

Sérgio Domingues

**O CONCEITO DE EXCEPCIONAL NA OBRA DE HELENA
ANTIPOFF: DIAGNÓSTICO, INTERVENÇÕES E SUAS
RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2011**

Sérgio Domingues

**O CONCEITO DE EXCEPCIONAL NA OBRA DE HELENA
ANTIPOFF: DIAGNÓSTICO, INTERVENÇÕES E SUAS
RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Psicologia, psicanálise e educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Helena de Freitas Campos

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG

2011

D671c T	<p>Domingues, Sérgio. O conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff : diagnóstico, intervenções e suas relações com a educação inclusiva / Sérgio Domingues. - UFMG/FaE, 2011. 193 f., enc,</p> <p>Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Regina Helena de Freitas Campos Inclui bibliografia e apêndices.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Antipoff, Helena -- Teses. 3. Excepcionais -- Teses. 4. Psicologia educacional -- Teses. 5. Educação inclusiva -- Teses.</p> <p>I. Título. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação</p> <p>CDD- 371.9</p>
------------	--

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Faculdade de Educação (FaE)
Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social”

Dissertação intitulada “O conceito de Excepcional na obra de Helena Antipoff: diagnóstico, intervenções e suas relações com a educação Inclusiva”, de autoria do mestrando Sérgio Domingues, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos – FAE/UFMG – Orientadora

Profa. Dra. Érika Lourenço – FAFICH/UFMG

Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino – FAE/UFMG

Belo Horizonte, 18 de agosto de 2011.

AGRADECIMENTOS

Sem as pessoas aqui citadas, jamais seria possível concluir este trabalho.

Agradeço a minha família, especialmente a Maria José de Almeida, minha mãe e a Antônio Domingues Neto meu pai, Rafael Domingues meu irmão e a minha avó materna Jordelina Horsth de Almeida.

Agradeço a minha noiva Bárbara Loschi, crucial para que eu construísse essa dissertação e aos seus pais Paulo e Maria Aparecida pela hospitalidade mineira e pelo carinho sempre.

A Paulo Nagem de Oliveira e Ernandes José Guimarães meu especial agradecimento pela amizade atemporal!

Aos amigos, Bruno de Moraes Cury, Ângela Cristina Vieira, Ana Cláudia Chequer, Maria Tereza Brandi, Ângela Buciano do Rosário, Ana Letícia Camargos, Helder Rodrigues, Rodrigo Miranda, Lilian Erichsen, Rita de Cássia Vieira, Adriana Borges, Eustáquio José de Souza Júnior, Vinícius Mendes Ribeiro e Leandro Delôgo Machado, Daniel Carvalho Vidigal e Christina do Prado Lima pelas prestimosas contribuições, afetivas, teóricas e práticas.

Agradeço a Sérgio Dias Cirino por me iniciar na pesquisa em psicologia e educação, a Érika Lourenço pela confiança ao me convidar para lecionar na UNIPAC, meu primeiro trabalho como professor de psicologia e a Regina Helena de Freitas Campos minha grande mestra e orientadora.

Agradeço as instituições que me acolheram tão bem como a Universidade Federal de Minas Gerais, minha segunda casa, a UNIVIÇOSA onde sou professor e pesquisador e aos membros da Secretaria de Educação de Manhumirim – MG onde atuo como psicólogo escolar.

Palavras nada valem sem gestos e espero ter demonstrado, em ações, nos diferentes momentos de nossos contatos, a cada um de vocês, meu sentimento de gratidão que hora torno público através das letras.

Obrigado!

RESUMO

A obra teórica e prática de Helena Antipoff, psicóloga e educadora russa, radicada no Brasil, tem sido objeto de estudos de muitos pesquisadores que se interessam pela história da psicologia e da educação. Neste trabalho foi analisada a participação de Helena Antipoff na construção de um sistema de ensino paralelo no Brasil: a educação especial. Nesta análise concentram-se os esforços para compreender a quem era destinada essa educação especial, quem era aquele indivíduo que Antipoff denominava excepcional. A metodologia empregada foi a da história das ciências, buscando entender, sem incorrer no erro do presentismo, a construção do conceito de excepcional, que veio a substituir os termos retardado e anormal, considerados por Antipoff como pejorativos. O excepcional seria aquela pessoa que apresentasse diferenças físicas, sociais ou de desenvolvimento cognitivo, com resultados escolares acima ou abaixo da média de seu grupo, incluindo-se aí os indivíduos infra e os super dotados intelectualmente. Helena Antipoff vai apresentar suas considerações sobre a excepcionalidade mesclando aspectos de sua formação na Suíça, França e Rússia. Sua contribuição constitui uma síntese entre o funcionalismo europeu de Edouard Claparède, que forneceu algumas das bases do movimento da Escola Nova, com a perspectiva sociocultural em psicologia e educação, ao desenvolver ações de diagnóstico e atendimento escolar ao excepcional próximos da proposta de Lev S. Vygotski em sua obra sobre defectologia. Antipoff apontou que a excepcionalidade era fruto mais da condição sociocultural que uma herança genética e apostou na criação e aplicação de métodos psicopedagógicos mais adequados como forma de educar os excepcionais. Entre suas contribuições encontramos o conceito de inteligência civilizada, sua maior contribuição ao estudo da inteligência humana, e uma interpretação sócio-histórica da mesma, pois ela não considerava que os resultados dos testes mediam a inteligência inata, mas apenas o grau de contato do indivíduo com as ferramentas culturais e simbólicas de seu meio. A outra contribuição, além dos conceitos de excepcional e de inteligência civilizada, foi à crítica a homogeneização das classes escolares através da aplicação dos testes de inteligência. Entre os anos de 1930 e 1935 Antipoff executou ações de homogeneização das classes

