanda Revello. Ao reiniciar suas atividades, no final dos anos 1950, Sarah Couto assumiu a coordenação e, em 1965, esta passou para a professora Léa Gomes. No referido período (1945-1965), foram realizados 14 cursos de Orientação Psicopedagógica e 29 cursos de recreação: “por todos esses cursos passaram cerca de três mil educadores” (ONTEM, 1965, p. 35). De acordo com Lemos (1981), “foi a Sociedade Pestalozzi do Brasil a responsável pela formação das primeiras turmas de professores especializados, através de seus cursos de Orientação Psico-pedagógica, irradiando para todo o Brasil, uma nova mentalidade de educação especial” (LEMOS, 1981, p. 53). Apuramos que muitos dos alunos desses cursos vinham de outros estados e, entre os participantes, alguns foram recrutados para trabalhar na Sociedade Pestalozzi do Brasil e outras que foram abrindo em diferentes localidades.¹²³

No primeiro curso de orientação psicopedagógica foi criado o Conselho de Estudantes e ex-alunos que, juntamente com representantes dos serviços internos, tinham poderes para criticar, propor medidas novas, baseadas nos conhecimentos e experiências adquiridos nos próprios cursos e nas atividades da instituição, constituindo “uma permanente e ao mesmo tempo renovadora congregação de esforços em torno de princípios e finalidades comuns” (ONTEM, 1965, p. 31). Esse Conselho se reunia na primeira quinta-feira do mês e participava das discussões e decisões importantes da instituição:

¹²³ Segundo Yolanda Rebello (1955), “têm freqüentado o curso pedagógico elementos dos Estados e do Distrito Federal muitos dos quais bolsistas do I.N.E.P.; e que regressando a seus Estados têm realizado bom trabalho em prol do Excepcional (T.P. – organização da Sociedade Pestalozzi de Goiás); E.S.P. – na Sociedade Pestalozzi da Bahia; A.T., J.B., e M.R. – na Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul; H.M. – particularmente no Ceará; E.B.R. – em Escola do S.A.M. no Distrito Federal) (REBELLO, 1955, p. 75).

É com o conselho que o Diretor-Técnico¹²⁴ discute grande parte do trabalho pedagógico e social, as medidas novas a serem introduzidas, e a colaboração ativa e desinteressada dos seus membros permitiu melhorar o funcionamento de vários serviços, introduzir novos e realizar a vida na SPB, em moldes de uma cooperação democrática (ANTIPOFF, 1948, p. 24).

Além dos alunos regulares dos cursos, a Sociedade Pestalozzi do Brasil era visitada por grande número de educadores, assistentes sociais, artistas e pessoas interessadas na educação da criança “excepcional”. De acordo com o relatório de 1948, “o livro de visitas que registra o nome, o endereço do visitante e a finalidade de sua vinda, mostra o grande interesse que existe no Brasil e fora, por estas questões de moderna orientação social” (ANTIPOFF, p. 22). Ainda no campo da formação de pessoal especializado, as atividades da Sociedade Pestalozzi do Brasil recebiam estagiários advindos dos centros psiquiátricos, como o Hospital Pedro II e o Hospital Juliano Moreira, que buscavam, principalmente, a aprendizagem da laborterapia (ANTIPOFF, 1948, p. 22). Além de pessoas ligadas às organizações do Serviço Social e à Faculdade Nacional de Filosofia.

4.2.2 O Consultório Médico-Psico-Pedagógico

O Consultório Médico-Psico-Pedagógico iniciou suas atividades em 1945, com o atendimento às segundas, quartas, sextas-feiras e sábados, das 8 às 11 horas, feito por Helena Antipoff, contando com a colaboração de Maria Manhães, Esther França e Silva e Alda Almeida Magalhães. Similar ao consultório da Sociedade Pestalozzi mineira, os exames consistiam em avaliação médica, entrevista social com os responsáveis, observações e aplicação de testes psicológicos, com a realização de psicoterapia para tratamentos individuais (ANTIPOFF, 1948). Em 1946, o professor e psicólogo francês, Pierre Weil, foi contratado para compor o quadro de pessoal, assumindo a chefia do Consultório, além de ministrar cursos de formação.

¹²⁴ De acordo com os Boletins da SPB, Helena Antipoff ocupou esse cargo de 1945 a 1966, quando foi substituída pela psicóloga Esmeralda de Oliveira e passou a ser presidente honorária. O capítulo IV do estatuto da Sociedade Pestalozzi do Brasil (artigo 10º ao 13º) definiu a organização administrativa da instituição, composta pelo presidente, vice-presidente, diretor-técnico, diretor-tesoureiro, diretor-secretário, 1º secretário, 2º secretário. Os ocupantes desses cargos não receberiam remuneração e seriam eleitos pela assembleia. Essa equipe administrativa se reuniria, ao menos, uma vez por mês, e deveria prestar conta, anualmente, à assembleia geral, contanto com a presença dos sócios – pessoas que contribuíam financeiramente ou com a prestação de serviços à instituição. O diretor-técnico era responsável pela orientação técnico-científica, organizando comissões e serviços necessários. Outra figura de destaque, era o diretor-tesoureiro, responsável pelo planejamento da vida financeira da instituição (SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, 1945, p. 07-08).

Em 1950, Pierre Weil publicou no Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil os instrumentos utilizados no trabalho do Consultório Médico Psíquico Pedagógico. Por orientação de Helena Antipoff, foi elaborada a ficha de anamnese, que permitia reunir “mais de trezentos e cinquenta dados diferentes, referindo-se à gestação, nascimento, antecedentes patológicos, (...) características intelectuais e escolares, hereditariedade, meio familiar” (WEIL, 1950, p. 16). Segundo Weil, com essa ficha era possível levantar dados de maneira rápida, com registro de diferentes fontes de informação, e também fazer a comparação dos elementos levantados. Para cada prova psicológica aplicada, foi preparada uma ficha de observação clínica, com o intuito de anotar o comportamento do examinado e analisar suas motivações. No relatório de 1949, Helena Antipoff avaliou essas fichas de observação, afirmando que elas permitiam acompanhar com maior objetividade os progressos, embora ainda fossem “um tanto falho o método, por refletir as qualidades pessoais do observador” (ANTIPOFF, 1950, p. 3).

Todas as crianças e/ou os adolescentes, antes de serem admitidos na Sociedade Pestalozzi do Brasil, seja em suas classes especiais ou nas oficinas pedagógicas, passavam pelo Consultório, ao qual cabia “decidir se há conveniência para esta medida, assim como dar os primeiros conselhos médico-pedagógicos” (WEIL, 1950, p. 17). Weil chamou a atenção para a necessidade de se estabelecer critérios para a admissão e a idade limite para tanto, já que o número de vagas existentes era reduzido, colocando-se diante de uma questão moral:

Entre duas crianças, uma educável, podendo mais tarde ter uma atividade social, e outra, cujos progressos consistirão em chegar a desenhar um círculo, abotoar sua camisa ou pentear os cabelos sem ajuda de outros, isto é, que depois de tremendos esforços pedagógicos chegará a subir penosamente um ano na escala de desenvolvimento mental... a quem devemos dar preferência? Temos por ventura o direito moral de uma preferência? (WEIL, 1950, p. 18).

Weil mostrou-se momentaneamente aliviado, já que cada caso individual estava recebendo uma solução adequada, mas se questiona se seria sempre assim. Salientou o esforço para fazer com que todos os alunos que passassem a frequentar a instituição fossem acompanhados de um relatório escrito, constituindo a introdução do caderno de controle do desenvolvimento¹²⁵, pois não seria suficiente fazer o diagnóstico, sendo necessário o

¹²⁵ Compunham esse caderno: “1) uma folha de controle do desenvolvimento mental do teste Goodenough, da casa, da noção concreta de número, etc.; 2) uma folha de desenvolvimento motor, com bateria de testes Walther-Antipoff; 3) uma folha de desenvolvimento do comportamento; 4) uma folha de desenvolvimento do peso e da

acompanhamento, para verificar qual tipo de medida seria mais eficaz, controlar a validade do diagnóstico e aproveitar a experiência adquirida para melhorar o trabalho realizado. O professor e psicólogo francês mostrou-se impressionado diante das possibilidades de ação: “graças a D. Helena Antipoff, a Sociedade Pestalozzi do Brasil é uma das únicas organizações psico-pedagógicas do mundo, onde se acham reunidos os meios de diagnóstico e os de tratamento pedagógico” (WEIL, 1950, p. 19). No entanto, preocupava-se com aqueles alunos que estavam na instituição desde o início, há cinco anos, portanto, e que já eram adultos, mas não tinham conseguido exercer uma atividade autônoma. Sugeriu, então, que se criasse uma casa, cujo ambiente fosse idêntico ao da sociedade, para que esse ex-aluno pudesse morar.

Pierre Weil ainda dirigia o Seminário de pesquisas, com os seguintes trabalhos em andamento em 1950: 1) critérios genético dos Lotos; 2) estudo comparativo das reações emotivas nos adultos normais e excepcionais (afetivo-diagnóstico); 3) reações condicionadas na cobaia; 4) estudo genético diferencial dos desenhos de casa; 5) os desenhos de casa nas crianças excepcionais; 6) escala de teste de permutações; 7) experimentação de um método de controle de desenvolvimento mental, e da ação médico-pedagógica; 8) estudo genético das aptidões musicais: o desenvolvimento de uma série de ritmos; 9) estudo do teste de Gestalt de Laureta Pender nos excepcionais; 10) o controle do desenvolvimento mental através do teste de Goodenough.¹²⁶

No Seminário que comemorou os 10 anos das atividades da Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1955, Weil elaborou outra síntese dos trabalhos realizados, destacando as dificuldades encontradas nesse percurso, publicada no Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil (WEIL, 1955). Entre as causas intrínsecas estavam a falta de pessoal (assistentes sociais, psiquiatras, psicólogos, professores) e a precariedade das instalações; problemas extrínsecos referiam-se à falta de instituições ou serviços públicos que exercessem as atividades complementares. Weil reivindicou a efetivação de cursos e estágios de formação de pessoal especializado, a criação de instituições para atender os casos que demandavam internação e classes especiais nas escolas públicas, com número reduzido de alunos por classe. Além disso, preconizou a organização de centros de recreação, abrangendo, assim, a profilaxia. Expressou a necessidade de “se conseguir transmitir às autoridades competentes este nosso desejo de realmente batalhar pela causa da criança” (WEIL, 1955, p. 50).

altura; 5) uma folha para provas especiais; 6) folha para observações clínicas e anotações médicas” (WEIL, 1950, p. 20).

¹²⁶ O professor Pierre Weil contava com a colaboração dos seguintes alunos pesquisadores: Leopoldina Netto, Rosa Haddock, Dinah Finerb, Rosy Fitschgold, Germana Figueiredo, Odinéia Sócrates de Amorim, Ivette Vasconcelos, Maria Antonieta Mesquita, Glória Soares Vidigal, Miguel Rotandaro, Lola Guterman, Olívia Pereira, Margarida Maria Brito Pereira (WEIL, 1950, p. 22-23).

Em 1965, nas Jornadas Comemorativas dos 20 anos da Sociedade Pestalozzi do Brasil, a responsável pelo Consultório Médico Pedagógico na época, Regina Vianna Martins Ferreira, informou que o problema do pessoal havia melhorado e que, naquele momento contava com 6 psicólogas, 4 assistentes sociais, 3 médicos: pediatra, psiquiatra e neurologista e 1 secretária. No entanto, todos trabalhavam em tempo parcial, o que ainda era insuficiente, mas representava um avanço em relação às condições apresentadas pelo antigo chefe do serviço. O que não teria se alterado era a escassez de recursos da comunidade, continuando a ser “o grande problema a ser enfrentado por quantos se dedicam ao atendimento da criança excepcional. Não há internatos em número suficiente para os casos em que há necessidade absoluta de tratamento em regime de internato” (FERREIRA, 1965, p. 39). Nesse sentido, a autora concluiu pela necessidade de “trabalhar junto às autoridades competentes no sentido de obter uma melhoria nos recursos da comunidade” (FERREIRA, 1965, p. 40).

No balanço das atividades do Consultório Médico Pedagógico, realizado em 1965, apuramos que desde 1945 até aquela data, foram estudados 5.800 casos (ONTEM, 1965, p. 28). Destes, muitos foram encaminhados para as classes especiais ou para as oficinas pedagógicas da instituição e, anualmente, eram reexaminados pelo Consultório, sendo que o serviço social acompanhava as atividades desenvolvidas nesses setores.

4.2.3 As Oficinas Pedagógicas

As oficinas pedagógicas foram organizadas por Helena Antipoff, com a matrícula de 5 aprendizes, sendo inauguradas em janeiro de 1946, dirigidas por três educadores, ex-alunos do primeiro curso de Orientação Psicopedagógica (HISTÓRICO, 1955, p. 24). O relatório de 1948 indicou a frequência de 24 jovens (9 do sexo feminino, que freqüentavam a oficina pela manhã, e 15 do sexo masculino, no período da tarde) (ANTIPOFF, 1948, p. 6). As oficinas eram destinadas aos adolescentes que, devido ao seu desenvolvimento mental ou ao seu caráter, não podiam freqüentar os cursos escolares, as oficinas, os escritórios ou os locais de trabalho profissional, “permitindo, assim, aos jovens desajustados, uma forma intermediária sui-generis entre as atividades escolares e o trabalho produtivo” (ANTIPOFF, 1948, p. 6).

Em novembro de 1948, Olívia Pereira, professora nas oficinas, apresentou ao V Congresso Brasileiro de Psiquiatria, Neurologia e Medicina Legal, realizado no Instituto de Psiquiatria da Universidade do Brasil, um texto sobre essas atividades na Sociedade Pestalozzi do Brasil, informando que o objetivo era ajudar o jovem a se ajustar às

necessidades da vida e da sociedade por meio trabalho, assim apresentado na primeira página da caderneta de registros das atividades que o jovem recebia ao entrar para as oficinas:

Longe de ser humilhante, ao contrário, o trabalho manual, nobre como qualquer outro trabalho honesto, permite ao homem sentir-se útil a si mesmo e ao próximo, pelos serviços que pode prestar no ambiente doméstico, escolar e social em geral. O trabalho manual, diariamente praticado, exercita os músculos, desenvolve a inteligência na compreensão das dificuldades no na invenção de meios de resolvê-las, desenvolve também a habilidade manual, a imaginação e o gosto pelo belo. Alimenta a vontade em esforços cada vez maiores (PEREIRA, 1948, p. 1).

Os trabalhos produzidos eram expostos em reuniões mensais, para as quais eram convidados familiares e amigos para auxiliar no estímulo destes jovens na recuperação da sua saúde e no seu ajustamento social (ANTIPOFF, 1948, p. 8). Os tipos de problemas classificados¹²⁷ para esse atendimento foram os esquizofrênicos, epiléticos, débeis mentais, instáveis, portadores de distúrbios de caráter, espásticos, perversões sexuais, como os homossexuais. Nesse último caso, a influência do trabalho nas oficinas se fazia sentir “no campo do desenvolvimento da atitude masculina diante de uma situação real de trabalho que ele precisa empregar suas capacidades viris” (PEREIRA, 1948, p. 11-12); para os débeis mentais, o benefício provinha do automatismo do hábito, repetindo as técnicas chegando à independência pela habilidade manual; sobre os espásticos recaía a reeducação motora; os desajustados sociais tornavam-se mais responsáveis e mais úteis à coletividade, diminuindo os conflitos; para os epiléticos, os instáveis e agressivos, principalmente os trabalhos mais pesados, tinham o efeito calmante, tornando-os mais interessados. No primeiro ano de atividades, 1946, houve dificuldades de adaptação desses jovens à dinâmica de trabalho das oficinas pedagógicas, mas as técnicas empregadas foram revertendo o quadro:

Eles eram portadores de instabilidade motora, emocional, negativistas obstinados, muito presos às suas preferências, egocêntricos, agressivos, destruidores, sem nenhuma atitude de amor ao trabalho (...). O dinamismo das oficinas contrastava com a passividade a que os jovens se habituaram. O quadro de reações não era muito animador, entretanto, a persistência do trabalho foi condicionando reflexos novos e pouco e pouco, algumas reações negativas foram eliminadas (...) (PEREIRA, 1948, p. 4)

¹²⁷ O Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil de 1965, ao fazer o levantamento histórico das atividades da instituição, deu a essa classificação os seguintes termos: “mongolismo, retardo mental, distúrbios motores, esquizoidismo, tendência à fuga e à vagabundagem” (ONTEM, 1965, p. 29).

Nesse texto apresentado ao Congresso Brasileiro de Psiquiatria, Neurologia e Medicina Legal, no final de 1948, Olívia Pereira concluiu que o trabalho manual, bem orientado era o fator principal na recuperação dos diferentes casos atendidos, sendo que para alguns freqüentadores o trabalho manual deveria ter uma aplicação contínua, como nos casos de debilidade mental e esquizofrenia; para outros, havia a possibilidade de encaminhamento para escolas técnico-profissionais e, ainda, destacou casos que poderiam ser aproveitados como monitores nas próprias oficinas.

No I Seminário sobre Infância Excepcional, realizado em 1951, a professora Olívia Pereira apresentou as principais funções do educador das oficinas pedagógicas, destacando a necessidade de estimular o jovem, levando-o a realizar sua própria experiência; acompanhá-lo nas tarefas manuais, na pintura, no desenho, na modelagem, no teatro, enfim, em todas as atividades nas quais ele esteja interessado; promover situações novas de trabalho, sob a forma de projetos; evitar as situações de fracasso, ajudando-o discretamente, principalmente quando se tratasse de oligofrênicos; a oportunidade de sucesso em pequenas coisas; não exercer autoridade absoluta, antes ser mais tolerante, compreensivo, procurando, tanto quanto possível, manter a neutralidade; não ter pressa de ver logo um resultado imediato, mas não desanimar com seu processo educativo; saber variar as técnicas, não sendo muito rígido porque, realizando as mais diversas adaptações, na disciplina, na aprendizagem, conforme o caso; evitar pressões excessivas do grupo sobre o jovem; preencher e registrar as observações sobre o trabalho de cada freqüentador da oficina pedagógica; apresentar e discutir o caso periodicamente com outros envolvidos no atendimento; saber encaminhar o jovem, quando necessário, para outro serviço; dar atividade, suggestioná-lo, convidá-lo sempre a fazer alguma coisa, nunca deixá-lo inativo, salvo caso de necessidade; por fim, indicou que o educador das oficinas pedagógicas deveria ter bom humor e ser otimista.

Em 1955, no IV Seminário sobre Infância Excepcional, realizado no Rio de Janeiro e em Niterói, Olívia Pereira, então coordenadora das oficinas pedagógicas, apresentou em colaboração com mais duas colegas, a evolução do serviço desde a fundação em 1945. Num primeiro momento, teria predominado o lado pedagógico e terapêutico, visando “corrigir, remediar, reeducar as deficiências, através do aprendizado, da realização de tarefas e de ocupações manuais” (PEREIRA et al., 1956, p. 35). Com o passar do tempo, alguns aprendizes teriam atingido maturidade física, emocional e social e melhores atitudes diante do trabalho, o que teria levado à criação de um centro de produção, sendo que “a etapa presente é a de *orientação profissional* que merece ser estudada com mais profundidade como um

desenvolvimento natural das próprias Oficinas Pedagógicas” (PEREIRA et al., 1956, p. 35 grifos das autoras). Segundo as autoras, essa filosofia de trabalho emanava da demanda dos pais, que se preocupavam com o treinamento profissional do “excepcional”, visando à aquisição de um emprego remunerado, preocupados com “a melhor adaptação à comunidade, como membro útil. A necessidade de que seu filho adquira uma profissão útil, é apontada constantemente pelos pais, que solicitam das Oficinas Pedagógicas mais essa ajuda” (PEREIRA et al., 1956, p. 35).

Ao analisar a situação dos aprendizes das oficinas pedagógicas, as autoras apontaram o que as famílias confirmavam: o fato de que muitos “excepcionais” só podiam trabalhar em ambientes onde pudessem ser supervisionados, já que não eram independentes:

Nunca poderão ser independentes profissionalmente. Para ilustrar temos o estudo da evolução dos nossos 5 primeiros adolescentes, 3 dos quais permanecem conosco após 10 anos de assistência das Oficinas Pedagógicas. São jovens que desenvolveram suas possibilidades, adquiriram habilidades bem como atitudes de trabalho, produzem, são úteis, mas nunca poderão suportar um plano de trabalho independente e competitivo (PEREIRA et al., 1956, p. 38).

Diante dessa realidade, a solução foi a criação de ambientes de trabalho protegido para esses jovens, uma “oficina com bases produtivas e lucrativas, onde os aprendizes possam trabalhar como ajudantes, supervisionados pelo responsável, um dirigente técnico” (PEREIRA et al., 1956, p. 38). A experiência das oficinas pedagógicas da Sociedade Pestalozzi do Brasil, caminhava nesse sentido, proporcionado aos jovens um local com ferramentas apropriadas e um técnico especializado que os orientava. A oficina de marcenaria começou a funcionar no final de 1945¹²⁸, com material fornecido pelo Departamento Nacional da Criança, na ocasião do primeiro curso de orientação psicopedagógica e, em 1946, a oficina foi ampliada com donativos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)¹²⁹, feitos pelo seu diretor e pelo presidente da Confederação Nacional das Indústrias (CNI), Euvaldo Lodi. (ANTIPOFF, 1948). Esse setor contribuía para a produção de brinquedos, a construção do palco para o teatro de bonecos, a fabricação de teares rústicos para tecelagem, sendo responsável por todos os serviços exigidos pela casa, “como a montagem de biombos

¹²⁸ De acordo com Pereira (1948), “foram introduzidos de 1945 a 1948 seis tipos de trabalhos: trabalhos em madeira, a tecelagem, o trabalho em couro, a modelagem, encadernação e o trabalho em metal” (PEREIRA, 1948, p. 8). A coordenadora das oficinas informou que o trabalho mais aceito era aquele realizado com madeira e com metal, os demais encontraram resistência por parte dos alunos.

¹²⁹ Segundo Olívia Pereira, o maquinário novo incluía “tôrno, serra ‘tico-tico’ elétrica, plaina, banco de carpintaria, etc.” (PEREIRA, 1948, p. 3).

para separação das salas, confecções de móveis, estantes, armários, cadeirinhas infantis, mesas, bancos para platéia” (ANTIPOFF, 1948, p. 17). Alguns objetos eram vendidos na sede da instituição, que mantinha uma seção de vendas, e as tarefas de sua produção eram distribuídas de acordo com as possibilidades de cada caso: “preparar a madeira – cortar – aplainar – riscar – serrar – lixar – armar – pintar – acabamento – trabalho com máquinas, serra, lixadeira, perfuradeira” (PEREIRA et al., 1956, p. 40).

Os jovens eram remunerados de acordo com a sua produção. Além do trabalho manual, os frequentadores das oficinas tinham aula de educação física, de canto e de alfabetização. Para as comemorações dos 10 anos de atividade da Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1955, Olívia Pereira expressou sua opinião quanto aos resultados obtidos pelas crianças “excepcionais” atendidas nas oficinas:

Algumas representaram um índice de recuperação admirável, chegando a se ajustar à família, à escola, e até conseguem aceitação nos grupos de atividades onde atuam crianças comuns. Noutros casos, mais difíceis, conseguem adquirir hábitos de independência, como andar sozinho, cuidar-se, vestir-se, alimentar-se, defender-se dos perigos. E muitos adquirem hábitos de trabalho, buscando estar sempre ocupados, o que significa grande vantagem para conseguirem uma ocupação no futuro (SANTOS, 1955, p. 09).

A partir desse depoimento, concluímos que tratava-se, quando possível, de adquirir condições para exercer um trabalho remunerado e tornar-se um membro social independente. Confirma essa conclusão, as colocações de outro professor das oficinas pedagógicas, Washington Pinto, que, na mesma ocasião, colocou que ao atingirem idade para sair da instituição, “alguns encontrarão trabalho em armazéns, padarias, lavanderias, como entregadores, aprendizes, outros em fábricas, no campo, enfim, se ajustam em ocupações remuneradas passando a fazer parte da sociedade” (SANTOS, 1955, p. 09-10).

4.2.4 As Classes Especiais

As classes especiais começaram a funcionar, diariamente, das 8 às 11 horas, em abril de 1946, sob a direção de Leopoldina Neto, que, no II Seminário sobre Infância Excepcional,

realizado em Belo Horizonte, em 1952, apresentou um texto¹³⁰ com sugestões para o educador especializado, demonstrando as etapas das atividades adotadas por ela junto aos “excepcionais” atendidos nas classes especiais da Sociedade Pestalozzi do Brasil: 1) formação dos primeiros hábitos, visando o controle do movimento, já que, em geral, a criança atendida era muito dependente, fazendo-se necessária uma orientação prática, para poder torná-la mais livre, por meio de exercícios repetidos até ao automatismo, com estímulo constante do educador; 2) exercícios para a educação social, desenvolvendo o sentido do auxílio e da colaboração, com o aproveitamento das situações reais de convívio na família e na instituição; 3) atividades não dirigidas, em que, ao menos meia hora por dia, a criança pudesse brincar com o que escolheu entre os seus jogos e brincadeiras prediletos¹³¹; 4) exercícios de observação e linguagem, tais como: frases a completar, tendo à vista um objeto para que a criança o identifique; passeios de reconhecimento; imitação de vozes de animais, ruídos e sons; observação de gravuras; brincadeira da loja de brinquedos, em que uma criança compra e a outra é a vendedora e, nessa interação, vão identificando os objetos e treinando as funções da linguagem e da observação; teatro de fantoches, de máscaras, dramatizações; 5) educação sensório-motora, depois que a criança já tenha adquirido os hábitos mais simples do controle do movimento, passava-se aos exercícios preparatórios ao recorte, à modelagem, ao colorido e à escrita; 6) educação musical, com exercícios de canto, de controle rítmico dos movimentos, a formação de bandinhas, audição de discos, brincadeiras de rodas; 7) ginástica, cujo interesse não estaria no enrijecimento dos músculos ou correções de problemas físicos, mas na formação das crianças.

Em síntese, o ensino das classes especiais visava “ao desenvolvimento de hábitos sociais, hábitos de atenção, de linguagem, de motricidade e dos sentidos – assim como do controle emotivo” (ONTEM, 1965, p. 28). De acordo com o relatório de Helena Antipoff em 1948, sempre que o “nível mental permitia, fazia-se o ensino da leitura, escrita e cálculo, utilizando-se os métodos mais ativos” (ANTIPOFF, 1948, p. 5). Para o primeiro ano de atividades foram matriculados 43 alunos¹³², com idade cronológica de 6 a 30 anos e idade

¹³⁰ Esse texto não foi publicado nos Anais do II Seminário sobre Infância Excepcional, mas foi disponibilizado no Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil no volume seguinte (NETO, 1953-1954). Esse mesmo texto foi publicado no Boletim da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (NETO, 1963).

¹³¹ Nesse aspecto, Leopoldina Neto destacou a dificuldade de se colocar em prática essas atividades espontâneas, devido à falta de material disponível na instituição, mas o que era superado “dividindo-se o conjunto em 3 ou 4 grupos, podemos proporcionar-lhes continhas para enfiar; carrinhos para empurrar; uma casinha de boneca; livros com gravura, papeis e lápis de cor; um quadro negro para rabiscar; blocos para construção; jogos simples de encaixe; um tabuleiro de areia; baciinhas com água, pano e sabão” (NETO, 1953-1954, p. 15).

¹³² De acordo com a síntese de atividades da Sociedade Pestalozzi do Brasil referente ao período de 1945 a 1954, a frequência média, no ano de 1946, foi de 12 alunos; em 1947 – 23 alunos; 1948 – 28 alunos; 1949 – 26 alunos; 1950 – 24 alunos; 1951 – 27 alunos; 1952 – 58 alunos; 1953 – 58 alunos; 1954 – 60 alunos (SÍNTESE, 1955, p.

mental de 5 a 12 anos. Também em 1946, Ofélia Boisson Cardoso iniciou o atendimento para os “deficientes da linguagem”, além de preparar especialistas nessa técnica.

De acordo com o relatório anual da coordenadora das classes especiais, no final da década de 1960, Glória Soares Ikuta, as estratégias pedagógicas permaneciam aquelas apresentadas por Leopoldina Neto, a primeira coordenadora das classes especiais. Percebemos uma diferenciação nas atividades para as discentes com idades cronológicas entre 11 e 18 anos e idade mental entre 4 e 6 anos, para as quais foi incluída a economia doméstica e trabalhos manuais, compreendendo:

Confecção de pratos simples; auxílio na cozinha (descascar legumes, lavar cereais, etc.); arrumar a casa diariamente: varrer, tirar pó dos móveis, lavar banheiros; arrumar as mesas para refeições (almoço e lanche); lavar toda a louça utilizada pelos alunos nas duas refeições; lavar e passar pequenas peças; socialização (receber pessoas); ajudar os professores dos grupos menores no atendimento às crianças; (...) trabalhos manuais (tecelagem, bijuteria, bolsas, bordados, crochê, costuras simples) (IKUTA, 1969, p. 71-72).

Enquanto os alunos do sexo masculino tinham as oficinas pedagógicas para o aprendizado profissional, às meninas coube uma adaptação das classes especiais para contemplar esse fim, e estabelecendo-se na Sociedade Pestalozzi do Brasil o trabalho como fundamento principal do processo educacional.

4.2.5 Outras atividades da Sociedade Pestalozzi do Brasil

Já no início das atividades, em julho de 1945, no primeiro domingo do mês, ocorreram, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, os Festivais Infantis, com a apresentação de teatro de fantoches, de sombras, de marionetes; números de danças, canto, bandinhas, distribuição de brinquedos; com a apresentação das crianças e adolescentes matriculados, contando com a participação dos alunos dos cursos para educadores. Não encontramos informação precisa sobre quanto tempo esses festivais permaneceram ativos; Ocorre que, no relatório de 1964, há a indicação de que, na década de 1960, não estavam em atividade.

45). Não localizamos dados exatos a partir de 1955, mas, ao que tudo indica, o número de alunos atendidos nas classes especiais manteve-se estável ao patamar de 1954. Apuramos que em 1969, 61 alunos foram matriculados (IKUTA, 1969, p. 71).

As crianças da Sociedade e aquelas que vinham aos festivais aos domingos tinham acesso à biblioteca infantil, que, em 1947, possuía 113 exemplares, adquiridos por doação. Além disso, a biblioteca ficava aberta aos sábados, das 14 às 17 horas e serviam “a todos os alunos dos diversos cursos da SPB, tanto menores, quanto os próprios educadores, estes nos seus estudos de Literatura Infantil e da adaptação de histórias e contos para o Teatro de Bonecos” (ANTIPOFF, 1948, p. 20).

O relatório de 1948 destacou, entre as atividades da Sociedade Pestalozzi do Brasil, o Clube de Inventores, que se traduzia numa reunião aos sábados, sob a coordenação do professor Bellan, responsável pela marcenaria, e visava à criança bem dotada que manifestasse tendências para a invenção de pequenos aparelhos e máquinas. Recebeu a matrícula de alguns meninos entre 10 e 12 anos, alunos do curso ginásial. Esse grupo não se consolidou e foi sendo substituídos por crianças menores, entre 6 e 9 anos, que não revelavam aptidões especiais. O mesmo relatório apontou para que se tentasse restabelecer a proposta inicial de atender aos bem dotados e, em caso negativo, “continuar simplesmente com trabalhos manuais, coisa utilíssima para a criança e que, ao mesmo tempo, auxiliará a SPB, com o aumento de taxas de inscrições, diminuindo assim o deficit da Oficina de Marcenaria” (ANTIPOFF, p. 18).

A instituição também mantinha o teatro de bonecos para os alunos bem dotados, com um espetáculo por mês; a orientação musical e a bandinha rítmica para as crianças do bairro, estúdio de desenho para seus alunos. Para divulgação das suas atividades publicava, semestralmente, o Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, com tiragem de 500 cópias. Além do Boletim, empenhava-se em “divulgar, por meio de cursos, seminários e conferências, os mais modernos conceitos de pedagogia” (SANTOS, 1955, p. 8).

4.2.6 Avaliação dos 20 anos de atividade da Sociedade Pestalozzi do Brasil por Helena Antipoff

Seguindo os passos da sua congênere mineira, a Sociedade Pestalozzi do Brasil foi ampliando o quadro de pessoal, incluindo médicos, professores, psicólogos e assistentes sociais. As atividades eram realizadas em sistema colaborativo: o consultório médico pedagógico recebia as crianças, que após exame, conforme o caso, eram encaminhadas às classes especiais ou às oficinas pedagógicas, cujos alunos eram reexaminados frequentemente pelo consultório, havendo reunião semanal de estudos dos casos, envolvendo médico, assistente social, psicólogo e professor. As classes especiais e oficinas, por sua vez,

colaboravam com os cursos de formação de pessoal, cedendo espaço para estágio, enquanto os cursos preparavam futuros profissionais para atuar na própria instituição, como também em outras congêneres ou similares. Com esse sistema, a Sociedade Pestalozzi do Brasil foi se firmando no atendimento aos “excepcionais” na capital do país e divulgando sua metodologia de trabalho por outros estados e até outros países. De acordo com Helena Dias Carneiro, em um artigo sobre os cursos da Sociedade Pestalozzi do Brasil, publicado em 1970, também “alguns países sul-americanos, tais como Chile, Uruguai e Paraguai enviaram alunos para os cursos da SPB os quais, de volta aos seus países, realizaram um bom trabalho em prol dos excepcionais” (CARNEIRO, 1970, p. 52).

Na comemoração dos 20 anos da instituição, sua fundadora fez um balanço das atividades e apontou que o caminho não estava todo trilhado, que muito ainda estava por se fazer. De acordo com sua filosofia, Antipoff desejava que se realizassem estudos objetivos mais aprofundados da clientela, mas “a pressão exercida pela afluência dos novos casos para o Consultório, cada vez mais conhecido no Rio, afastava sempre essa importante função” (ANTIPOFF, 1965b, p. 18). Segundo a educadora, a grande demanda também prejudicava o trabalho interno, limitando os exames e reexames dos alunos das classes anexas e das oficinas pedagógicas. Na referida publicação, Antipoff apontou a improdutividade e insuficiência da “cega rotina” na educação e no tratamento médico, reafirmando seus princípios da insubstituível presença da “função científica”:

Deve-se conseguir, custe o que custar, nos Consultórios como nas classes e oficinas pedagógicas, um pessoal expressamente preocupado com a pesquisa científica. Ao lado dos educadores, mestres, médicos, psicólogos e assistentes sociais, absorvidos pela prática cotidiana, cada um em sua especialidade, deve funcionar o **cientista** (ANTIPOFF, 1965b, p. 19 grifos da autora).

Antipoff preocupava-se com a formação do pessoal que trabalhava com os “excepcionais” e, nessa ocasião, reconheceu que, aqueles envolvidos nas atividades pestalozzianas, embora apresentassem uma dedicação admirável, “faltavam-lhes conhecimentos menos frágeis e superficiais, faltava competência que se obtém em prolongados estudos teóricos e práticos orientados por mestres de comprovada cultura geral e especializada” (ANTIPOFF, 1965b, p. 20).

No Brasil, aquela que era considerada a pioneira nos métodos para as atividades com os “excepcionais” demonstrava que não cabia simplesmente seguir os seus passos, repetindo

métodos e processos já superados pela realidade concreta. Sugeriu a realização intensa de intercâmbios entre as instituições, conferências e congressos para trocas de experiências, o que se realizaria com maior facilidade “se os ‘práticos’ entrarem em contato com os ‘teóricos’ e vice-versa, a fim de que a função da ciência não perca contato com a realidade e o bom senso, com o afastamento nos laboratórios, estes se transformando em confortáveis torres de marfim” (ANTIPOFF, 1965b, p. 20).

4.3 A Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro

As três professoras do Estado do Rio de Janeiro indicadas para fazer o estágio no Instituto Pestalozzi, ao retornarem ao estado iniciaram a procura de um sítio para instalação do serviço, mas não conseguiram executar o empreendimento e apenas uma delas, Maria José de Jesus Martins, foi trabalhar na Sociedade Pestalozzi do Brasil, a convite de Helena Antipoff. Em novembro de 1948, com auxílio da educadora, conseguiu reunir um grupo de pessoas, entre professores, médicos, assistentes sociais e outras que estavam interessadas na educação dos “excepcionais”, para o planejamento da Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro. Helena Antipoff estava presente, representando a Sociedade Pestalozzi do Brasil, e fez a exposição dos trabalhos realizados naquela instituição e também historiou as atividades em Minas Gerais, desde 1932. A partir do exemplo da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e da Sociedade Pestalozzi do Brasil, “observou que julgava ser mais conveniente cogitar a fundação de uma sociedade autônoma, porém com objetivos análogos” (ANTIPOFF apud MARTINS, 1948, p. 36). Nessa ocasião, a educadora destacou a urgência em se criar um internato para as crianças “excepcionais”, fundando uma escola granja numa propriedade rural, podendo trabalhar em colaboração a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a nova fluminense. O que ficou estabelecido, nessa reunião, foi a comissão para a elaboração do estatuto e para efetuar os processos para a instalação da Sociedade Pestalozzi em Niterói.