escolares de 1º ano em Belo Horizonte – MG, mas, percebendo a limitação dos resultados apresentados pelos testes e a pouca eficácia pedagógica dessa ação, passa a ser crítica desse processo quando empregado isoladamente. O diagnóstico de excepcionalidade deveria ser realizado levando em conta a experimentação natural, método de observação sistemática desenvolvido pelo psicólogo russo A. Lazursky, os testes de inteligência e avaliação do caráter e da personalidade da criança. Helena Antipoff apresentou como alternativa para a educação das crianças excepcionais a ortopedia mental, que era uma metodologia baseada nas propostas de Alice Descoedres, Maria Montessori, Édouard Claparède e Alfred Binet. De Binet Antipoff tomou emprestado o termo ortopedia mental, utilizado por ele para descrever um conjunto de técnicas de estimulação das funções mentais como memória, atenção, percepção, entre outros. Antipoff acrescentou aos princípios de Binet as idéias de Descoedres sobre educação ativa e o material dourado utilizado por Montessori nas *case dei bambini*. Pode-se observar que muitas das ações empreendidas por Helena Antipoff foram pioneiras na educação dos excepcionais no Brasil, inclusive criando instituições, até os anos de 1930 inexistentes para a educação das mesmas, como a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. Este trabalho possibilitou descobrir grande atualidade no pensamento antipoffiano. Apresenta-se ao final como o conceito de excepcional e as formas de diagnóstico e de educação destes, presentes na obra antipoffiana, se aproximam aos das atuais propostas de educação inclusiva.

Palavras-chave: Helena Antipoff, psicologia do excepcional, educação inclusiva.

RÉSUMÉ

L'œuvre théorique et pratique de Helena Antipoff, psychologue et éducatrice Russe, éradiquée au Brésil, est l'objet de plusieurs études de chercheurs s'intéressant à l'histoire de la psychologie et de l'éducation. Dans ce travail de recherche on analyse l' participation de Helena Antipoff dans la construction du système d'enseignement parallèle au Brésil : l'éducation spéciale. Dans cette analyse on retrouve des pistes pour comprendre à qui était destinée cette "éducation special", qui était cet individu qu'Antipoff a nommé exceptionnel. La méthodologie employée a été l'histoire des sciences, tout en cherchant à comprendre, sans pour autant encourir dans le risque du présentisme, la construction du concept d'exceptionnel, qui vient remplacer les termes "arriéré" et "anormale", considérés par Antipoff comme péjoratifs. L'exceptionnel serait celui qui présente des résultats au-dessus ou au-dessous de la moyenne de son groupe en termes de développement cognitif, en y incluant les individus infra ou super doués intellectuellement. Helena Antipoff a présenté ses considérations à propos de l'exceptionnalité tout en y ajoutant des aspects de sa formation en Suisse, en France et en Russie. Sa contribution constitue une synthèse entre le fonctionnalisme européen, d'Edouard Claparède, qui a fourni quelques bases du mouvement Escola Nova (Nouvelle Ecole), avec la perspective socioculturelle en psychologie et en éducation, en développant des actions de diagnostic et d'accompagnement scolaire destinées à l'exceptionnel. Ces actions sont proches de la proposition de Lev S. Vygotski dans son œuvre sur la défectologie. Antipoff a pointé que les exceptionnalités étaient un fruit plutôt lié à la condition socioculturelle qu'à un héritage génétique et a misé sur la création et l'application de méthodes psychopédagogiques plus en adéquation avec la manière d'éduquer les exceptionnels. Parmi ses contributions, on retrouve le concept d'intelligence civilisée, sa plus grande contribution à l'étude de l'intelligence humaine, et une interprétation socio-historique de celle-là. Helena Antipoff ne considéra pas que les résultats des tests fussent capables de mesurer l'intelligence innée, mais seulement le degré de contact de l'individu avec des outils culturels et symboliques de son environnement. L'autre contribution, en plus des concepts de l'exceptionnel et de l'intelligence civilisée, a été la critique à

l'homogénéisation des classes scolaires à travers l'application des tests d'intelligence. Entre les années 1930 et 1935 Antipoff a déployé des actions d'homogénéisation des classes scolaires de 1ère année à Belo Horizonte – MG, cependant en s'apercevant de la limitation des résultats obtenus par les tests et à la faible efficacité pédagogique de cette action, elle devint critique de cette méthode quand elle est employée de façon isolée. Le diagnostic de l'exceptionnalité devrait être réalisé en prenant en compte l'expérimentation naturelle, méthode d'observation systématique développée par le psychologue Russe A. Lazursky, les tests d'intelligence et d'évaluation du caractère et de la personnalité de l'enfant. Helena Antipoff présenta comme alternative à l'éducation des enfants exceptionnels l'Orthopédie Mentale, qui était une méthodologie basée sur les propositions d'Alice Descœudres, Maria Montessori, Édouard Claparède et Alfred Binet. De Binet Antipoff a emprunté le terme Ortohopédie Mentale, utilisé par lui pour décrire l'ensemble des techniques de stimulation des fonctions mentales comme la mémoire, l'attention, la perception, parmi d'autres. Antipoff ajouta aux principes de Binet les idées de Descœudres sur l'éducation active et le matériel doré utilisé par Montessori dans les *case dei bambini*. On peut remarquer que plusieurs actions menées par Helena Antipoff ont été pionnières dans l'éducation des exceptionnels au Brésil, notamment dans la création d'institutions, jusqu'aux années 1930 pas existantes, comme la Société Pestalozzi et l'Association de Pères et Amis des Exceptionnels – APAE. Ce travail souhaite faire découvrir la pensée d'Antipoff et son actualité pour nos réflexions sur l'éducation. Enfin, on présente comment le concept d'exceptionnel, les formes de diagnostic et leur éducation, présents dans l'œuvre d'Antipoff, s'approchent des actuelles propositions d'éducation inclusive.

Mots-clés: Hélène Antipoff, psychologie de l'exceptionnel, éducation inclusive.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem	Página
Helena Antipoff	14
Curva do sino	41
Perfil do indivíduo J Marcílio	118
Perfil do menor Claudionor	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PNEE	Portadores de Necessidades Educacionais Especiais
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
SPB	Sociedade Pestalozzi do Brasil
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
IJJR	Instituto Jean Jaques Rousseau
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UMG	Universidade de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
COJ	Centro de Orientação Juvenil
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisas
FEER	Fundação Estadual de Educação Rural
FHA	Fundação Helena Antipoff
CNE	Conselho Nacional de Educação
CDPHA	Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff
INES	Instituto Nacional de Educação Superior
FaE	Faculdade de Educação
DMTE	Departamento de Métodos e Técnicas da Educação
DECAE	Departamento de Ciências Aplicadas a Educação
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
FENASP	Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi
QI	Quoeficiente Intelectual
ISER	Instituto Superior de Educação Rural
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
DPS	Divisão de Proteção Social
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ISOP	Instituto de Seleção e Orientação Profissional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	pág.15
O objeto: o conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff e suas relações com a educação inclusiva	pág. 17
A justificativa: discussão sobre a história da educação especial no Brasil e a relevância das ações de Helena Antipoff em prol da educação da criança excepcional	pág. 23
Questões e organização do estudo	pág.26
CAPÍTULO 1 – MÉTODO	pág.30
CAPÍTULO 2 – PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E TEÓRICAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE DEBILIDADE MENTAL E INTELIGÊNCIA	pág.37
Diferentes conceitos de inteligência	pág.37
Deficiência intelectual: um diagnóstico controverso	pág.42
A educação do excepcional no Brasil entre a exclusão e a inclusão: breve percurso histórico	pág. 50
CAPÍTULO 3 – A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL	pág.58
A reforma educacional Francisco Campos - Mario Casassanta em Minas Gerais: homogeneização das classes escolares de 1º ano em Belo Horizonte e o surgimento das classes especiais no sistema de ensino mineiro	pág.58
A educação dos excepcionais na Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB	pág.68
Educação inclusiva nas Declarações de Salamanca e de Jomtien	pág.72
Educação especial na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a nova LDB	pág.77
Inclusão nos documentos da secretaria estadual de educação de Minas Gerais no século XXI	pág.80
CAPÍTULO 4 – A INTELIGÊNCIA CIVILIZADA E SUAS RELAÇÕES COM A EXCEPCIONALIDADE: UM DIAGNÓSTICO SOCIAL	pág.86
O percurso de Helena Antipoff na educação especial brasileira entre 1932 e 1973	pág.86
O excepcional para Helena Antipoff: um novo conceito	pág.94