A diretoria da Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro foi eleita em 05 de janeiro de 1949, mas só tomou posse em 28 de maio daquele ano. Seguindo os passos das Sociedades em funcionamento, as primeiras medidas foram a abertura do consultório médico-pedagógico e a realização de um curso de orientação, destinado a pais e professores. Segundo sua primeira secretária, Maria José de Jesus Martins, o principal objetivo era instalar o internato, o que se deu em 1951, em parceria com a Sociedade Pestalozzi do Brasil, que adquiriu um sítio com essa casa residencial em Pendotiba, município de Niterói. O estabelecimento tinha capacidade limitada para 16 crianças e funcionava em regime familiar,

onde o portão se mantinha sempre aberto e cada criança, com exceção dos momentos destinados às refeições, ao banho e às aulas tinham “o direito de fazer o que lhe aprouver. Naturalmente, que se procura pôr bem a sua vista, de modo mais atraente possível, as atividades que melhor lhe convém: jardinagem, horticultura, criação de animais domésticos etc.” (MARTINS, 1953-1954, p. 67). Esse espaço foi chamado de Granja Pestalozzi.

O projeto de Helena Antipoff era receber nesse sítio, além dos alunos internos, um número maior de semi-internos, o que seria viabilizado com a construção de um galpão grande, com instalações sanitárias, cozinha, almoxarifado e uma oficina de trabalhos manuais e, com isso “a SPB se via com uma parte de seu programa realizado quanto à educação integral dos seus alunos” (ANTIPOFF, 1950, p. 5). O pagamento do sítio foi parcelamento e, segundo a educadora, seria priorizada a liquidação das parcelas, para depois assumir essa nova construção.

Na primeira reunião da Federação das Sociedades Pestalozzi, no Rio de Janeiro, em 16 de outubro de 1971, Helena Antipoff falou dos esforços para a aquisição e constituição do internato de Pendotiba, que apesar de se limitar a 4 hectares, possibilitava o cultivo de hortas, pomares e a criação de animais pelos internos (ANTIPOFF, 1971).

Tivemos dificuldades para localizar maior documentação a respeito da Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro. No entanto, é importante destacar a sua criação e o estabelecimento da parceria com a Sociedade Pestalozzi do Brasil, principalmente na instalação de um internato no meio rural para atender aos “excepcionais”.

Passaremos ao estudo de outro estabelecimento, organizado por Helena Antipoff, junto ao Departamento Nacional da Criança, o Centro de Orientação Juvenil.

4.4 Centro de Orientação Juvenil (COJ)

O 14º artigo do Decreto-Lei Nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940, que criou o Departamento Nacional da Criança (DNCr), previa a criação de um instituto científico para promover pesquisas relativas à Higiene Mental e à Medicina da Criança. Seguindo esses escopos, em 1946, foi inaugurada a primeira clínica de orientação do Serviço Público Federal destinada “ao estudo de técnicas de trabalho, demonstração e treinamento de pessoal, no campo da orientação psicológica” (COSTA, 1956, p. II), visando atender “a menores que necessitavam de assistência, para solução de seus problemas de ajustamento à vida na família, na escola, no trabalho e na sociedade” (COSTA, 1956, p. II). O estabelecimento foi incorporado ao Departamento Nacional da Criança (CNCr), sob a insígnia de Centro de

Orientação Juvenil (COJ), organizado por Helena Antipoff e Mira y Lopes, em colaboração com o diretor do DNCr, Olinto de Oliveira, e técnicos da Divisão de Proteção Social, também do DNCr.

Helena Antipoff foi diretora do centro nos primeiros anos de funcionamento e Mira y Lopes dirigiu-se a ela como a “figura ímpar da mãe do COJ, que não só conseguiu iniciá-lo, como também o dirigiu nos seus primeiros tempos, traçando de mão firme e segura as linhas mestras de sua atuação” (MIRA Y LOPES, 1956, p. XI). Após a saída da educadora, a direção foi assumida por Elisa Dias Velloso.

Para Antipoff, os preceitos da Higiene Mental eram frutos do estudo da natureza humana inserida num contexto social, no sentido de fornecer meios de ajustamento em situações extremas, prevenindo o conflito entre a sociedade e o indivíduo. A Psicologia deveria fornecer técnicas para a compreensão das formas de condutas “que tendem à harmonia interna ou social, ou que tendem a lesá-las” (ANTIPOFF, 1992cc, p. 282), buscando caminhos para o melhor ajustamento das crianças à vida social, uma vez que o indivíduo viveria em constante conflito para conseguir adaptar-se socialmente:

(...) uma criatura em constante luta consigo mesma e com inúmeros conflitos entre seu próprio eu e o eu de outrem em perpétuo ajustamento ao meio, em que tem que desempenhar seu papel individual, dentro de uma determinada coletividade, tendendo ao equilíbrio (...) (ANTIPOFF, 1992cc, 284).

Nessas relações entre o indivíduo e o meio social, em que ocorrem conflitos e desajustamentos, a tarefa dos profissionais do COJ deveria focar, igualmente, tanto o indivíduo quanto o ambiente, visando à compreensão de “todas as causas de desequilíbrio e desenvolver os melhores meios para a integração total da conduta social” (ANTIPOFF, 1956, p. IX). Diante desse intuito, o programa de atendimento era dinâmico, direcionando orientações relacionadas à conduta da criança, mas também indicava ações para serem seguidas pela família, pela escola e demais ambientes freqüentados pela criança, como clubes ou outras instituições de lazer. Segundo a educadora, devido à amplitude do trabalho, este deveria ser realizado em equipe, envolvendo o psiquiatra, o psicólogo¹³³ e o assistente social, já que “a complexidade que representa uma personalidade desajustada requer um ‘cérebro coletivo’ e um ‘coração coletivo’” (ANTIPOFF, 1956, p. IX). De acordo com Elisa Dias Velloso, sucessora de Helena Antipoff na direção da instituição, essa cooperação não se

¹³³ Nesse período, a profissão do psicólogo não havia sido regulamentada no Brasil, sendo que os profissionais envolvidos na área, em geral, eram chamados psicologista. Porém, os profissionais do COJ se intitulavam psicólogos e, por isso, utilizamos esse termo no texto.

limitava ao ambiente interno, estendia-se a escolas, aos serviços médicos ou a quaisquer outros que pudessem colaborar com a recuperação da criança.

Na criação do COJ, a prioridade no atendimento foi dada aos adolescentes de 12 a 18 anos, desde que não apresentassem “psicopatia grave ou oligofrenia profunda” (COSTA, 1956, p. III), sendo que as crianças abaixo dessa faixa etária seriam atendidas de acordo com a capacidade da instituição. O encaminhamento era feito pelos pais ou responsáveis, pelas escolas, pelas agências do serviço social, por médicos. Concomitante ao atendimento da criança, ocorria a orientação de um dos responsáveis por ela, de preferência, a mãe (VELLOSO et al., 1956). No entanto, na comemoração dos dez anos de funcionamento da instituição, Mira y Lopes reivindicou a divisão do atendimento, com o desdobramento em dois serviços, um para as crianças, outro para os adolescentes, que, tendo inspirado a criação do COJ, ficaram de lado, uma vez que, aos poucos, o serviço ficou sobrecarregado com o atendimento das crianças.

Tendo sido fundado com o objetivo de atender somente aos adolescentes, o COJ passou a atender certo número de crianças abaixo de 12 anos, com fins de estudo de técnicas e treinamento de pessoal, e considerando que, num serviço de prevenção, quanto mais cedo se puder iniciar a recuperação, melhores serão os resultados (VELLOSO et al., 1956, p. 8).

No balanço das atividades, em 1956, quando observamos a escolaridade dos alunos atendidos, fica evidente a mudança do perfil. Até 1949, a maioria dos matriculados provinha da escola secundária, a partir desse ano, houve uma inversão e o número de crianças da escola primária passou a ser maior. No período dos dez anos de atividade, o número total de atendidos ficou equilibrado, sendo 408 provenientes da escola secundária e 482 da escola primária.

Os jovens encaminhados pelas escolas secundárias procuravam orientação profissional, mas sob esse pretexto, segundo Velloso et al. (1956), estavam jovens com problemas de desajustamentos na escola. O atendimento era restrito ao diagnóstico, pois o serviço contava com apenas quatro técnicos, aos quais eram atribuídas outras funções na Divisão de Proteção Social, incluindo visitas e orientações a instituições de outros estados, o que levava ao afastamento temporário. Portanto, o início foi precário, até em termos de mobiliário, que foram resgatados entre os materiais fora de uso, nos depósitos do Departamento Nacional da Criança.

Aos poucos o COJ foi se estruturando, ampliando a equipe, embora muitos colaboradores continuassem sendo contratados em condições precárias ou fossem cedidos por outras instituições. O tipo de atividade também se modificou: com o atendimento cada vez maior de crianças, passou-se a executar o tratamento, além do diagnóstico, tendo, como principal característica, a orientação psicológica individualizada, em que era estudado e tratado cada caso em suas peculiaridades, “como ser humano, colocado em determinado ambiente e reagindo a ele de maneira própria” (Velloso et al., 1956, p. 4). Essa proposta de atendimento fazia com que o raio de alcance do COJ fosse limitado a uma minoria, o que gerava uma lista de espera. Contribuía para essa restrição, a dinâmica do registro de todas as etapas do atendimento, o que demandava muito tempo, impedindo a inclusão de uma clientela mais numerosa.

Em 1956, o COJ dispunha de três psiquiatras, três psicólogos, quatro assistentes sociais psiquiátricas. Cada um desses campos recebia estagiários, mas o número destes não poderia ultrapassar o número dos efetivos, buscando-se garantir, assim, uma base segura de atuação, sendo que o profissional mais experiente no seu setor era escolhido para supervisionar os respectivos estagiários. Esses profissionais lidavam com uma clientela diversificada, incluindo os desajustados sociais e os casos em que a família queria saber se o filho era normal. Vejamos como se referiu a essa clientela a diretora da instituição:

(...) Dentre os sintomas que com maior freqüência determinam a vinda da criança a um serviço deste tipo, destacam-se aqueles que mais perturbam o meio em que ela vive, tais como reprovações sucessivas, enurese, agressividade exagerada. É comum as famílias trazerem seus filhos ao COJ para que se lhes faça um diagnóstico; querem saber apenas se eles são normais, sem se interessarem propriamente pelo tratamento (VELLOSO et al., 1956, p. 16).

Nos dez primeiros anos de existência, 1181 atendimentos foram realizados: destes, 169 casos foram encaminhados para orientação profissional (14,3%). Muitos casos foram encaminhados para consulta e diagnóstico, sendo que mais da metade dos 329 (27,8%) atendidos com essa motivação eram casos de seleção para concessão de bolsas e triagem de alunos a serem internados em instituições. Aqueles com dificuldades nos estudos contabilizaram 203 casos (17,1%) e os problemas de comportamento levaram 218 crianças e adolescentes ao COJ (18,4). Os problemas de saúde corresponderam a 21 do total de casos atendidos (1,7%). Uma última categoria foi identificada entre os motivos para o encaminhamento, a orientação vital, com relação à qual foram atendidos 128 casos (10,8%)

(COSTA, 1956); porém, foi apresentada uma definição do que consistiria esse tipo de orientação.

4.4.1 Dinâmica do Atendimento: a Psicologia no Centro de Orientação Juvenil (COJ)

O trabalho com a criança e com o adolescente era realizado em equipe e a primeira etapa do roteiro de atendimento consistia na inscrição feita pela assistente social, que realizava uma entrevista com a mãe para verificar se o caso se enquadrava nos propósitos da instituição, para esclarecer as finalidades do atendimento e ajudar a preparar a criança e/ou adolescente para iniciar o tratamento. Na primeira visita à clínica, a criança passava por exames médico, psiquiátrico e psicológico, por meio dos quais se fazia um diagnóstico provisório, visando ao planejamento do trabalho. Confirmada a necessidade do tratamento, a criança era submetida à psicoterapia semanal e a mãe a entrevistas terapêuticas com a assistente social. A equipe se reunia semanalmente para a discussão dos casos difíceis, apresentação de casos novos, discussão dos casos com finalidade didática e, ainda, para informar sobre os casos encerrados. Vejamos o objetivo a ser alcançado por esse percurso do atendimento: embora não tenha o serviço a pretensão de levar os clientes a uma condição de ajustamento perfeito, incompatível com a natureza humana. E sim de provê-lo de meios de resolver por si, tanto quanto possível, as dificuldades que lhe apresentarão, no futuro (VELLOSO et al., 1956, p. 32).

Nesse propósito, a criança e/ou adolescente eram submetidos às provas psicológicas para determinar o nível mental e as características de sua inteligência e personalidade. O psicólogo analisava as avaliações dos demais profissionais envolvidos, a idéia era fazer uma síntese diagnóstica, em que o resultado dos testes psicológicos se juntava às conclusões dos exames médicos e às entrevistas da assistente social e, a partir desse conjunto, era planejado o tratamento. O psicólogo escolhia as provas psicológicas mais adequadas ao caso, de acordo as informações obtidas preliminarmente por seus colegas de equipe: o problema que gerou a demanda pelo serviço, a idade, o sexo, o grau de instrução, a experiência de vida da criança e/ou do adolescente. De acordo com a diretora, Elisa Dias Velloso, em geral, o psicólogo aplicava um conjunto de duas ou três provas de nível mental e o mesmo número de provas de personalidade, sendo fundamental a atenção do profissional quanto ao treinamento prévio na aplicação de determinado tipo de prova psicológica:

Um dos aspectos importantes que o psicólogo precisa considerar nessa escolha se refere às suas próprias limitações, quanto à experiência e treino, em relação a uma nova prova. Antes de familiarizar-se com um determinado teste, não deve utilizá-lo, evidentemente, como bases para diagnóstico. No COJ, as novas provas a serem introduzidas são sempre antes ensaiadas (...) (VELLOSO et al., 1956b, p. 128).

A filosofia da instituição preconizava a não aplicação de uma bateria sistematizada de provas a todos os clientes, preferindo a escolha de acordo com cada caso, por considerar não ser possível estabelecer normas rígidas para a escolha das provas. Outra preocupação era o preparo da criança para a realização do teste, sendo determinante, nesse caso, a habilidade e a capacidade do psicólogo. A experiência adquirida indicou que o profissional que fizesse o diagnóstico não fosse o mesmo a assumir o tratamento, pois se percebeu que a criança identificava o primeiro “como uma pessoa que investiga e sugere atividades, ao passo que na situação terapêutica a relação e a atitude são de natureza diversa” (VELLOSO & LEMOS, 1956, p. 130).

As atividades no COJ exigiam do psicólogo um trabalho que ia além da técnica de aplicação e apuração dos testes, incluindo o seu julgamento na escolha das provas, na observação e na interpretação dos fenômenos, sendo “indispensável o conhecimento completo das bases psicológicas e estatísticas e das hipóteses em que se baseiam os testes” (FREEMAN¹³⁴ apud VELLOSO & LEMOS, 1956, p. 131). Diante dessa característica do trabalho do psicólogo, por mais que fossem utilizadas as provas psicométricas, a diretora, Elisa Dias Velloso, considerou que não se podia falar em psicometria em relação ao trabalho desenvolvido na instituição. Tratava-se do “método clínico” que, em Psicologia, significava o uso de processos herdados da clínica médica e aplicados nesse campo específico, sendo que a tradição dessa atitude, segundo a diretora, “recebeu-a o COJ da Prof. Helena Antipoff, que sempre considerou como não válido um protocolo de exame psicológico que omitisse o registro minucioso do comportamento do cliente” (VELLOSO & LEMOS, 1956, p. 131).

A equipe de psicólogos preferiu os exames individuais aos testes coletivos, isso porque entendia que o contato pessoal entre examinador e examinando proporcionava informações valiosas, em que uma prova de nível mental podia revelar um estilo de pensamento, conter traços do caráter, entendido como a “maneira permanente de harmonizar as exigências internas com as pressões externas, ou esforço relativo e constante de

¹³⁴ FREEMAN, F. **Theory and practice of psychological testing**. Sir I. Pitman; Sons Ltd. London, 1953.

ajustamento diante das situações problema” (SCHAFER¹³⁵ apud VELLOSO & LEMOS, 1956, p. 136).

Entendendo a inteligência como um complexo, cuja avaliação só poderia ocorrer por meio de uma diversidade de materiais capazes de captar os “processos mentais como uma unidade integrada, em vez de medir os elementos isolados que podem contribuir para o complexo funcionamento da inteligência” (FREEMAN¹³⁶ apud VELLOSO & LEMOS, 1956, p. 137), os profissionais do COJ utilizavam as escalas compostas, de preferência as escalas de Terman-Merril. O psicólogo norte-americano Lewis Terman realizou a padronização da escala métrica para a medição de inteligência Binet-Simon para os Estados Unidos, em 1916, na Universidade de Stanford. Essa revisão ficou conhecida como Stanford-Binet. Em 1937, com a colaboração da psicóloga Maud Merrill realizou outra revisão, motivo pelo qual sua escala também é conhecida como Escala de Inteligência Terman-Merrill, cuja característica principal “é a previsão de duas escalas alternativas, mutuamente equivalentes” (CABRAL & NICK, 2006, p. 327). A primeira escala Binet-Simon de medição da inteligência foi publicada em 1905, constituindo-se em precursora das demais escalas de inteligência. A primeira versão trazia todos os testes compilados por Binet, numa ordem crescente de dificuldade. Em 1908, foi publicada a revisão que, pela primeira vez, agrupava os testes de acordo com a idade, entre 3 e 13 anos, sendo que, em 1915, a idade máxima foi ampliada para 15 anos. A padronização dos testes indicava as atividades a serem realizadas por determinado grupo de idade e aquele que, apresentando uma determinada idade cronológica, conseguisse chegar até o grau de dificuldade considerada normal para crianças e/ou adolescentes de uma idade inferior, a sua idade mental correspondia àquela faixa etária, ou seja, “uma criança de 6 anos que passasse apenas nos testes do grupo de idade de 4 anos teria idade mental de 4 anos e, por conseqüência, estaria atrasada dois anos no seu desenvolvimento mental” (CABRAL & NICK, 2006, p. 47). Cabral e Nick (2006) sintetizaram as características que se mantiveram nos testes baseados na escala Binet:

(...) predominam os seguintes fatores essenciais: escalas formadas de perguntas e tarefas de crescente dificuldade, agrupadas por níveis de idade, obtenção de uma medida global de inteligência geral, em vez da análise das capacidades especiais e separadas; testes individuais (embora, a partir de Binet, tivessem sido posteriormente organizados testes grupais (CABRAL & NICK, 2006, p. 48).

¹³⁵ SCHAFER, R. **The clinical application of psychological test**. N. York , 1950.

¹³⁶ FREEMAN, F. **Theory and practice of psychological testing**. Sir I. Pitman; Sons Ltd. London, 1953.

A dificuldade encontrada referia-se às deficiências de materiais padronizados para a realidade brasileira, o que acarretava a utilização “de testes traduzidos, de adaptação difícil e, frequentemente, de normas estrangeiras” (VELLOSO & LEMOS, 1956, p. 137), havendo um esforço da equipe em fazer a tradução de provas psicológicas, mas deparando-se com a dificuldade encontrada para adaptar as normas ao meio social brasileiro, uma vez que, por meio da clientela atendida, não era possível estabelecer os padrões necessários, por tratar “de amostra seriamente afetada pelos problemas emocionais” (VELLOSO & LEMOS, 1956, p. 138), o que afetaria o rendimento nos testes. Fazia-se necessário obter os padrões através da população escolar considerada “normal” e, nesse sentido, a diretora do COJ mencionou as pesquisas empreendidas por Helena Antipoff, em Belo Horizonte, que, embora necessitassem de renovação, traziam grandes contribuições. A aquisição dos materiais de origem estrangeira constituía outra dificuldade, devido à falta de recursos financeiros. Essas dificuldades fizeram com que a equipe, por mais que demonstrasse conhecimento da existência de provas psicológicas, como Raven, Wechsler (WISC), Schneidman (MAPS), Bellak (CAT), se limitasse a aplicar o teste Terman-Merrill, mas antes de terem acesso ao material desse teste, permaneceu a utilização da escala Binet-Terman (VELLOSO & LEMOS, 1956).

Nesse período de meados da década de 1950, havia um esforço dos psicólogos do COJ para introduzir as escalas de Wechsler para crianças (WISC) e, de acordo com a diretora, a inclusão dessa escala ocorria por considerar a inteligência num critério mais amplo, incluindo o nível mental e os fatores da personalidade. Essa proposta convergia com a filosofia de trabalho do centro, pois, “além dos exames visando à medida do nível mental, o trabalho da clínica de orientação exige ainda o estudo da estrutura da personalidade e do tipo de desajustamento, como também das formas de ajustamento que ela apresenta” (VELLOSO & LEMOS, 1956, p. 140). Nos procedimentos, não deveria haver uma distinção rígida entre as avaliações da inteligência e de personalidade. A diretora, Elisa Dias Velloso, esclareceu essa indicação, citando Pichot, no destaque de que “os resultados dos testes de eficiência são muitas vezes largamente influenciados por fatores não cognitivos e os que resultam dos testes de personalidade, também o são, fatores cognitivos” (PICHOT apud VELLOSO & LEMOS, 1956, p. 141). O psicólogo deveria estar atento ao utilizar exames específicos para um ou outro aspecto.

No estudo da personalidade, havia a preferência pelas técnicas projetivas, por considerar o indivíduo como um todo e partir de estímulos imprecisos, distantes das situações convencionais, que não exigiam respostas determinadas, possibilitando o acesso a pontos

obscuros da personalidade, dificultando a omissão de aspectos difíceis de revelar ou, ainda, daqueles elementos reprimidos. Entre essas provas projetivas foram destacadas o Psicodiagnóstico Miocinético, mais conhecido como PMK; o Psicodiagnóstico de Rorschach, Koch. Estes últimos tinham sido introduzidos no COJ pouco antes da publicação do texto comemorativo dos dez anos de atividade (VELLOSO & LEMOS, 1956).

A equipe de psicólogos esboçou um posicionamento cauteloso diante da aplicação dessas provas, mostrando-se ciente das críticas que sobre elas incidiam, como a interpretação subjetiva do examinador e a falta de critérios objetivos. Considerando essas limitações, as provas projetivas eram utilizadas como meio auxiliar no diagnóstico, juntando-se a elas os exames aplicados pelos médicos e a entrevista realizada pela assistente social com a família, com a escola e com a criança e/ou com o adolescente:

No COJ não utilizamos o diagnóstico “cego” diante de uma prova psicológica; ao contrário, procuramos controlar os seus resultados com o maior número possível de outras informações objetivas ao alcance e com o resultado de outras provas (VELLOSO & LEMOS, 1956, p. 190).

Segundo as considerações da equipe de psicólogos do COJ, mesmo se cercado de todas as possibilidades de objetividade, esse profissional não poderia “expressar seu diagnóstico em termos de ciência exata” (VELLOSO; LEMOS, 1956, p. 191). Por isso, o determinante do sucesso ou fracasso do trabalho estava relacionado às qualidades do psicoterapeuta, assim sintetizadas:

Conhecimento de si mesmo; capacidade de perscrutar os motivos da conduta do paciente. São atributos derivados dos precedentes, entre outros: objetividade; respeito pelo indivíduo; aptidão para avaliar os informes psicológicos normais e patológicos, ou seja, conhecimento psicológico (RIBEIRO & PASSARELA, 1956, p. 225).

Para o tratamento psíquico, visando à normalização do comportamento infantil, com as mudanças de atitude e de conduta das crianças, a equipe de psicólogos adotava o método das entrevistas individuais, cuja técnica era objeto de discussão referente às diferentes linhas de tratamento e, diante desse quadro variado, a equipe não se prendia a esta ou àquela corrente, uma vez que “ela aceita qualquer fórmula quando os resultados são bons” (RIBEIRO & PASSARELA, 1956, p. 225).

Essa postura dos psicólogos do COJ era um reflexo do processo de desenvolvimento da psicologia em nosso país, conforme vimos no segundo capítulo deste trabalho. Em 1955, Cabral (2004), ao falar desse desenvolvimento, informa que o autodidatismo e a dependência de leituras e contatos fortuitos com os autores estrangeiros marcaram a história da psicologia brasileira, trazendo, como consequência, a instalação de um ecletismo na composição do pensamento nacional, não sendo raro encontrar toda a sucessão das teorias da época.

Considerando essa característica do pensamento nacional, torna-se inviável, nesse momento, o estudo aprofundado das matrizes teóricas que compuseram o pensamento desses agentes. Na primeira metade do século XX, o país recebeu a visita de vários estrangeiros que ministraram cursos e conferências e os brasileiros freqüentavam cursos no exterior, trazendo na bagagem as experiências que eram aplicadas na realidade local.

No caso da diretora do COJ, Elisa Dias Velloso, em 1952, ela realizou visitas de estudos em escolas para “excepcionais” na Inglaterra e na Escócia, divulgando a estruturação do trabalho realizado nessas instituições no Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil (VELLOSO, 1952). Em vários momentos da exposição das atividades do COJ, a diretora apontou a influência das observações feitas em outros centros congêneres.

No Brasil, Velloso (1956) indicou que esse trabalho de clínica de orientação foi precedido pelas iniciativas em favor da criança “excepcional”, cujos núcleos originais foram criados por Ulisses Pernambucano, que em 1925, criou o Instituto de Psicologia, em Recife; Helena Antipoff, na Sociedade Pestalozzi, tanto em Belo Horizonte, desde 1932, quanto no Rio de Janeiro, a partir de 1945; ações de Arthur Ramos, que ocorreram no Rio de Janeiro, de 1934 a 1939, na Sessão de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais, criado por Anísio Teixeira; em São Paulo, a Sessão de Higiene Mental Escolar, sob a direção de Durval Marcondes, a partir de 1938.

Além de ser um local de recepção das idéias psicológicas, o COJ também realizava a divulgação e demonstração das atividades que realizava. Recebia visitas de técnicos das mais variadas áreas: médicos, psicólogos, assistentes sociais, educadores, contabilizando, nesses dez anos avaliados, a visita de 200 técnicos. Para receber esses visitantes, foi elaborado um texto, resumindo as finalidades e os processos de funcionamento do centro. Outra modalidade de divulgação referia-se à demonstração para grupos de técnicos, durante congressos, seminários, grupos de alunos de Escolas de Serviço Social, de Faculdade de Filosofia, de Cursos de Puericultura e Administração do Departamento Nacional da Criança. Essas demonstrações incluíam a apresentação de casos atendidos pelo COJ. As atividades realizadas foram apresentadas em aulas e palestras nos Cursos do Departamento Nacional da Criança, na

Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Departamento Estadual da Criança da Bahia, no Instituto Social da Universidade Católica, no Serviço Nacional de Educação Comercial (SENAC). Trata-se de uma característica comum às instituições criadas por Helena Antipoff: a preocupação com a divulgação das idéias e práticas realizadas pelos profissionais envolvidos. No COJ, essa divulgação compunha o escopo das atividades. A Sociedade Pestalozzi do Brasil e de Minas Gerais mantinham um boletim semestral de divulgação de suas atividades, constituindo-se, na época, em meio importante de divulgação das idéias psicológicas e pedagógicas preconizadas e praticadas por Helena Antipoff e seus colaboradores e, no momento presente, constituem fontes para a pesquisa histórica.

Apontamentos finais

No que se refere à proposta de atendimento de Helena Antipoff para os “excepcionais”, podemos inferir que, tanto em Minas, quanto no Rio de Janeiro, a dinâmica de trabalho seguiu o mesmo modelo: o Consultório Médico Pedagógico, as classes especiais e as oficinas pedagógicas no meio urbano, completando o trabalho com um estabelecimento no meio rural, conforme vimos, local considerado por ela o mais apropriado para o atendimento aos “excepcionais”. Em Belo Horizonte foi instalado o Instituto Pestalozzi, em 1934, e no Rio de Janeiro, o Centro de Orientação Juvenil, em 1946. Além desse complexo institucional, as Sociedades Pestalozzi promoviam eventos culturais, médico-pedagógicos com temas relacionados aos “excepcionais”, o que “tornava mais conhecida a obra e seu proveitoso trabalho com crianças e adolescentes (...)” (ANTIPOFF, 1965b, p. 17). Portanto, a disseminação dos princípios e práticas daqueles estabelecimentos fazia parte do escopo de trabalho de Helena Antipoff e seus colaboradores.

Em 1948 e em 1949, Helena Antipoff dirigiu, na Fazenda do Rosário, cursos para professores rurais e, sob sua coordenação técnica, foi fundada a Escola Normal Rural da Fazenda do Rosário. Em 31 de dezembro de 1949, assinou contrato com o governo mineiro, a convite do Secretário de Educação, Abgar Renaul, “para prestar serviços na qualidade de Chefe do Serviço Técnico de Ensino Rural Primário e Normal em zonas rurais e a controladora dos trabalhos relacionados com a criança excepcional” (ANTIPOFF, s/d3, p. 4). Dessa maneira, Helena Antipoff encerrou o seu contrato com o Departamento Nacional da Criança e, a partir de 1950, retomou suas atividades em Minas Gerais, mas continuou na função de diretora-técnica da Sociedade Pestalozzi do Brasil, desenvolvendo, concomitantemente, atividades em prol dos “excepcionais” em dois estados brasileiros, além

da influência que exercia em outros estabelecimentos e Sociedades Pestalozzi instaladas no país.¹³⁷

Na verdade, a sua ida para o Departamento Nacional da Criança representou aumento significativo no seu raio de atuação, sem prejudicar as atividades já iniciadas em Minas Gerais. Pelo contrário, nesse período em que Helena Antipoff era funcionária do Departamento Nacional da Criança, as atividades do Instituto Pestalozzi e da Fazenda do Rosário continuaram em pleno funcionamento, administradas pelos colaboradores dessas obras, que continuavam contando com o apoio técnico de Antipoff, por meio de visitas e atividades patrocinadas pelo órgão ao qual a educadora prestava serviço.

Além da questão técnica, o Departamento Nacional da Criança forneceu verbas necessárias para a construção do pavilhão central na Fazenda do Rosário, que teve início em 1944, onde se instalou, a partir de 1946, a residência dos professores, internato das crianças desamparadas, o refeitório, a cozinha, a biblioteca e salas de aula da escola primária. Por ocasião da inauguração do novo prédio, Antipoff foi designada pelo Departamento Nacional da Criança para permanecer oito dias em Belo Horizonte e realizar os seguintes serviços: “representar o Departamento Nacional da Criança, na inauguração do novo pavilhão da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e realizar junto às autoridades competentes, estudos preliminares para a execução do inquérito sobre a maturidade nos adolescentes” (COSTA, 1946, p. 1).

Mais verbas do Departamento foram destinadas à Fazenda do Rosário para a construção do Centro de Puericultura, inaugurado em 23 de setembro de 1952, por ocasião da 6ª Jornada de Pediatria e Puericultura e do II Seminário sobre Infância Excepcional, organizado pelas Sociedades Pestalozzi. O objetivo do centro era atender a população rural, as escolas rurais, a infância e a maternidade, orientando as mães na criação e educação dos filhos; realizar pesquisas sobre a natividade e a mortalidade infantil, doenças infantis e seu tratamento; promover concursos de alimentação sadia, campanhas da merenda escolar. Os ensinamentos de puericultura seriam passados por meio de palestras, de aulas práticas, reuniões com mães, noivos, sessões de filmes educativos. As medidas práticas consistiam em vacinação preventiva, exames médicos, pesagem periódica, fornecimento de leite e alguns medicamentos e tratamentos aos necessitados (CENTRO, 1952, p. 184-185).

Para finalizar a demonstração da parceria que se efetivou entre as obras fundadas por Helena Antipoff, com seus colaboradores, e o Departamento Nacional da Criança, em 1964,

¹³⁷ Em 1952, foi instalada a Sociedade Pestalozzi de São Paulo, em 1954, na Bahia, em 1955, em Goiás (SANTOS, 1955, p. 8).

durante a Semana dos Excepcionais, em Brasília, um grupo de trabalho foi designado pelo Ministro da Educação e Cultura, para estabelecer os termos da ação conjunta da Fazenda do Rosário com a Campanha Educativa a ser desenvolvida por aquele departamento. Os termos do acordo definiram que o Centro de Puericultura da Fazenda do Rosário iria organizar os Clubes de Mães, incentivando a participação das alunas do curso do Instituto Superior de Educação Rural (ISER) e pessoas da região; elaboração dos programas de educação, sob a coordenação do órgão federal, que, na medida das suas possibilidades financeiras, iria auxiliar materialmente, com verbas exclusivas para atividades educacionais, não podendo efetuar a aplicação para fins assistenciais (DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA, 1965).

Esse conjunto de atividades ajuda-nos a dimensionar a influência das ações de Helena Antipoff no cenário educacional brasileiro. Tendo desenvolvido intenso trabalho com os “excepcionais” em Minas Gerais, ela foi convidada para atuar num órgão federal, o Departamento Nacional da Criança, ficando encarregada de organizar a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a primeira clínica de orientação do Serviço Público Federal, o Centro de Orientação Juvenil. Também visitou diferentes localidades para levar seus ensinamentos, por meio de palestras e estudos dos estabelecimentos especializados. Além disso, fortaleceu as ações que vinham se desenvolvendo em Minas Gerais. A ida de Antipoff para o Rio de Janeiro representou um passo catalisador na divulgação e na consolidação de suas idéias no cenário brasileiro. Adentrar essas experiências, vivenciadas nas décadas de 1940, 1950 e 1960, nos permitiu sentir a atmosfera em que os profissionais, professores, médicos, psicólogos, psiquiatras e assistentes sociais, eram chamados a atuar, e o esforço para fornecer uma formação considerada adequada àqueles que se interessavam pela educação dos “excepcionais”.

A articulação das instituições, principalmente as Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, do Brasil e do Rio de Janeiro, permitiu a realização dos primeiros seminários sobre a infância excepcional, que ocorreram em 1951, 1952, 1953, 1955 e se constituíram em importante meio de discussão sobre as questões relacionadas à educação dos “excepcionais”. Localizamos os Anais desses quatro seminários e passamos a analisá-los no próximo capítulo.

CAPÍTULO V

OS SEMINÁRIOS SOBRE A INFÂNCIA EXCEPCIONAL E AS PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL NA DÉCADA DE 1950.

Na educação em geral, a década de 1950 acompanhou o processo para a elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, que resultou na Lei Nº 4024, de 20 de setembro de 1961, na qual a Educação Especial aparece no título X, artigos 88 e 89.¹³⁸ Especificamente na educação dos “excepcionais”, nesse período, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, em 1954, e tiveram início as campanhas em prol da educação dos deficientes: em 1957, Campanha para Educação do Surdo do Brasil (CNES), vinculada ao Instituto Nacional de Educação do Surdo; em 1958, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (CNERDV), ligada diretamente ao Instituto Benjamim Constant; em 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). Esta última ocorreu em consequência do movimento liderado por pessoas das Sociedades Pestalozzi e da APAE (LEMOS, 1981). Esses eventos aparecem com frequência na bibliografia relacionada à história da educação dos “excepcionais” no Brasil.

Neste capítulo destacamos um acontecimento da década de 1950, que pouco figura nos estudos da área. Trata-se dos Seminários sobre Infância Excepcional, organizados por Helena Antipoff e seus colaboradores, vinculados às Sociedades Pestalozzi (de Minas Gerais, do Brasil, do Rio de Janeiro e de São Paulo), em 1951, 1952, 1953, 1955.

Na bibliografia específica da História da Educação Especial, localizamos duas citações relacionadas aos Seminários sobre Infância Excepcional. Lemos (1981) situa esses seminários como os primeiros a se realizarem no Brasil para o estudo dos problemas relacionados à educação dos “excepcionais”, constituindo-se “num verdadeiro painel de Educação Especial para a comunidade brasileira, aportando os aspectos fundamentais para a educação e o atendimento dos excepcionais” (LEMOS, 1981, p. 53).

Ao escrever sobre a deficiência mental, Alvim (1958) referiu-se aos seminários, informando que, por meio dos encontros, a Sociedade Pestalozzi (de Minas Gerais) procurava

¹³⁸ Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr 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 de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

“entrosar-se com as demais congêneres do país – das quais é a irmã mais velha – para desenvolver um plano racional de assistência à infância irregular, tendo já promovido com êxito, vários seminários de estudos, em diversos pontos do país” (ALVIM, 1958, p. 4). Apesar dos seminários serem apontados como eventos importantes na busca da sistematização do atendimento aos “excepcionais”, não encontramos estudos sobre eles.

Localizamos os anais das quatro edições, publicados no Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Os anais do primeiro seminário aparecem na edição de 1951 e possuem 160 páginas; os anais do segundo seminário foram publicados no boletim de 1952, com 187 páginas; em setembro de 1953, foi divulgado os anais do terceiro seminário, com 195 páginas; por último, o boletim de 1956 trouxe os anais do quarto seminário, com 198 páginas.

Totalizando 740 páginas, esse material traz as atas das reuniões de estudos, que mostram as demandas que nortearam os debates; as discussões da plenária geral sobre os resultados desses estudos; os textos apresentados pelos participantes, relacionados aos temas tratados; o atendimento aos “excepcionais” que vinha se organizando em diferentes partes do país. Foi possível verificar os objetivos dos seminários, os temas abordados, os participantes e as instituições às quais estavam vinculados, as sugestões para a formação de pessoal para o trabalho especializado, as propostas de intervenções, os tipos de “excepcionalidade” colocados em pauta, as opções de atendimento e a colaboração das famílias e do governo nesse processo. Nosso objetivo foi compreender os mecanismos de disseminação das idéias de Helena Antipoff entre os diferentes estados brasileiros.