Aptidões naturais versus inteligência civilizada: uma concepção sociocultural da inteligência _____ pág.102

O estudo da personalidade e do caráter da criança por Helena Antipoff _____ pág.110

O diagnóstico das crianças excepcionais: uso dos testes mentais e do método da experimentação natural de Alexander Lazursky _____ pág.114

CAPÍTULO 5 – A EDUCAÇÃO DOS EXCEPCIONAIS NA OBRA DE HELENA ANTIPOFF: AS INFLUÊNCIAS DE BINET, DESCOEUDRES E MONTESSORI _____ pág.120

Os princípios e os métodos para a educação das crianças retardadas de Alice Descoeurdes _____ pág.120

A ortopedia mental de Alfred Binet _____ pág.122

O material dourado de Maria Montessori _____ pág.127

A proposta educativa de Helena Antipoff para os excepcionais _____ pág.134

CONCLUSÕES _____ pág.142

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____ pág.150

APÊNDICES _____ pág.164

Apêndice 1 – Cronologia da vida de Helena Wladimirna Antipoff _____ pág.165

Apêndice 2 – Folha de observação para as crianças das classes do 1º ano _____ pág.167

Apêndice 3 – Definições acerca das deficiências _____ pág.170

Apêndice 4 – Autores citados por Helena Antipoff no volume III “Educação do Excepcional” da Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff _____ pág.175

Apêndice 5 – Transcrição dos trechos onde aparecem citados os nomes de Alfred Binet, Alice Descoeurdes e Maria Montessori, os autores mais citados por Helena Antipoff no volume III “Educação do Excepcional” da Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff _____ pág.178



Helena Wladimirna Antipoff – Fazenda do Rosário

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto da caminhada de uma década dentro da ciência psicológica. Minha trajetória acadêmica e profissional tem estreitas relações com o tema pesquisado que é a psicologia do excepcional na obra de Helena Antipoff e sua atualidade para a educação inclusiva.

O cinco anos passados na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – FAFICH e na Faculdade de Educação – FaE da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG na qualidade de estudante de psicologia e os outros cinco anos passados como professor da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC de Barbacena e posteriormente na Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde – FACISA – UNIVIÇOSA, na cidade de Viçosa – MG também tiveram grande influência na construção desta dissertação, assim como na construção da minha trajetória profissional.

Em 2003, como aluno de graduação, participei de um projeto de iniciação científica orientado pelo professor Dr. Sérgio Dias Cirino, do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação – DMTE da Faculdade de Educação da UFMG, discutindo a formação dos licenciados em psicologia e a prática de ensino de psicologia em cursos técnicos e de nível médio. Nesta pesquisa emergiu a necessidade de conhecermos melhor a história da psicologia em sua interface com a educação, a fim de entendermos porque as diretrizes curriculares dos cursos de psicologia, vigentes naquele período, apontavam a necessidade de se formar alguém para ensinar psicologia nos referidos níveis. (CIRINO, KNUPP, LEMOS, DOMINGUES, 2007).

Aí estão duas chaves de entendimento iniciais para compreender minha trajetória até aqui: o olhar para a história da psicologia como forma de compreender seu presente e o ensino de psicologia para professores, mesmo antes de existirem cursos de graduação em psicologia no Brasil, quando esta não era mais que uma disciplina presente nos antigos cursos normais.

Ambas as circunstâncias me levaram a um mesmo sujeito: Helena Antipoff. O estudo sério da história da psicologia em sua interface com a educação no Brasil não é possível sem esbarrar nas ações desta autora. Em 1929, ano em que chega ao Brasil e assume a direção do laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte,

Antipoff participa da formação de um grande número de professores, dado que naquele momento nos serviu de valiosa informação: antes da regulamentação da psicologia enquanto profissão no Brasil, através da lei 4.119 de 27 de agosto de 1962, já era prática comum ensinar psicologia experimental para professores.

No decorrer da pesquisa, ainda sob orientação do Professor Sérgio, conheci o trabalho não apenas da própria Helena Antipoff, mas da Professora Dra. Regina Helena de Freitas Campos docente e pesquisadora do Departamento de Ciências Aplicadas a Educação – DECAE também da Faculdade de Educação da UFMG, que dedicou-se profundamente a obra antipoffiana, sua análise, interpretação e difusão (CAMPOS, 1980, 1989, 2002, 2010a e 2010b).

Meses depois fui apresentado pelo professor Sérgio a professora Regina com quem iniciei um trabalho ininterrupto que me conduziu até a presente dissertação. Sob orientação agora da Professora Regina adentrei ao estudo da obra de Helena Antipoff e tive contato com os trabalhos de análise dessa obra, muitos deles conduzidos sob sua orientação (LORENÇO, 2001. BOSCHI, 2000. VIEIRA, 2008) e outros de ex-alunas de Antipoff e estudiosos diversos (GUENTER, 2002. RAFANTE, 2006).

Nesse ínterim percebi uma lacuna a qual me propus preencher, mesmo que parcialmente: a falta de uma análise mais profunda da obra de Antipoff junto às crianças excepcionais no Brasil. Por volta de 2005, ano em que me tornei membro do Conselho Consultivo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - CDPHA iniciei minhas leituras sobre este tema na obra antipoffiana.

Ainda em 2005 pude realizar um trabalho de iniciação científica sob orientação da professora Dra. Priscila Augusta Lima também do DECAE/FaE – UFMG sobre inclusão¹. (LIMA, DOMINGUES & MAZZALA, 2006). Nessa pesquisa pude constatar algo novo para mim: muito do pensamento de Helena Antipoff sobre a educação do excepcional poderia ser considerado atual e próximo das idéias e políticas relacionadas à educação inclusiva, portanto, em

¹ Projeto de Iniciação a Docência – PID 24. “A inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais na UFMG”. Este trabalho recebeu o prêmio de Honra ao mérito na semana de iniciação científica da UFMG em 2005.

dados momento, o interesse pela obra antipoffiana deixou de ser relacionado apenas a história da educação especial e tornou-se fonte de estudo sobre uma problemática presente em todas as discussões sobre educação no Brasil no século XXI, a educação inclusiva.

O objeto: o conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff e suas relações com a educação inclusiva

Nascida na Rússia em 1892, Helena Wladimirna Antipoff se mudou com a mãe e as irmãs para Paris, França, em 1909. Lá fez sua formação inicial matriculando-se na Sorbonne, onde pensou em cursar medicina, tendo acesso aos seminários de Henri Bergson². Viajou à Inglaterra tendo oportunidade de aprimorar seu inglês e adquirir experiência como professora de francês e preceptora de crianças na residência onde se hospedou (ANTIPOFF, D. 1996).

Após seus primeiros contatos com a nascente ciência psicológica desiste do curso de Medicina e se interessa pela Psicologia. Procura então o laboratório de Alfred Binet, contudo chega ao seu laboratório uma semana após seu falecimento. Nessa ocasião conhece o principal colaborador de Binet, Théodore Simon (1872-1961).

Helena Antipoff seguiu com sua formação em Ciências em Paris, mantendo contato com Théodore Simon, médico e psicólogo francês que se tornou famoso na história da psicologia por ter elaborado o teste *Binet-Simon* (1905), em colaboração com Alfred Binet (1857-1911). Esta é considerada a primeira escala para medida da inteligência. Trabalhando no Saint Yon hospital de psiquiatria entre 1905 e 1920, Simon publicou duas edições revisadas da escala métrica da inteligência, em 1908 e outra em 1911. De seus estudos juntamente com Binet nasceu o conceito de idade mental *versus* idade cronológica e a questão da deficiência mental passou da medicina para o campo da psicologia e da pedagogia. Surge então a idéia de um Quociente Intelectual, o Q.I., medido através do resultado obtido na escala métrica de

² Henri Bergson (1859 – 1941) foi um eminente filósofo francês, ganhador do Nobel de literatura em 1927, foi professor na École Normale Supérieure e no Collège de France. Nesta instituição Antipoff assistira alguns de seus seminários.

inteligência, dividido pela idade da criança e multiplicada por 100. Através desse cálculo se obtinha o Q.I. da criança.

Por volta de 1912, Edouard Claparède circulava pela Europa para conhecer o que vinha sendo feito pela educação em outros países, pois intentava reunir um grupo de pesquisadores ao redor de si e fundar um instituto de Ciências da Educação na Suíça. Neste período através do contato com Simon, Claparède conhece Antipoff e a convida para mudar-se para a Suíça e trabalhar neste instituto. Desta forma Helena Antipoff vai participar da fundação de um dos mais importantes institutos de ciências da educação do mundo, o Instituto Jean Jaques Rousseau – IJJR.

Edouard Claparède vai ter grande influência na vida de Helena Antipoff. médico e psicólogo, Claparède nasceu em Genebra, Suíça, em 1873 e direcionou sua carreira para o campo da psicologia experimental e da educação. Seu trabalho foi continuado pelo discípulo Jean Piaget, com quem Antipoff também tivera contato no Instituto Jean Jaques Rousseau. Piaget viria a tornar-se chefe do instituto, reformulando-o e o integrando à Universidade de Genebra.