5.1 A organização e os objetivos dos Seminários sobre Infância Excepcional

Em agosto de 1951, Helena Antipoff elaborou o projeto de Seminário Médico-Pedagógico sobre Infância Excepcional, cujo temário contemplava sete itens, considerados por ela, essenciais: 1) tipos de crianças e adolescentes que necessitam de assistência médica-pedagógica especializada e social; 2) tipos de estabelecimentos existentes no Brasil para o tratamento médico-pedagógico da infância excepcional e do menor desajustado; 3) Consultórios Médicos Pedagógicos existentes ; 4) especialização e seleção do pessoal para instituições de “excepcionais” e menores desajustados; 5) problema dos egressos das instituições; 6) os pais na educação da infância excepcional; 7) a participação do governo na educação aos excepcional (ANAIS, 1956).

O primeiro encontro ocorreu no Rio de Janeiro, em 1951 e tratou da composição dos quadros de profissionais necessários à educação especializada e a respectiva formação,

apontando as relações entre a medicina, a psicologia e a pedagogia. O segundo seminário foi realizado em Belo Horizonte, em 1952, e focou o regime de atendimento (externato, semi-internato ou internato) e os métodos educativos e assistenciais considerados mais adequados. Em 1953, o terceiro seminário foi sediado pela mais nova das Sociedades Pestalozzi, a de São Paulo, criada em 1952, e os egressos das instituições especializadas e a sua inserção social constituíram o tema do evento. Por último, em 1955, a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro receberam os participantes do IV Seminário, para analisar a colaboração das famílias e do governo.¹³⁹

De acordo com os anais publicados em 1951, o objetivo era “congregar esforços das instituições assistenciais particulares ou oficiais e das pessoas que se dedicam à educação da infância desajustada, no sentido de uma ação coordenada no estudo desse problema” (ANAIS, 1956, p. 9). Helena Antipoff buscava “dar ao problema (das crianças desajustadas), no plano nacional, uma solução mais ampla e mais eficiente” (ANAIS, 1951, p. 6).

Na abertura do encontro de 1952, Antipoff reforçou os objetivos das reuniões de estudos, apresentando um panorama da assistência à criança excepcional no Brasil:

O seminário tem por objetivo conhecer melhor a realidade da assistência existente, para esboçar um plano de trabalhos de solução menos empírica, menos esporádica, mais organizada e adequada à tarefa da imensa responsabilidade que carregam sozinhos os estabelecimentos para menores desajustados. Vivem sem estímulo, isolados uns dos outros, recebendo minguidos auxílios da sociedade ou dos órgãos públicos que, eles também, vegetam, muitas vezes, sem recursos materiais, sem plano racional e técnico, portanto, incapazes de auxiliar realmente e orientar os estabelecimentos. (p. 21).

A educadora apontou o caminho a seguir, citando o exemplo dos países europeus, onde o problema da infância “excepcional” reunia os estudiosos em trabalhos sistemáticos de planejamento, recebendo dos governos e dos particulares apoio para colocar a assistência numa rede diferenciada de instituições para os diferentes tipos de criança e, ainda, muitos cursos cuidavam da formação do pessoal competente, especializado nas diversas categorias de “excepcionais”, enquanto o Brasil seguia desprovido desses indispensáveis auxílios técnicos e materiais. A idéia de Antipoff era conseguir levar os estabelecimentos e a assistência a uma progressiva reforma e melhoramentos técnicos e materiais. A educadora demandava do

¹³⁹ O Capítulo VI trata da relação entre as ações das Sociedades Pestalozzi e os programas governamentais de educação para os “excepcionais” no Brasil. Por isso, esse tema colocado em debate no IV Seminário, será analisado no próximo capítulo.

seminário um “plano de reerguimento das obras em prol da infância excepcional”, instalando “uma nova era para o serviço de amparo à criança brasileira” (ANAIS, 1952, p. 22).

Considerando o direito de toda criança à educação, aquelas que não se ajustassem às condições comuns da educação no lar, na escola ou na sociedade, deveria ser objeto de estudo, de tratamento médico-pedagógico e de assistência social, “capazes de ajustá-la e preparar para a vida adulta, mais independente e menos parasitária possível” (ANAIS, 1951, p. 110). Oferecer esse cuidado especializado seria um dever dos órgãos públicos, das instituições particulares e dos educadores. Seguindo esses pressupostos, os Seminários tiveram como escopo “despertar a atenção para o problema dos excepcionais, estudar suas necessidades e os meios de satisfazê-las, com recursos científicos, econômicos e sociais mais indicados para cada tipo de excepcionais e desajustados” (ANAIS, 1951, p. 110).

Nesse cenário, o termo infância excepcional foi interpretado de modo a incluir:

os mentalmente deficientes, todos os gêneros de crianças fisicamente empecadas, crianças superiormente dotadas e outros tipos de crianças, inclusive os emocionalmente desajustados e os transviados que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade (ANAIS, 1951, p. 109, 110).

O projeto de Helena Antipoff foi apresentado à diretoria da Sociedade Pestalozzi do Brasil e da Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro e recebeu apoio de ambas, ficando estabelecido que haveria, ainda em 1951, um pré-seminário para discussão do temário proposto, especialmente quanto à questão da seleção do pessoal para as instituições, e serviria para preparar o seminário principal, previsto para 1952.

No Rio de Janeiro, foi constituída uma comissão, contando com Sabóia Lima, presidente da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Gustavo Lessa, do Departamento Nacional da Criança, Luiz Cerqueira, fundador do Instituto Ulisses Pernambucano, no Rio de Janeiro.

Em Belo Horizonte, Helena Antipoff reuniu-se com membros da Sociedade de Neuro-Psiquiatria, do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte e da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, quando foram apresentadas sugestões relacionadas à formação de pessoal especializado para as instituições que atendiam crianças “excepcionais”. Em São Paulo, Pierre Weil, da Sociedade Pestalozzi do Brasil, realizou reuniões preparatórias com representantes do Serviço de Saúde Escolar do Departamento de Educação, do Instituto de Educação Caetano de Campos, da Biblioteca Infante Juvenil, do Instituto Padre Chico (Casa Maternal para Débeis), da Biblioteca Infantil Municipal, do Lar Escola São Francisco, da Associação

de Assistência à Criança Defeituosa, do Pavilhão Fernandinho, da Escola Maternal Paulina de Souza Queiroz, do Educandário D. Duarte, da Clínica Dr. Branco Lefevre, da Cruzada Pró-Infância, da Legião Brasileira de Assistência, da Assistência Rancho do Senhor, do Lar São José, do Serviço Social de Menores.

Além dessas reuniões preparatórias realizadas em Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, a comissão executiva distribuiu uma circular à comunidade em geral, com informações a respeito do seminário a ser realizado em 1952, indicando as reuniões preparatórias em dezembro de 1951 e, ainda, solicitou contribuições por meio do envio de trabalhos à Sociedade Pestalozzi do Brasil, versando sobre a “Especialização e seleção de pessoal para instituições de excepcionais e menores desajustados”.

Esses encaminhamentos preliminares levaram à elaboração de teses, que foram apresentadas nas reuniões ocorridas entre três e cinco de dezembro de 1951, na sede da Sociedade Pestalozzi do Brasil, sendo que a abrangência das atividades desenvolvidas consagraram a reunião preparatória como o I Seminário sobre a Infância Excepcional promovido pelas Sociedades Pestalozzi.

O primeiro encontro, realizado de 03 a 05 de dezembro de 1951, contou com a presença de representantes dos Estados do Amazônia, de Pernambuco, da Bahia, de São Paulo, de Minas Gerais e do Distrito Federal. A participação mais significativa foi da região sudeste. Considerando o pouco tempo para execução do projeto do Seminário, de agosto a dezembro, o número de instituições presentes é relevante, agregando instituições públicas e particulares.

A segunda edição ocorreu de 20 a 27 de setembro de 1952, juntamente com a VI Jornada de Pediatria e Puericultura¹⁴⁰, o que ajudou a ampliar a representatividade, recebendo pessoas de diferentes estados: Distrito Federal, Espírito Santo, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Esse seminário também contou com a presença dos alunos do Curso de Orientação Psico-Pedagógica da Sociedade Pestalozzi do Brasil, provenientes de vários estados do país: Alagoas, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

A relação dos participantes do terceiro seminário foi apresentada por estado, sem indicar a instituição a qual pertencia cada um dos presentes, ficando assim distribuídos:

¹⁴⁰ Nessa reunião preparatória, o médico Renato Jardim, secretário geral da VI Jornada, informou aos presentes que o primeiro tema daquele evento seria a Infância Excepcional e, em homenagem ao Seminário, realizaria esses estudos na sede da Fazenda do Rosário (ANAIS, 1952, p. 137).

Distrito Federal (17), Minas Gerais (7), Paraná (3), Pernambuco (8), São Paulo (78), Rio de Janeiro (1), Rio Grande do Sul (5), perfazendo 119 pessoas. O IV Seminário contou com representantes do Distrito Federal, de Minas Gerais, do Pará, do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul e de São Paulo.¹⁴¹

O empenho de Helena Antipoff para reunir pessoas de diferentes parte do país para discutir a questão dos “excepcionais” foi registrado por Noemy Silveira Rudolfer, durante o encontro de 1952:

Eu já disse mais de uma vez que Helena Antipoff é uma bandeira. Símbolo da pátria sem fronteiras da solidariedade ao ser humano, ela foi a inspiração e o dínamo do nosso seminário. Sumamente delgada, consumida como um facho em seu devotamento, enérgica sem desfalecimentos, ela era a primeira a aparecer e, como lâmpada votiva a um ideal legítimo, entrou noite a dentro a trabalhar num esforço que não conhece descanso porque os problemas não se escravizam a intermitência de sono e vigília (RUDOLFER, 1952, p. 19)

Em todas as edições do evento, na sessão inaugural, os participantes eram divididos em comissões para debates específicos de acordo com o tipo de “excepcionalidade”, seguindo o roteiro apresentado pela Sociedade Pestalozzi do Brasil. O critério para a distribuição dos participantes foi diferente no último seminário, já que os grupos se formaram de acordo com as duas temáticas do evento: a colaboração da família e a participação do estado. Noemy da Silveira Rudolfer destacou a nova metodologia empregada na dinâmica dos encontros:

Estão a sofrer sensível mudança, as reuniões científicas no país: em lugar dos tradicionais congressos, em que cada participante traz uma contribuição não raro sem qualquer originalidade, e durante o qual, mesmo quando se determinem previamente os temas, a cooperação se resume a assimilar a diversidade de assuntos e de pontos de vista em conclusões gerais – hoje se começa a dar preferência aos seminários em torno de um só problema (...). Tudo que o seminarista tem a fazer é estudar de antemão o tema (...). Daí por diante, ele se torna apenas um dígito de um algarismo que aumenta a grandeza quanto maior for a soma de cooperação que cada um puser nas deliberações conjuntas. Um traça sensacional de experiências, de sabedoria e de bom propósito de planejar um futuro próximo ou remoto (RUDOLFER, 1952, p. 17).

Cada comissão elaborava um relatório sobre o roteiro proposto e apresentava para a discussão na plenária, onde as determinações podiam ser aprovadas, reprovadas ou

¹⁴¹ Veja a relação dos participantes e das instituições que enviaram representantes para as quatro edições do Seminário sobre Infância Excepcional no Anexo 2.

modificadas. Em geral, as conclusões dos seminários contemplavam a elaboração de propostas a serem implantadas no direcionamento das ações voltadas aos “excepcionais”, visando a uniformização dos serviços. De acordo com Rudolfer, referindo-se ao segundo seminário, “cada um de nós, seminaristas, levava o fruto da experiência e os debates enriqueceram com tal conteúdo e, nessa troca de pontos de vista e de soluções aos problemas, cada qual ao terminar a reunião, se sentiu muito mais rico de perspectivas e de sugestões” (RUDOLFER, 1952, p. 18). Na plenária final, o participante, isolado ou em grupo, apresentava moções dando encaminhamento às decisões tomadas.

5.2 O I Seminário sobre Infância Excepcional e a questão da formação do pessoal especializado

O primeiro encontro focou na formação do pessoal especializado para atuar junto à assistência aos “excepcionais”. Foram organizadas cinco comissões, considerando os diferentes tipos de “excepcionalidade”: I) “oligofrêncos”; II) “portadores de distúrbios da personalidade e delinquentes”; III) “surdos-mudos e deficientes da palavra”; IV) “cegos”; V “aleijados” (ANAIS, 1951). Helena Antipoff entregou, a cada grupo, um roteiro para elaboração do relatório final: indicação dos tipos especialistas para cada tipo de “excepcional”, a definição da função, as aptidões necessárias (idade, sexo, nível cultural, aptidão intelectual, aptidão de caráter, aptidão física), o currículo (corpo docente, duração, formação teórica e formação prática) e os meios para a formação. Todas as comissões indicaram que o atendimento seria realizado por uma equipe multidisciplinar, com funções específicas.

a) “Oligofrêncos” e “portadores de distúrbios da personalidade e delinquentes”

O quadro de especialistas responsáveis pelos “oligofrêncos” e “portadores de distúrbios da personalidade e delinquentes” seria composto pelo: psiquiatra infantil: supervisionar e orientar o trabalho da equipe e tratar pessoalmente dos casos que necessitem de atenção especial; médico pediatra ou clínico: realizar exames e assistência clínica, psicólogos clínicos: aplicar as técnicas de investigação psicológica para diagnóstico e terapia, colaborando com os outros técnicos no tratamento; assistente social: analisar a situação social do paciente em relação às dificuldades de personalidade e de conduta e passar para a família as recomendações do tratamento, contribuindo para que, tanto a família, quanto o paciente, pudesse obter um ajustamento social adequado; o pedagogo técnico: determinar o nível

escolar, a dificuldade de aprendizagem; professores: ensino emendativo das matérias escolares, correção de deficiência, assistência individual e em grupos; mestres para aprendizagem artesanal: oficinas pré-vocacionais – sapataria, tecelagem, tapeçaria, vimearia, bombeiro, carpintaria, encadernação, tipografia, pequenos consertos, floricultor, mestres de lavoura, indústrias rurais, conservação do prédio, criação de animais.

De acordo com o relatório da comissão II, esse corpo técnico deveria trabalhar em equipe, num empreendimento de cooperação, reunidos em clínicas ou centros de orientação. No caso de impossibilidade de unir todos esses profissionais, um deles teria que realizar o trabalho de todos e, procurando minimizar a dificuldade, foi sugerido que nos futuros cursos de formação de quaisquer dessas áreas fosse incluído um currículo básico comum, no qual deveria constar, necessariamente, os fundamentos de higiene mental. Em caráter imediato, devido à urgência de oferecer condições propícias à readaptação desses “excepcionais”, a sugestão foi que se realizassem cursos rápidos, seguidos de atividades práticas necessárias à preparação psico-pedagógica daqueles que trabalhavam em instituições especializadas, citando o exemplo dos cursos oferecidos pela Sociedade Pestalozzi do Brasil.

Ao avaliar essa formação da equipe, Helena Antipoff sugeriu que fosse acrescido o grupo de técnicos de posição subalterna, que entrava em contato com a criança. Citou o exemplo de uma instituição belga em que a pessoa mais importante era o porteiro, com quem a criança tinha o primeiro contato. Além disso, fez elogio à cozinheira da Fazenda do Rosário, que conseguiu a recuperação de um menor. Insistiu, portanto, que não se desprezasse a formação desses profissionais. A educadora apontou, ainda, os perigos dos cursos de emergência, visto que, segundo ela, os próprios cursos da Sociedade Pestalozzi do Brasil necessitavam de revisões¹⁴² e solicitou a colaboração entre as obras existentes para elaboração de cursos mais extensos e aprofundados, em regime de internato. Outros participantes manifestaram-se favoráveis aos cursos rápidos, entre eles, Helena Dias Carneiro¹⁴³, que elogiou os cursos da Sociedade Pestalozzi do Brasil, “cujo valor consiste em despertar nos alunos o desejo de realizarem o que aprendem” (ANAIS, 1951, p. 78).

¹⁴² Conforme vimos no capítulo IV, no início da década de 1950, os cursos da Sociedade Pestalozzi do Brasil estavam sendo reorganizados, numa tentativa de estender os cursos de três meses para um curso mais aprofundado, de três anos. Para Helena Antipoff, os profissionais envolvidos no atendimento aos diferentes tipos de “excepcionais” necessitavam dessa formação prolongada, com experiência prática junto aos estabelecimentos especializados, o que, apesar da referida tentativa, não se efetivou naquela década.

¹⁴³ No capítulo anterior, destacamos que Helena Dias Carneiro, em janeiro de 1945, participou do curso de recreação em Belo Horizonte e elaborou um relatório para o Secretário de Educação do Distrito Federal, no qual demonstrava seu entusiasmo por esses cursos oferecidos pela Sociedade Pestalozzi.

b) “Surdos-mudos” e “deficientes da palavra”

No caso dos “surdos-mudos” e “deficientes da palavra”, a comissão destacou a necessidade da colaboração da família, a importância do assistente social preparado para levar ao seio da família a orientação adequada a cada caso, de modo que a influência do lar não viesse a perturbar a reeducação, mas colaborasse com a mesma. E, em casos de surdez congênita ou adquirida até o primeiro ano de vida, a orientação deveria ser ministrada precocemente e em grupos até o jardim de infância, visando não descuidar do processo de socialização.

Quanto ao pessoal especializado em reeducação da linguagem, distinguiu três tipos, de acordo com a complexidade do problema: 1) o profissional habilitado para lidar com o pré-escolar, conhecedor da psicologia infantil, em geral, e do problema dos deficientes em particular, especializado nas técnicas de recuperação de surdo-mudos, hipoacústicos, etc.; 2) o profissional preparado para tratar individualmente o adulto ou o adolescente, ou a criança em nível primário, apresentando deficiência de natureza afetivo-emocional predominantemente e requeria o conhecimento de análise e psicoterapia, ao lado de uma técnica perfeita de exercícios mecânicos; 3) o profissional especializado na recuperação dos diferentes tipos de afásicos que, ao lado dos conhecimentos já assinalados, deve possuir um repertório aprofundado de anatomia e fisiologia do sistema nervoso. (p. 85)

Esses profissionais deveriam possuir conhecimento de psicologia, principalmente da infância, para os que lidavam com pré-escolares, de patologia, da pedagogia terapêutica, da fisiologia e anatomia do sistema nervoso e, para ser admitido em curso de formação de especialista em reeducação da linguagem, deveria ter o segundo ciclo completo. A boa inteligência verbal deveria ser aferida, pois quem não se comunicasse bem não poderia corrigir a deficiência da linguagem.

A formação desses especialistas deveria ocorrer de forma intensiva, em cursos de cinco períodos de três a quatro meses cada, sendo que os dois primeiros períodos contemplariam a parte teórica, incluindo psicologia (normal e patológica), fisiologia e anatomia do sistema nervoso, noções de psicotécnica, psicologia da linguagem, psicoterapia, noções de estatística, problemas de pedagogia terapêutica; a outra parte do curso seria destinada à parte prática, com trabalhos totalmente dirigidos, evoluindo para trabalhos com supervisão do professor, buscando emancipar o aluno o mais cedo possível.

c) “Cegos”

A comissão dos cegos apresentou o histórico do curso de especialização em educação dos Cegos, existente no Instituto Caetano de Campos, em São Paulo. O curso teve início em 1945, quando a primeira aluna cega fazia o Curso Normal. Realizado por um grupo de alunas do terceiro ano, funcionou junto à cadeira de metodologia do ensino primário. Sem ter uma orientação técnica especializada, era guiado pela aluna que vencida sua própria deficiência. As jovens normalistas realizaram estágios nas diversas instituições, promoveram visitas nas congêneres existentes em outros estados. Em 1946, o curso se repetiu e mais 16 alunas se especializaram em educação de cegos.

Alguns educadores de cegos¹⁴⁴ fizeram cursos na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos, e “trouxeram ensinamentos e idéias renovadoras que imprimiram uma nova orientação nesse campo de ensino” (ANAIS, 1952, p.94). O curso de especialização foi incorporado à organização geral do Instituto de Educação¹⁴⁵ e destinava-se a médicos, professores, assistentes sociais, orientadores educacionais, recreacionistas e bibliotecários. Ao médico psiquiatra especializado na educação do cego caberia a seleção dos alunos sob o ponto de vista psiquiátrico, a orientação dos casos individuais (desajustamento de personalidade) e o trabalho em conjunto com outros técnicos; o assistente social se incumbiria do ajustamento da família, estudo, diagnóstico e tratamento dos casos, visando à recuperação social e econômica dos indivíduos privados da visão.

d) “Aleijados”

A comissão dos “aleijados” considerou que a assistência social ficaria a cargo dos médicos clínicos, ortopedistas, neurologistas, psiquiatras e fisiatras, cujas atribuições seriam a assistência médica geral especializada e a orientação aos técnicos. No Brasil, não havia cursos de especialização, restando como opção os estudos no exterior; ao psicologistas caberia o estudo, a orientação e o tratamento dos problemas psicológicos das crianças “aleijadas” com a orientação do médico psiquiatra. Para o exercício dessas atividades previa a formação com noções de ortopedia e neurologia, estudos sobre os problemas psíquicos peculiares às crianças “aleijadas”, com estágios em clínicas e instituições de recuperação; as assistentes sociais

¹⁴⁴ Dorina de Golvea Nowill, Regina Pirajá da Silva e Neith Moura (ANAIS, 1952).

¹⁴⁵ Com a formação do pessoal especializado, foi possível organizar as classes Braille no Instituto Caetano de Campos, a sessão especializada junto à Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo, o Serviço de Assistência Social funcionando na Fundação para o Livro do Cego no Brasil e no Instituto Padre Chico (ANAIS, 1952).

realizariam o estudo, o diagnóstico e o tratamento social dos casos, além de palestras educativas para funcionários das instituições, para as famílias e para as crianças. O requisito para o cargo seria o diploma da Escola de Serviço Social; as enfermeiras que, além do trabalho prático, realizariam palestras aos mesmos clientes da assistente social; a instrução seria ministrada pelos professores do ensino primário, que deveriam apresentar o diploma de normalista e formação específica na metodologia e aplicação ao ensino de crianças “aleijadas”; completando a equipe de profissionais, destacou o recreacionista, com curso nessa área, os auxiliares para execução do trabalho doméstico e administrativo e, por fim, o orientador vocacional, para a orientação e execução do trabalho, além da orientação artística.

5.3 O II Seminário sobre Infância Excepcional: definição dos grupos de crianças “excepcionais” e as condições do seu atendimento

A temática do II Seminário referiu-se à organização e ao funcionamento de estabelecimentos para tratamento médico-pedagógico de crianças “excepcionais”, com o objetivo de conhecer a situação do atendimento às diversas categorias de “excepcionais” e “menores desajustados”, assim como as necessidades das instituições e os meios de melhorar o funcionamento delas, com medidas de caráter particular ou oficial, “de modo que cada uma possa realizar trabalhos médico-pedagógicos e sociais, de acordo com técnicas modernas, especializada para cada categoria de menores” (ANAIS, 1952, p. 3).

As reuniões do seminário ocorreram em instituições da capital mineira¹⁴⁶, pois, segundo Helena Antipoff, a idéia era procurar “os ambientes autênticos em que vivem, recolhidos, menores desajustados e crianças excepcionais, para conhecê-los *in loco*” (ANAIS, 1952, p. 20). Na abertura do encontro, Helena Antipoff proferiu uma breve palestra, em que destacou a dolorosa condição da infância no Brasil, principalmente aquelas “deficientes”, que exigiam uma educação própria “para não constituir-se em um quisto parasitário e quicã maligno para o organismo social” (ANAIS, 1952, p. 20). Antipoff orientou os participantes quanto à dura realidade das instituições a serem visitadas, alertando para a necessidade de acurar o olhar para perceber os dramas que afetavam os estabelecimentos e tudo que lhes faltava para dar à criança o que lhe era de direito. Recomendou que os visitantes não

¹⁴⁶ Receberam o II Seminário sobre a Infância Excepcional os seguintes estabelecimentos mineiros: Instituto Pestalozzi, Instituto Neuro-Psiquiatria Infantil, Instituto São Rafael, Oficina Escola Alfredo Pinto, Hospital Escola da Fazenda Baleia, Lar de Menores D. Orione, Fazenda do Rosário, Abrigo de Menores Afonso de Moraes, Escola Caio Martins, Instituto João Pinheiro (ANAIS, 1952).

tomassem a atitude de juízes para condenar os defeitos, mas se posicionassem para disponibilizar sua inteligência, sua competência e sua vontade para ajudar a criança internada.

Os participantes foram distribuídos em cinco comissões: “oligofrênicos”, “defeitos físicos”, “desordens neuropsiquiátricas”, “deficiências da linguagem, “desajustamentos emocionais e sociais”¹⁴⁷. A Sociedade Pestalozzi do Brasil indicou o seguinte roteiro de trabalho: 1) definição do grupo de crianças “excepcionais” em estudo; 2) formulação dos requisitos gerais e específicos da educação e do tratamento médico-pedagógico, para o melhor ajustamento social; 3) caracterização das condições essenciais de funcionamento dos estabelecimentos, adequadas ao tipo de criança assistida, no tocante ao ambiente e localização, ao serviço médico-pedagógico e seu aparelhamento e ao pessoal dirigente técnico e auxiliar.

a) Criança “oligofrênica” e crianças com “desordens neuropsiquiátricas”

A criança “oligofrênica” foi caracterizada pelo atraso no desenvolvimento intelectual e conseqüente insuficiência da personalidade, ou seja, a personalidade se revelaria insuficiente devido a um atraso ou parada do desenvolvimento mental, em conseqüência de alterações de centros nervosos, congêntas ou precocemente adquirida, levando a graus diferenciados, desde ao mais baixo, chegando à idiotia profunda, até a proximidade com a inteligência normal (debilidade mental fronteira, inteligência sub-normal ou rude). A criança com “desordens neuropsiquiátricas” “são aquelas que apresentam perturbações da conduta em virtude de afecções dos centros nervosos” (ANAIS, 1952, p.30). Na plenária final, Noemy Rudolfer sugeriu que se incluísse, nesses conceitos, o problema das perversões, das neuroses de caráter, das delinqüências como distúrbios a serem cuidados pela psiquiatria e o médico Leme Lopes alegou que não incluiu “tais síndromes porque a comissão só se ocupou dos distúrbios com base estrutural (neurológica)” (ANAIS, 1952, p. 115), o que confirma a diferenciação entre os “excepcionais orgânicos” e os “excepcionais sociais”.

Em relação à organização da assistência a essas crianças, as comissões reconheceram a extrema carência de equipamentos para o seu tratamento. No caso das crianças “oligofrênicas”, a sugestão foi um escalonamento de organizações, com o ensino supletivo

¹⁴⁷ Em relação ao primeiro Seminário sobre Infância Excepcional, houve alterações nas comissões: foram mantidas as comissões dos “oligofrênicos”, dos “defeitos físicos” (comissão dos “aleijados” no I Seminário) e “deficientes da linguagem”. No segundo Seminário, não foram compostas as comissões dos cegos e dos portadores dos distúrbios da personalidade e delinqüentes; foram constituídas as comissões relacionadas às “desordens neuropsiquiátricas” e “desajustados emocionais e sociais”.

para as crianças de inteligência rude; classes especiais nos grupos escolares; instituto psicopedagógico, em sistema de semi-internato, localizado na periferia urbana, em propriedade ampla a permitir a instalação de recursos “praxiterápicos”, com capacidade para 250 atendidos, distribuídos em salas com número reduzido de alunos (8 a 10 alunos com retardo profundo; 15 a 20 alunos com retardo leve); os internatos, localizados em zonas rurais, mas não distantes dos centros urbanos, devendo dispor dos mesmos recursos do semi-internato, acrescido dos dormitórios, com 6 a 8 leitos, atendendo, no máximo, 150 internos, devendo contemplar espaço para a residência do diretor e para o pessoal técnico; os consultórios médico-pedagógicos deveriam fazer a triagem, por meio de exame, seleção e orientação das crianças, contando com um assistente social psiquiátrico, um psicologista e um médico psiquiatra, todos com formação especializada e trabalhando em equipe, com salas isoladas e equipamentos para exames neuropsiquiátricos e psicológicos.

A comissão que tratou dos “oligofrênicos” não recomendou a criação de estabelecimentos destinados a receber exclusivamente crianças com graus profundos de atraso psíquico, apontando o risco de se tornarem depósitos de “deficientes graves”, além de serem muito onerosas, entravavam a pesquisa médica e ensaios psico-pedagógicos, “visto serem resultados de uma atitude niilista, quanto à possibilidade de sua recuperação” (ANAIS, 1952, p. 32).

Quanto às instituições existentes para as crianças “oligofrênicas”, necessitavam de locais mais espaçosos, de pessoal técnico mais numeroso, de uma maior permanência da criança na instituição. Duas instituições foram destacadas como exemplos a serem seguidos: o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte e as Oficinas Pedagógicas da Sociedade Pestalozzi do Brasil.

Para crianças com “problemas neuropsiquiátricos”, a comissão recomendou a organização de ambulatórios e hospitais de neuropsiquiatria infantil. Aos adolescentes com perturbações da personalidade, deveriam ser organizados estabelecimentos especiais para a assistência depois da saída dos hospitais, patronatos para auxiliar a reintegração social, especialmente para dar-lhes uma orientação profissional.

b) Os “portadores de defeitos físicos”

Os “portadores de defeitos físicos” foram assim definidos:

As crianças e adolescentes que, apresentando deficiência do aparelho locomotor, resultantes de defeitos congênitos e adquiridos, tenham desajustamentos que as colocam em situação de marcada inferioridade para conviver e competir, em condições de igualdade, com indivíduos da mesma idade (ANAIS, 1952 , p. 52).

A unidade fundamental para o atendimento à criança “aleijada” seria a escola especial, que ofereceria educação integral, abrangendo a assistência médica, a instrução primária, a reeducação física, a orientação e o ensino profissional. As escolas já existentes serviriam para a formação de pessoal didático e auxiliares habilitados, gerando multiplicadores para organizar unidades semelhantes em outras partes do país. Nas grandes cidades, o governo poderia criar em alguns grupos escolares, classes especiais para essas crianças, atendendo, assim, a população infantil dispersa nos bairros afastados.

O estabelecimento ideal seria uma unidade escolar para atender, no máximo, 80 crianças, de ambos os sexos, com idades entre 6 e 15 anos, das quais 50 estariam em regime de internato e 30 em semi-internato. Deveria possuir 4 salas de aula, sendo recomendado o máximo de 20 alunos por sala, além das salas para fisioterapia e para os exames e tratamento com aparelhos específicos, para a clínica psicológica e para a enfermaria. O ambiente deveria apresentar estrutura compatível com o funcionamento do internato, contendo refeitório, cozinha, lavanderia, sala de administração, jardins e estar localizado, preferencialmente, em zona central, de fácil acesso e, em situação de bairros afastados, deveria existir a facilidade no transporte, com serviço de ônibus especial.

c) “Portadores de deficiência da linguagem”

A definição dos “portadores de deficiência da linguagem”, distinguiu dois grupos: aqueles que não chegavam a adquirir a palavra por perda significativa da audição e aqueles que apresentavam deficiências de outra ordem, como lesão em órgãos da fala ou por motivos de caráter afetivo-emocional.

A avaliação das condições de atendimento no Brasil apontou o ambiente sombrio de muitas instituições existentes, com longos corredores, que dificultavam a socialização, assim

como os refeitórios extensos, com mesas compridas, com salas sem condições acústicas e em número insuficiente. Nessas condições, foi situado o Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro com suas “paredes cinza, com frizos pretos” (ANAIS, 1952, p. 87). Em contraposição ao que existia, a comissão recomendou pavilhões semelhantes a pequenos lares, claros e arejados, com 6 a 8 internos, agrupados como numa família real, situados em grandes terrenos, fora do perímetro urbano, onde se pudesse cultivar e criar animais, longe do barulho das grandes cidades.

A intervenção deveria ocorrer o mais rápido possível¹⁴⁸, porque a reeducação precoce levaria à recuperação completa, devido ao fato do “excepcional” ser “atendido na fase de maior plasticidade mental, quando seus sentidos se abrem avidamente aos estímulos do meio e quando é mais fácil, portanto, levar à aquisição de hábitos, conhecimentos, técnicas” (ANAIS, 1952, p. 78). O “excepcional” deveria ser colocado num grupo de escola maternal, com atividades idênticas àquelas desenvolvidas por crianças “normais”, com a ressalva de receberem maior atenção no desenvolvimento dos demais sentidos, ao ritmo de execução das atividades, às noções de tempo e espaço, à pesquisa e ao aproveitamento dos restos de audição. A permanência na escola maternal deveria ser de sete horas diárias, no mínimo, para permitir o estabelecimento de hábitos de rotina.

d) “Criança com desajustamento emocional e social”

A dinâmica da elaboração do conceito de “criança com desajustamento emocional e social” não foi mencionada no relatório final da comissão, nem na ata da reunião, que trouxe apenas a conclusão final do grupo: “desajustamento emocional e social é a criança ou adolescente que, habitualmente, satisfaz suas necessidades físicas, psíquicas e sociais, por mecanismos psíquicos inadequados a si mesmo e ao grupo social” (ANAIS, 1952, p. 97).

Os requisitos gerais para o reajustamento dessas crianças incluiriam a reeducação, envolvendo “o respeito à natureza da dificuldade da criança e com vistas ao ajustamento frutífero ulterior” (ANAIS, 1952, p. 91). O atendimento deveria abranger a parte pedagógica, a educação física e a orientação ocupacional, assim como o tratamento psicoterápico, social e médico.

A melhor localização para os estabelecimentos especializados seria numa pequena comunidade ou na periferia das grandes cidades. Previa o serviço “sócio-médico-psico-

¹⁴⁸ “Logo que perceberem que a criança, sendo maior de 2 anos, não adquiriu a palavra, não havendo causa determinada e não estando ainda entregue à pessoa técnica no assunto” (ANAIS, p. 77).

pedagógico”, denominado Clínica de Orientação Infanto-Juvenil, cujo objetivo seria prevenir e tratar os distúrbios da personalidade da criança e do adolescente, por meio do estudo e o tratamento dos casos, a orientação e a readaptação pedagógica, a seleção e o encaminhamento dos casos a instituições adequadas. A aparelhagem da clínica para a realização do diagnóstico, da terapêutica e da reeducação contaria com gabinete de psicologia, equipado com bateria completa de testes, aparelhos psicológicos, máquinas fotográficas, cinematográficas, gravadores de som, microfone e câmara de observação, brinquedos e jogos, material para pintura, desenho, música, teatro e modelagem. Entre as atividades, constariam a orientação e a aprendizagem artesanal, industrial, agropecuária ou comercial, com concomitantes atividades recreativas e sociais em intercâmbio com a comunidade.

Essas instituições não precisariam possuir um tipo especial de escola, visto que “os internados nesses estabelecimentos devem, tanto quanto possível, freqüentar as escolas de que dispuser a comunidade onde forem sediados” (ANAIS, 1952, p. 92), devendo ser criada uma escola no estabelecimento nos casos em que a comunidade do entorno não oferecesse esse recurso, possibilitando o acesso aos moradores da localidade.

A organização institucional deveria se aproximar dos lares, dando às crianças ambiência próxima à vida familiar, sendo que “a internação só deve ser feita, não havendo possibilidade de integrá-las na família” (ANAIS, 1952, p. 103). Essas considerações, juntamente com a indicação de que a escola não deveria ser oferecida no próprio estabelecimento, já que a criança frequentaria a escola da comunidade, são indicativos de uma visão que flexibiliza a institucionalização das crianças “portadoras de desajustamentos emocionais e sociais”, ao menos em teoria.

Segundo os anais do segundo seminário, após a leitura desse relatório na plenária final, Helena Antipoff pediu a palavra:

Para observar com pesar estarem os amplos e valiosos estudos e interessantíssimos debates da Comissão demasiadamente reduzidos no relatório final, não permitindo que se atinja certos detalhes importantes. Por exemplo: haverá separação nas clínicas para os diversos tipos de desajustados? Haverá possibilidade de se manterem crianças desajustadas ao lado das normais? (ANAIS, 1952, p. 107-108)

Inferimos que esses questionamentos de Antipoff, principalmente no que se referiu ao esclarecimento quanto à possibilidade de manter as crianças “desajustadas” ao lado das “normais”, refletiu a sua discordância quanto a essa proposição, que ia de encontro aos

fundamentos da criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, justamente, separar os “desajustados” do ensino comum e encaminhá-los para os estabelecimentos especializados. A educadora se mostrou cética quanto a esse encaminhamento e cobrou da comissão que não só indicasse a educação dos “desajustados” juntos aos “normais”, mas que refletisse se isso realmente seria possível. A ata dessa reunião não trouxe a resposta dos membros responsáveis pelo estudo a essa questão.

5.4 O III Seminário sobre Infância Excepcional – o regime do atendimento, a aprendizagem profissional, os egressos e sua inserção social

O terceiro seminário foi realizado em São Paulo, no período de 20 a 26 de setembro de 1953, com a proposta de ser um evento de “caráter rigorosamente técnico, para exame objetivo dos graves problemas ligados às crianças e aos adolescentes excepcionais” (ANAIS, 1953, p. 13). Nesse escopo, foram estudados três aspectos relacionados aos estabelecimentos especializados: 1) regime de vida, problemas de disciplina e vigilância, contatos sociais, recreação; 2) trabalhos artesanais, estudos, trabalhos e aprendizagem vocacional; 3) problema dos egressos, adaptação à vida social e profissional.