Em 1924, Claparède foi um dos redatores do primeiro esboço de uma carta internacional dos direitos da criança e, no ano seguinte, foi co-fundador do Escritório Internacional de Educação, hoje órgão da Organização das Nações Unidas – ONU para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Claparède esteve no Brasil em 1930, a convite de Antipoff. Morreu em Genebra em 1940. (HAMELINE, D., 1994/2010).

Em 1912, na Suíça, Antipoff continuou seus estudos no âmbito da psicologia e da Educação no IJJR e na Universidade de Genebra, onde se tornou aluna e posteriormente assistente de Claparède com quem trabalhou na Maison de Petits, na Universidade de Genebra e no Instituto Rousseau.

Nestes primeiros anos em Genebra, trabalhando no IJJR aprimora seus conhecimentos sobre a criança. Contudo em 1916 Antipoff se vê obrigada a retornar à Rússia para auxiliar o pai que fora ferido nos combates entre os membros que apoiavam o regime Czarista e os revolucionários comunistas.

Helena Antipoff atuou como psicóloga observadora nas Estações Médico-Pedagógicas de Viatka e Petersburgo entre 1919 e 1924, sendo colaboradora científica do Laboratório de Psicologia Experimental de

Petersburgo sob a direção de Nechaev³. (CAMPOS, 2010a). Nechaev foi uma referência importante na psicologia educacional e no estudo dos problemas psicológicos dos indivíduos com problemas de aprendizagem, por seu trabalho no Laboratório de Psicologia de Petersburgo. (CAMPOS, 2010a).

Essas estações Médico-Pedagógicas eram destinadas ao atendimento de crianças órfãs ou com algum tipo de distúrbio, muitas delas, vítimas diretas ou indiretas das batalhas ocorridas entre aqueles que queriam manter o regime Czarista e os que lutavam pela implantação de um governo comunista na Rússia.

No orfanato, a tarefa de Helena era fazer o exame psicológico das crianças e planejar sua reeducação. Para a avaliação psicológica, foram utilizados os testes que já lhe eram familiares, como a escala de medida da inteligência proposta por Alfred Binet e Théodore Simon. Além dos testes, ela passou a trabalhar com a técnica de estudo da personalidade desenvolvida pelo psicólogo russo Alexandre Lazursky⁴, denominada 'experimentação natural'. (CAMPOS, 2010a, p. 117).

Antipoff permaneceu na Rússia até 1924 quando seu estudo mostrando as diferenças de inteligência entre filhos de operários e das elites é considerado contrário aos interesses do estado comunista. (ANTIPOFF, D, 1996, CAMPOS 2010a).

Percebendo que os testes de inteligência mediam apenas uma parte das capacidades mentais do sujeito, entra em contato com a obra de Alexander Lazursky e passa a utilizar seu método de experimentação natural (observações sistemáticas) como complemento ao resultado dos testes mentais para conhecer o psicotropismo⁵ da criança, suas potencialidades e seu caráter. (CAMPOS, 2010).

³ Alexander Petrovich Nechaev dirigiu cursos de Psicologia experimental no Museu Pedagógico de Petrogrado. Formou-se em São Petersburgo em 1894, na Universidade de Leipzig em 1900 e doutorou-se na Universidade de Odessa em 1906, conforme informa o *Psychological Register* de 1929. A mesma fonte informa que Nechaev foi professor na Universidade de São Petersburgo, a partir de 1897, diretor do Laboratório de Pedagogia da Academia Pedagógica de São Petersburgo. Mais tarde foi também professor de Psicologia Pedagógica no Instituto Psico-neurológico de Moscou (1922-1925), com várias publicações em periódicos científicos na Rússia e na União Soviética, e também na Alemanha. (CAMPOS, 2010a, p. 68-69). Seu nome a também é encontrado grafado da seguinte maneira: Netschaieff.

⁴ O nome de Alexander Lazursky aparece grafado como Lasoursky em alguns textos de Antipoff e de outros autores. Neste trabalho optamos pelo primeiro por ser mais corrente.

⁵ Psicotropismo seria a tendência, ou conjunto de tendências apresentados pela criança. A direção do desenvolvimento psíquico da criança.

Entre seus estudos publicados na Rússia estão “Plano e técnica de exame psicológico da criança” e “O nível mental das crianças em idade pré-escolar”. Este último artigo foi o que trouxe alguns problemas para Antipoff diante das autoridades soviéticas, pois demonstrou que os filhos de intelectuais e nobres tinham melhores resultados nos testes que os filhos de proletários (ANTIPOFF, D. 1996).