Repetindo a dinâmica dos anos anteriores, os presentes foram divididos em comissões: “oligofrênicos”, “portadores de defeitos físicos”, “portadores de distúrbios neuropsiquiátricos”, “portadoras de distúrbios da palavra”¹⁴⁹, “portadoras de desajustamentos emocionais e sociais”, “crianças cegas”.¹⁵⁰ Os textos enviados ao seminário foram publicados na íntegra nos anais do evento e versavam sobre a organização de algumas instituições especializadas¹⁵¹ e o sobre o problema dos egressos.¹⁵²

As atividades do evento tinham por objetivos encontrar caminhos para amparar a criança “excepcional”, “buscando por todos os meios técnicos e científicos, assisti-la,

¹⁴⁹ Embora, no II Seminário sobre Infância Excepcional, as discussões em torno da nomenclatura mais adequada tenham indicado a utilização da expressão “deficiências da linguagem”, o relator dos anais do encontro de 1953, não colocou em prática essa determinação.

¹⁵⁰ No Seminário de 1952, não houve uma comissão específica para abordagem desse tipo de “excepcional”, sendo que, naquela ocasião, foi feito um apelo para que fosse incluída, no próximo encontro, o que se concretizou.

¹⁵¹ Aldo Miletto – “O Educandário Dom Duarte”; Francisca Helena Furia – “Instituto Paulista de Surdos-Mudos”; Irmãs Helena Alves, Teresinha Rosa Goulart, Hortência Almeida de Carvalho – “Relatório das Atividades do Instituto Profissional de Cegos Padre Chico”; José Maria Maduro Paes Leme – “Regime de Vida numa instituição para cegos: o Instituto Benjamim Constant”; Odette Zellaguarda Brusa – “Relatório Sobre o Instituto Ipanema: obra do Serviço Social de Menores do Rio Grande do Sul”; Maria Hecilda Campos Salgado e Aidyl Macedo Queiroz – “Considerações Psicopedagógicas sobre crianças portadoras de defeitos físicos e desamparada: Lar Escola São Francisco, um pouco de sua experiência”.

¹⁵² Helena Antipoff – “O problema dos egressos de Estabelecimentos para Infância Excepcional”; Diamantina Costa Conceição e Amaral Fontoura – “Fazenda Pedagógica”; Helena Dias Carneiro e João de Souza Campos – “Problema dos Egressos: adaptação à vida social e profissional”; Celso Guimarães Fonseca – “A situação do oligofrênico egresso em função da situação de conjunto”.

preservá-la, educá-la e, tanto quanto possível, readaptá-la ao meio social” (ANAIS, 1953, p. 24).

5.4.1 Estabelecimentos especializados

O primeiro tópico referiu-se ao regime de vida nas instituições: se em internato, semi-internato ou externato. Em todas as comissões, percebemos uma tendência em restringir o regime de internato, em maior ou menor grau, chegando a contextualizar o período histórico em questão como um momento de transição “quando a instituição segregada vai cedendo lugar a um tipo de organização mais em contato com a vida” (ANAIS, 1953, p. 57). Contudo, os relatórios indicaram que as condições objetivas da realidade educacional brasileira não permitiam um atendimento fora das instituições especializadas, o que impelia os “excepcionais” para os internatos. Foi aventada a hipótese dos internos freqüentarem a escola comum. Em casos específicos, indicaram a internação como único caminho: para os “desajustados emocionais” provenientes de famílias desajustadas e para os “oligofrênicos” com distúrbios de caráter, com famílias omissas ou aqueles sem família.

a) “Cegos”

A comissão de estudos da criança cega, coordenada por Dorina de Gouvêa Nowill, concluiu que não seria aconselhável que, em idade pré-escolar, essas crianças fossem educadas em instituições especializadas, “mas as circunstâncias obrigam os pais a internar seu filho numa escola residencial. É então que se justifica a colocação da criança cega nas obras assistenciais” (ANAIS, 1953, p. 49). Não obstante, o relatório da comissão enfatizou que não preconizava a organização de escolas maternais e creches especiais para as crianças cegas, pois “quanto mais cedo se dê o contato da pessoa cega com a sociedade vidente, tanto mais fácil será a sua futura integração nela” (ANAIS, 1953, p. 49). Dessa forma, a comissão indicou o atendimento em Clínicas de Orientação e a criação de Clubes de Pais que, com pessoal especializado, psiquiatra, psicólogo e assistente social, deveria cuidar da formação integral do educando. A mesma indicação seria válida para cegos acima da idade pré-escolar: “o melhor regime de educação de cegos, em qualquer grupo de idade, semelhante ao do vidente, é o que possibilita a permanência do educando no lar” (ANAIS, 1953, p. 49). Apesar dessas colocações, o relatório finaliza com a indicação de que o regime institucional deveria

ser tríplice: internato, semi-internato e externato, já que a escola brasileira não tinha condições objetivas para receber essas crianças.

b) “Oligofrênicos”

A comissão de estudos da criança “oligofrênica” também considerou as três possibilidades de regime institucional, levando em consideração o grau de deficiência mental, a coexistência de desvios de comportamento e a origem familiar. A comissão recomendou o internato para os oligofrênicos com sérios distúrbios de caráter, aqueles com famílias desajustadas ou refratárias a uma orientação psicopedagógica e aos que não possuíam família. O internato deveria estar localizado no campo, “com todas as vantagens de ordem social, econômica e moral proporcionadas pela vida real de uma fazenda trabalhada pelos próprios jovens” (ANAIS, 1953, p. 61). O semi-internato seria ideal para aqueles que não possuíam desvios de comportamento, viviam no seio de uma família ajustada, bem formada moral e socialmente e suscetível a receber orientação psicopedagógica. Por fim, O externato para os casos de pequenas deficiências mentais, sem desvio de comportamento, desde que tivessem a convivência com uma família ajustada e capaz de receber orientação. Além dessas três possibilidades, indicou a criação de classes especiais anexas aos grupos escolares e o Consultório Médico Pedagógico.

c) “Defeitos físicos”

A comissão de estudos de crianças com “defeitos físicos” analisou os prós e contras da educação ocorrer em uma escola comum. No aspecto positivo, considerou que esse sistema levava a criança a aceitar as suas limitações e a se habituar a competir com as demais. Os pontos negativos seriam as dificuldades de transporte da criança até a escola, o agravamento dos desajustamentos emocionais devido ao contraste com as crianças comuns e pela incompreensão de professores e colegas e, ainda, na escola comum a criança não poderia aproveitar os recursos existentes nas instituições especializadas (a fisioterapia, a orientação vocacional e o treinamento profissional). Como alternativa, indicou a criação de classes especiais junto à escola regular, por ser mais econômico, permitir atender o maior número de crianças e estabelecer o contato progressivo com as crianças comuns. Também sugeriu a

escola especializada¹⁵³ e considerando que “é extremamente importante manter sempre a criança em contato com a família, em princípio o semi-internato é o tipo ideal de instituição” (ANAIS, 1953, p. 69). Em alguns casos, a internação seria imprescindível, mas sempre que possível, os internados deveriam ser transferidos para o regime de semi-internato e, oportunamente, para as escolas comuns.¹⁵⁴

c) “Distúrbios da Palavra”

A comissão dos “distúrbios da palavra”, considerou que o semi-internato seria mais indicado para alunos principiantes e, aqueles mais adiantados no processo educativo, seriam mais favorecidos pelo externato, devido à oportunidade de intercâmbio com as crianças “normais”. Todavia, o relatório indicou a impossibilidade desse tipo de atendimento, restando o regime de internato.

Após a apresentação do relatório à plenária, Pierre Weil, da Sociedade Pestalozzi do Brasil, objetou se “a separação dos surdos-mudos em instituições especiais não provocaria maior desajustamento que a própria surdez? Não seria melhor que as crianças surdas fossem educadas juntamente com as videntes?” (ANAIS, 1953, p. 29). O coordenador da comissão, José Maria de Freitas, reforçou os argumentos do relatório, informando que as condições atuais da educação brasileira não permitiam esse encaminhamento e, se não fossem as instituições especializadas, as crianças surdas ficariam abandonadas. Completando a argumentação, pronunciou o médico Armando Paiva Lacerda:

De fato, seria mais vantajoso para a criança surda ser educada em externatos, em contato com as ouvintes. Porém, isso é impossível, nas condições atuais, dado o fato das próprias crianças normais não terem tratamento adequado. Em virtude da inexistência de classes especiais, anexas às escolas comuns, o único meio de solucionar, atualmente o problema é a instituição especializada (ANAIS, 1953, p. 30).

¹⁵³ Essas questões não eram consensuais, haja vista que na plenária de encerramento do seminário, foi proposta uma moção para que fosse criado um curso para especialização de professoras primárias para “deficientes físicos” e Anita Paes de Barros posicionou-se contrária, por considerar que “a melhor orientação é manter classes comuns com crianças normais” (ANAIS, 1953, p. 42). Outros presentes manifestaram-se favoráveis e a moção foi aprovada.

¹⁵⁴ Foi citado no relatório que, no caso específico de São Paulo, as duas escolas especializadas existentes não possuíam serviço de transportes para as crianças “e, por isso, o regime de internato é que está prevalecendo” (ANAIS, 1953, p. 70).

Nesse debate, a Irmã Maria Trindade declarou que as educadoras do Instituto Santa Terezinha consideravam que “as crianças surdas não podem ter aulas em classes de crianças ouvintes, no entanto, o convívio com crianças normais incentiva o desenvolvimento da linguagem” (ANAIS, 1953, p. 30).

d) “Crianças portadoras de desajustamentos emocionais”

No caso do grupo de estudos sobre as “crianças portadoras de desajustamentos emocionais”, coordenado por Elisa Dias Velloso, da Sociedade Pestalozzi do Brasil, considerou o atendimento em clínicas de orientação, em externato, semi-internato e internatos, e a escolha dependeria do caso, “sendo que a internação só deve ser feita em condições excepcionais, quando o ambiente da família é inadequado à recuperação do menor ou mesmo causa preponderante de suas dificuldades” (ANAIS, 1953, p. 85). O internato reproduziria o ambiente familiar, com um pequeno número de crianças a cargo de pessoal especializado e, preferencialmente, afastado dos grandes centros urbanos. Esses estabelecimentos deveriam ser criados sob a responsabilidade técnica de entidades particulares, com subvenção dos poderes públicos, uma vez que ainda não existiam, no Brasil, instituições que recebessem especialmente esse tipo de criança. Na plenária de discussão do relatório, Helena Antipoff apontou a necessidade de haver instituições especializadas próximos aos centros urbanos, uma vez que as crianças “não encontram nesses ambientes afastados, meios que lhes proporcionem estudos superiores” (ANAIS, 1953, p. 32)

5.4.2 Estudo, aprendizagem vocacional e trabalho

O programa de atividades para educação dos “excepcionais” em todas as comissões previa as atividades de ensino propriamente ditas; as atividades vocacionais ou treinamento profissional; atividades econômicas¹⁵⁵, envolvendo o artesanato, a iniciação industrial, as noções de economia, de agricultura, de educação doméstica; atividades sociais, como a freqüência à biblioteca, a parques infantis, a concertos, à colônia de férias, a clubes agrícolas, a clubes de leitura; as atividades artísticas e recreativas; a educação física. Enquanto a comissão para as crianças cegas explicitou que o programa de ensino seguiria o sistema oficial, a comissão para os “desajustados emocionais” informou que a escola seria

¹⁵⁵ A expressão “atividade econômica” foi sugerida por Helena Antipoff na plenária para aprovação do relatório da comissão dos desajustados emocionais que, inicialmente, havia utilizado a expressão “atividade produtiva”.

disponibilizada de acordo com o nível da criança. As demais comissões indicaram as atividades de ensino sem fazer esse tipo de especificação.

Quanto ao tempo necessário para o desenvolvimento dessas atividades, todas as comissões apontaram para a impossibilidade de se colocar um esquema rígido, devendo ser estabelecido de modo a atender as diferenças individuais das crianças e as necessidades da instituição.

Tomando o trabalho como pressuposto fundamental para a formação dos “excepcionais”, as comissões discutiram a forma de sua organização nas instituições. Todas as comissões estabeleceram que o trabalho deveria comportar duas funções: a função terapêutica, visando o desenvolvimento muscular e motor, sendo realizado em equipe para incentivar o espírito de cooperação, o senso de orientação e a expressão da personalidade do educando; a preparação profissional, com formação do hábito para o trabalho.

Com exceção da comissão dos “distúrbios da palavra”, as comissões apresentaram os tipos de atividades artesanais poderiam ser desenvolvidas pelos excepcionais nas oficinas: 1) cegos – tapeçaria, trançagem, cestaria, empalhação, modelagem, encadernação, moldagem, atividades rurais¹⁵⁶; 2) “oligofrênicos” – trabalhos em madeira, tecelagem, fibras vegetais, papel e cartolina, couro, encadernação, folha e ferro forjado, acessórios para teatro de bonecos, brinquedos de pano, cerâmicas, artefatos agrícolas; 3) “portadores de defeitos físicos” – tecelagem, cerâmica, vimearia, marcenaria, encadernação, tipografia, linografia, conserto de rádio, alfaiataria, corte e costura, funilaria, bijuteria, tecelagem cestaria, datilografia, relojoaria, arte culinária e confeitaria; 4) “portadores de desajustamento emocional” – alfaiataria, corte e costura, bordado, renda e tricô, bijuteria, sapataria, trabalho em couro, arame, cerâmica, funilaria, mercenária e carpintaria, tipografia, encadernação e confeitaria.

Os grupos de estudos consideraram que os trabalhos nas oficinas deveriam ser remunerados, numa situação que se assemelhasse à vida comum, visando preparar o “excepcional” para a vida econômica futura e sua melhor integração social, viabilizando, ao lado da educação econômica, a possibilidade de auto-afirmação. A forma de gastar deveria ser orientada para que a criança aprendesse a fazer uso do dinheiro, mais próximo possível da vida real, sendo levada a depositar uma parte para constituir um pecúlio futuro e aprender a gastar utilmente o restante.

¹⁵⁶ Na apresentação do relatório, Helena Antipoff sugeriu que fossem acrescentadas, nas atividades rurais, “um termo mais geral, que admitisse a inclusão da criação de pequenos animais, tais como: cobaias, coelhos, camundongos, etc.” (ANAIS, 1953, p. 34).

5.4.3 Os egressos e a adaptação à vida social e profissional

O último tópico discutido pelos grupos de estudos foi o problema dos egressos e sua adaptação à vida social e profissional. Algumas comissões basearam suas conclusões nos trabalhos apresentados ao III Seminário sobre Infância Excepcional, principalmente no texto de Helena Antipoff. A comissão de estudos sobre “oligofrênicos” apontou uma única sugestão, no sentido de serem criados centros de recuperação para “excepcionais” adultos e indicou a aprovação das propostas presentes nos trabalhos apresentados sobre o problema dos egressos e a justificativa foi o fato de que, “cada um analisa um aspecto do problema e todos apresentam soluções de caráter muito prático” (ANAIS, 1953, p. 65). Contudo, a comissão não relacionou a realidade do grupo de “excepcionais” em estudo com as propostas contidas nos trabalhos, o que dificultou concluir que caminhos a comissão pretendeu indicar para os egressos, visto que as possibilidades trazidas pelos trabalhos eram diversificadas.

Helena Antipoff delimitou o problema do egresso na fase preparatória, ainda no estabelecimento, por um período de um ano, antes do desligamento, constituindo o pré-egresso; e a fase definitiva, de egresso, em que haveria o acompanhamento do caso, pela instituição, por mais um ano. Nesse programa, o interno estaria sujeito a avaliações física, mental e social, e a orientação vocacional e em assuntos de higiene mental, visando “não o deixar sair sem um mínimo de conhecimento ou habilidades, condizentes com seu desenvolvimento psíquico, o estado sensório motor e a saúde” (ANAIS, 1953, p.148); passaria por estágios probatórios em lares de semi-liberdade, para se habituar à liberdade em atividades econômicas e sociais, sob vigilância discreta; a instituição realizaria estudos das condições familiares e efetuaria a orientação para receber o egresso, assim como selecionaria lares familiares para os órfãos, buscaria ocupações lucrativas para o egresso, orientando os empregadores.

Para esse plano de assistência aos egressos, Antipoff previu um conjunto de entidades atuando em colaboração com as obras de amparo aos menores, como iniciativas privadas, destacando aquelas que se afiguravam a ela “como plausíveis para o meio brasileiro, esse ainda com suas formas incipientes de serviço social organizado” (ANAIS, 1953, p. 149). A educadora sugeriu a associação de pais e educadores de menores “excepcionais” e “desajustados”, com o intuito de facilitar a colaboração entre a família e o educandário; a associação de amigos dos alunos de estabelecimentos para “excepcionais”, constituída por pessoas da comunidade que prestariam auxílio aos internos (doações de vestuário, sapatos,

livros, ferramentas, acolhimento em suas residências em períodos de férias, ajudariam a conseguir emprego); associação de ex-alunos do estabelecimento para apoiar a ajuda mútua, a vida social e a iniciativa em prol dos “excepcionais”, em relação ao trabalho, recreação, moradia; corporação artesanal para criar e fomentar ocupações artesanais especialmente indicadas para os “excepcionais”.

A proposta de Diamantina Costa Conceição e Amaral Fontoura fez referência à criação de uma fazenda pedagógica, contígua a outro estabelecimento para “excepcionais” (como a Fazenda do Rosário), para onde seriam encaminhados jovens a partir dos 16 anos, para o cultivo da terra, sendo que receberiam remuneração pelo trabalho realizado, conforme sua capacidade, devendo constituir uma poupança para adquirir um lote, tornando-se um pequeno proprietário agrícola. Ter sido aluno da Sociedade Pestalozzi seria a condição para a entrada na fazenda, sendo que esses jovens deveriam ser preparados nas profissões essenciais à obra: pedreiro, oleiro, carpinteiro, funileiro. O pessoal necessário para início das atividades seria o técnico agrícola, a professora, os operários de construção e a administração seria entregue a um casal idôneo. Em funcionamento, a fazenda pedagógica deveria fomentar mecanismos de integração social: clubes agrícolas, esportivos, associações, bandas de música, abertos aos excepcionais e aos moradores da vizinhança.

Helena Dias Carneiro e João de Souza Campos partiram do pressuposto de que egresso designa “os doentes mentais que deixaram as instituições com o prognóstico bom ou satisfatório sobre invalidez ou adaptação social” (ANAIS, 1953, p. 155), e o tipo ideal de assistência seria extra-mural, excluindo os hospitais, as colônias e as clínicas de repouso, pois o egresso não poderia estar sob o controle do médico ou do enfermeiro. Apontaram a necessidade de preparação da comunidade para recebê-los.

A comissão para cegos indicou a criação de associações de ex-alunos, visando manter um contato permanente da instituição com o egresso, e um centro de ajustamento que seria a ponte de ligação entre a instituição e a vida na comunidade, onde uma equipe de psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, conselheiros vocacionais, professores, instrutores de oficina, técnicos de locomoção atuariam com a finalidade de “formar e adaptar socialmente, tanto quanto possível, no espaço de oito meses, as pessoas que dele necessitem” (ANAIS, 1953, p. 57). O centro deveria oferecer um programa diversificado de atividades: braille, datilografia e transcrição, gramática, trabalhos manuais, aritmética e uso do dinheiro, economia doméstica, costura, lavanderia, senso de orientação e locomoção, higiene mental e física, cuidados pessoais e etiqueta de mesa, círculo de estudos, reparos domésticos, trabalho nas oficinas, primeiros socorros, história da evolução do conceito da sociedade em relação ao

indivíduo cego, e também realizaria testes de capacidade e ofereceria estadia para aqueles destituídos de família ou sem recursos financeiros.

O grupo de estudos sobre os “portadores de defeitos físicos” considerou que estes teriam condições de se desligar da instituição quando possuíssem “preparo profissional suficiente para sua manutenção, preparo cultural básico para suas relações com o ambiente, ajustamento psicológico para enfrentar sua situação de inferioridade” (ANAIS, 1953, p. 73). O ponto central para encaminhar o problema do egresso seria a campanha de divulgação, combatendo o preconceito de que o “deficiente físico” oferecia, necessariamente, menor rendimento no trabalho, cabendo à assistente social a preparação da família e do meio que receberia o egresso. O desligamento deveria ser progressivo, possibilitando que os egressos mantivessem contato entre eles e com a instituição. O grupo citou a proposta apresentada por Helena Antipoff, apontando sugestões que se ajustariam ao setor da criança “defeituosa”: Associação de Pais e Educadores, Associação de Ex-alunos, Associação dos Amigos da Instituição e Corporação Artesanal.

A comissão sobre “distúrbios da palavra” pensou na criação de um Serviço Social de Orientação, junto aos estabelecimentos especializados, com o intuito de preparar a família e a sociedade para receber o egresso, por meio de palestras, cursos livres, campanha na imprensa e, ao mesmo tempo, assistiria o egresso no seu ajustamento econômico e social. Esse serviço comportaria a associação de ex-aluno de caráter cultural, recreativo, social e desportivo. Em relação à adaptação à vida profissional, considerou-se que o interno deveria ser preparado no artesanato, de acordo com sua vocação, e assim, quando egresso, “estará em condições de prover sua independência econômica e de se tornar um indivíduo útil à coletividade” (ANAIS, 1953, p. 83).

A comissão para os “desajustados emocionais” considerou “egresso de uma instituição para desajustados emocionais a criança que, após o tratamento, está apta a ser reintegrada no seu ambiente” (ANAIS, 1953, p. 89). O acompanhamento desse egresso deveria ocorrer por meio de clubes de ex-alunos, da preparação familiar e do meio social, com longo trabalho de educação e propaganda, “no sentido da confiança na eficiência por parte do desajustado emocional recuperado” (ANAIS, 1953, p. 89). O trabalho terapêutico de ajustamento e o artesanato preparariam a criança para a adaptação profissional. No caso dos egressos sem família, a solução indicada foi a aquisição de padrinhos para a criança durante o período de internação, buscando viabilizar o contato com o meio social e, conseqüentemente, diminuir os impactos da condição de egresso. A moradia posterior dessas crianças poderia ser em casas de

egressos, em pensionatos ou em casas de família, contando com a assistência da instituição para orientação e apoio moral, configurando um período de estágio probatório.

Nenhuma comissão colocou em debate o tempo de permanência dos internos nos estabelecimentos e essa questão foi posta por Helena Antipoff na plenária de apresentação do relatório das crianças cegas. Dorina de Gouveia Nowill, coordenadora da comissão, salientou a importância de se estabelecer um limite de tempo para a internação, visando impedir que as instituições perdessem a sua finalidade. Apesar desse alerta, não houve uma definição do período necessário para a criança e o adolescente permanecerem institucionalizados. Ficou implícito, na caracterização dos egressos, que a permanência deveria ser suficiente para levar os jovens excepcionais “a se integrarem na vida em sociedade e ganharem a vida por si mesmos, a ficarem independentes economicamente” (ANAIS, 1953, p. 125).

5.5 O IV Seminário sobre Infância Excepcional – a colaboração da família no atendimento aos “excepcionais”

Os temas do quarto seminário foram: I – Colaboração da família na assistência aos excepcionais; II – Cooperação do governo na obra de assistência aos “excepcionais”. Abordaremos desse segundo tópico no próximo capítulo que tratará dessa temática. O IV Seminário aconteceu no Rio de Janeiro e em Niterói, de 02 a 05 de julho de 1955, contando com a colaboração da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)¹⁵⁷, instalada no ano anterior, no Rio de Janeiro.

Além da APAE, outras congêneres foram destacadas, como a ACRIFAR – Associação de Amigos da Criança da Fazenda do Rosário, que se constituía por pessoas que se colocavam como “madrinhas” das crianças, oferecendo presentes, roupas para os dias de festas, recebiam os órfãos em ocasiões festivas, como o Natal e tinha o projeto de reunir os pais das crianças internadas, “os quais, embora todos de condições humildes, poderiam constituir um grupo ativo, para melhor compreender seus problemas relativos aos filhos excepcionais e promover medidas úteis ao futuro destes, principalmente, quando novamente em seus lares” (ANAIS, 1955, p. 21). De São Paulo, Maria Hecilda Campos Salgado informou sobre o Clube de Pais dos Meninos do Lar São Francisco, criado para promover a maior colaboração da família no atendimento, sendo que esses pais provinham “de meios desfavorecidos, mas que bem

¹⁵⁷ Inspirada na NARC – National Association for Retarded Children, fundada em 1950, resultado de uma reunião nacional promovida pela Sociedade Americana de Deficiência Mental e, em meados dessa década possuía “filiais em quase todos os Estados do território norte-americano e conta com um número de sócios que atinge a 50.000 famílias” (ANAIS, 1955, p. 27).

orientados muito poderão fazer para seus filhos, como também para outras crianças daquela instituição, órfãs de pais” (ANAIS, 1955, p. 21). Foi lembrado que a própria Sociedade Pestalozzi do Brasil “surgiu para atender a um apelo das mães que desejavam para seus filhos uma educação especializada. Iniciou suas atividades com um Círculo de Pais e Educadores” (ANAIS, 1955, p. 28).

Apesar dessas iniciativas, ficou evidenciado que os pais, de um modo geral, tinham dificuldades de admitir a “deficiência física ou mental” da criança e, mesmo quando chegavam a levá-la para avaliação em estabelecimentos especializados, como a Sociedade Pestalozzi do Brasil, muitos se recusavam dar continuidade no atendimento, o que resultava que a criança permanecia em casa, sem receber acompanhamento pedagógico. Justificando a institucionalização, os representantes da SPB defenderam a escola especializada:

na qual métodos, processos, programas e, mais que tudo, pessoal, combinam-se para um só objetivo: o reajustamento do excepcional. Não servirá para essa criança uma escola como as outras, mesmo porque, ela aí não seria aceita. E está muito certo. Um excepcional, que nunca teve oportunidade de aproveitar dos processos educativos especiais, jogado em um grupo de crianças consideradas normais, seria ainda mais prejudicado (ANAIS, 1955, p. 31-32).

Contudo, a família seria peça fundamental no processo, no sentido de dar continuidade nos trabalhos educativos, principalmente nos regimes de externato. Nas oficinas pedagógicas da SPB, alguns pais arcavam com a remuneração dos filhos que ali desenvolviam atividades de carpintaria, entre outras. Além disso, algumas famílias se encarregavam de procurar locais onde os filhos pudessem trabalhar ou criavam pequenas oficinas em casa, para o “excepcional” dar continuidade a suas atividades profissionais.

O balanço geral da colaboração das famílias com as instituições paulistas indicou a precariedade das ações direcionadas à orientação dos familiares e as dificuldades de aproximação entre as duas instâncias, devido, ao que tange às famílias, “a miséria moral e material, o abandono, a rejeição, o receio de devolução dos filhos” (ANAIS, 195, p. 47). Muitos internos provinham de lares desfeitos, filhos de pais ilegítimos, ignorados ou separados, que, não raro, abandonavam seus filhos nas instituições, sendo que existiam estabelecimentos apropriados para receber essas crianças abandonadas, consideradas “excepcionais sociais”, sem apresentar outro tipo de excepcionalidade. Não obstante, a colaboração da família ser prejudicada pela situação social, econômica e moral, havia

deficiência nos meios para incentivá-la. O trabalho apresentado pelos representantes de São Paulo chegaram à seguinte conclusão quanto à colaboração das famílias:

Antes de podermos receber a colaboração das famílias devemos dar-lhes nossa colaboração. Isso é facilmente compreensível ao fazermos o levantamento da situação em que se encontram as famílias da maioria dos assistidos. Veremos então que a miséria econômica, moral, sanitária e social está a exigir um verdadeiro trabalho de Serviço Social de recuperação (ANAIS, 1955, p. 55).

Para minimizar esse quadro precário, os paulistas recomendaram o regime de externatos e semi-internato para facilitar a colaboração das famílias, que deveria ser orientadas para prevenir as atitudes prejudiciais, como o excesso de sentimentalismo, a superproteção, a ignorância das possibilidades de recuperação e adaptação e, em casos cuja parceria fosse inviável, deveria optar pelo internato, sem, no entanto, deixar de tentar envolver a família e “processar uma verdadeira catequese, lenta e contínua, procurando de início atrair as famílias dos internados, indo ao encontro de seus interesses e necessidades, procurando compreender suas dificuldades e fraquezas, para depois administrar os ensinamentos” (ANAIS, 1955, p. 58). Fazia-se necessário um trabalho em equipe, com técnicos devidamente preparados, contando com os meios para possibilitar “modificações concretas de vida, já que, na grande maioria dos casos os problemas são de âmbito essencialmente econômico e de insegurança em virtude à crescente complexidade da vida” (ANAIS, 1955, p. 161). Mais que envolver a família, era necessário conscientizar toda a sociedade:

É preciso fazer ver a esta sociedade, aos seus governantes, que eles têm, não a obrigação, mas o dever sagrado de contribuir com uma parcela do seu esforço para o bem estar do menor excepcional. (...) É preciso estimular a criação de medidas de proteção não só à criança, mas à sua família. É preciso estimular e incentivar as medidas de elevação cultural não somente das massas trabalhadores, mas também das chamadas “elites”, através de campanhas de orientação, através de livro e revistas, do rádio e da televisão. É preciso fazer entender que estamos tentando esconder um coisa que poderia, se convenientemente atendida, elevar-nos aos olhos da humanidade. O grau de cultura de um povo mede-se pelo seu grau de compreensão e colaboração no saneamento dos problemas fundamentais (ANAIS, 1955, p. 62).

Em relação a essa mobilização das autoridades, dos pais, dos técnicos e da sociedade em geral, as conclusões do IV Seminário apontaram para a necessidade da criação de Associações de Pais, onde “sempre que preponderar um bom nível cultural e social dos pais, podem ser constituídas, na maioria, de pais e amigos da Infância Excepcional, e por eles mesmos dirigidas” (ANAIS, 1955, p. 120). Em contrário “deverá ser incluída na Associação

uma equipe de elementos técnicos, aos quais caberá a maior responsabilidade na orientação” (ANAIS, 1955, p. 120). Além disso, foi indicada a criação de uma Federação das Instituições de Assistência aos Menores Excepcionais, visando “o esclarecimento do público em relação ao desenvolvimento normal e patológico das crianças, bem como aos educacionais mais adequados à criança com ou sem características excepcionais” (ANAIS, 1955, p. 121).

Pensando na inserção social dos “excepcionais”, foram reforçadas as recomendações de Helena Antipoff, no que se referia ao trabalho artesanal e industrial, realizado em oficinas e estabelecimentos especializados ou no próprio domicílio, pois assegurava um mínimo de renda aos “excepcionais” e suas famílias, assim como a criação de colônias agrícolas para os egressos das instituições, com auxílio oficial para sua manutenção. Além disso, houve a indicação da inserção desses indivíduos no mercado de trabalho:

Havendo possibilidade de utilizar a mão-de-obra dos retardados mentais em trabalhos monótonos da indústria mecanizada que não exigem senão um mínimo de inteligência e de aptidão individuais, recomenda-se a propagação desse uso, uma vez que empregadores, contra-mestres e o próprio operariado estejam devidamente orientados e a par dos benefícios sociais, que esse trabalho possa trazer à comunidade (ANAIS, 1955, p. 122).

Segundo avaliação registrada nos anais do seminário, havia uma descrença por parte das autoridades do ensino quanto à necessidade da educação especial e o serviço especializado funcionava sem uma legislação própria, sem amparo material garantido, “sob constantes ameaças de extinção, pela falta exclusiva da compreensão de suas finalidades” (ANAIS, 1955, p. 71). Caberia a todos os profissionais envolvidos na educação especial participar da divulgação de suas atividades e da necessidade delas para a sociedade em geral, uma vez que, “a finalidade básica deste campo está assentada no ideal democrático de que toda criança merece e deve ter iguais oportunidades educacionais” (ANAIS, 1955, p. 72).

5.6 O reconhecimento de ações realizadas e os encaminhamentos em prol do atendimento aos “excepcionais”

Ao final dos seminários, foram apresentadas moções destacando as ações empreendidas e encaminhando propostas relacionadas aos temas estudados. No segundo seminário, realizado em Belo Horizonte, em 1952, foram apresentadas dez moções, das quais apresentamos aquelas mais significativas para o desenvolvimento da educação dos “excepcionais no país”.

Helena Antipoff propôs a constituição de uma Federação Brasileira das Associações de Assistência à Infância Excepcional, considerando que as obras não oficiais de assistência à infância excepcional no país, trabalhando isoladamente e sem um plano conjunto, poderiam melhorar sua eficiência se fossem aproveitadas as experiências de cada uma, num intercâmbio sistemático e unidos os esforços na organização de algumas obras que servissem ao melhoramento técnico e material de todas. Esse projeto não chegou a se efetivar. Em 1954, surgiu a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais que, em 1964, se organizou numa federação nacional. A Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil se tornou realidade em 1971.

Terezinha Pinto, aluna do Curso de Orientação Psico-Pedagógica da Sociedade Pestalozzi do Brasil, bolsista do Estado de Goiás, reivindicou que fosse fundado e orientado em Goiânia, o Instituto Pestalozzi, sob a coordenação de Helena Antipoff, envolvendo uma equipe de suas colaboradoras, para que permanecesse no instituto na fase de organização. Justificando a demanda, a autora informou que, em Goiás, não havia nenhum setor educativo para a recuperação da infância “excepcional”, sendo que existia um número elevado de “crianças subnormais, indevidamente matriculadas nos grupos escolares, submetidas a processos pedagógicos inadequados, que mais acentuam e agravam suas dificuldades” (ANAIS, 1952, p. 118). Diante desse quadro, havia um interesse crescente de pais, médicos e professores em oferecer uma educação especializada, assim como o interesse dos poderes públicos na solução do problema. Segundo a autora, o Instituto deveria abranger a reeducação dos “excepcionais” e a preparação do pessoal técnico, por meio de cursos de especialização em Belo Horizonte ou no Rio de Janeiro. A Sociedade Pestalozzi de Goiás foi instalada em 1955 (SANTOS, 1955, p. 8).

O médico José Maria de Freitas reivindicou que se louvasse a iniciativa da Associação Brasileira de Medicina por ter demonstrado interesse na formação do psiquiatra infantil. No entanto, destacou que, apesar desse interesse, ainda não existia cursos de especialização, cuja formação fosse condizente com as exigências do perfil infantil e, por isso, solicitou que a referida Associação indicasse às Faculdades de Medicina do Brasil a criação dos cursos de especialização nessa área. Ainda nessa temática, considerou que o ensino da neuropsiquiatria infantil e de higiene mental se impunha à formação do médico e sugeriu que fossem criadas, nas Faculdades de Medicina, especializações nesses itens, em regime de extensão universitária, especialização ou pós-graduação. O médico também tratou da formação do psicólogo clínico, necessário para o diagnóstico e para o tratamento dos desajustamentos

emocionais e sociais e, diante da constatação de que os cursos das Faculdades de Filosofia não eram suficientes para dar ao licenciado o preparo técnico e a atitude de psicólogo, não havendo cursos de especialização, sugeriu que aquelas faculdades reivindicassem dos poderes públicos a criação da sessão de psicologia e cursos de pós-graduação em psicologia clínica.

No terceiro seminário, foi indicada uma moção de reconhecimento às ações de Dorina Golveia Nowil, que em 1951, havia iniciado, no Instituto Caetano de Campos, as classes braile, experiência que gerou um projeto apresentado ao legislativo incluindo esse tipo de classe nos cursos pré-primário, primário, secundário e profissional para todo o estado de São Paulo, que foi aprovado e sancionado pelo governo, em agosto de 1952. Em decorrência da frequência dos alunos cegos nas escolas comuns no estado paulista, foi solicitado ao Ministério da Educação permissão para que esses alunos cegos freqüentassem os cursos secundários em todo o país, o que foi aprovado por portaria, em 1952.

As três representantes do estado do Paraná, Pórcia Guimarães Alves, Senhorinha Miranda de Moraes Sarmento e Maria Ruth Junqueira, esta última funcionária do Departamento Estadual da Criança, apresentaram uma moção inspiradas nas atividades das Sociedades Pestalozzi já existentes, para que fossem instaladas outras congêneres nos demais estados, solicitando que fosse o Paraná, o próximo estado a organizar mais uma Sociedade.

A comissão de estudos dos menores cegos solicitou que fosse encaminhado à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo um voto de aplauso, pelo fato desta instituição, por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), estar contribuindo para os estudos da capacidade profissional do cego, assim como a sua colocação na indústria. Essa comissão também sugeriu que fosse realizada, pelos órgãos governamentais, pela Associação Médica Brasileira e pelas instituições particulares de assistência, uma campanha educativa de âmbito nacional.

A comissão dos “deficientes físicos” propôs que a Sociedade Pestalozzi contatasse a Organização das Nações Unidas, pleiteando bolsas de estudos para os interessados em cursos de aperfeiçoamento para equipes de reabilitação e que também apresentasse, junto aos poderes estaduais e federais, a necessidade de uma legislação especial “que ampare a criança defeituosa e facilite sua educação e reintegração social” (ANAIS, 1953, p. 101).

Rosy Fischgold e Áurea Z. Schechtman, do Consultório Médico Psico-Pedagógico da Sociedade Pestalozzi do Brasil, propuseram que fosse “transmitido às autoridades competentes, este desejo de realmente batalhar pela causa da criança” (ANAIS, 1953, p. 99). Diante das dificuldades destacadas ao longo do seminário, sugeriram que se designasse uma ou mais pessoas para cada estado brasileiro, para insistir com as respectivas autoridades para

que criassem instituições para os diferentes tipos de criança “excepcional”, com a concomitante formação de pessoal especializado.