Esta experiência marcará fortemente a concepção de inteligência desta autora. Ao analisar os resultados precários nos testes de inteligência e os contrapor as suas observações ela vai notar que os testes não eram capazes, quando usado de forma isolada, de diagnosticar o desenvolvimento psíquico da criança como se pretendia.

“Essas crianças não causavam a impressão de crianças retardadas; ao contrário, extremamente espertas, revelavam prodígios de engenhosidade para lutar contra as dificuldades que a vida lhes deparava, e para assegurar a própria conservação.” (ANTIPOFF, H. 1931/2002, p. 86).

Trabalhando como colaboradora do professor Nechaev em uma pesquisa sobre psicomotricidade, desde 1921, Antipoff consegue um documento, no qual é apresentada à necessidade que ela realizasse visita a um centro modelo de recuperação de deficientes físicos na Alemanha. Fica assim marcada sua partida para a Alemanha para o dia 25 de novembro de 1924 (ANTIPOFF, D. 1996).

Devido aos problemas causados pelos estudos que publicara e na iminência de ser considerada inimiga do regime comunista, Antipoff não retorna, perdendo por isso a cidadania russa. Permanece um ano na Alemanha e não se adaptando à língua e à vida em Berlim, acaba por aceitar novo convite de Claparède para, em 1926, reassumir suas atribuições em Genebra, agora como sua assistente na Universidade, no Laboratório de Psicologia e no IJJR. Anteriormente, entre 1913 e 1914, ela havia trabalhado na Maison de Petits⁶, uma espécie de escola de aplicação, onde eram discutidos e aplicados os

⁶ A Maison des Petits foi criada em 1913, como parte do IJJR. Antipoff, e as colegas Marguerite Eugster e Marguerite Gagnebin, todas alunas do IJJR, foram as primeiras professoras da Maison. (Hameline, 1996).

conceitos da Educação Nova, baseada numa psicologia funcional e buscando uma pedagogia experimental e menos intuitiva.

Tempos mais tarde, já no Brasil Antipoff viria a discutir de forma sistemática porque os testes também mediam a diferença entre classes sociais, e não exatamente a inteligência herdada, definida por aspectos biológicos. Como se verá adiante, ao analisar o rendimento das crianças brasileiras nos testes mentais ela irá cunhar o conceito de inteligência civilizada, discutindo que os testes são melhor respondidos por crianças submetidas a certas condições sociais, civilizatórias. Luria e Leontiev, a partir de considerações presentes na obra de Vygotski, chegariam a conclusões semelhantes anos depois em seus estudos com comunidades rurais soviéticas. (VAN DER VEER & VALSINER, 2009).

Campos (2010a) ao analisar a perspectiva sociocultural em psicologia da educação, presente na obra de Helena Antipoff, destaca a influência do período passado na Rússia entre 1916 e 1924 no pensamento desta autora. O conceito de que a inteligência, pelo menos aquela medida pelos testes, é construída na interação com o social e não apenas herdada geneticamente favorece o entendimento de que a excepcionalidade também não é uma condição inata da pessoa, mas algo que é construído.

No Brasil Antipoff assumiu a direção do Laboratório de Psicologia⁷ da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, dando seqüência a um amplo processo de reforma educacional no estado de Minas Gerais. Aqui ela desenvolveu a maior parte de sua obra e elaborou os conceito de excepcional, central neste trabalho. (CAMPOS, 1989, 1992, 2010a e 2010b).

Sobre o desenvolvimento da Psicologia no período em que Antipoff é convidada a vir trabalhar no Brasil observa-se que:

Os médicos recorriam à psicologia para fundamentar programas preventivos de saúde mental, e de recursos técnicos para a definição de diagnóstico. **Os educadores buscavam na psicologia os fundamentos teóricos para uma prática pedagógica científica.** Os

⁷ O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores foi anteriormente dirigido por Leon Walther (1928) e constituiu-se num dos cinco primeiros laboratórios de psicologia do Brasil ao lado dos laboratórios do Pedagogium – RJ (1906), do Hospício Nacional de Alienados (Colônia Juliano Moreira) – RJ (1907), da Escola Normal de São Paulo (1914), e do Manicômio em Engenho de Dentro – RJ (1923). (PESSOTTI, I. 1988).

advogados procuravam na psicologia elementos para a compreensão, elucidação e intervenção em problemas de delinquência e criminalidade. Os engenheiros recebiam o instrumental psicológico como uma contribuição científica valiosa à análise das condições organizacionais do trabalho, ao ajustamento do trabalhador às especificidades ocupacionais, e ao melhoramento da eficiência produtiva. Com efeito, a psicologia expandia-se no Brasil como uma novidade técnica avançada, solidamente fundamentada em princípios científicos, passando a constar nos currículos das faculdades de filosofia, instituídas a partir da década de 1930. (GOMES, W. B. 2004, p. 60. Grifo nosso).