Apontamentos finais

O objetivo dos seminários foi a constituição de um atendimento mais sistematizado para as crianças “excepcionais”, sob bases científicas comuns, partindo das ações realizadas pela Sociedade Pestalozzi do Brasil, buscando homogeneizar as ações e viabilizar a fundação de instituições especializadas em outras localidades, expandindo o atendimento para atender uma demanda declaradamente negligenciada pelos poderes públicos.

O primeiro tema dos seminários tratou da composição do quadro de pessoas para atuar na educação dos diferentes tipos de “excepcionais” e a formação especializada. Foi indicado que o atendimento fosse realizado por uma equipe, cuja concretização esbarrava na falta de estrutura para a formação dos profissionais. Não obstante a ausência de cursos específicos, a proposta de formação indicava a psicologia e a higiene mental na base da especialização, que conjugariam o estágio nas instituições existentes. A formação oferecida pela Sociedade Pestalozzi do Brasil foi destacada como referência, mas Helena Antipoff ambicionava um processo mais intensivo, em que os professores permanecessem como internos, semelhantes à dinâmica da Escola de Aperfeiçoamento e da Fazenda do Rosário.

No segundo seminário, houve um esforço dos participantes para formular os conceitos de cada tipo de “excepcionalidade” e apresentar as diretrizes para o seu atendimento. Para todos os “excepcionais”, o internato foi considerado como alternativa, conjugado a outros formatos: classes especiais, semi-internato, externato, consultório médico pedagógico, clínica de orientação. A comissão responsável pelo estudo sobre as crianças com “desajustamento emocional e social” propôs que estas fossem recebidas no internato, onde teriam o tratamento psicoterápico, social e médico e a orientação ocupacional, mas que freqüentassem a escola comum, junto às crianças “normais”. Esse posicionamento gerou discordância de Helena Antipoff, cuja dinâmica de atendimento proposto era o inverso: identificar as crianças “excepcionais” nas escolas comuns e encaminhar para as instituições especializadas. Sendo que no quarto seminário os representantes da Sociedade Pestalozzi do Brasil defenderam a institucionalização, afirmando que: “um excepcional, que nunca teve oportunidade de aproveitar dos processos educativos especiais, jogado em um grupo de crianças consideradas normais, seria ainda mais prejudicado” (ANAIS, 1955, p. 31-32).

O terceiro seminário aprofundou a discussão sobre o regime de atendimento, indicando uma demanda pela inclusão daqueles “excepcionais” com boas condições familiares no ensino comum. Todavia, a permanência da internação foi percebida como conseqüência da organização desse ensino, que inviabilizava a freqüência dessas crianças e adolescentes. A base para o atendimento continuava sendo o internato, visando à formação para o trabalho, sendo necessário pensar nos egressos, que deveriam receber uma preparação para se inserir na sociedade.

Numa primeira interpretação, podemos identificar uma tendência à inclusão dos “excepcionais” no ensino comum, o que era avançado para a época, mas essa proposição se aplicava somente àqueles oriundos de famílias bem estruturadas, com possibilidades de auxiliar os “excepcionais”. Outra condição era que estes não apresentassem problemas de caráter ou de conduta e não tivessem graus profundos de “excepcionalidade”. Aprofundando a análise, observamos que esse encaminhamento ratificava a internação das crianças órfãs e daquelas cujas famílias fossem miseráveis, sem condições de receber orientação ou vivessem em condições que prejudicassem o atendimento. Considerando a avaliação das condições familiares expressas pelos participantes do quarto seminário, a maioria vivia em condições precárias material, social e moralmente. Nesse cenário, estabelecia-se uma proposta dual para a educação dos “excepcionais”.

A partir do terceiro seminário, a mobilização começou a ultrapassar as fronteiras das instituições particulares existentes e passou a tentar viabilizar a participação dos órgãos governamentais no atendimento a esses perfis de crianças, contribuindo para colocar a questão em pauta junto às autoridades federais, estaduais e municipais, o que ficou explícito no segundo tema do IV seminário, o qual discutiremos no próximo e último capítulo.

CAPÍTULO VI

AS SOCIEDADES PESTALOZZI E OS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS DE EDUCAÇÃO DOS “EXCEPCIONAIS” NO BRASIL (1960-1970)

O IV Seminário sobre Infância Excepcional, realizado pelas Sociedades Pestalozzi em 1955, abordou a cooperação do governo no atendimento aos “excepcionais”. Neste capítulo, analisamos as discussões do evento sobre essa temática e a efetiva participação dos órgãos representativos do estado na elaboração de programas de atendimento aos “excepcionais”, mapeando as interfaces entre essas duas esferas institucionais, no intuito de identificar a influência das Sociedades Pestalozzi na constituição de um programa público nacional na área da educação especial.

As iniciativas oficiais, com a pretensão de atender todo o território nacional, nesse campo, tiveram início no final da década de 1950, na forma de Campanhas Educacionais: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais (1958); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (1960). Analisamos as campanhas, mais especificamente esta última, devido à influência mais direta que recebeu da ação das Sociedades Pestalozzi e, a partir da investigação das ações empreendidas tanto por essa instituição privada, quanto pelo poder público, na década de 1960, apontamos os caminhos que levaram à oficialização da educação especial no Brasil, concretizada na criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. Procuramos compreender os condicionantes históricos que levaram à criação do CENESP e analisamos a proposta de organização da educação especial estabelecida por esse órgão.

Nesse estudo, as publicações oficiais foram fontes de pesquisa fundamentais (BRASIL, 1946; BRASIL/MEC, 1948, 1957, 1958, 1961, 1962, 1968, 1971; BRASIL/MEC/CENESP, 1974a, 1974b; GUANABARA, 1964), assim como as publicações das Sociedades Pestalozzi, especialmente aquelas produzidas nesse período (SOCIEDADE PESTALOZZI, 1966; SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, 1948-1955; 1965-1982) e ainda, os anais do IV Seminário sobre Infância Excepcional.

6.1 O IV Seminário sobre Infância Excepcional e as discussões sobre a cooperação com o Estado

A cooperação do governo na obra de assistência aos “excepcionais” foi o segundo tema tratado no IV Seminário sobre Infância Excepcional, em 1955. A análise dos anais evidenciou que, até aquele momento, “as iniciativas privadas têm precedido e predominado em seus interesses e atividades aos excepcionais ao ponto de obscurecerem quase por completo os pequenos empreendimentos das autoridades oficiais dos nossos governos” (ANAIS, 1955, p. 103). Todavia, não caberia ao Estado a competência do atendimento aos “excepcionais”, que deveria continuar sendo efetuado pela iniciativa particular, mas contando com o apoio financeiro dos governos federal, estadual e municipal, conforme observamos nas conclusões do representante da Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, Armando Vale Leão:

Embora seja considerável a contribuição que o poder público possa prestar, ela deverá secundar a nossa iniciativa, pois, dedicando-nos como o fazemos à solução do problema, melhor lhe conhecemos as particularidades e mais aptos estamos a lhe traçarmos as diretrizes que deverão norteá-la. Cumprenos, pois, orientar as autoridades, prestando-lhes quando necessário, assistência técnica, inclusive (ANAIS, 1955, p. 91).

Além de não possuir o pessoal técnico habilitado, Armando Leão destacou outra motivação para que a educação especial fosse ministrada exclusivamente por instituições particulares, subvencionadas pelo governo, o que se daria devido ao “receio que temos de que em estabelecimentos oficiais as injunções políticas prejudiquem a seleção dos que se devam dedicar a tão delicada tarefa” (ANAIS, 1955, p. 87). Entretanto, salientou que, para o governo, seria mais fácil criar e manter uma rede de estabelecimento pelo país, e nessa hipótese, colocou a necessidade da vigilância para “impedir ou ao menos em parte evitar que, as instituições do governo se tornem meras repartições burocráticas de reduzida eficiência técnica” (ANAIS, 1955, p. 87).

Na tese apresentada pela representante da Sociedade Pestalozzi de Goiás, Teresinha Pinto, particulares e governo deveriam agir em reciprocidade, em que a iniciativa privada deveria ser reconhecida, apoiada, subvencionada pelo Estado e este, por sua vez, “atuaria como fiscal, observando se os auxílios bem distribuídos estão sendo aplicados, regularmente,

dando às instituições a responsabilidade de prestação de contas, estabelecendo-se, conseqüentemente, a inter-relação” (ANAIS, 1955, p. 95).

Joy Arruda, da Sociedade Pestalozzi de São Paulo, diante da situação de prevalência das ações privadas no atendimento aos “excepcionais”, cobrou maior presença do Estado “para estimular e favorecer tais empreendimentos e, mais particularmente, para desenvolver, dentro de seu próprio sistema educacional, a organização necessária de uma Assistência Educacional Especializada à criança excepcional” (ANAIS, 1955, p. 103). Porém, deixou claro, no texto publicado nos anais do evento, que não se tratava de criar novas instituições, mas de “amparar os serviços já organizados, melhor aparelhando-os com os meios de que necessitam para um funcionamento mais eficiente e, mesmo, reunindo-os em um só organismo, em lugar de dispersão de energias com multiplicidade de serviços semelhantes” (ANAIS, 1955, p. 104).

Apesar de diferenças na forma como se concretizaria a relação, as conclusões do seminário apontaram ser “indispensável a estreita colaboração entre o poder público e a iniciativa particular para a recuperação dos excepcionais” (ANAIS, 1955, p. 125). O relatório final apresentou os termos em que se estabeleceriam as contribuições dos poderes públicos para com as iniciativas particulares: a) estabelecer o reconhecimento oficial, com a concessão de utilidade pública aos institutos que se destinavam à educação e à recuperação dos “excepcionais”, sob a comprovação de sua personalidade jurídica e os objetivos para que foram criados; b) ceder professores e funcionários para trabalhar nas instituições, assim como ajuda financeira para as construções das instalações a manutenção das atividades¹⁵⁸; c) assumir a formação de técnicos especializados, contribuindo com bolsas de estudos no país e no exterior, incluindo nos programas de escolas normais disciplinas ligadas à educação dos “excepcionais”, com visitas e estágios em estabelecimentos especializados; d) incluir nos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estudos sobre a incidência de “excepcionais” na população; e) promover estudos de medidas preventivas para diminuir o nascimento de crianças “excepcionais” e proteger o indivíduo normal contra doenças e acidentes; f) realizar campanha de educação da população, por meio dos diversos meios de comunicação, visando uma melhor compreensão do “excepcional”; g) conceder, ao adulto

¹⁵⁸ A Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, desde 1936, recebia uma concessão anual do Serviço Social do Ministério da Educação. A partir de 1943, a Fazenda do Rosário foi beneficiada com verbas para construção de um pavilhão central e do posto de puericultura, subvencionadas pelo Departamento Nacional da Criança, além de recursos do INEP e do MEC, recebidos em junho de 1955, para a construção de um novo prédio do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte. O governo do estado de Minas Gerais cedeu professoras comissionadas para atuarem na Fazenda do Rosário. No Rio de Janeiro, o estado concedeu à Granja-Escola da SPRJ, 1 diretora, 4 professoras primárias, 1 professora especializada em orientação psico-pedagógica e um técnico rural (ANAIS, 1955).

“excepcional”, facilidades de acesso aos serviços públicos e particulares, em cargos adequados às suas condições.

Todos os estados deveriam organizar serviços especializados, elaborando legislação que regularizasse os estabelecimentos existentes, considerando o amparo a todos os tipos de “excepcionais”, incluindo serviços de pesquisa e divulgação e a formação de técnicos especializados. Por fim, as conclusões do seminário aconselharam “a promulgação de lei, no sentido de uma arrecadação com o fim específico de ser aplicada em favor da assistência educacional aos excepcionais” (ANAIS, 1955, p. 127). Também recomendou o apoio ao projeto de lei sobre o Fundo Nacional do Ensino Primário, definindo a parcela que caberia ao ensino emendativo.¹⁵⁹ Considerando esse projeto, no qual se cogitava a criação de classes ou escolas para recuperação de crianças com “deficiências”, Helena Antipoff, Sady Cardoso de Gusmão e Luis Cerqueira propuseram que fosse enviada à Câmara Federal moção para a sua aprovação e que se incluísse um artigo, estabelecendo um auxílio, do referido fundo, a ser pago às famílias que tivessem criança “excepcional” e não fosse oferecida a elas a assistência adequada. As deliberações do seminário, apesar de delimitar a supremacia técnica da iniciativa particular, instituíram a necessidade de uma colaboração com o Estado, reivindicando que a educação dos “excepcionais” passasse a compor a legislação nacional.

6.2 A inserção da educação dos “excepcionais” na legislação e no orçamento da educação nacional

Para melhor compreensão dessas deliberações do IV Seminário, é preciso realizar a análise do campo da educação em geral. Findo o Estado Novo, em 1945, a nova configuração política levou à promulgação da Constituição de 1946, que estabeleceu, entre as competências da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 5º, inciso XV, letra “d”). Seguindo essas determinações, o então ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores com o intuito de estudar e elaborar um projeto de reforma geral da educação nacional, cuja presidência ficou a cargo de Lourenço Filho, tendo sido organizadas três subcomissões, contemplando o Ensino Primário, o Ensino Secundário e o Ensino Superior.

¹⁵⁹ Segundo Jannuzzi (2004), a partir da década de 1930, muitos educadores envolvidos com a educação de deficientes empregaram a expressão ensino emendativo. O conceito deriva do latim *emendare*, que significa corrigir falta, tirar defeito e “traduziu o sentido diretor desse trabalho educativo em muitas das providências da época (...) suprir as falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais” (JANNUZZI, 2004, p. 70).

O primeiro ante-projeto foi encaminhado à Câmara dos Deputados em novembro de 1948. O debate entre os deputados focou, de um lado, a centralização, defendido por aqueles que ainda estavam imersos na perspectiva do rígido controle do Estado, presente durante toda a era Vargas (1930-1945), e, de outro, a descentralização, encampada por aqueles mais afeitos às determinações da Constituição de 1946. O ante-projeto elaborado pelo grupo indicado por Clemente Mariani contemplava a segunda vertente, mas foi arquivado, depois de tramitar pela Comissão Mista das Leis Complementares e receber um parecer negativo do deputado Gustavo Capanema, “que falava muito mais como ex-Ministro da Educação do Estado Novo e autor de várias leis orgânicas do que como deputado no novo regime” (ROMANELLI, 2010, p. 178).

Não obstante o seu arquivamento, é importante destacar que esse primeiro ante-projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazia, nas Disposições Gerais e Transitórias (Título XII, art. 61, § 1º, 2º, 3º), referência à educação dos “excepcionais”, indicando que cada Estado deveria promover, nas escolas com grande número de alunos, as classes de recuperação para aqueles “pseudo-retardados” ou portadores de “deficiências” de qualquer natureza que prejudicassem o aproveitamento escolar. Os alunos que não pudessem ser reabilitados nessas classes deveriam ser encaminhados a instituições especializadas, “aproveitando-se de preferência as já existentes, mantidas nas entidades particulares e com as quais serão firmados convênios de cooperação” (BRASIL, 1948, p. 11.622). Para aqueles alunos “anormais profundos”, considerados irrecuperáveis sob o ponto de vista escolar, “cada Estado deverá manter uma instituição assistencial, para recolhimento definitivo” (BRASIL, 1948, p. 11.622). Em 1948, havia um esboço de oficialização do ensino especializado, na qual o Estado criaria classes especiais nas escolas e a institucionalização do “excepcional” ocorreria pelo aproveitamento dos estabelecimentos particulares existentes. Essa educação ainda não merecia um título próprio, sendo incluída nas Disposições Gerais e Transitórias.

No IV Seminário sobre Infância Excepcional, a professora Maria Ignez Lonchin, mencionou, numa das plenárias, que o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mencionava em suas disposições transitórias o ensino emendativo, lamentou a paralisação do mesmo e propôs que se designasse uma comissão para acompanhar os trabalhos. De acordo com os anais:

Uma comissão a fim de trabalhar junto aos membros do Senado para conseguir que a educação emendativa conste em item especial, onde se mencione a ação da União, dos Estados, dos Municípios e dos particulares

em relação à educação e ocupação (no sentido profissional), da criança excepcional (ANAIS, 1955, p. 82).

No início da década de 1950, a Câmara dos Deputados tentou retomar a discussão do primeiro anteprojeto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no entanto, o material havia desaparecido e o Senado determinou a sua reconstituição. Em 1951, o presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE), Prado Kelly, designou um grupo de sócios para redigir um anteprojeto e com isso “a ABE entrou na luta com três pareceres de Gustavo Lessa, o último dos quais contendo novo substitutivo” (SILVA JUNIOR, 1974, p. XXX). O redator da proposta da ABE, Gustavo Lessa, incorporou a educação dos “excepcionais” no art. 6º: “os poderes públicos se esforçarão por promover a educação, em classes ou estabelecimentos especiais, das crianças a cujas anomalias do desenvolvimento ou desajustamentos sociais não se puder atender em escolas ou classes comuns” (SILVA JUNIOR, 1974, p. 104).

Somente em 1957, o projeto, que passou a ser identificado pelo número 2.222/57, foi reapresentado e “consistia numa nova versão, decorrente das modificações previamente aprovadas pela Comissão de Educação e Cultura” (SAVIANI, 2001, p. 15). Essa versão, publicada em 12 de dezembro de 1957, no que se referiu aos “excepcionais”, conservou a mesma redação do projeto anterior, mantendo o tema nas Disposições Gerais e Transitórias (Título XII, art. 61, § 1º, 2º, 3º) (BRASIL, 1957, p. 05). Esse projeto, quando foi pela primeira vez ao plenário, recebeu emendas, voltando à Comissão de Educação e Cultura e, ao entrar na segunda discussão, recebeu mais três emendas, tendo que voltar à referida comissão e, em 10 de dezembro de 1958, foi retirado da ordem do dia.

De acordo com Saviani (2001), a retirada do projeto ocorreu devido à apresentação, à subcomissão relatora, do projeto substitutivo de Carlos Lacerda, que representava uma grande mudança de rumos na trajetória das propostas, incorporando os interesses das escolas particulares. Sobre esse aspecto, Romanelli (2010) apontou que o substitutivo mudou e ampliou a polêmica: da polarização centralização, descentralização, deslocou o foco das discussões para as questões da liberdade de ensino. Montalvão (2010) nos esclarece quanto à fundamentação do projeto apresentado por Carlos Lacerda:

O pensamento educacional veiculado pelo substituto de Carlos Lacerda e Perilo Teixeira entendia que a responsabilidade pela educação em uma sociedade democrática não caberia ao Estado, e sim aos particulares, sendo a escola uma instância complementar à educação dada pelas famílias. A

universalização do ensino e, conseqüentemente, o rompimento com o dualismo totalitário, deveria ocorrer pelo apoio às famílias pobres, que poderiam optar pela escola de seus filhos em um mercado aberto à iniciativa privada (MONTALVÃO, 2010, p. 09).

Conforme Saviani (2001), no Congresso, “os parlamentares favoráveis à escola privada se colocavam incondicionalmente a favor do substitutivo Lacerda” (SAVIANI, 2001, p. 16). Romanelli (2010) destacou que estava em discussão o destino da própria escola pública e que, diante do conteúdo do substitutivo, “insurgiu um movimento logo constituído como Campanha em Defesa da Escola Pública, liderado pelos educadores da velha geração dos pioneiros, agora coadjuvados por profissionais de outros ramos” (ROMANELLI, 2010, p. 182). O movimento culminou com o segundo Manifesto dos Educadores, cujo redator Fernando de Azevedo também havia redigido o primeiro. Tal manifesto foi assinado por 189 pessoas e, deixando um pouco de lado a defesa dos princípios da Escola Nova, o documento procurou “tratar do aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático e da imperiosa necessidade de não só cuidar o Estado da sobrevivência da escola pública, como também de efetivamente assegurá-la a todos” (ROMANELLI, 2010, p. 185).

De acordo como Bomeny (s/d), o movimento em prol da escola pública contava com a presença de Darcy Ribeiro, que reforçava o grupo que se posicionava contra os defensores da escola privada. Estes tinham no deputado Carlos Lacerda o seu porta-voz, que se fundamentava na argumentação de que as famílias deveriam ser livres para escolher o tipo de ensino que queriam dar aos seus filhos. A educação dos “excepcionais” encontrava-se numa “encruzilhada”: fundamentada nos princípios escolanovistas quanto aos métodos adotados no processo educativo, via seus interesses políticos defendidos pelo grupo constituído pelos opositores aos princípios defendidos por esse movimento.

No substitutivo Carlos Lacerda, a educação dos “excepcionais” passou a compor um dos títulos da proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Título XV, art. 84 a 87), segundo o qual, embora fosse especializada, a educação dos “excepcionais” deveria enquadrar-se no sistema geral de educação, observando, sempre que possível as normas, as diretrizes e os programas, com o intuito de promover a integração dos mesmos “na comunidade como elementos úteis” (BRASIL/MEC, 1958, p. 7.624). Segundo o artigo 85º, “qualquer iniciativa privada relativa à educação de excepcionais goza do direito de suplementação de verba e até manutenção total, por parte do Estado como reconhecimento do seu valor humano e social” (BRASIL, 1958, p. 7.624). Caberia aos Conselhos de Educação

sugerir ao Congresso e às Assembleias Legislativas a atribuição da verba necessária à manutenção e multiplicação desses estabelecimentos.

Estas deliberações convergiam com os debates estabelecidos no IV Seminário sobre Infância Excepcional. As conclusões do seminário, no que se referia à cooperação do governo, apontaram para a prevalência da iniciativa privada como subvenção do Estado. No campo da educação em geral, havia uma disputa entre os defensores da escola pública e aqueles que defendiam a iniciativa privada e se mostravam “decididos a fazer valer hegemonicamente os seus interesses no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (SAVIANI, 2001, p. 15).

Avaliando o percurso histórico da educação especial, que estamos traçando desde o início do século XX, principalmente a partir da década de 1930, com a atuação de Helena Antipoff, primeiro em Minas Gerais, depois diretamente no Rio de Janeiro e indiretamente em diferentes partes do país, culminando, na década de 1950, com os Seminários sobre Infância Excepcional, os quais buscaram reunir, em quatro edições, autoridades e pessoas da sociedade civil, envolvidas com a questão dos “excepcionais”, inferimos que esse conjunto de acontecimentos contribuiu para que essa questão passasse a compor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Inicialmente, de forma mais tímida, aparecendo nas Disposições Gerais e Transitórias, para, num segundo momento, compor um dos títulos da referida lei. Considerando-se o caráter eminentemente particular do atendimento aos “excepcionais”, que já vinha se organizando com a subvenção do Estado, essa educação mereceu destaque no substitutivo de Carlos Lacerda, pois já se constituía numa realidade concreta e, por isso, reforçava a defesa da iniciativa privada.

A educação especial que vinha se organizando independentemente dos poderes públicos e de legislação específica, passou a figurar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A redação do substitutivo Carlos Lacerda passou por modificações e a educação especial na Lei 4.024/61 foi estabelecida nos seguintes termos:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil/MEC, 1961).

Depois de treze anos em discussão, em que diferentes interesses estavam em pauta, a educação dos “excepcionais” obteve seu espaço na LDB, de um lado, por convergir com interesses dominantes naquele momento e, por outro, devido à mobilização realizada pelas Sociedades Pestalozzi, que reuniram pessoas de todo o território nacional em torno dessa questão, não deixando de constituir um elemento fortalecedor da inclusão da educação especial na legislação.

A LDB de 1961 regulamentou o artigo 169º da Constituição de 1946, que determinava: “anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946). Pela LDB, ficou estabelecido que os recursos da União para a educação não poderiam ser menores que 12% dos impostos arrecadados e os Estados, Distrito Federal e Municípios teriam que aplicar nunca menos que 20% da arrecadação anual. Com o montante dos recursos federais, deveriam ser constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior e caberia ao Conselho Federal de Educação elaborar o Plano de Educação, para execução em prazo determinado, referente a cada Fundo (BRASIL, 1961).

Por ocasião do IV Seminário sobre Infância Excepcional, Helena Antipoff recomendou o apoio ao projeto de lei acerca do Fundo Nacional do Ensino Primário, sobre o qual deveria ser indicada a parcela que caberia ao ensino emendativo. A moção elaborada por ela e mais dois colegas do IV seminário foi encaminhada, numa carta, com o logotipo da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, ao deputado Francisco Campos, em 15 de maio de 1959. Antipoff iniciou o texto informando que “só um assunto de bastante importância levaria me (sic) a incomodar o senhor e pedir-lhe colaboração” (ANTIPOFF, 1959, p. 01). No segundo parágrafo do texto¹⁶⁰, a educadora sintetizou as ações que vinham sendo realizadas em prol dos “excepcionais”, desde 1932, com a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que havia se espalhado, nos anos seguintes, por outros estados, contando com a colaboração das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais. Em seguida, Antipoff salientou que esse trabalho “careceu até agora de uma fundamentação jurídica suficientemente

¹⁶⁰ “Como provavelmente sabe, temos nos dedicado aos problemas da infância excepcional desde 1932, em Minas Gerais, e um movimento a favor da assistência e do tratamento médico-pedagógico tem sido criado e espalhado através de “Sociedade Pestalozzi” pelos diversos Estados do Brasil. Em colaboração com estas, veio surgir a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais que, hoje, conta com uma dinâmica organização movimentada por elementos de destaque no terreno da medicina, do serviço social, da educação, além de receber o permanente impulso e dedicação das mães esclarecidas, às vezes sem outra profissão que não seja a de cuidar do próprio lar” (ANTIPOFF, 1959, p. 01).

estudada para garantir em lei, com meios financeiros e técnicos, essa assistência à infância excepcional” (ANTIPOFF, 1959, p. 01). Continuando, a educadora situou que o assunto havia sido discutido no IV Seminário de Estudos da Sociedade Pestalozzi do Brasil e que, na sessão de 5 de julho de 1955, havia sido proposta a seguinte moção:

Considerando a existência do projeto de lei sobre o Fundo Nacional do Ensino Primário, enviado pelo Executivo ao Congresso, no qual se cogita da “criação de classes ou escolas para recuperação de crianças, portadoras de deficiências de qualquer espécie” (Art. 8, letra g), propomos que seja enviada à Câmara Federal moção no sentido de ser a mesma aprovada; outrossim, que se inclua um artigo estabelecendo um auxílio, por conta do referido Fundo (e na base do salário mínimo regional do menor trabalhador) a ser pago àquelas famílias que tiverem uma criança excepcional, quando não fosse possível proporcionar-lhe assistência adequada. Dessa forma, não seriam sobrecarregados os orçamentos das instituições especializadas, facultando esse auxílio tratamento no próprio lar (ANTIPOFF, 1959, p. 1).

Promulgada a LDB em 20 de dezembro de 1961, o Plano Nacional de Educação, regulador da aplicação dos referidos fundos, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, ficou pronto em 20 de setembro de 1962¹⁶¹, recebendo do então ministro da Educação, Darcy Ribeiro, a determinação de sua imediata publicação. O referido plano, que teve como relator Anísio Teixeira, foi elaborado para o período de oito anos e na solenidade de sua entrega, o presidente do Conselho fez um apelo para que o mesmo fosse implantado a partir de 1963.

Na distribuição dos vencimentos destinados ao ensino primário, a educação dos “excepcionais” foi contemplada com 3% do orçamento total, assim distribuído:

75% para atender à manutenção, expansão e melhoria do ensino; 22% para atender ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa, à realização de congressos e conferências; e 3% para bolsas de estudo a alunos a serem educados em condições especiais por falta de escola adequada (BRASIL/MEC, 1962, p. 35).

Ficou registrado no Plano Nacional de Educação, no item 10, que as “bolsas de ensino primário destinam-se a alunos deficientes de qualquer ordem, cuja educação não se possa fazer nas escolas locais ou exijam internato” (BRASIL/MEC, 1962, p. 37). Para o ano de 1963, dos recursos federais, estavam previstos 19.000.000.000,00 (dezenove bilhões de

¹⁶¹ A comissão foi instalada em 12 de fevereiro de 1962, sob a presidência do Conselheiro Edgard Santos, composta por Anísio Teixeira, Brochado da Rocha, Dom Cândido Padim, Almeida Junior. Outros conselheiros participaram das discussões: Abgar Renault, Dom Helder Câmara, Clóvis Salgado e Padre José Vieira de Vasconcelos (KELLY, 1962, p. 10).

cruzeiros) para todo o ensino primário e 570.000.000,00 (quinhentos e setenta milhões de cruzeiros), referentes aos 3% mencionados no plano, e que se destinavam a “bolsas de manutenção de estudos a alunos a serem educados em condições especiais, por falta de escolas locais de ensino emendativo” (BRASIL/MEC, 1962, p. 44). De acordo com Mazzotta (1995), esse plano foi revisto em 1965, passando a ser destinado, para a educação dos “excepcionais”, 5% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário.

Segundo a análise de Bueno (2004), a quase totalidade das instituições privadas que surgiram nas décadas de 1930 e 1940, para o atendimento especializado dos deficientes visuais, auditivos e deficientes mentais, estavam ligadas a ordens religiosas e revestiam-se “de caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem ao rol dos direitos da cidadania” (BUENO, 2004, p. 113).

Desenvolvendo-se sob bases científicas e tendo à frente a psicóloga e educadora Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi caminharam em outro sentido, congregando, o quanto possível, na década de 1950, os representantes desses estabelecimentos que, visando a inserção do atendimento especializado nos programas do governo federal, ainda que permanecesse o caráter privado das organizações, que deveriam receber subvenções públicas para o seu funcionamento e manutenção.

6.3 As campanhas de educação dos “excepcionais”.

Uma vez instituída em lei e incluída no orçamento federal, faltava a proposição e execução de programas públicos no setor da educação dos “excepcionais”. Nesse sentido, no final da década de 1950 e começo dos anos de 1960, o governo federal iniciou as campanhas em favor da educação dos deficientes. Essas campanhas faziam parte de um movimento maior, que se “consubstanciou nas chamadas Campanhas Nacionais que pretendiam dar encaminhamento às grandes questões sociais como a alfabetização e as endemias” (BUENO, 2004, p. 121). Na área educacional, essas ações começaram a se efetivar em 1947, quando o MEC promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). No início dos anos de 1950, foram realizadas a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).

Com relação à educação dos “excepcionais”, as campanhas começaram em 1957, com a Campanha da Educação do Surdo Brasileiro (CESB),¹⁶² sugerida pela direção do Instituto Nacional de Educação do Surdo. Em 1958, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV),¹⁶³ por iniciativa de um professor do Instituto Benjamin Constant, José Espínola Veiga e, em 1960, foi instalada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (CADEME),¹⁶⁴ sob a influência das Sociedades Pestalozzi e das Apaes (LEMOS, 1981).

De acordo com Jannuzzi (2004), nesse momento em que as campanhas foram direcionadas para a educação dos “excepcionais”, aquelas relacionadas à educação popular já estavam amortecidas, recebendo críticas quanto a essa forma de desenvolver a educação, sem uma sistematização do ensino dos adultos e sem o acompanhamento dos problemas do ensino primário comum. No caso da educação dos “excepcionais”, conforme apontaram os participantes do III Seminário sobre Infância Excepcional, que tratou do regime de atendimento a esse perfil de crianças, era necessário um investimento amplo no ensino comum, já que a opção pelo internato se colocava devido à precariedade desse ensino. Contudo, o ensino primário continuava sem receber a devida atenção e as referidas campanhas constituíam-se num caminho conveniente para o governo minimizar os custos de sua atuação, já que “aceitava voluntariado, verba vinda de doativos nacionais e estrangeiros ou de serviços prestados pela própria campanha, o que poderia amortecer os gastos públicos com o setor, sem que se pudesse afirmar completa ausência de seu envolvimento” (JANNUZZI, 2004, p. 90).

Lemos (1981) considerou que essas campanhas ocorreram “no sentido de estimular e desenvolver a Educação Especial no Brasil, assim como de proceder à união de esforços das ações governamentais e das entidades particulares” (LEMOS, 1981, p. 64). Em nossa avaliação, mesmo considerando que as campanhas direcionadas aos surdos e cegos ficaram sob o comando das instituições federais (Instituto Nacional de Educação dos Surdos e Instituto Benjamin Constant¹⁶⁵, respectivamente), ponderamos que foi o movimento das

¹⁶² Decreto 42.728, de 03 de dezembro de 1957 (BRASIL/MEC, 1957).

¹⁶³ Decreto 44.236, de 01 de agosto de 1958 (BRASIL/MEC, 1958). De acordo com Mazzotta (1996), “depois de um ano e meio de sua criação, a referida Campanha sofreu mudanças estruturais pelo Decreto 48.252, de 31 de maio de 1960 e passou à denominação de Campanha Nacional de Educação do Cego” (MAZZOTTA, 1996, p. 50). A primeira Comissão Diretora foi composta por Wilton Ferreira, Diretor do Instituto Benjamin Constant; Rogério Vieira, representante do Conselho Regional para o Bem-Estar dos Cegos; Dorina de Gouvêa Nowill, presidente da Fundação para o Livro do Cego no Brasil; Joaquim Bittencourt Fernandes de Sá, ex-diretor do Instituto Benjamin Constant; José Espínola Veiga, professor do Instituto Benjamin Constant (LEMOS, 1981).

¹⁶⁴ Decreto 48.961, de 22 de setembro de 1960 (BRASIL/MEC, 1960).

¹⁶⁵ Com as alterações efetuadas em maio de 1960, a Campanha Nacional de Educação do Cego passou a ser subordinada ao Ministério da Educação (MAZZOTTA, 1996).

instituições particulares que colocou em pauta essa questão, levando o poder público a contemplar a educação dos “excepcionais”. Por outro lado, os termos em que se estabeleceram essas campanhas reforçaram as ações privadas, pois, em todos os três decretos que as instituíram, ficou estabelecido que “a campanha poderá firmar contratos, ajustes ou convênios com entidades públicas e privadas para consecução de seus objetivos” (BRASIL/MEC, 1960, p. 763).¹⁶⁶ A CADEME destacou, entre os incisos de um dos seus artigos (Art. 3º, inciso I), que deveria haver a cooperação técnica e financeira, “em todo o território nacional, com as entidades públicas e privadas que se ocupam das crianças retardadas e dos outros deficientes mentais” (BRASIL/MEC, 1960, 762). O decreto da Campanha dos Cegos também estabeleceu a “assistência técnica e material aos órgãos federais, estaduais, municipais e *particulares*, promotores da reabilitação dos cegos” (BRASIL/MEC, 1958, p. 236 grifo nosso). Bueno (2004) já havia destacado que “fica clara a influência e o benefício conseguido pelas instituições privadas de educação especial junto às Campanhas Nacionais” (BUENO, 2004, p. 122).

Observamos que, mesmo partindo da iniciativa oficial, as campanhas não representaram mudança significativa no que já vinha sendo feito pela educação dos “excepcionais”, apenas ratificaram o modelo de ação, em que havia duas instituições federais na capital do país, conjugado ao atendimento restrito que se processava em outras capitais e em algumas poucas cidades brasileiras, por iniciativa privada, contando com a subvenção pública. O que pôde ser considerado um diferencial das campanhas foi o fato de terem contribuído para promover o esclarecimento da população e colocar a temática na pauta das preocupações das autoridades municipais, estaduais e federal.

6.4 Da CADEME ao CENESP: a participação de Helena Antipoff e das Sociedades Pestalozzi

A CADEME foi resultado da influência direta das ações das Sociedades Pestalozzi e, por isso, tecemos, a seguir, algumas considerações sobre suas atividades, sobretudo, destacando a presença de Helena Antipoff na composição de sua primeira comissão diretora e os caminhos que levaram à criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973.

¹⁶⁶ Esse indicativo refere-se ao Decreto 48.961, de 22 de setembro de 1960, que instituiu a CADEME, mas se repete nos outros dois decretos: Decreto 42.728, de 03 de dezembro de 1957: “art. 6º - A Campanha (surdos) poderá firmar convênios com entidades públicas e privadas para consecução de seus desígnios” (BRASIL/MEC, 1957, p. 302); Decreto 44.236, de 01 de agosto de 1958 – “art. 9º - A Campanha (cegos) poderá firmar contrato ou ajustes com entidades públicas e privadas para consecução de seus objetivos” (BRASIL/MEC, 1958, p. 237).

Ao final dos anos de 1950, as campanhas para a educação dos surdos e dos cegos tinham sido implementadas por mobilização das duas instituições federais que atendiam a essas excepcionalidades (Instituto Nacional de Educação do Surdo e Instituto Benjamin Constant). De acordo com Sarah Couto César (1992), que foi diretora da CADEME, no início da década de 1970, para incluir a educação dos “deficientes mentais”, Helena Antipoff, em conjunto com Gustavo Lessa e Helena Dias Carneiro, acompanhados por familiares de crianças “excepcionais”, “pressionaram as autoridades competentes da época, que ocupavam altos cargos no MEC, inclusive o próprio Ministro de Estado” (CÉSAR, 1992, p. 46). Ocupava o cargo de Ministro da Educação, Pedro Paulo Penido, que recebeu um memorando, escrito pelo referido grupo, “sugerindo a criação de uma Campanha, nos moldes das já existentes, que funcionasse como um instrumento capaz de desencadear as primeiras ações, a nível federal, em prol do retardado mental” (CÉSAR, 1992, p. 46).

O projeto da campanha foi elaborado pelo assistente do ministro da Educação, Fernando Luiz Duque Estrada, seguindo as indicações de Helena Antipoff e dos demais envolvidos na petição. Segundo César (1992), até o ano de 1964, a CADEME não tinha se concretizado, sendo necessária uma intervenção de Antipoff, junto à esposa do então Ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, conseguindo a instalação oficial da campanha em agosto daquele ano. Além disso, em 24 de agosto de 1964, o presidente da república, marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, lançou o Decreto Nº 54.188, instituindo a Semana Nacional da Criança Excepcional, que seria comemorada de 21 a 28 de agosto, em todo o território nacional, cabendo ao ministro da Educação, solicitar, a todos os órgãos vinculados ao MEC, que promovessem a semana do “excepcional”.

No dia seguinte à instituição da Semana Nacional da Criança Excepcional, foi baixada a Portaria Nº 592, determinando a organização de um grupo de trabalho para promover estudos durante essa semana, visando reformular as atividades do MEC no campo da educação dos “excepcionais” e coordenar a CADEME, sendo designados pelo ministro da Educação: Helena Antipoff, Cleanto Rodrigues Siqueira e Antonio Clemente Filho, este último ficando encarregado das funções de diretor executivo da Campanha (LEMOS, 1981) e destacou o auxílio que recebia de Antipoff:

Nos três anos que estive à frente da CADEME, tive a constante colaboração de D. Helena, que participou de várias reuniões para traçarmos junto os princípios gerais de atuação da Campanha e da elaboração do planejamento de aplicação dos recursos concedidos pelo MEC (CLEMENTE FILHO apud CESAR, 1992, p. 46-47).

Esse grupo reunido em 1964 elaborou uma minuta de lei criando o Departamento Nacional de Educação Especial (DNEE), que deveria funcionar “como centro de estudos, planejamento e coordenação das questões educacionais, e de reabilitação, quando correlatas às primeiras, relacionadas com os trabalhos do mesmo ministério (Educação e Cultura) destinados ao cumprimento do disposto nos artigos 88 e 89 da Lei № 4024” (ANTIPOFF et. al., 1965, p. 30).

Esse Departamento foi pensado para planejar e elaborar programas de educação especial, visando garantir padrões adequados; coordenar os trabalhos das instituições federais dedicadas à educação dos “excepcionais”, estimulando a colaboração com as instituições estaduais, municipais e particulares; organizar estudos e pesquisas sobre os “excepcionais” e os problemas relacionados à organização do ensino desses alunos; manter intercâmbio com as instituições nacionais e estrangeiras; promover censos gerais, regionais e locais¹⁶⁷; promover investigações na área de psicologia aplicada à educação e reabilitação, assim como à questão da orientação vocacional; divulgar amplamente os conhecimentos teóricos, incluindo o esclarecimento da população; manter órgãos de execução dos programas para servir de campo de aplicação dos resultados das pesquisas realizadas pelo Departamento; administrar os recursos financeiros destinados à educação especial, com aplicação direta ou por meio de convênios com estabelecimentos públicos ou particulares; apresentar ao Conselho Federal de Educação, no período de consecução dos Planos de Educação, referentes aos diferentes Fundos criados pela Lei 4.024, o programa de trabalho da educação especializada; cuidar para que os planos de educação, estaduais e municipais, reservem recursos para esse fim (ANTIPOFF et. al., 1965).

O art. 7º da minuta previa a extinção das Campanhas, com a transferência dos respectivos patrimônios, dotações orçamentárias e pessoal para o Departamento Nacional de Educação Especial (DNEE). As despesas com pessoal e material ficariam por conta dos recursos consignados ao Instituto Nacional de Educação dos Surdos, ao Instituto Benjamin Constant e à CADEME. No entanto, esse projeto não virou lei e a concretização da idéia de um órgão nacional, que coordenasse a educação especial no país foi adiada, assim como a extinção das campanhas.

¹⁶⁷ Quanto aos levantamentos estatísticos, localizamos dados referentes ao estado da Guanabara, angariados pelo Censo Escolar de 1964, realizado pela Secretaria de Educação e Cultura: a população recenseada somou 675.754; entre os indivíduos com idades de 5 a 14 anos, foram contabilizados 4.761 casos de “deficientes”: 4.172 (87,6%) “não abrigados em estabelecimentos de educação especial; 589 (12,4%), na mesma faixa etária, assistidos” (GUANABARA, 1964, p. 01), ou seja, apenas pequena parcela daqueles considerados “excepcionais” recebia atendimento especializado.

A CADEME continuou em atividade e, em 1966, em cooperação com a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com a Escola de Serviço Social, com a Secretaria do Estado de Educação, Saúde, Interior e Ação Social, promoveu o primeiro curso intensivo de férias pró-infância excepcional, que ocorreu de 9 a 22 de janeiro daquele ano, na Faculdade de Medicina da UFMG, no Grupo Escolar Pedro II, em Belo Horizonte, e na Fazenda do Rosário, em Ibitaré.

As aulas contemplaram as seguintes temáticas, ministradas pelos respectivos profissionais: estudo sobre a criança, o adolescente e os problemas de conduta; necessidade de exames psicológicos nos detentos e menores delinquentes – por Elza Barra, psicanalista; neuropsiquiatria, com a discussão de casos de paralisia cerebral, síndrome pós-encefálica com reação esquizofrênica e oligofrênica, processo de esquizofrenia, reação psicótica, fobia, depressão, obsessão, compulsão, dependência infantil e desenvolvimento, síndromes cerebrais associadas a problemas congênitos, infecciosos, tóxicos, degenerativos, expansivos, medicamentosos, alterações de comportamento, personalidade – por Hélio Durães Alkmin, médico; doenças da gestação e do parto, infecções bacterianas, parasitárias e viróticas, desnutrição na infância – por Bernardo Nunam, pediatra; o trabalho com doentes mentais, com projeção de cinquenta slides demonstrativos da terapia ocupacional realizada no Hospital de Saúde Mental, no Ceará e o movimento de higiene mental, sugerindo a criação, em Minas Gerais de uma Liga de Higiene Mental e Saúde Mental – por Luiz Cerqueira, psiquiatra; apresentação da ficha de desenvolvimento mental da criança, do conceito de excepcional e do ambiente propício para a sua educação, o meio rural – por Helena Antipoff; oficinas pedagógicas, reabilitação profissional dos “excepcionais”, terapia ocupacional – por Olívia Pereira; histórico e finalidade da APAE – por Renata Aragão Silveira (SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1966a).

O curso contou com 79 inscritos, provenientes de São Paulo, Brasília e Minas Gerais, dos quais, 59 concluíram e receberam o certificado. No último dia do evento, um grupo de educadores e médicos, acompanhado por Helena Antipoff, partiu para São Paulo com o objetivo de realizar uma excursão pedagógica pelas obras de atendimentos aos “excepcionais” daquela cidade¹⁶⁸, sendo recebido pela presidente da APAE de São Paulo, Alda Estrázulas.

O curso intensivo se repetiu no período de 4 a 15 de julho de 1966. Em 31 de maio, foi enviada às autoridades do ensino, federal e do estado de Minas Gerais, e aos prefeitos municipais, uma circular de divulgação do evento, informando que a finalidade do mesmo era

¹⁶⁸ Foram visitados o Lar Escola São Francisco, a Fundação Paulina de Queiroz, o Instituto Pestalozzi (SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1966a).

“congregar equipes empenhadas na assistência ao menor excepcional, seja com problemas de aprendizagem, de conduta ou de integração social” (SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1966b, p. 01). Destacava-se também a preocupação com “o acúmulo de pedidos de internamento de crianças excepcionais na Fazenda do Rosário. Cerca de 600 casos estudados, provenientes dos mais diversos lugares do interior mineiro, aguardam ser chamados” (SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1966b,p. 01). Devido a essa situação, o tema central do segundo curso foi a descentralização dos serviços, e as conclusões apontaram para a necessidade de maior divulgação:

de maneira a despertar a consciência dos políticos brasileiros, dos homens de governo, do professorado, de todos quando se interessam pelo futuro do país, porque é verdadeiramente alarmante o número de crianças excepcionais necessitadas de assistência especializada e também verdadeiramente alarmante a carência de estabelecimentos apropriados, de pessoal especializado e de uma orientação geral que possa minorar os efeitos desastrosos da desassistência dessas crianças” (SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1966b, p. 9).

Era necessário formar comissões municipais de educação de “excepcionais” com o objetivo de efetuar a sua educação na cidade de origem, incentivando a formação de pessoal especializado, aumentando o número de classes especiais nos grupos escolares, com apoio à criação de escolas especializadas, em todo o estado, fossem particulares ou oficiais, com instalação de oficinas pedagógicas. Diante do exposto, inferimos que, uma vez frustrada a tentativa de estabelecer um órgão central para coordenar o atendimento dos “excepcionais”, no início de suas atividades, em 1964, a CADEME, contando com a cooperação das Sociedades Pestalozzi, buscou efetuar a descentralização do atendimento, por meio do “contato com Secretaria de Educação de vários estados, procurando interessá-las na problemática do deficiente mental, mostrando a todas a responsabilidade e a necessidade de procurar soluções para o equacionamento do problema” (LEMOS, 1981, p. 70).

Em setembro de 1970, Sarah Couto César, pertencente ao quadro de profissionais da Sociedade Pestalozzi do Brasil, assumiu a direção executiva da CADEME, sucedendo o coronel José Maes Borba, que estava no cargo desde 1967. Helena Antipoff mantinha a sua colaboração com o órgão. Segundo César:

Desde o início de nosso trabalho à frente da CADEME, tivemos em D. Helena a nossa *grande inspiradora e colaboradora na elaboração* dos projetos e programas desenvolvidos. Eram freqüentes as nossas visitas à

Fazenda do Rosário, onde éramos recebidas por D. Helena e sua fiel colaboradora Yolanda Martins e Silva, onde recebíamos as lições da grande Mestra (CÉSAR, 1992, p. 47, grifos da autora).

Com o auxílio de Antipoff, em 1971, a CADEME promoveu, no então estado da Guanabara, o primeiro seminário sobre a preparação do pessoal especializado na esfera oficial. Lembrando que o I Seminário sobre Infância Excepcional, realizado vinte anos antes, em 1951, pelas Sociedades Pestalozzi, havia tratado desse assunto.¹⁶⁹ Pelo fato de uma das iniciativas oficiais ter tratado exatamente do mesmo tema, passadas duas décadas, poderíamos ser levados a inferir que os esforços de Antipoff e seus colaboradores, ligados às Sociedades Pestalozzi, na formação dos profissionais teriam sido em vão. Todavia, César (1992) afirmou que, durante o seminário, em 1971, pôde obter “um retrato fiel da época, referente às pessoas que estavam levando à frente a educação de deficientes mentais e curiosamente a grande maioria desses professores eram egressos dos cursos e estágios proporcionados por D. Helena Antipoff” (CÉSAR, 1992, p. 47). As ações antipoffianas empreendidas nos anos anteriores estimularam a criação de estabelecimentos para o atendimento dos “excepcionais” e disseminaram, seus princípios, constituindo uma pluralidade de discursos para intervenções nesse campo, com a matriz nas proposições de Helena Antipoff.

Apesar dos esforços envidados para a criação de um órgão nacional para a organização da educação especial no país durante a década de 1960, permaneceram as ações das campanhas que agiam isoladamente de acordo com o tipo de excepcionalidade. De acordo com Lemos (1981), no início da década de 1970, o ofício do MEC Nº 93, de 7 de maio de 1971, recomendou a extinção das campanhas, que dariam lugar a um programa integrado de assistência, envolvendo todas as categorias de “excepcionais” e também a criação de um grupo de trabalho para definir as características da unidade executora desse programa, fixando as bases para orientar “o poder executivo na instituição de uma Fundação de Assistência ao Excepcional” (LEMOS, 1981, p. 72). Em resposta a esse ofício, a Portaria Nº. 86, de 17 de junho de 1971, organizou o Departamento de Educação Complementar (DEC) e o Grupo Tarefa de Educação Especial (GTEE), “com o objetivo de implantar uma sistemática de trabalho educacional dirigida aos excepcionais, em todas as suas formas, em todo o Território Brasileiro” (LEMOS, 1981, p. 72).

¹⁶⁹ Não localizamos fontes que tratassem desse evento da década de 1970, para efetuarmos uma análise tendo como parâmetro os dois momentos históricos.

Sarah Couto César, que, conforme já mencionado, dirigia a CADEME, assumiu a gerência do grupo tarefa¹⁷⁰, cujo trabalho foi desenvolvido seguindo um plano previamente estabelecido, incluindo o levantamento das atividades da CADEME e da CNEC (Campanha Nacional de Educação do Cego), com o objetivo de propor medidas para a extinção desses órgãos;¹⁷¹ análise da situação dos “excepcionais” no Brasil;¹⁷² estabelecimento de uma política educacional a ser desenvolvida pelo Departamento de Educação Complementar (DEC) com relação aos “excepcionais”;¹⁷³ prover as condições necessárias para a criação de um organismo estruturado sob a forma de fundação;¹⁷⁴ dar continuidade às atividades iniciadas pelas campanhas (LEMOS, 1981).

Após a realização dos estudos, o grupo concluiu que o programa desenvolvido pelas campanhas não deveria ter continuidade, até que fosse criado o novo órgão, que, quando instalado, ampliaria o atendimento a outras excepcionalidades, como os “deficientes físicos” e os “superdotados”, e coordenar os trabalhos com os “excepcionais”, podendo se constituir numa assessoria técnica do Departamento de Educação Complementar (DEC) ou um órgão autônomo, técnico e científico, vinculado ao MEC. De acordo com Lemos (1981), “os resultados desses estudos devem ser compreendidos como esforço para concretizar, em termos operacionais, a Educação Especial, que já vinha sendo institucionalizada desde 1961” (LEMOS, 1981, p. 77). O órgão nacional de coordenação do programa de educação especial não saiu do papel e só se tornou realidade em 1973, depois da constituição de outro grupo tarefa, vinculado ao Plano Setorial de Educação.

A realidade brasileira, a partir da década de 1960, passava por significativas transformações nos setores político, econômico e social. O equilíbrio que vinha se mantendo com as tendências populista e nacionalista, ao lado da expansão da indústria, foi rompido com a entrada, cada vez mais intensa, do capital internacional. Juscelino Kubitschek, presidente da República entre 1956 e 1960, acelerou a expansão industrial e o desenrolar dos fatos levou a

¹⁷⁰ Compunham o grupo: Dorina Golvêia Nowill, José Teixeira Dias, Raphael Valentini, Olívia da Silva Pereira, Jurema Lucy Venturini e Ana Amélia da Silva (LEMOS, 1981).

¹⁷¹ Esse levantamento contemplava: “a) atendimentos realizados; b) legislação, finalidade dos órgãos, formas de atendimento; c) atividades em andamento, compromissos assumidos; d) pessoal e material: situação atual e destinação futura; e) proposições legais para a extinção dos órgãos; f) fases das atividades de extinção” (LEMOS, 1981, p. 74-75).

¹⁷² No sentido de observar: “a) possibilidades de criação de programas de ensino especial nas áreas onde o atendimento é precário ou inexistentes; b) condições de atendimento; c) número estimado de excepcionais; d) mercado de trabalho; e) professores especialistas; f) fontes de recursos” (LEMOS, 1981, p. 75).

¹⁷³ Essa política deveria contemplar: “a) definição das áreas de atuação; b) estabelecimento dos objetivos; c) forma de consecução dos objetivos estabelecidos; d) levantamentos, recursos humanos, financeiros e materiais necessários à execução da nova política; e) sistema de controle e coordenação” (LEMOS, 1981, p. 75).

¹⁷⁴ O grupo tarefa deveria elaborar o anteprojeto para a estruturação do órgão, estudar a composição do patrimônio, levantar as fontes de recursos financeiros (LEMOS, 1981).

uma organização política visando à eliminação dos obstáculos colocados frente ao capital estrangeiro, exigindo uma nova função do Estado, que, segundo Romanelli (2010), se exprimiram nos seguintes termos: “a) reforço do executivo e conseqüente remanejamento das forças na estrutura de poder; b) aumento do controle feito pelo Conselho de Segurança Nacional; c) centralização e modernização da administração pública; d) cessação do protesto social” (ROMANELLI, 2010, p. 200). Tratava-se da radicalização da centralização política instituída pela Ditadura Militar.

Nessa redefinição, no campo educacional, observou-se uma aceleração no crescimento na demanda social de educação, “o que provocou, conseqüentemente, uma agravamento da crise do sistema educacional, crise que já vinha de longe” (ROMANELLI, 2010, p. 202), sendo que essa crise foi usada, pelo MEC e seus respectivos órgãos, para firmar uma série de convênios com a United States Agency International for Development (USAID), estabelecendo a cooperação técnica e financeira dessa agência junto à organização do sistema educacional brasileiro.

Esse contexto assistiu à reforma do ensino superior (Lei Nº 5540/68) e dos ensinos primário e secundário (Lei 5692/71). No que se refere a esses últimos, houve a junção do primário com o ginásial, e o ensino secundário foi submetido à profissionalização compulsória. Era uma estratégia para minimizar a crise de acesso ao ensino superior, que não absorvia a demanda (ROMANELLI, 2010). A educação dos “excepcionais” foi contemplada no artigo 9º da Lei Nº 5692/71.

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL/MEC, 1971).

As metas do governo brasileiro, na área educacional, nesse início da década de 1970 foram estabelecidas de modo que, ao final do decênio, o MEC deveria ter alcançado a universalização do ensino de primeiro grau para a faixa etária de sete a quatorze anos. A partir desse pressuposto, a educação dos “excepcionais” encontrou o caminho para a sua oficialização. Em 1972, a educação especial “foi considerada, pelo Governo Federal, área de ação prioritária, com a elaboração do Projeto Prioritário Nº. 35, que foi incorporado ao I Plano Setorial de Educação e Cultura 72/74” (LEMOS, 1981, p. 81).

O projeto foi elaborado por uma comissão, composta por brasileiros, entre eles Sarah Couto César e Olívia Pereira, que compunham a diretoria da CADEME, e recebeu a

colaboração de técnicos da USAID e da Organização das Nações Unidas (ONU). A gerência do grupo tarefa responsável por elaborar o Projeto Prioritário Nº 35, com o objetivo de traçar as diretrizes e as estratégias para a Educação Especial, foi assumida por Nise Pires, que havia participado do grupo de trabalho que elaborou a Lei 5692/71.

O trabalho contou com uma equipe multidisciplinar¹⁷⁵ e as atividades foram desenvolvidas no período de 01 de julho de 1972 a 28 de fevereiro de 1973, quando o projeto foi entregue à Secretaria Geral do MEC. Segundo Nise Pires, relatora do projeto, estavam presentes nessa obra “todos os que vêm compondo a longa cadeia de teóricos e educadores, dos grandes vultos aos mais humildes mestres – e a massa vem sendo por eles orientada” (PIRES, 1974, p. 10). A participação de Helena Antipoff na composição dessa longa cadeia ficou evidenciada por nossas elaborações ao longo deste trabalho e se confirmou com o conceito de “excepcional” adotado pelo projeto:

O termo excepcional é interpretado de maneira a incluir os seguintes tipos: os mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade (ANTIPOFF apud BRASIL/MEC/CENESP, 1974, p. 8).

Conforme já apresentado neste estudo, essa conceituação constava no texto escrito por Helena Antipoff, em comemoração aos 30 anos da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (ANTIPOFF, 1963) e nos anais dos Seminários sobre Infância Excepcional (ANAIS, 1951, p. 109-110; ANAIS, 1952, contracapa; ANAIS, 1955, contracapa).

A elaboração do Projeto Prioritário contou com a influência e a participação daqueles que se dedicavam aos “excepcionais” no Brasil. Segundo a relatora, co relação à “deficiência mental”, Helena Antipoff concedeu entrevista à assessora do Grupo Tarefa, Zélia Paiva Nunes, e forneceu material de estudos; outros colaboradores nessa área foram: Esmeralda Conceição de Oliveira, que já havia coordenado os cursos de orientação psico-pedagógica da Sociedade Pestalozzi do Brasil e era diretora técnica daquela instituição naquele momento; Flammarion Affonso Costa, antigo presidente da Sociedade Pestalozzi do Brasil e então Diretor da Divisão de Estudos, Normas e Pesquisas da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM); Antônio dos Santos Clemente Filho, que já ocupara o cargo de

¹⁷⁵ Segundo Pires: “tive o privilégio de selecionar e ter como colaboradores especialistas do mais alto gabarito – Elza Nascimento Alves, assessora chefe do G.T., e Gerenice Albertina Vieira, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP); Sarah Couto César e Olívia Pereira, do então Departamento de Educação Complementar; Zélia Paiva Nunes, da Secretaria Geral. Além desses elementos, a Professora Theresa Rosa de Castro (INEP), secretária executiva do Grupo-Tarefa, Nadir Maia de Figueiredo Machado e Jurema Nancy Vieira, constituíram a equipe de apoio técnico-administrativo indispensável para a realização do trabalho” (PIRES, 1974, p. 9).

presidente da APAE de São Paulo e era Conselheiro da CADEME; Justino Alves Pereira, presidente da Federação Nacional das APAES; Lizair de Moraes Guarino Guerreiro, presidente da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP). Especialistas em deficiência auditiva, físico-motora e em deficiência visual também colaboraram.

Esse grupo de trabalho recebeu a visita, patrocinada pela USAID, de dois especialistas norte-americanos em educação especial: Frank Porter Graham, da Universidade da Carolina do Norte, que apresentou o texto *Planejamento da educação especial no Brasil*; David M. Jackson, Superintendente para Pesquisas e Desenvolvimento da Superintendência da Educação Pública em Springfield, Illinois, elaborando o texto *Educação diferenciada para superdotados e talentosos*. Além disso, Esko Kosunen, Chefe da Unidade de Reabilitação para Incapacitados da Divisão de Desenvolvimento Social das Nações Unidas e representante do Conselho Mundial de Organizações Ligadas ao incapacitado, veio ao Brasil e escreveu, para o Grupo Tarefa de Educação Especial (GTEE), o texto *Educação e Reabilitação das Crianças Deficientes*. O texto apresentado pelo representante da ONU foi categórico ao afirmar, logo nos primeiros parágrafos, que a finalidade do atendimento às pessoas deficientes é a sua integração na sociedade:

A meta final da reabilitação das pessoas deficientes é a sua integração total como membros úteis da comunidade. No caso das crianças deficientes isso significa, especialmente, sua integração no sistema escolar comum da comunidade em que vivem. Em geral, as crianças deficientes não devem ser segregadas das outras crianças. A principal meta do programa de reabilitação deve ser, portanto, a eliminação dos obstáculos que possam impedir a comparecimento dessas crianças às classes comuns ou às classes especiais das escolas comuns (KOSUNEN, 1974, p. 91).

Para ele, esse processo de integração deveria começar imediatamente após a detecção da “deficiência”, cujos efeitos poderiam ser prevenidos ou limitados se as medidas adequadas fossem adotadas precocemente. No caso das crianças “retardadas educáveis”, estas poderiam freqüentar as classes especiais ou até as comuns, desde que a educação fosse adaptada às suas necessidades, visando ao seu preparo para a vida na sociedade. Essas afirmações estavam respaldadas pela Declaração de Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de dezembro de 1971 (Resolução Nº 2.856), sendo que tais direitos incluíam “a educação, treinamento, reabilitação e orientação que possibilitem o desenvolvimento máximo de sua capacidade (e máximo potencial) e também o direito à vida em família” (KOSUNEN, 1974, p. 93).

Todavia, o referido representante da ONU reconheceu a necessidade de instituições especializadas para algumas categorias de crianças, “que por um motivo ou outro, não possam integrar-se nas escolas comuns e nem nas classes especiais dessas escolas. Os institutos especializados deverão ser considerados uma exceção e não a regra” (KOSUNEN, 1974, p. 93). A permanência nesses estabelecimentos especializados seria temporária, sendo necessários esforços para permitir a inserção da criança na sociedade “normal”, sugerindo, ainda, que fossem para a residência dos pais nos finais de semana, nas férias, chegando até, se possível, voltar à convivência familiar.

A ONU também recomendou que os “deficientes” deveriam ser admitidos nas escolas vocacionais e centros de treinamento comuns e os institutos especiais foram destacados apenas como medida excepcional. A definição da profissão se basearia na capacidade, nas aptidões e nos interesses das crianças e nas oportunidades oferecidas pela comunidade. No entanto, “somente quando as aptidões e os interesses pessoais apontarem para determinada direção e quando houver oferta para esse tipo de trabalho na comunidade, onde o deficiente vive, tal carreira deverá ser aconselhada” (KOSUNEN, 1974, p. 95).

Por fim, o texto do representante da ONU destacou que “a responsabilidade de dar educação às crianças deficientes deve caber à agência do governo responsável pela educação geral, provavelmente o Ministério da Educação” (KOSUNEN, 1974, p. 94). Neste caso, era mister que o MEC criasse um departamento específico para cuidar da educação especial.

O texto do norte-americano, Frank Porter Graham, conforme o próprio título já indicava, tinha por objetivo “apresentar uma série de idéias e estratégias possíveis de serem aproveitadas no atendimento à área prioritária de educação das crianças excepcionais” (GRAHAM, 1974, p. 98). Suas recomendações tinham fundamentação na sua experiência, por treze anos, no Instituto de Pesquisas sobre Crianças Excepcionais na Universidade de Illinois e como Diretor do Departamento de Educação do Infradotado do Ministério da Educação do governo dos Estados Unidos, assim como nas informações que obteve em suas visitas às escolas e na discussão com os líderes da educação de “excepcionais” do estado da Guanabara, durante sua visita ao Brasil.

Em seu texto, Graham (1974) justificou a necessidade do planejamento e da organização de um serviço de educação especial, devido às diretrizes internacionais quanto à universalização do ensino; às mudanças da economia agrária, em que o indivíduo vivia no campo, para a industrialização, que exigia mais orientações para a adaptação à sociedade. Além disso, destacou que, apesar dos custos com o atendimento da criança “excepcional” serem altos, ainda eram menores do que manter a internação por toda a vida da pessoa

“excepcional”. No caso do atendimento adequado aos “superdotados”, o valor econômico de programas apropriados “é quase incomensurável. Estes futuros líderes da sociedade produzirão, nas próximas gerações, muito da arte, da música, das descobertas científicas, dos negócios, da liderança governamental” (GRAHAM, 1974, p. 100).

Graham (1974) propôs um modelo de planejamento: 1) identificar as necessidades do grupo especial; 2) delimitar os objetivos educacionais; 3) desenvolver as principais estratégias para alcançar os objetivos propostos; 4) identificar vantagens e problemas de cada estratégia; 5) enumerar os serviços administrativos e de apoio necessários à implantação do programa; 6) preparar as estimativas de custo; 7) basear as projeções das estratégias na população existente e preparar o cronograma de execução.

Em termos práticos, no que se referia aos “retardados educáveis”, esse autor sugeriu que se adotassem as salas de recursos,¹⁷⁶ as classes especiais,¹⁷⁷ o consultor para os professores,¹⁷⁸ o programa de trabalho conjugado com o estudo,¹⁷⁹ a experiência de serviço em grupo,¹⁸⁰ os estudos especiais e os serviços de apoio.¹⁸¹ Para diagnosticar as crianças com problemas de aprendizagem e seu estilo cognitivo, os testes de quociente intelectual não seriam suficientes, fazendo-se necessários instrumentos de medidas diferentes, a saber: identificar e classificar as diferentes excepcionalidades, realizar o diagnóstico educacional, aplicar testes de aptidão, reavaliar após o processo de intervenção. Para cada propósito deveria ser escolhido um método avaliativo diferente, “de modo que a escolha de testes depende da natureza da tarefa para a qual o instrumento deve ser utilizado” (GRAHAM, 1974, p. 118).

Graham (1974) destacou o modelo norte-americano, que, seis anos antes (1966), havia estabelecido o Departamento Especial para Educação da Criança Deficiente, responsável por

¹⁷⁶ De acordo com o autor: “segundo esse modelo, o aluno permanece na sala de aula regular parte do dia e vai para outra sala em outro período para receber aulas especiais preparadas por um professor com treinamento especial” (GRAHAM, 1974, p. 107).

¹⁷⁷ “Este recurso representa a existência de uma sala especialmente reservada para 15-20 crianças retardadas, as quais permanecem durante todo o horário escolar sob os cuidados de um professor especialmente treinado e que prepararia lições de acordo com as necessidades dessas crianças” (GRAHAM, 1974, p. 108).

¹⁷⁸ “Um consultor especialmente preparado terá como função principal trabalhar junto ao professor regular, fornecendo-lhe materiais específicos e ideias para as aulas suplementares a serem ministradas às crianças retardadas da classe” (GRAHAM, 1974, p. 109).

¹⁷⁹ “Através desse programa, estudantes retardados de nível médio despendem parte do tempo na escola e parte em uma situação real de trabalho onde se espera que desempenhem tarefas quando adultos (padaria, restaurantes, fábrica, oficina de eletricista, etc.)” (GRAHAM, 1974, p. 111).

¹⁸⁰ Através deste programa, crianças retardadas no nível de idade do curso ginásial ou mais velhas são levadas para o campo por período de 2-4 semanas onde ficam acampadas e aprendem hábitos de cuidado consigo mesmas e sociais, difíceis de serem adquiridos na escola” (GRAHAM, 1974, p. 112).

¹⁸¹ Sugere a Comissão Nacional para Medidas em Educação Especial, Centros de materiais para educação especial, programas modelo de demonstração, pesquisas sobre custo financeiro, experimentação nos primeiros anos de vida, diferentes modelos de treinamento do pessoal especializado.

administrar todos os programas de educação das crianças “deficientes”, o que fez com que os programas de pesquisas, treinamentos, demonstrações e serviços operassem em conjunto, sendo que o Ministério da Educação dos Estados Unidos passou a planejar a oferta de serviços para a criança “excepcional”. No caso brasileiro, o norte-americano foi taxativo: “*para que a educação das crianças excepcionais seja considerada prioritária, a administração do seu programa precisará ser confiada ao nível prático mais alto da hierarquia administrativa*” (GRAHAM, 1974, p. 128 grifos do autor).

Para completar a fundamentação do projeto, o Grupo Tarefa de Educação Especial realizou um levantamento, junto às Secretarias de Educação, dos dados sobre a situação da educação especial em cada unidade da federação, referentes a recursos humanos, técnicos, financeiros e materiais. O jurista Antônio Ferreira Cesarino Júnior, presidente da Academia Paulista de Direito e consultor jurídico da APAE de São Paulo, analisou a legislação vigente, relativa aos excepcionais nas áreas de educação, saúde, trabalho e previdência social. Esse estudo foi feito por solicitação do GTEE, que visava à reformulação dessas leis. O grupo também realizou extensa investigação bibliográfica sobre as pesquisas, as experimentações e diretrizes da educação especial. Esses empreendimentos se justificaram, segundo os termos do Projeto Prioritário, pelo fato de que “tal tipo de educação é complexo, dispendioso e multidisciplinar, exigindo planejamento e ação sistemáticos para que apresente os resultados desejados” (BRASIL/MEC/CENESP, 1974, p. 11).

O que se concluiu dessas investigações foi que não havia estratégia de trabalho que permitisse a atuação coordenada entre as esferas federal estadual, municipal e as iniciativas particulares; o intercâmbio das experiências realizadas era limitado; a área da educação não congregava os esforços das áreas de saúde, trabalho, justiça e assistência social; não havia um critério para a atribuição das verbas, nem para a avaliação de sua destinação; não havia estatísticas referentes ao número e tipo de “excepcionais” atendidos no sistema público e na rede particular, à quantidade de professores especializados e seu nível de formação, à quantidade e tipos de instituições e, ainda, quanto à indicação do montante de recursos aplicados; a legislação precisava ser reformulada, por não ser satisfatória; em nível federal existiam apenas as duas instituições para “excepcionais” criadas no período imperial: o Instituto Benjamim Constant e o Instituto Nacional de Educação dos Surdos; em relação às unidades federadas, apenas algumas possuíam instituições e serviços de Educação Especial, faltando infra-estrutura administrativa, pessoal especializado, recursos financeiros; a iniciativa privada tinha “a seu cargo a maior parte do atendimento aos deficientes, ressentindo-se de falta de assistência técnica e/ou financeira para maior produtividade do trabalho

desenvolvido” (BRASIL/MEC/CENESP, 1974, p. 10); não havia, em número suficiente, recursos humanos qualificados, nem avaliação dos esforços empreendidos no atendimento aos “excepcionais” e “ignora-se em que medida vem contribuindo para a educação, reabilitação e integração social desses alunos” (BRASIL/MEC/CENESP, 1974, p. 10).

Diante da influência recebida pela comissão relatora, tanto dos brasileiros, quanto dos estrangeiros, e também do diagnóstico obtido pelo estudo da realidade nacional relacionada aos “excepcionais”, o Projeto Prioritário propôs uma mudança de mentalidade, em que se considerasse que o conceito de “excepcionalidade” não era absoluto, que não deveria haver distinção entre a educação dos “normais” e dos “deficientes”, já que os objetivos seriam os mesmos. Nos termos do documento:

Não há razão para que se estabeleçam opções entre a educação dos normais e dos deficientes: todos têm igual direito de acesso à educação; os objetivos da ação educativa são os mesmos para os normais e para os excepcionais: visam ao desenvolvimento das potencialidades de cada um, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL/MEC/CENESP, 1974, p. 11).

Segundo as indicações contidas no projeto, essa empreitada impunha a necessidade do entrosamento das ações entre as esferas federal, estaduais, municipais e a iniciativa privada, na busca de soluções que possibilitassem “aos deficientes, segundo as condições de cada um, viverem condignamente como pessoas e cidadãos” (BRASIL/MEC/CENESP, 1974, p. 12). O direito dos “excepcionais” à educação estaria em consonância com princípios filosóficos, políticos e sócio-culturais da sociedade democrática brasileira: “preceitua-se que todas as pessoas devem ter oportunidade de desenvolver ao máximo as potencialidades próprias” (BRASIL/MEC/CENESP, 1974, p. 12). De acordo com o projeto, mesmo que o problema fosse observado apenas pelo lado econômico, a educação ministrada aos “excepcionais” seria vantajosa por oferecer, a esses indivíduos, a oportunidade de se tornarem aptos a integrar a força de trabalho e a contribuir com o desenvolvimento nacional: “comparados os custos dessa educação com os que adviriam da manutenção dos deficientes em estado de dependência por uma vida inteira, fácil é concluir-se do acerto de lhes proporcionar o atendimento a que têm direito” (BRASIL/MEC/CENESP, 1974, p. 12).

Os objetivos da implantação do projeto eram: expandir e melhorar o atendimento aos “excepcionais” com a ampliação progressiva das oportunidades de educação em todos os níveis, até mesmo no ensino superior; iniciar os “excepcionais” na formação profissional e no

trabalho; aperfeiçoar os meios de aferição, caracterização e tratamento dos “excepcionais”; realizar pesquisas com o objetivo de subsidiar a escolha da metodologia mais adequada em cada caso; promover a formação de recursos humanos; conduzir os setores da área da educação, da saúde, da assistência social, da justiça e do trabalho para colaboração em programas e projetos de atendimento; envolver a comunidade; integrar, sempre que possível, o “deficiente” no ensino regular, oferecendo tratamento especial de acordo com o tipo de “excepcionalidade”, inclusive os “superdotados”; buscar “integrar progressivamente as instituições e serviços de educação especial no sistema de ensino regular, de modo organicamente estruturado e com identidade de objetivos, ressalvados aspectos que lhes são peculiares” (BRASIL/MEC/CENESP, 1974, p. 16).

Integração e racionalização eram as diretrizes básicas do Projeto Prioritário – integrar num tríplice aspecto: o “excepcional” à sociedade; as áreas de atendimento ao excepcional (educação, saúde, trabalho, justiça, assistência social); as esferas que processam esse atendimento: federal, estaduais, municipais, iniciativa privada, comunidade em geral; – racionalizar em cinco sentidos: planejamento sistêmico nacional, com bases em levantamentos e diagnósticos; estabelecimento de metas exequíveis, com prazos previstos, com máximo de eficiência e com menor custo possível; plena utilização dos recursos humanos e materiais; intercâmbio de experiências, conduzindo ao aperfeiçoamento constante; acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas.

O tipo de atendimento deveria ser indicado mediante diagnóstico seguro e avaliação contínua, de acordo com as seguintes diretrizes: avaliação das potencialidades do indivíduo, abrangendo a capacidade intelectual, os interesses, as atitudes, a competência social, o aproveitamento escolar, havendo sempre a reavaliação do diagnóstico para ajustar o tratamento; o indivíduo deveria ser avaliado por um conjunto de exames (médicos, psicológicos, escolares) e pelas observações realizadas pelos familiares e pelos profissionais da escola; os instrumentos avaliativos deveriam oferecer garantia de rigor científico e ser aplicados por pessoal tecnicamente preparado; identificação precoce da “deficiência”, desde os níveis pré-escolares; aqueles alunos que tivessem condições seriam incorporados às classes comuns, desde que o professor tivesse orientação e materiais adequados para oferecer um tratamento especial; aqueles considerados incapazes de se inserir nas classes regulares, freqüentariam as classes especiais, sendo indicado que fosse realizado o maior número de atividades possível em conjunto com os alunos “normais”; não deveriam ser criadas classes especiais, sem oferecer condições de um tratamento especial aos alunos; as salas de recursos seriam instaladas, sempre que possível, nas escolas comuns que atendessem aos “deficientes”;

a internação seria o último recurso a ser utilizado: “só haverá internamento de deficientes em escolas residenciais nos casos de absoluta impossibilidade de se utilizarem outras formas de assistência” (BRASIL/MEC/CENESP, 1974, p. 20); os alunos que participassem das oficinas pedagógicas deveriam adquirir formação ocupacional para se tornarem auto-suficientes, sendo que, “nessas instituições serão desenvolvidos nos alunos atitudes e hábitos de trabalho; habilidades e aptidões e, como etapa final, haverá a utilização da preparação recebida pelos deficientes no seu encaminhamento para o trabalho” (BRASIL/MEC/CENESP, 1974, p. 21).

A prioridade na execução do projeto seria a formação, aperfeiçoamento e atualização do pessoal técnico e docente, seguida da promoção de levantamentos, estudos, pesquisas e experimentação sobre o atendimento aos “excepcionais”, que permitissem o planejamento, o acompanhamento e a avaliação do programa, assim como investigações sobre medidas e avaliações; modalidades de atendimento; currículo, programas, métodos e materiais de ensino; oportunidades de trabalhos para “deficientes”; custos com educação especial. Para cumprir esse escopo, o projeto previa a criação de Centros de Experimentação e Demonstração, Laboratórios de Currículos, Centro de Medidas e Avaliação relativas aos “excepcionais”. Este último teria como finalidade “a construção, adaptação, experimentação, padronização de instrumentos de medidas visando o diagnóstico, acompanhamento e avaliação do desempenho dos alunos” (BRASIL/MEC/CENESP, 1974, p. 28). Estes estabelecimentos atuariam em parceria e, enquanto o Centro de Medidas não estivesse atuando, suas atividades seriam realizadas por institutos de pesquisas especializados.

Para realizar a implantação do Projeto Prioritário Nº. 35, o governo federal, pelo Decreto Nº 72.425, de 3 de julho de 1973, criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), “Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (BRASIL/MEC/CENESP, 1974, p. 30). Com autonomia administrativa e financeira, o CENESP teria suas atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura e proporcionaria oportunidades de educação aos “deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta, para os que possuem deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade” (BRASIL/MEC/CENESP, 1974, p. 71). O decreto previa a existência de um conselho consultivo, formado por representantes dos Ministérios do Trabalho e da Previdência Social, da Saúde, do Interior, da Justiça, do Planejamento e da Coordenação Geral do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) e do Instituto Nacional de Alimentos e Nutrição (INAN).

Esse conselho contaria com as assessorias técnicas e jurídica, de planejamento, de coordenação, de orçamento, de avaliação e controle, de modernização administrativa, coordenadas por um assessor chefe, nomeado pelo diretor geral do CENESP. O decreto que instituiu esse órgão criou o Fundo de Educação Especial, que receberia dotações do MEC, até que se dispusesse de recursos orçamentários próprios, e também repasse de outros fundos, rendas próprias de serviços, doações, subvenções e auxílios, e receitas diversas. O patrimônio do Instituto Nacional de Educação do Surdo e do Instituto Benjamin Constant passou a fazer parte do CENESP, assim como o acervo financeiro das Campanhas, que foram extintas.

A educação especial continuou sendo destacada no II Plano Setorial de Educação e Cultura, para os anos de 1975 a 1979, o que garantiu “a continuidade de uma ação prioritária nesse campo, até o final da década de 1970” (LEMOS, 1981, p. 83). Essa continuidade abre o caminho para um amplo universo a ser pesquisado.

Apontamentos finais

Iniciamos este capítulo analisando o último tema tratado no IV Seminário sobre Infância Excepcional, num momento em que a educação dos “excepcionais” era quase uma exclusividade das iniciativas particulares, que reivindicavam maior subvenção do Estado. Esses seminários reuniram pessoas de diversos pontos do país e constituíram-se num elemento de congregação de idéias que, apesar das diferenças, tinham um ponto em comum, viabilizar a educação para aqueles considerados “excepcionais”. Essa demanda foi ganhando força gradativamente, desde a criação da primeira Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte, em 1932. Depois, na década de 1940, com a instalação das congêneres no Rio de Janeiro (Sociedade Pestalozzi do Brasil) e em Niterói (Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro), que, além de atender aos “excepcionais”, ministravam cursos de formação de pessoal e conseguiram espalhar as teorias e métodos dessas organizações por diferentes partes do país, incluindo a instalação de outras filiais, tornando-as cada vez mais conhecidas.

Em 1948, na primeira versão do projeto de LDB, a educação dos “excepcionais” foi incluída nas Disposições Gerais e Transitórias e, conforme procuramos demonstrar, isso se deu devido ao movimento em prol da educação dos “excepcionais” que já vinha se organizando. É importante enfatizar que o coordenador do grupo responsável pela elaboração desse primeiro projeto foi Lourenço Filho, que, desde a década de 1930, tinha conhecimento do trabalho de Helena Antipoff, tendo ele próprio elaborado um teste para a aferição da

maturidade das crianças (Teste ABC) e promovido a homogeneização das classes em São Paulo, criando as classes especiais.

Inferimos que a proposta de educação dos “excepcionais” nessa primeira versão da LDB foi um reflexo desse movimento homogeneizador, que se configurou a partir da década de 1930, pois tomava como ponto de partida as escolas, que deveriam identificar aqueles que prejudicassem o rendimento escolar devido à sua “deficiência”, sendo que, aquelas crianças que não apresentassem condições de permanecer na escola, seriam encaminhadas para instituições especializadas. Tratava-se da mesma dinâmica adotada por Helena Antipoff nos grupos escolares mineiros na década de 1930, que foi mantida nas décadas seguintes. A proposta legislativa endossava a organização até então existente: o atendimento especializado em instituições particulares. Essa característica da educação dos “excepcionais” ia ao encontro dos defensores da liberdade de ensino e isso fez com que, no substitutivo Carlos Lacerda, a educação especial passasse a compor um dos títulos.

Durante a tramitação do projeto na Câmara, foram realizados os supracitados seminários, que contribuíram para fortalecer a demanda. Pressionado, a forma encontrada pelo governo federal foi a instalação das Campanhas Educacionais, o que também reafirmou o atendimento particular subvencionado pelos cofres públicos.

Na década de 1960, durante a I Semana Nacional da Educação dos Excepcionais, a comissão diretiva da CADEME, da qual Helena Antipoff fazia parte, elaborou uma minuta de lei, propondo a criação do Departamento Nacional de Educação dos Excepcionais (DNEE), para coordenar as ações direcionadas a esse perfil de alunos, permanecendo a perspectiva da iniciativa particular que agiria em colaboração com os poderes públicos. No início da década seguinte, constituiu-se outra comissão, agora sob a direção de Sarah Couto César, que, na época, também dirigia CADEME, com o propósito de realizar estudos e organizar a educação dos “excepcionais” em nível nacional, coordenada por um órgão central, o que não se efetivou.

Foi no contexto da Lei Nº 5692/71, no qual a meta do governo federal era universalizar o ensino para a faixa etária de 7 a 14 anos, que a educação especial foi considerada prioridade educacional, recebendo grande influência da política internacionalizada, representada pelos acordos MEC-USAID e pelas determinações da ONU. Isso não significa que os movimentos internos em prol da educação dos “excepcionais” não tiveram importância, pelo contrário, conforme concluiu Romanelli (2010): “a ajuda internacional só interfere quando o contexto interno apresenta certas condições básicas, como a expansão da demanda social de educação,

que nem sempre encontra no sistema vigente elasticidade de oferta de oportunidades educacionais” (ROMANELLI, 2010, p. 210).

Neste cenário, o Projeto Prioritário Nº 35, que levou à criação do CENESP, expressou a demanda que vinha se constituindo desde a década de 1930, mas parte das proposições foi ditada pelos organismos internacionais. Numa realidade objetiva, em que as poucas oportunidades educacionais se efetivavam em classes especiais ou em instituições especializadas particulares, muitas com internação e certo isolamento, o projeto incorporou as determinações da ONU, pela qual a educação tinha que se organizar de forma integrada ao ensino comum, o máximo quanto possível. No que tange à questão técnica, observamos uma convergência entre as proposições do representante da USAID e a realidade brasileira, no que se referia à legitimidade dos testes de medida para a classificação dos “excepcionais” e, a partir do diagnóstico científico, classificar e direcionar os regimes de atendimento: educação comum, classes especiais, ou estabelecimento especializado; o que, em última instância, abria espaço para a permanência do regime de internato, pois, a destinação de cada um dos “excepcionais” examinados ficava sob a responsabilidade do técnico. Todavia, não podemos afirmar que isso de fato se concretizou. Para tanto, faz-se necessário um estudo aprofundado das condições da educação do “excepcional” depois da criação do CENESP, no sentido de mapear as mudanças e as permanências a partir do ano de 1973.

Conclusões

Para a elaboração deste trabalho, respondemos a questionamentos sobre a trajetória de Helena Antipoff, visando compreender sua participação, bem como de instituições criadas por ela, na constituição da Educação Especial no Brasil. Investigamos desde os primeiros estabelecimentos educacionais especializados até a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, apresentando o contexto em que as idéias e práticas de Antipoff foram introduzidas no cenário nacional e os condicionantes que permitiram a permanência das mesmas. Contando com significativo acervo documental, mapeamos o desenvolvimento da Educação Especial em suas relações com a Educação em geral e com o contexto político, econômico e social brasileiro, em diferentes períodos.

Iniciamos este trabalho apresentando a nossa anfitriã, uma mulher que esteve à frente do seu tempo, que começou a experimentar a independência muito cedo, sempre buscando os meios pessoais e profissionais para tanto, e que, todavia, não ficou imune aos conflitos culturais, políticos, econômicos e sociais do período em que viveu.

Seu espírito científico manifestou-se precocemente e a inquietação com a situação das crianças “excepcionais” também. Em 1911, aos 19 anos de idade, quando viajou à Inglaterra, visitou uma instituição para crianças naquele país e lançou questionamentos quanto às contribuições que a ciência poderia fornecer ao atendimento dessas crianças. Foi no Collège de France que teve contato com a Psicologia e, tomando conhecimento dos estudos desenvolvidos por Alfred Binet, foi procurá-lo em seu laboratório, sendo recebida por Théodore Simon, que a aceitou como estagiária, tendo a oportunidade de participar das padronizações dos testes Binet-Simon. Foi nesse estágio que conheceu Edouard Claparède, que a convidou para participar do Instituto Jean-Jacques Rousseau. Aceitando o convite, Antipoff seguiu para Genebra, onde obteve o diploma de psicóloga, com especialização em psicologia da educação.

O encontro com Théodore Simon, Edouard Claparède e os pesquisadores do Instituto Jean-Jacques Rousseau, conjugado à sua experiência na Rússia, contribuiu para a configuração dos princípios teóricos metodológicos adotados por Antipoff: os testes de medida de inteligência Binet-Simon, a Escola sob Medida de Claparède e o método de experimentação natural, desenvolvido pelo russo Alexandre Lasursk. Considerando seu autodidatismo e sua profunda crença na ciência, é importante destacar que esses referenciais tratam dos eixos principais sob os quais Antipoff balizou suas ações, no entanto, suas bases de conhecimento eram bem mais amplas e mereciam um estudo a parte.

Nesse período de formação da psicóloga e da educadora Helena Antipoff, o campo educacional europeu passava pelo movimento de renovação, com a crítica à escola tradicional e a proposição do que ficou conhecido como Escola Nova, que também chegou ao Brasil, impulsionando reformas do ensino em vários estados. Em Minas Gerais, a reforma foi elaborada por Francisco Campos e teve início em 1927. Para obter os meios técnicos necessários à operacionalização da reforma, educadores mineiros participaram de cursos nos Estados Unidos e, na capital do estado, foi criada a Escola de Aperfeiçoamento, com o objetivo de completar a formação dos professores. Foi para auxiliar na implantação da referida reforma, que Helena Antipoff foi convidada para assumir a cadeira de Psicologia e iniciou suas atividades em agosto de 1929.

A análise do desenvolvimento da Escola Nova no Brasil, concomitante ao movimento da Higiene Mental, evidenciou que, na medida em que esses princípios foram colocados em prática, foi se constituindo a demanda pela educação dos “excepcionais”. A investigação das ações desenvolvidas nas quatro primeiras décadas do século XX, relacionadas a esse atendimento especializado, demonstrou que as proposições de Helena Antipoff alinhavam-se a importantes grupos atuantes no cenário educacional brasileiro, e foi, justamente, por se inserir num movimento mais amplo, que suas teorizações e práticas encontraram grande aceitação no país.

Em Minas Gerais, o escopo de trabalho de Helena Antipoff na Escola de Aperfeiçoamento incluía a formação das professoras e a iniciação destas nos métodos da Psicologia Experimental, assim como a aplicação dos testes psicológicos junto aos escolares, estabelecendo a adaptação destes testes à realidade brasileira. A essência de suas aulas foi o caráter prático, levando suas alunas a desenvolver pesquisas nos grupos escolares de Belo Horizonte, incluindo a homogeneização das classes, com a conseqüente criação das classes especiais, previstas na Reforma (1927). A partir da homogeneização, Antipoff identificou um perfil de aluno para o qual as classes especiais não seriam suficientes, formulando a necessidade da criação de instituições especializadas para esse fim. Em 1932, permanecendo no quadro de funcionários do ensino público, emvidou esforços e instalou, na capital mineira, a primeira Sociedade Pestalozzi (1932), que viabilizou outras instituições (Pavilhão de Natal (1934), o Instituto Pestalozzi (1935) e a Fazenda do Rosário (1940)) para receber aqueles alunos considerados “excepcionais”.

Em suas investigações junto aos grupos escolares, baseando-se nos princípios da Escola Nova e da Higiene Mental, além de destacar demandas que indicariam a necessidade de instituições especializadas, Antipoff concluiu que a duração da escolaridade, de quatro

anos, era insuficiente para a formação dos alunos e, nos seus primeiros anos de atividade no Brasil, reivindicou que a escolaridade obrigatória fosse estendida até os quatorze anos, o que não se concretizou até a promulgação da Lei Nº 5692, em 1971. Além disso, detectou que o ensino não preparava os discentes para a uma profissão e conclamou as escolas para orientá-los nesse sentido, de acordo com as aptidões de cada um, justificando a necessidade de que se evitasse que tivessem ambições incompatíveis com a sua capacidade e com as condições sociais em que se encontravam.

Nas instituições criadas por Antipoff para atender aos “excepcionais”, a educação pelo e para o trabalho constituiu-se em fio condutor das atividades, em que os alunos executavam trabalhos domésticos, agrícolas e nas oficinas pedagógicas. Discutimos a união entre educação e trabalho e apresentamos a distinção entre a educação politécnica e a educação tecnológica, demonstrando o caráter limitado da proposta implantada nas instituições supracitadas.

Nos primeiros anos de funcionamento da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, as crianças encaminhadas para o atendimento especializado eram aquelas que pouco ou nada progrediam nos grupos escolares, assim como aquelas que se encontravam no Abrigo de Menores Afonso de Moraes. Para a Fazenda do Rosário foram encaminhados os egressos do Instituto Pestalozzi que, apesar de terem concluído o ensino primário, não apresentavam condições físicas e/ou mentais e/ou sociais para dar continuidade aos estudos ou para ingressar no mercado de trabalho. Tratava-se dos “excepcionais sociais”, cuja classificação tomava como parâmetros sua conduta, seu caráter e sua condição social, incluindo indistintamente nesse escopo crianças e adolescentes em situação de abandono e pobreza. . Os “excepcionais orgânicos”, assim classificados devido a distúrbios de origem biológica ou por apresentarem desenvolvimento mental aquém ou além do padrão estabelecido para crianças da mesma idade, passaram a ser atendidos, na Fazenda do Rosário, a partir de 1942.

Inferimos que a base para a criação das instituições especializadas foi o aluno com dificuldades de aprendizagem dos grupos escolares, classificado como “excepcional”, por apresentar “problemas de conduta” e desenvolvimento mental inferior à média nos testes de inteligência, assim como as crianças e adolescentes em situação de abandono. Com a consolidação do atendimento, principalmente com a atuação do Consultório Médico Pedagógico e do Instituto Pestalozzi, aquele que nem chegavam a frequentar a escola, por apresentarem “deficiências orgânicas”, passaram a procurar ajuda e contribuíram para o fortalecimento desse tipo de ação.

Ao longo da década de 1930, proposições de Helena Antipoff aplicadas na Escola de Aperfeiçoamento e nos grupos escolares da capital de Minas Gerais se disseminaram pelo estado, por meio das alunas de diferentes regiões, que vinham a Belo Horizonte para o curso na referida escola e retornavam às localidades de origem incumbidas de aplicar os ensinamentos apreendidos. A Revista do Ensino publicava as experiências desenvolvidas nessa escola de formação e sua distribuição fazia circular as idéias e ações de Antipoff por todas as escolas mineiras. As realizações da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais foram, igualmente, divulgadas por três boletins da Secretaria de Educação e Saúde do Estado, na década de 1930.

No início da década de 1940, Gustavo Lessa, vinculado ao Departamento Nacional da Criança, visitou a Fazenda do Rosário, considerando aquela experiência exemplar para todo o território nacional e, em 1944, a educadora foi convidada para atuar naquele Departamento, o que se efetivou no final daquele ano.

Na capital do país, Helena Antipoff ajudou a instalar e dirigiu o Centro de Orientação Juvenil, a primeira clínica de orientação psicológica do Serviço Público Federal, destinada à pesquisa e ao treinamento de pessoal, visando ao atendimento de jovens com problemas de ajustamento na família, na escola e na sociedade. As ações de Antipoff direcionadas aos “excepcionais” tornaram-se conhecidas na capital do país, o que levou um grupo de mães, que tinham filhos que apresentavam algum tipo de “excepcionalidade”, a procurar Helena Antipoff no Departamento Nacional da Criança, buscando obter auxílio com relação ao cuidado dos seus filhos. Considerando essa demanda e a quase inexistência de instituições especializadas, Antipoff mobilizou esforços e viabilizou a criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1945. Além do atendimento especializado, a instituição ofereceu cursos de formação de pessoal, que atraiu pessoas de diversas partes do Brasil, contribuindo para a divulgação dos preceitos antipoffianos. Em 1948, também por influência de Helena Antipoff, foi criada a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, situada em Niterói.

Na década de 1950, Antipoff organizou, junto às Sociedades Pestalozzi, quatro edições dos Seminários sobre Infância Excepcional, cujo objetivo foi reunir os esforços das instituições particulares e oficiais e, também, das pessoas que se dedicavam à educação dos “excepcionais”, buscando uma ação coordenada para o estudo dessa temática. A análise dos anais desses eventos evidenciou a dinâmica de trabalho de Helena Antipoff, traduzida numa capacidade de mobilizar agentes de diversas áreas e instituições, de diferentes estados da federação, fazendo com que esses eventos se constituíssem em elementos fundamentais para a

permanência e para o fortalecimento das práticas, dos pressupostos e dos ideais preconizados por Helena Antipoff na realidade educacional brasileira.

As ações de Antipoff tiveram reflexo na primeira versão do anteprojeto de LDB, elaborado em 1948, cujo relator foi Lourenço Filho e incluiu, nas Disposições Gerais e Transitórias, a educação dos “excepcionais”. Conforme esse primeiro projeto, o ponto de partida para a educação especializada era a escola, onde seriam identificados aqueles cuja “deficiência” prejudicasse o rendimento da classe, procedendo ao encaminhamento às classes especiais ou para uma instituição especializada, devendo ser aproveitados os estabelecimentos particulares existentes. Tratava-se do mesmo procedimento adotado por Helena Antipoff nos grupos escolares mineiros desde a década de 1930. A proposta legislativa endossava a organização implantada em Minas Gerais e no Distrito Federal, em que o atendimento especializado era realizado em instituições privadas.

A apresentação do substitutivo Carlos Lacerda à Câmara dos Deputados polarizou as discussões entre os defensores da escola pública e o grupo que reivindicava o liberalismo no ensino. A conformação da educação dos “excepcionais” no Brasil até então, organizada por iniciativas e instituições particulares, ia ao encontro dos objetivos daquele último grupo e isso fez com que, no referido substitutivo, a Educação Especial passasse a compor um dos títulos da proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961.

O quarto e último Seminário sobre a Infância Excepcional tratou da cooperação do governo na educação dos “excepcionais”, definindo que este deveria subvencionar as iniciativas privadas. Em sua plenária final, ficou estabelecido que uma moção seria encaminhada à Câmara dos Deputados, solicitando a aprovação do Fundo Nacional do Ensino Primário, que incluía o fomento para a educação especializada. Tratava-se da proposta de regulamentação orçamentária, que tramitava concomitantemente ao anteprojeto da LDB, referindo-se à legislação complementar quando à porcentagem da tributação federal, estadual e municipal a ser aplicada na educação. Tal moção foi encaminhada por Helena Antipoff ao Deputado Francisco Campos, em 1959. O resultado foi que a Educação Especial se fez presente no título X da Lei Nº 4024/61, sendo contemplada com 3% do orçamento federal referente à educação no Plano Nacional de Educação, para o período de 1963 a 1970.

As iniciativas oficiais direcionadas à educação dos “excepcionais”, com a pretensão de abranger todo o território nacional, começaram na década de 1950, na forma de Campanhas Educacionais: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais (1958); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais - CADEME (1960). Essas campanhas contribuíram para

promover o esclarecimento da população e colocar a temática da educação dos “excepcionais” na pauta das preocupações das autoridades municipais, estaduais e federal, mas não representaram mudança significativa no que já vinha sendo feito nesse âmbito, apenas ratificou o modelo de ação praticado, em que o atendimento era restrito, realizado pela iniciativa particular, contando com a subvenção pública. Em meados da década de 1960, Helena Antipoff compôs a comissão de coordenação da CADEME, que elaborou uma minuta de lei, propondo o Centro Nacional de Educação Especial.

Desde o final da década de 1940, quando o primeiro anteprojeto da LDB foi elaborado, a demanda pela institucionalização da Educação Especial, em nível nacional, foi apresentada, mas não se concretizou, de maneira autônoma à Educação brasileira, até o início da década de 1970. Foi somente no bojo da implementação da Lei Nº 5692/71, cuja meta era a universalização do ensino, em geral, de 7 a 14 anos, que a Educação Especial pôde ser incluída no Plano Setorial de Educação (1972-1974), por meio do Projeto Prioritário Nº 35. Esse projeto foi elaborado sob a influência do que vinha sendo realizado no campo da Educação do Especial no Brasil, principalmente pelas Sociedades Pestalozzi, porém, recebeu significativa influência dos acordos MEC-USAID e das determinações da ONU para o setor. Foi para executar esse projeto que se criou CENESP (Centro Nacional de Educação Especial).

Com o objetivo de compreender qual a participação de Helena Antipoff e das Sociedades Pestalozzi na constituição do campo da Educação Especial no Brasil, analisamos não apenas a função intrínseca desempenhada pela educadora, elucidando suas referências teóricas e suas práticas desenvolvidas no Brasil, mas investigamos também sua relação com a sociedade brasileira do século XX. Identificamos o contexto que tornou possível a sua vinda e sua permanência no país, as instituições em que ela atuou, a metodologia de trabalho adotada, apontando as ações criadoras e divulgadoras das teorias e metodologias para o atendimento aos “excepcionais”, assim como os meios utilizados para fazer circular essas informações. O objetivo foi compreender os mecanismos objetivos para a construção e a consolidação das suas idéias e propostas na realidade educacional brasileira. Na busca de uma avaliação crítica, não fizemos uma valoração positiva ou negativa do que foi feito, não obstante, nos empenhamos em compreender o significado histórico da atuação de Helena Antipoff no campo da Educação Especial, dimensionando a sua participação e das instituições que criou na efetivação dos programas privados e públicos para a educação dos “excepcionais” no Brasil.

Confirmamos nossa hipótese de que as ações de Helena Antipoff e das Sociedades Pestalozzi foram fundamentais para a constituição do campo da Educação Especial no Brasil e

essa participação condicionou a permanência dos princípios antipoffianos na realidade educacional brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, J. L. F. Introdução das idéias relativas à psicanálise de crianças no Brasil através da obra de Arthur Ramos. **Memorandum**, Belo Horizonte, 14, p. 37-51. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a14/abrao01.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2009.
- ALVES FILHO, J. C. **A família e a criança-problema**: uma experiência numa clínica de orientação. 1955. 135 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Assistente Social) – Escola de Serviço Social do Instituto Social, Rio de Janeiro, 1960.
- ALVIM, C. F. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1958. 212p.
- ANTIPOFF, D. **Helena Antipoff**: sua vida, sua obra. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1975. 199p.
- ANTIPOFF, H. **Trabalho**: ensaio psicológico com algumas contribuições experimentais por Helena Antipoff. s/d1. Datilografado. Caixa H1 – 1C Pasta 4 Documento 1. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1_23.pdf. Acesso em 24 de janeiro de 2010.
- ANTIPOFF, H. **Confissões**. s/d2. Datilografado. Caixa F1 – 5A Pasta 3 Documento 1.. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff.
- ANTIPOFF, H. **Cursos, estágios e atividades profissionais**. s/d3. Datilografado. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibirité, MG.
- ANTIPOFF, H. Ideias e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas. In: MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim n. 6**. Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1930a. 46p.
- ANTIPOFF, H. O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte segundo alguns testes de inteligência geral. In: MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim n. 7**. Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1930b. 74p.
- ANTIPOFF, H. Escolologia: ensaio de pedagogia experimental. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, n. 50, 51, 52. p. 146-214, out/nov/dez. 1930c.
- ANTIPOFF, H. A psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. **Archivos Brasileiros de Higiene Mental**. Rio de Janeiro, ano III, n. 07. 5p. julho 1930d.
- ANTIPOFF, H. A organização das classes especiais C e D. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, n. 56, 57, 58, p. 24-52, abr/mai/jun. 1931.

ANTIPOFF, H. Organização das classes dos grupos escolares de Belo Horizonte e o controle dos testes. In: MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim n. 8**. Belo Horizonte, Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1932a. 75 p.

ANTIPOFF, H. Monografia de uma classe escolar de Belo Horizonte – estudo escolológico de 1931. MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim n. 9**. Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1932b. 99p.

ANTIPOFF, H. O Escotismo – perspectivas. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, n. 77, p. 09-23, dez. 1932c.

ANTIPOFF, H. Sociedade Pestalozzi: acta da Assembleia Geral em Março de 1934. In: SOCIEDADE PESTALOZZI. Infância Excepcional (sub-normas e desamparados). MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim n. 16**. Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1934. 130p.

ANTIPOFF, H. Ideias e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, n.º 126, 127, 128, p. 279-325, abr/mai/jun. 1936.

ANTIPOFF, H. **Desenvolvimento Mental da Criança**: ficha de observação para o uso dos pais, médicos e educadores. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi, 1939.

ANTIPOFF, H. Iniciação à orientação profissional. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, n. 170, 171, 172, p. 76-92, jan/fev/mar. 1940.

ANTIPOFF, H. Encaminhamento dos alunos que deixam a escola primária para escola de nível mais alto ou para o trabalho. **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação**. Associação Brasileira de Educação. Goiânia, 1942. p. 445-460.

ANTIPOFF, H. Relatório da primeira diretoria da Sociedade Pestalozzi (1932-1935). Apresentado à Assembleia Geral, no dia 17 de março de 1935, pela sua presidente, professora Helena Antipoff. BRASIL/Ministério da Educação e Saúde. Departamento Nacional da Criança. **Infância Excepcional**: relatório da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte 1932-1935, 1936-1937, 1939-1940, 1941. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944. 118p.

ANTIPOFF, H. Resumo do relatório apresentado pelo Diretor-Técnico à assembleia geral do dia 23 de dezembro de 1947 sobre as atividades da Sociedade Pestalozzi do Brasil no exercício de 1947. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. p. 01-28, jan/mar. 1948.

ANTIPOFF, H. Problemas a encarar para o biênio 1950-1951 e resumo das atividades em 1949 apresentados pelo diretor-técnico. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, p. 01-14, jan/jun. 1950.

ANTIPOFF, H. **Histórico da Fazenda do Rosário (1939 – 1952)**. Datilografado. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibirité, MG. Escrito por Helena Antipoff em colaboração com a equipe da Fazenda do Rosário em setembro de 1952 para o II Seminário Sobre Infância Excepcional. Ibirité, Minas Gerais, 1953a.

ANTIPOFF, H. **Desenvolvimento Mental da Criança**: ficha de observação para o uso dos pais, médicos e educadores. Belo Horizonte: Instituto Pestalozzi, 1953.

ANTIPOFF, H. Educação dos Excepcionais. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, ano X, n. 27, p. 29-34, 1955.

ANTIPOFF, H. Prefácio. MINISTÉRIO DA SAÚDE. DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA. **O Centro de Orientação Juvenil** (1946-1956). Rio de Janeiro, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1956. p. IX–X.

ANTIPOFF, H. **Ofício encaminhado a Francisco Campos**. Datilografado. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, 1959, 01p.

ANTIPOFF, H. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais – 1932-1962 – Notas por Helena Antipoff. **Infância Excepcional** – Revista semestral da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Belo Horizonte, ano 1, n. 1. p.10-27, 1963.

ANTIPOFF, H. **Educação Emendativa**: sua fundamentação. Datilografado. Caixa H1 – 1A Pasta 3 Documento 1. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff.

ANTIPOFF, H. et. al. Estudo aprovado pelo grupo de trabalho, designado pelo Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura, Portaria baixada no dia 25-08-1964, para promover estudos durante a Semana dos Excepcionais em Brasília. **Mensagem Rural**. Número Comemorativo dos XXV Anos da Fazenda do Rosário. Ibirité, ano IX, n. 343, p. 30-32, julho de 1965a.

ANTIPOFF, H. De Lustrro em lustrro: os jubileus das três instituições para excepcionais – Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, Fazenda do Rosário Ibirité, Sociedade Pestalozzi do Brasil do Rio de Janeiro. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibirité, MG. n. 29, p. 05-20, 1965b.

ANTIPOFF, H. **Desenvolvimento Mental da Criança**: ficha de observação para o uso dos pais, médicos e educadores. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), 1987.

ANTIPOFF, H. O nível mental das crianças russas nas escolas infantis. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff** – Psicologia Experimental. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1924-1992a. p. 09-10.

ANTIPOFF, H. A Experimentação Natural: método psicológico de A. Lazoursky. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de obras escritas de**

Helena Antipoff – Psicologia Experimental. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1927 – 1992b. 1v. p. 29-41.

ANTIPOFF, H. Testes coletivos de inteligência global. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff** – Psicologia Experimental. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas. 1928-1992c. 1v. p. 43-50.

ANTIPOFF, H. Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Fundamentos da Educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1930-1992d. 2v. p. 61-100.

ANTIPOFF, H. Ideais e interesses das crianças brasileiras. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff** – Psicologia Experimental. Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas, 1930-1992e. 1v. p. 65-69.

ANTIPOFF, H. Trabalho Psicológico ou Psicologia Experimental – Década de 1930. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Psicologia Experimental. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1930-1992f. 1v. p. 59-63.

ANTIPOFF, H. O nosso Museu da Criança. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Fundamentos da Educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1930- 1992g. 2v. p. 59-63.

ANTIPOFF, H. O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Psicologia Experimental. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1930-1992h. 1v. p. 73-129.

ANTIPOFF, H. Amparo ao pequeno jornaleiro. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Fundamentos da Educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1932-1992i. 2v. p. 29-41.

ANTIPOFF, H. Escotismo: perspectivas. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Fundamentos da Educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1932-1992j. 2v. p. 45-48.

ANTIPOFF, H. A formação física, intelectual e moral das crianças ao saírem da escola pública primária de Belo Horizonte. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Fundamentos da Educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1932-1992k. 2v. p. 49-52.

ANTIPOFF, H. Preparo da criança para sua futura profissão. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Fundamentos da Educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1932-1992l. 2v. p. 55-59.

ANTIPOFF, H. A Pedagogia das classes especiais C. D. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Psicologia Experimental. Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas, 1932-1992m. 1v. p. 157-185.

ANTIPOFF, H. A questão dos anormais no estrangeiro. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Educação do Excepcional. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1933-1992n. 3v. p. 11-26.

ANTIPOFF, H. Da ortopedia mental. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Educação do Excepcional. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1934-1992o. 3v. p. 67-75.

ANTIPOFF, H. Ortopedia mental nas classes especiais. In: CDPHA. **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Educação do Excepcional. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1934 – 1992p. 3v. p. 27-29.

ANTIPOFF, H. Plano para organização das classes do 1º Ano. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Educação do Excepcional. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1934-1992q. 3v. p. 39-45.

ANTIPOFF, H. O papel educativo e social das classes especiais. In: CDPHA. **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Educação do Excepcional. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1934 – 1992r. 3v. p. 49-51.

ANTIPOFF, H. Assistência aos menores desamparados trabalhadores de rua. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Fundamentos da Educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1934-1992s. 2v. p. 147-154.

ANTIPOFF, H. A Personalidade e o caráter da criança. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff** – Fundamentos da Educação. Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas, 1934-1992t. 2v. p. 123-133.

ANTIPOFF, H. Homogeneização das classes escolares. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff** – Educação do Excepcional. Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas. 1934-1992u. 3v. p. 31-35.

ANTIPOFF, H. Folha de observação para classes do 1º ano. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff** – Educação do Excepcional. Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas. 1934-1992v. 3v.p. 37-38.

ANTIPOFF, H. Relatório anual do Instituto Pestalozzi. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Fundamentos da Educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1938-1992x. v.2. p. 189-201.

ANTIPOFF, H. A Educação dos excepcionais. In: CDPHA. **Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff** – Educação do Excepcional. Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas, 1940-1992z. 3v. p. 149-151.

ANTIPOFF, H. Iniciação à orientação profissional. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff** – Psicologia Experimental. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1940 -1992aa. 1v. p. 265-278.

ANTIPOFF, H. A função social da assistência às crianças excepcionais. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Educação do Excepcional. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1946-1992bb. 3v. p. 139-146.

ANTIPOFF, H. Inquérito sobre o sentimento materno nas meninas de 9 a 17 anos, promovido pela Seção de Cooperação da Família da Associação Brasileira de Educação. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff** – Psicologia Experimental. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1948-1992cc. 1v. p. 279-285.

ANTIPOFF, H. Experimentação Natural I. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff** – Educação do Excepcional. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1950-1992dd. 3v. 161-136.

ANTIPOFF, H. Experimentação Natural II. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff** – Educação do Excepcional. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1950-1992ee. 3v. 165-174.

ANTIPOFF, H. O Rosário e o seu nascimento. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff** – Educação Rural. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1960-1992ff 4v. 128-129

ANTIPOFF, H. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: 1932 – 1962 – Notas por Helena Antipoff. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Educação do Excepcional. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1963-1992gg. 3v. p. 271-288.

ANTIPOFF, H. De Lustró em lustró: os jubileus das três instituições para excepcionais – Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, Fazenda do Rosário Ibirité, Sociedade Pestalozzi do Brasil do Rio de Janeiro. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Educação do Excepcional. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1965-1992hh. 3v. p. 237-246.

ANTIPOFF, H. A Fazenda do Rosário – sua experiência – sua filosofia. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff** – Educação Rural. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1966-1992ii. 4v. p. 169-173.

ANTIPOFF, H.; BARBOSA, Y. Material para estudo da experimentação natural no trabalho – década de 1940: Escola Rural D. Silvério – Outubro de 1943 – como método de experimentação. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). **Coletânea**

de obras escritas de Helena Antipoff – Educação do Excepcional. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1943-1992. 3v. p. 129-138.

ANTIPOFF, H.; CUNHA, M. L. A. Test Prime. In: MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim n. 10**. Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1932. 63p.

ANTIPOFF, H.; OTTONI, F.; DUARTE, C. Experimentação Natural como método para estudo da personalidade e da educação do caráter. **Revista Brasileira de Saúde Mental**. Rio de Janeiro, Universidade do Brasil, 4v, p. 14-33, 1959.

ANTIPOFF, H; RESENDE, N. Ortopedia mental nas classes especiais. MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim n. 14**. Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1934. 107p.

ANTUNES, M. A. M. (Org) **História da Psicologia no Brasil**: primeiros ensaios. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2004. 228p.

ANTUNES. M. A. M. **A Psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. 4. ed. São Paulo: Unimarco Editora / Educ, 2005, 134p.

ARAÚJO, S. M. D. de. **Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil**: a História do Instituto Benjamin Constant. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1993.

BARBOSA, Y. Notas sobre alunos internos na Escola Rural D. Silvério, na Fazenda do Rosário. In: ANTIPOFF, H. **'Histórico' da Fazenda do Rosário**. Ibité: Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibité, MG. Anais do Seminário Sobre Infância Excepcional. Rio de Janeiro, 1953. Datilografado. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/index.html>. Acesso em 21 janeiro de 2010.

BARBOSA, Y. Diário da Fazenda do Rosário. ANTIPOFF, H. **Histórico da Fazenda do Rosário (1939 – 1952)**. Escrito por Helena Antipoff em colaboração com a equipe da Fazenda do Rosário em setembro de 1952 para o II Seminário Sobre Infância Excepcional. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibité, Minas Gerais, 1953. Datilografado.

BASTOS, A. T. O consultório medico-pedagógico da Sociedade Pestalozzi. In: SOCIEDADE PESTALOZZI. Infância Excepcional (sub-normais). MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim n. 12**. Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1933. 101 p.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BODAS de prata da Fazenda do Rosário 1940 – 1965. **Mensageiro Rural**. Ibité, ano IX, n. 34, p. 02, jul./1965. Número Comemorativo dos XXV anos da Fazenda do Rosário.

BOMENY, H. **Educação e desenvolvimento**: o debate dos anos 50. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/Anos1950>. Acesso em 13 de janeiro de 2011.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em 10 de outubro de 2010.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 18 de setembro de 1946). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Consultado em 10 de outubro de 2010.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 10 de novembro de 1937). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em 19 de outubro de 2010.

BRASIL/Ministério da Educação e Saúde. Departamento Nacional da Criança. **Infância Excepcional**: relatório da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte 1932-1935, 1936-1937, 1939-1940, 1941. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944. 118p.

BRASIL/Ministério da Educação e Saúde. Projeto de Lei - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – primeiro ante-projeto apresentado à Câmara dos Deputados. Rio de Janeiro: Diário da Câmara dos Deputados. 28/10/1948. p. 11618 – 11.622. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=D&DataIn=13/11/1948. Acesso em 10 de janeiro 2011.

BRASIL/MEC. Projeto Nº 2.222/A 1957. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. Rio de Janeiro: Diário da Câmara dos Deputados. 12/02/1957 p. 02 – 06 . Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20.asp?selCodColecaoCsv=D&DataIn=12/2/1957&txpagina=478&altura=700&largura=800&txSuplemento=1. Acesso em 10 de janeiro 2011.

BRASIL/MEC. Substitutivo ao projeto Nº 2.222/A 1957. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. Diário da Câmara dos Deputados, 29/11/1958, p. 7622 – 7624. http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=D&DataIn=29/11/1958

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1961. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

BRASIL/MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 1962. 85p.

BRASIL/MEC. **Decreto 54.188**, de 24 de agosto de 1964 – institui a Semana Nacional da Criança Excepcional. **Infância Excepcional**. Belo Horizonte e Ibirité, n. 11, p. 143, 1968.

BRASIL/MEC. **Lei 5692** (de 11 de agosto de 1971). Brasília, 1971. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 02 de janeiro de 2011.

BRASIL/MEC. **Seminário sobre planejamento da Educação Especial**. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1974. 84p.

BRASIL/ MEC/CENESP. **Diretrizes básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1974. 34p.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2004. 187p.

CABRAL, A; NICK, E. **Dicionário Técnico de Psicologia**. 14^a ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAMARGO, A. A. A. A questão agrária: crise de poder e reformas de base (1930-1964). FAUSTO, B. (Dir.) **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Republicano. Sociedade e Política (1930-1964). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, t. III, v. 10. p. 147-272.

CAMPOS, M. I. **A Educação Especial na rede pública estadual de Belo Horizonte: redescobrimo Helena Antipoff**. 1995. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1997.

CAMPOS, R. H. F. **Contexto sócio cultural e tendências da pedagogia psicanalítica na Europa Central e no Brasil (1900 – 1940)**. 138f. Tese (Concurso público para professor titular na área de Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 1991.

CAMPOS, R.H.F. Os primeiros passos da educação popular. **Presença Pedagógica**, mai/jun. 1995.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff. In: FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. **Dicionário dos Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UERJ / MEC-Inep_CompEd, 2002a. p. 451- 457.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff e a Psicologia no Brasil. CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff: textos escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002b. p. 12 – 36.

CAMPOS, R. H. F. (Org.). **História da Psicologia: Pesquisa, formação, ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. v. 1. 133 p.

CAMPOS, R. H. F. et al. **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Imago/Conselho Federal de Psicologia, 2001. v. 1. 461 p.

CAPANEMA, G. Exposição de Motivos do Decreto n. 2.024, de 17 de fevereiro de 1940. Criação do Departamento Nacional da Criança. In: NETTO, A. **Código de menores: doutrina, legislação e jurisprudência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Editora Freitas Bastos, 1941. p. 35-37.

CARNEIRO, H. D. Curso de Orientação Psico-Pedagógica 15-01-45 a 31-01-45. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, ano 7, n. 24, p. 124 – 128, 1951.

CARNEIRO, H. D. Os cursos da Sociedade Pestalozzi do Brasil. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Belo Horizonte, n. 34, p. 51 – 52, 1970.

CARVALHO, M. M. C. Quando a História da Educação é a História da Disciplina e da Higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p. 269-287.

CABRAL, A. M. C. A Psicologia no Brasil. In: ANTUNES, M. A. M. **História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: EdUERJ/Conselho Federal de Psicologia, 2004. p. 33-70.

CASTRO, M. A de. Formação das classes e o controle da sua homogeneidade em 1932. In: MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim n. 11**. Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1933. 69p.

CASTRO, M. A. As classes do primeiro ano em 1933. In: MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim n. 15**. Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1934. 115p.

CASTRO, M. A. Ideias e interesses das crianças de Belo Horizonte no intervalo de cinco anos (1929-1934). In: MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim n. 17**. Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Sala Helena Antipoff. Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). 1935. 57p.

CENTOFANTI, R. Radeck e a Psicologia no Brasil. In: ANTUNES, M. A. M. **História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 177-208.

CENTRO Rural de Puericultura - Fazenda do Rosário – Ibirité - Minas Gerais. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, ano VIII, n. 25, p. 184 – 185, jan/dez. 1952.

CÉSAR, S. C. Da CADEME ao CENESP: 13 anos de conquistas na Educação Especial no Brasil. **I Congresso Brasileiro Sobre a Experiência Antipoffiana na Educação**. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1992. p. 46 – 47.

CLAPARÈDE, E. **Psicologia da criança e pedagogia experimental**. Tradução de Aires da Mata Machado Filho e Turiano Pereira para as cadeiras de curso pedagógico dos Institutos de Educação do Brasil. Tradução de Helena Antipoff. Rio de Janeiro: Editora do Brasil S/A, 1933. 539p.

CLAPARÈDE, E. **A Escola sob medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina**, por Jean Piaget, Louis Meylan e Pierre Bovet. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1953.

COSTA, F. Apresentação. DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA. **O Centro de Orientação Juvenil (1946-1956)**. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff

(CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1956. p. I -V.

COSTA, F. Ofício encaminhado pelo Dr. Flamamarion Costa ao Diretor Geral do Departamento Nacional da Criança, propondo para o ano de 1947 a renovação de contrato da Professora Helena Antipoff. **CDPHA** Boletim nº 2, p. 69 -72, 1982.

CROUSET, M. O mundo soviético. CROUSET, M. **História Geral das Civilizações. A Época Contemporânea.**São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1958, t. I, v. 15. , p. 223-301.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015> acesso em 10 de agosto de 2010.

DELANEZE, T. **As reformas educacionais de Benjamim Constant (1890 – 1891) e Francisco Campos (1930 – 1932):** o projeto educacional das elites republicanas. 2007. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2007.

DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA. **Infância Excepcional:** relatórios da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944. 118p.

DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA. **O Centro de Orientação Juvenil (1946-1956).** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1956. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (DPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 395p.

DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA. Trabalho entrosado entre a Campanha Educativa do Departamento Nacional da Criança e a Fazenda do Rosário. **Mensageiro Rural** – número comemorativo dos XXV anos da Fazenda do Rosário. Ibitité, ano IV, n. 24, p. 17, jul. 1965.

DIAS, M. H. P. **Helena Antipoff: pensamento e ação pedagógica à luz de uma reflexão crítica.** Campinas: UNICAMP. Dissertação de Mestrado, 1995.

DINIZ, E. Estado Novo: estrutura de poder. Relações de Classe. FAUSTO, B. (Dir.) **História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano. Sociedade e Política (1930-1964).** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, t. III, v. 10, p. 95-146.

ENGELMAN, A. Introdução. In: ANTUNES, M. A. M. **História da Psicologia no Brasil:** primeiros ensaios. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 11-23.

FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. **Infância no sótão.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (Coleção Historial, 4). 144p.

FAZENDA DO ROSÁRIO. **Jornal O Mensageiro Rural.** Ibitité, 1953-1955, 1965-1981. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibitité, MG.

FERREIRA, R. V. M. Consultório Médico Pedagógico – 1945-1965. Anais das Jornadas Educacionais Comemorativas dos XX anos da SPB. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, n. 30, p. 38 – 41, 1965.

FREEMAN, F. **Theory and practice of psychological testing**. Sir I. Pitman; Sons Ltd. London, 1953

FURTADO, C. **A Economia Brasileira: contribuição à análise de seu desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Editora A Noite, 1954.

GANDINI, R. P. C.; RISCAL, S.A. Manoel Bergström Lourenço Filho. In: FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. **Dicionário dos Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UERJ / MEC-Inep_CompEd, 2002. p. 746-754.

GOMES, A. M. C. Confronto e compromisso no processo de constitucionalização (1930-1935). FAUSTO, B. (Dir.) **História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano. Sociedade e Política (1930-1964)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, t. III, v. 10, p. 13-94).

GRAMSCI, A. **Caderno 12: apresentação, comentários e revisão da tradução Paolo Nosella**. Reunião Anual da ANPED, 12, 1989. São Paulo: Faculdade de Educação USP. 101p.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUANABARA (Estado). **1º Censo Escolar: dados relativos a menores deficientes**. Rio de Janeiro, 1964. 10p.

GUANABARA (Estado). Conselho Estadual De Educação. Parecer n° 1.374 – Reconhecimento de Cursos da Sociedade Pestalozzi do Brasil (Proc. n° 03/45353/70). **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 42-45, jul. 1973.

HISTÓRICO DA SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL (SPB) NO SEU 1º ANO DE ESTUDOS: julho de 1945-julho de 1946. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, ano X, n. 27, p. 23-26, 1955.

IKUTA, G. S. Atividades das classes especiais em 1969. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, n. 33, p. 71 – 73, dez. 1969.

INSTITUTO J. J. ROUSSEAU. **Diplome**. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff: Ibirité. 1p.

JACO-VILELA, A. M. et al. **História da Psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005. 616p.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos Primórdios ao Início do Século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea). 243 p.

KELLY, C. Notícia Histórica. BRASIL/MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Gabinete do Ministro, 1962. 85p.

- KOSUNEN, E. Educação e reabilitação de crianças deficientes. PIRES, N. **Educação Especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974. p. 91 – 96.
- LEMOS, E. R. **A educação de excepcionais**: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil. 1981. 197p. Tese (Livre-Docência). Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 1981.
- LESSA, G. Prefácio. DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA. **Infância Excepcional**: relatórios da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944. p. 03-09.
- LIMA, L. A. G. **A infância na psicanálise de Durval Marcondes**: patologia e normalização no processo civilizatório. 2009. 123f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-04122009-133102/>. Acesso em 13 Janeiro de 2010.
- LOBO, M. R. G. O nível de inteligência da criança e sua importância como fator de desajustamento psíquico. Higiene da classificação escolar. Linhas gerais na organização do ensino para débeis mentais. In: MARCONDES, D. **Noções gerais de Higiene Mental da criança**. São Paulo: Martins, 1946, p.141-159.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Estudo da Atenção Escolar**. Revista de Educação da Escola Normal de Sorocaba, 1921.
- LOURENÇO FILHO, M. B. A psicologia no Brasil. In: ANTUNES, M. A. M. **História da Psicologia no Brasil**: primeiros ensaios. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 71-108.
- MACHADO, A. C. M. Organização de classes homogêneas de 1º ano nos Grupos Escolares de Belo Horizonte. **Revista do Ensino**, n. 53, 54, 55. jan/fev/mar 1931. p. 56-76.
- MACIEL, R. B. O Trabalho no setor pedagógico no Instituto de Educação Emendativa da Fazenda do Rosário. **Revista Pestalozzi**, Belo Horizonte, ano III, n. 11, p.01-25, 1981.
- MAGALHÃES, L. E. Resumo do funcionamento da Sociedade Pestalozzi do Brasil no seu primeiro ano. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, ano X, n. 27, p. 26-28, 1955.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira; revisão técnica de Paulo Nosella; prefácio de Demerval Saviane – São Paulo: Cortez: Autores Associados. 206p.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **Revista Histedbr online**. Campinas, n. especial. p. 188-204. 1932 - ago 2006. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1_22e.pdf. Acesso em 03 fevereiro de 2010.
- MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil (1726-1950). In: FREITAS, M. C. de. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76

MATTOS, A. C. Apresentação. PIRES, N. **Educação especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974. 162p.

MARCONDES, D. Clínica de Orientação infantil; suas finalidades e linhas gerais de sua organização. MARCONDES, D. **Noções Gerais de Higiene Mental da criança**. São Paulo: Martins, 1946. p. 43- 48.

MARROU, H. **Sobre o conhecimento histórico**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

MARTINS, M. J. J. Do Estado do Rio de Janeiro: Sociedade Pestalozzi Fluminense. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, p. 36-37, jul/dez. 1948.

MARTINS, M. J. J. Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, ano IX, n. 26, p. 65 – 67, 1953-1954.

MASSIMI, M. **História da Psicologia no Brasil do Século XX**. São Paulo: EPU, 2004. 202p.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005, 208p.

MEMORIAL PROFESSOR JULIANO MOREIRA. **Hospital Juliano Moreira da Bahia: a instituição**. Disponível em <http://www.memorialjulianomoreira.ba.gov.br/Institui%C3%A7%C3%A3o.asp>. Acesso em 2 fevereiro de 2010.

MINAS GERAIS (Estado). **Contrato entre o governo do Estado de Minas Gerais e Helena Antipoff**. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff: Ibirité, 02 jan. 1929. 2p. Datilografado.

MINAS GERAIS (Estado). **Contrato entre o governo do Estado de Minas Gerais e Helena Antipoff**. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff: Ibirité, MG. 8 jul 1935. 1p. Datilografado.

MINAS GERAIS (Estado). **Contrato entre o governo do Estado de Minas Gerais e Helena Antipoff**. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff: Ibirité, MG. 23 set. 1938. 1p. Datilografado.

MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL (MPAS); Fundação Legião Brasileira de Assistência (FLBA). **Sociedade Pestalozzi do Brasil – RJ: Memória da Assistência Social**. Rio de Janeiro: Editora Lidador, 1978. 40p.

MIRA Y LOPES, E Prefácio. DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA. **O Centro de Orientação Juvenil** (1946-1956). Rio de Janeiro, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff.

MONARCHA, C. Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): notas de pesquisa Patrono da Cadeira nº 31. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**. ano XXVII, nº 2. 2007. p. 25-34.

Disponível em <http://www.bvs-psi.org.br/ClementeQuaglio.pdf>. Acesso 21 de dezembro de 2009.

MONARCHA, C. **Lourenço Filho e a organização da Psicologia aplicada à educação** (São Paulo, 1922 – 1933). Prefácio: Antônio Gomes Penna. Monografia ganhadora do “Prêmio Lourenço Filho”, 1998, conferido pela Academia Brasileira de Educação. Brasília: INEP/MEC, 2001. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/colecao_lourenco_filho/psicologia_aplicada_educacao.pdf. Acesso em 10 de abril de 2009.

MONTALVÃO, S. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**. Rio de Janeiro, ano II, edição 3, p. 01 – 21, jul. 2010. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=node/35>. Acesso em 10 de janeiro de 2011.

MORAES, M. C. M. de. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 73, n. 174, p. 291-321, maio/ago. 1992.

MOURA, S. M. de Deficiência e educação: as produções acadêmicas dos anos 70. In: Reunião da Anped, 26, 2003, Poços de Caldas, MG : Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/simonemoreirademoura.rtf>. Acesso em 21 janeiro de 2010.

MÜLLER, T. M. P. A Primeira escola especial para crianças anormais no Distrito Federal: o Pavilhão Bourneville (1903-1920). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Universidade Estadual Paulista (UNESP), vol. 6, n. 1, p. 79-97, 2000.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro. Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NAGLE, J. A educação na primeira república. FAUSTO, B. (Dir.). **História geral da civilização brasileira**. O Brasil Republicano. Sociedade e Instituições (1889-1930). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, t. III, v. 9, 1991.

NETO, L. Sugestões para o educador especializado. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, ano IX, n. 26, p. 13-22, 1953-1954.

NETO, L. Sugestões para o educador especializado. **Infância Excepcional** – Revista Semestral da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 37-47, 1963.

NETTO, A. **Código de menores**: doutrina, legislação e jurisprudência. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Editora Freitas Bastos, 1941. 261p.

NUNES, C. Anísio SpínolaTeixeira. FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. **Dicionário dos Educadores no Brasil**: da Colônia aos dias atuais. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UERJ / MEC-Inep_Comped, 2002. p. 71-79.

NUNES, M. T. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: ISEB, 1962.

ODA, A. M. G. R.; DALGALARRONDO, P. História das primeiras instituições para alienados no Brasil. **Revista História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, v. 12, n. 3, p. 983-1010, set.-dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12n3/19.pdf>. Acesso em 10 dezembro de 2009.

OLINTO, P. A Psicologia Experimental no Brasil. In: ANTUNES, M. A. M. **História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 25-31.

OLIVEIRA, L. A. A Experiência Educacional de Ulisses Pernambucano. In: MONARCHA, C. **A educação da infância brasileira 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 185-209.

ONTEM E HOJE: da experiência para o progresso. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Número comemorativo dos XX anos da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Rio de Janeiro, n. 29, p. 25-35, 1965.

PAULILO, A. L.; BAEZA, T. M. M.. Educação e elites no pensamento de Fernando de Azevedo ou as armadilhas da modernidade brasileira. **Revista de Pedagogia**. Brasília, ano 3, n. 05, p. 01-20, jan/jul 2002. Disponível em <http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia/numeros/05/artigos/Revista%20de%20Pedagogia%20-%20numero%2005%20artigo%2003.pdf>. Acesso em 21 dezembro de 2009.

PEIXOTO, A. M. C. **A reforma educacional Francisco Campos: Minas Gerais – Governo Presidente Antônio Carlos**. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte.

PEIXOTO, A. M. C. A reação de Minas ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. XAVIER, M. C. **Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro, Editora FGV; Belo Horizonte: FUMEC, 2004. p. 271-300.

PENNA, A. G. Waclaw Radecki. In: CAMPOS, R. H. F. **Dicionário biográfico da Psicologia no Brasil: Pioneiros**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2001. 461 p. Disponível em <http://www.cliopsyche.uerj.br/arquivo/radecki.html>. Acesso em 28 janeiro de 2010.

PEREIRA, O. Uma experiência de laborterapia nas oficinas pedagógicas da Sociedade Pestalozzi do Brasil. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, p. 01-20, jul./dez. 1948.

PEREIRA, O.; SOUZA, Y. H. de; NETTO, L. Colaboração da Família junto às oficinas pedagógicas. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, ano 9, n. 28 p. 34-41, 1956.

PICHOT, P. **Les tests mentaux em psychiatrie**. Pres Universitaires de France. Paris, 1949.

PINHEIRO, I. M. Hoje, Fundação Helena Antipoff. **Mensageiro Rural**, Fundação Helena Antipoff, 1986.

PIRES, Nise. **Educação Especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974. 162p.

PRÓ-ENSINO Especial. **Revista do Ensino**, ano VI, n. 77, p. 40-42, dez. 1932.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. SIMON, O. M. V. **Experimentos com histórias de vida: Itália – Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff e o ensino na capital mineira: a Fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos “excepcionais” de 1940 a 1948**. 2006. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. . Helena Antipoff e a educação dos excepcionais: uma análise do trabalho como princípio educativo. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 33, p. 1-24, 2009.

RAMOS, A. **A criança problema: a Higiene Mental na escola primária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1949. 461p.

REBELLO, Y. Contribuição dos cursos da Sociedade Pestalozzi do Brasil. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, ano X, n. 27, p. 74 – 76, 1955.

REZENDE, N. As atividades da Sociedade Pestalozzi. A orientação pedagógica e auxílio às classes D. In: SOCIEDADE PESTALOZZI. Infância Excepcional (sub-normais). MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim n. 12**. Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1933. 101p.

REZENDE, N. Orientação do Ensino nas classes especiais dos Grupos Escolares de Belo Horizonte, em 1933. In: SOCIEDADE PESTALOZZI. Infância Excepcional (sub-normais e desamparados). MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim n. 16**. Belo Horizonte, Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1934. 130 p.

RIBEIRO, N. M.; PASSARELA, O. Tratamento psicoterápico no Centro de Orientação Juvenil. In: DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA. **O Centro de Orientação Juvenil** (1946-1956). Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1956. p. 217-271.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 279p.

RUDOLFER, N. S. Algumas palavras sobre o II Seminário sobre Infância Excepcional. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**, Rio de Janeiro, ano VIII, n. 25, p. 17 – 19, jan/dez. 1952.

SAGAWA, R. Y. **Durval Marcondes**. Rio de Janeiro: Imago; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. (Coleção Pioneiros da Psicologia, 11). 164p.

SANTOS, T. E. Dez anos de vida da Sociedade Pestalozzi do Brasil. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, ano X, n. 27, p. 07-10, 1955.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 242p.

SAVIANI, D. Setenta anos do Manifesto e 20 anos de Escola e Democracia: balanço de uma polêmica. In: XAVIER, M. C. **Manifesto dos Pioneiros da Educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: EGV, 2004. p. 183-204.

SAVIANI, D. As idéias pedagógicas no Brasil entre 1932 e 1969: predomínio da Pedagogia Nova. In: SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 187-275.

SAVIANI, D. **Interlocuções Pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre Educação. Campinas: Autores Associados, 2010. 290p.

SCHAFER, R. **The clinical application of psychological test**. N. York, 1950.

SCHNEIDER, D. W. **Classes esquecidas**: os alunos excepcionais do Estado da Guanabara. 1974. 96f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1974.

SCHWARTZMAN, S. et al. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.

SILVA, E.; MARTINS, S. Uma entrevista com Helena Antipoff. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**, Rio de Janeiro, n. 51-52, p. 11-15, 1979.

SILVA JUNIOR, M. **A Sociedade Pestalozzi do Brasil na Justiça**. Rio de Janeiro: Editora e Impressora de Jornais e Revistas S. A., 1972. 72p.

SILVA JUNIOR, M. **Gustavo Lessa**: grande vida-exemplo. Rio de Janeiro: FGV/UFRJ, 1973. 173p.

SIMON, T. Os métodos pedagógicos e a pedagogia experimental. MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim n. 1**. Belo Horizonte, Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1929a. 55p.

SIMON, T. Exames de audição. MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim n. 2**. Belo Horizonte, Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1929b. 48p.

SIMON, T. Exames de visão. MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim n. 3**. Belo Horizonte, Belo Horizonte, Centro de Documentação e

Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1929c. 14p.

SIMON, T. Anomalias de visão. MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim n. 4**. Belo Horizonte, Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1929d. 13p.

SIMON, T. Desenvolvimento físico e desenvolvimento intelectual. MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim n. 5**. Belo Horizonte, Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1930. 15p.

SÍNTESE das atividades da SPB 1945-1954. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, ano X, n. 27, p. 45, 1955.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOCIEDADE Pestalozzi do Brasil em seu 1º lustro de atividade (1945-1950). **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**, p. 01-04, jul/dez. 1955.

SOCIEDADE PESTALOZZI. **Linhas Gerais para Educação Especial**. Datilografado. Caixa H1 – 1B Pasta 1 Documento 1. Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff.

SOCIEDADE PESTALOZZI. **Psicoterapia no Centro de Orientação Juvenil**. Datilografado. Caixa F1 – 7 Pasta 5 Documento 5. Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff.

SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS **Estatutos**. Belo Horizonte, 1933a. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibité, MG.

SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS. Infância Excepcional (sub-normais). Fascículo I. MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim n. 12**. Belo Horizonte, Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1933b. 101p.

SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS. Os inquéritos da Sociedade Pestalozzi. SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS. A infância excepcional: sub-normas. Fascículo I MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de Instrução. **Boletim n. 12**. Belo Horizonte, Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1933c. 101p.

SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS. Projeto do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte: apresentado pela diretoria da Sociedade Pestalozzi ao sr. Secretário de Educação e Saúde Pública. MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspeção Geral de

Instrução. Infância Excepcional: sub-normais e desamparados Fascículo II. **Boletim n. 12**. Belo Horizonte, Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1934a. 130p.

SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS. A infância excepcional: sub-normas e desamparados Fascículo II. MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspetoria Geral de Instrução. **Boletim n. 16**. Belo Horizonte, Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1934b. 130p.

SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS. A infância excepcional – III Volume. MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Inspetoria Geral de Instrução. **Boletim n. 20**. Belo Horizonte, Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sala Helena Antipoff. 1937. 163p.

SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS **Estatutos**. Belo Horizonte, 1939. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibité, MG.

SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS **Estatutos**. Belo Horizonte, 1961. Datilografado. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibité, MG.

SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS. **Relatório de atividades**. Belo Horizonte, 1938, 1963-1964. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibité, MG.

SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS. **Relatório do I Encontro-Curso Pró Infância Excepcional**. Belo Horizonte, 1966a. Datilografado. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibité, MG.

SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS. **Relatório do II Encontro-Curso Pró Infância Excepcional**. Belo Horizonte, 1966b. Datilografado. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibité, MG.

SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS. **Infância Excepcional**: revista semestral. Belo Horizonte, 1963-1968. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibité, MG.

SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL **Estatutos**. Rio de Janeiro, 1945. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibité, MG.

SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL. **Boletim**. Rio de Janeiro, 1948-1955; 1965-1982. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibité, MG.

SOCIEDADE PESSTALOZZI DO BRASIL. Anais das Reuniões Preparatórias para o I Seminário sobre a Infância Excepcional de 03 a 05 de dezembro de 1951 realizado no Rio de Janeiro. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, ano VII, n. 24, p. 01-123, jul-dez de 1951. Datilografado. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibité, MG.

SOCIEDADE PESSTALOZZI DO BRASIL. Anais do II Seminário sobre a Infância Excepcional de 20 a 27 de setembro de 1952 realizado em Belo Horizonte. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, ano VIII, n. 25, p. 01-170, jan-dez de 1952. Datilografado. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibirité, MG.

SOCIEDADE PESSTALOZZI DO BRASIL. Anais do III Seminário sobre a Infância Excepcional de 20 a 26 de setembro de 1953 realizado em São Paulo. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, ano IX, n. 26, p. 05-195, 1953. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibirité, MG.

SOCIEDADE PESSTALOZZI DO BRASIL. Anais do IV Seminário sobre a Infância Excepcional de 02 a 04 de julho de 1955 realizado no Rio de Janeiro e em Niterói. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, ano XI, n. 28, p. 03-181, 1955. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, Ibirité, MG.

SOUZA, M. L. de; BOARINI, M. L. A concepção e o atendimento escolar destinado ao deficiente mental: um estudo dos Arquivos Brasileiros de Higiene Mental (1925-1947). In: Jornada do Histedbr – História, Sociedade e Educação no Brasil, 7, 2007, Campo Grande, MS. **Anais da VII Jornada do Histedbr – História, Sociedade e Educação no Brasil**. 17 a 19 de setembro de 2007. Campo Grande: Uniderp, 2007. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/A%20CONCEP%C7%C3O%20E%20O%20ATENDIMENTO%20ESCOLAR%20DESTINADO%20AO%20DEFICIENTE.pdf. Acesso em 04 junho de 2009.

TEIXEIRA, J. M. O movimento pró ensino e a Fundação da Sociedade Pestalozzi. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, n. 77, p. 87-99, dez. 1932.

VELLOSO, E. D. Instituições para Excepcionais na Inglaterra e na Escócia. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, ano VIII, n. 25, p. 180-183, jan/dez. 1952.

VELLOSO, E. D. et al. Visão Geral do Centro de Orientação Juvenil. DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA. **O Centro de Orientação Juvenil** (1946-1956). Rio de Janeiro, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Sala Helena Antipoff. 1956. p. 01-37.

VELLOSO, E. D.; LEMOS, T. P. P. O Exame Psicológico na Clínica de Orientação. In: DEPARTAMENTO NACIONAL DA CRIANÇA. **O Centro de Orientação Juvenil** (1946-1956). Rio de Janeiro, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Biblioteca Central Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Sala Helena Antipoff. 1956. p. 125-215.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R.S.G. Sud Mennucci. In:FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. **Dicionário dos Educadores no Brasil**: da Colônia aos dias atuais. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UERJ / MEC-Inep_Compêd, 2002. p. 962-963.

VIEIRA, S. L.; FARIA, I. M. S. de. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. 188p.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e Escola no Brasil**: a constituição do Liberalismo em ideologia educacional e as Reformas de Ensino (1931 – 1961). Campinas: Papirus, 1990. 182p.

WANDERBROOCK JUNIOR, D.; BOARINI, M. L. Educação Higienista, contenção social e estratégia da Liga Brasileira de Hygiene Mental na criação de uma educação sob medida (1914-1945). In: Jornada do Histedbr – História, Sociedade e Educação no Brasil, 7, 2007, Campo Grande, MS. **Anais da VII Jornada do Histedbr – História, Sociedade e Educação no Brasil**. 17 a 19 de setembro de 2007. Campo Grande: Uniderp, 2007.

Disponível em

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/EDUCA%C7%C3O%20HIGIENISTA%20GT1.pdf. Acesso em 04 junho de 2009.

WARDE, M.J. Contribuições da História para a Educação. **Em Aberto**. 9 (47): 3-11, Brasília. jul./set. 1990.

WARDE, M. Noemy da Silveira Rudolfer. In: FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. **Dicionário dos Educadores no Brasil**: da Colônia aos dias atuais. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UERJ / MEC-Inep_Compêd, 2002. p. 71-79.

WEIL, P. Consultório Médico Psico-Pedagógico da Sociedade Pestalozzi do Brasil e suas possibilidades. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, p. 15-24, jan/jun. 1950.

WEIL, P. Consultório Médico Pedagógico – 1945-1965. Anais das Jornadas Educacionais Comemorativas dos XX anos da SPB. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, n. 30, p. 38-41, 1965.

ANEXO I

CATEGORIAS DE ANÁLISE

01	RELATÓRIO – ATIVIDADE	26	COLABORAÇÃO DO GOVERNO
02	INSTITUTO PESTALOZZI EM OUTRAS CIDADES	27	EDUCAÇÃO ESPECIAL
03	NOTAS SOBRE LIVROS	28	APAE
04	EDUCAÇÃO RURAL	29	TRABALHO
05	DESINSTITUCIONALIZAÇÃO	30	LEGISLAÇÃO
06	FORMAÇÃO	31	COJ – CENTRO DE ORIENTAÇÃO JUVENIL
07	MÉTODO DE TRABALHO	32	EDUCAÇÃO EM GERAL
08	HOMENAGEM A HELENA ANTIPOFF	33	DIVULGAÇÃO
09	CONGRESSOS E SEMINÁRIOS	34	CORRESPONDÊNCIA
10	PSICOLOGIA 10.1 HISTÓRIA 10.2 TESTES	35	SOLICITAÇÃO DE AJUDA COM EXCEPCIONAIS
11	CONSULTÓRIO MÉDICO PEDAGÓGICO	36	HIGIENE MENTAL
12	FAZENDA DO ROSÁRIO	37	SUPERDOTADOS
13	SOCIEDADE PESTALOZZI	38	CADEME
14	FINANCIAMENTO	39	ESCOLA NOVA
15	FESTAS	40	SERVIÇO SOCIAL
16	DISCURSOS	41	ESTATÍSTICA
17	CLASSES ESPECIAIS	42	OUTRAS PESSOAS
18	INSTITUIÇÃO	43	TEXTOS DE HELENA ANTIPOFF
19	FENASP	44	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
20	INSTITUTO PESTALOZZI	45	POLÍTICA
21	EGRESSOS	46	ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO
22	EXCEPCIONAIS	47	BRINCAR
23	OFICINAS PEDAGÓGICAS	48	CENESP
24	INFLUÊNCIA ESTRANGEIRA	49	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
25	FAMÍLIA		

ANEXO II

Relação dos participantes e das instituições representadas no I Seminário sobre Infância Excepcional – Rio de Janeiro, de 03 a 05 de dezembro de 1952	
Amazonas	André Vidal de Araújo – Deputado Federal do Estado e juiz de menores, fundador e diretor do Instituto Montessoriano Álvaro Maia
Bahia	Eglon Malta Santos – Serviço Especial de Saúde Pública
Distrito Federal	<p>Pierre Weil, Ofélia Boisson Cardoso, Elisa Dias Velloso, Helena Dias Carneiro, Gustavo Lessa - Sociedade Pestalozzi do Brasil</p> <p>Outras instituições representadas, que não tiveram os nomes dos participantes mencionados: Serviço de Higiene Mental do Ministério da Educação; Centro de Orientação Juvenil, do Departamento Nacional da Criança; Secretaria Geral de Educação e Cultura; Instituto de Pesquisas Educacionais (INEP); Serviço de Assistência Social; Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), da Fundação Getúlio Vargas; Instituto Ulisses Pernambucano; Centro de Estudos Psicanalíticos do Rio de Janeiro; Serviço Especial de Saúde Pública; Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro</p>
Minas Gerais	<p>Helena Antipoff – Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e Secretaria de Educação do Estado</p> <p>Ester Assunção – Instituto Pestalozzi</p>
Pernambuco	Noemia Varela – Escola Ulisses Pernambucano
São Paulo	<p>Noemi Rudolfer – Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo</p> <p>Durval Marcondes – Serviço de Higiene Mental</p> <p>Betti Katzensteins – Departamento de Educação do Estado</p> <p>Maria Hecilda Campos Salgado – Lar Escola São Francisco</p> <p>Outras instituições representadas, que não tiveram os nomes dos participantes mencionados: Serviço Social do Estado; Serviço Social de Menores; Biblioteca Infantil Municipal; Instituto de Educação Caetano de Campos; Serviço Social de Menores, Cruzada Pró- Infância; Legião Brasileira de Assistência; Instituto Padre Chico; Associação de Assistência à Criança Defeituosa; Santa Casa; Escola Maternal D. Paulina de Souza Queiroz; Educandário D. Duarte; Clínica Dr. Branco Lefevre.</p>
Relação das instituições representadas no II Seminário sobre Infância Excepcional – Belo Horizonte, de 20 a 27 de setembro de 1952	
Distrito Federal	Universidade do Brasil, Serviço Nacional de Doentes Mentais, Departamento Nacional da Criança, Centro de Orientação Juvenil, Instituto Fernandes Figueira, Instituto Benjamim Constant, Instituto Nacional de Surdos Mudos, Secretaria de Educação e Cultura, Instituto

	de Pesquisas Educacionais, Diretoria de Ensino, Instituto Ulisses Pernambucano, Serviço Social da Indústria, Sociedade Pestalozzi do Brasil
Espírito Santo	Rede de Ensino Estadual
Minas Gerais	Secretaria de Assistência, Hospital de Neuropsiquiatria, Serviço de Higiene Mental, Secretaria de Educação, Fazenda do Rosário, Instituto Pestalozzi, Secretaria de Justiça, Fundação Benjamim Guimarães, Escola Caio Martins, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais
Pernambuco	Escola Ulisses Pernambucano e Legião Brasileira da Assistência
Pará	Rede de Ensino Municipal Belém
Paraná	Secretaria de Educação
Rio de Janeiro	Secretaria de Educação e Cultura e Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro
Rio Grande do Sul	Secretaria de Educação, Grupo de Pesquisa de Orientação Educacional, Instituto de Educação, Instituto Infantil de Ipanema
São Paulo	Serviço Social de Menores, Abrigo de Menores, Instituto Caetano de Campos, Serviço de Higiene Mental, Clínica de Ortofrenia Infantil, Departamento Estadual da Criança, Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae, Associação de Assistência à Criança Defeituosa
Relação dos participantes do III Seminário sobre Infância Excepcional – São Paulo, de 20 a 27 de setembro de 1953	
A relação dos participantes do terceiro seminário foi apresentada por estado, sem indicar a instituição a qual pertencia cada um dos presentes, ficando assim distribuídos: Distrito Federal (17), Minas Gerais (7), Paraná (3), Pernambuco (8), Rio de Janeiro (1), Rio Grande do Sul (5), São Paulo (78).	
Relação dos participantes e das instituições representadas no IV Seminário sobre Infância Excepcional – Rio de Janeiro e Niterói, de 02 a 05 de julho de 1955	
Distrito Federal	Helena Antipoff, Pierre Weil, Leopoldina Neto, Olívia Pereira, Yolanda Freitas Rebelo e Helena Dias Carneiro, entre outros, totalizando 20 representantes – Sociedade Pestalozzi do Brasil Outras instituições representadas, que não tiveram os nomes dos participantes mencionados: Instituto de Pesquisas Educacionais, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, Centro de Orientação Juvenil (COJ), Departamento Nacional da Criança, Hospital de Neuro Psiquiatria Infantil de Engenho de Dentro, Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), Instituto Benjamim Constant, Instituto Santa Lúcia, Instituto Ulisses Pernambucano, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Serviço Nacional de Aprendizagem

	Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Instituto de Previdência Assistência dos Servidores do Estado, Colégio Melo e Souza
Minas Gerais	Levindo Furquim Lambert – Secretaria de Educação de Belo Horizonte; Áurea Nardelli – Instituto Pestalozzi de Juiz de Fora; Hilda Nardelli – Faculdade de Filosofia de Juiz de Fora
Pará	Secretaria Paraense de Educação
Rio de Janeiro	Secretaria de Educação de Niterói, Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, Associação de Proteção e Auxílio a Psicopatas, Legião Brasileira de Assistência, Departamento de Educação Física de Niterói
Rio Grande do Sul	Centro de Pesquisas Educacionais, Secretaria de Educação, Secretaria de Orientação e Educação Especial, Serviço Social de Menores, Instituto Pedagógico.
São Paulo	Sociedade Pestalozzi de São Paulo, Hospital Central do Juquery, Serviço de Psicologia, Santa Casa de Misericórdia, Lar das Crianças, Serviço de Reeducação da Linguagem, Instituto Paulista de Surdos Mudos, Fundação do Livro do Cego no Brasil, Secretaria de Educação de São Paulo, Serviço de Higiene Mental Escolar, Instituto de Ortofrenia, Biblioteca Infante-Juvenil, Instituto de Psicologia da Universidade Católica, Lar Escola São Francisco, professores ensino primário