Percebe-se no trecho grifado a expectativa que se tinha em relação à psicologia como fundamento científico para a educação. Essa busca pelas bases científicas da educação é característica marcante do movimento conhecido no Brasil como Escola Nova. Antipoff é um importante membro desse movimento e levará seus conhecimentos sobre a psicologia a um novo campo, o da educação das crianças em estado de abandono social ou que possuíam algum problema físico ou mental que as impedisse de tirar bom proveito da educação que lhes era fornecida.

O objetivo deste trabalho é entender a construção histórica do conceito de indivíduo excepcional explorando sua relação com o conceito de inteligência civilizada e a metodologia de diagnóstico e apoio a esses alunos excepcionais como o método da experimentação natural e os exercícios de ortopedia mental, sem deixar de estudar as condições socioculturais que presidiram a emergência dos ditos conceitos e métodos. (CAMPOS, MASSIMI & BROZEK, 1996, pág. 41). Como forma de entendimento das condições socioculturais presentes quando da apresentação e posteriormente uso do conceito de excepcional foi analisada a legislação educacional da época, a leis que compõe a Reforma Francisco Campos em Minas Gerais e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1971.

Alcançado esse objetivo, que era compreender o conceito de indivíduo excepcional, se buscou discutir a hipótese de o mesmo possuir alguma atualidade e, portanto se aproximar das propostas contemporâneas de educação inclusiva. Para compreender a educação inclusiva foram analisados os seguintes documentos: Declaração de Jomtien na Tailândia, Declaração de Salamanca na Espanha, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e documentos da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais do século XXI.

A justificativa: discussão sobre a história da educação especial no Brasil e a relevância das ações de Helena Antipoff em prol da educação da criança excepcional

A compreensão da história do tratamento ao deficiente mental no Brasil dificilmente pode ser dissociada da história dos processos de exclusão social. A concepção de deficiência e as práticas médico pedagógicas a ela relacionadas foram construídas ao longo de nossa história como questões pertinentes aos ambientes hospitalares e assistenciais. (JANUZZI 1985, BUENO 1993, MAZZOTA 1999). Entretanto torna-se mister questionar se essa concepção médico-assistencialista foi exclusiva, ou se ao longo do século XX existiram, no Brasil, iniciativas que destoavam desse tipo de prática, que considerava a deficiência intelectual e as deficiências em geral um mal a ser combatido, muitas vezes pela via da exclusão do sujeito considerado diferente.

Haveria outra história da educação especial, mais voltada para inclusão do que para o foco no déficit? Na qual as crianças com problemas de aprendizagem fossem entendidas como diferentes e não como deficientes, no qual a escola e a sociedade também fossem consideradas co-construtoras dessa diferença?

Adiante neste trabalho vamos discutir o conceito de excepcional, entendo que este pode contribuir para esse outro enfoque na educação, menos centrado na falta e mais focado nas condições socioculturais que facilitam o surgimento de problemas escolares.

A literatura sobre a história da psicologia da educação no Brasil, mais especificamente da educação especial, tem privilegiado o discurso da exclusão, apontando que apenas na segunda metade do século XX se iniciou, no país, um conjunto de ações com o intuito de viabilizar a educação dos deficientes, especificamente dos deficientes mentais, ou daqueles que mesmo não sendo considerados pelo discurso médico-pedagógico deficientes mentais, eram excluídos do processo educacional formal.

Chama atenção a pouca referência que autores contemporâneos como Mantoan (1997, 1998, 2003) e Sasaki (1997), entre outros, fazem a história do atendimento a esses alunos em caráter mais inclusivo. Propostas teóricas e também práticas de atendimentos a essas crianças estão presentes nas obras

de Helena Antipoff e Ulisses Pernambucano, desde os anos 1920 e 1930, mas permanecem ainda desconhecidas de um maior público. Essa falta de debates sobre autores do início do século XX e suas propostas teóricas, justifica este trabalho, um resgate histórico da obra antipoffiana no âmbito da educação especial e da elaboração do conceito de excepcional para se referir ao aluno diferente.

A história da educação dos deficientes mentais no país aponta mais o lado segregatório, excludente. Carecemos de trabalhos que apontem as mudanças ocorridas quando essas crianças foram tiradas do escondido de suas casas ou de instituições fechadas e levadas para escolas preparadas, ou em fase de preparação para recebê-las e melhor lidar com suas dificuldades. Escolas preocupadas em educar, em preparar as crianças para a vida adulta, para sua independência e não instituições asilares, fechadas e que consideram o sujeito estático em sua condição de deficiência mental.

Autores como Sousa Patto (1984) e Morato (2008) apontam a influência negativa da psicologia da educação ao legitimar através do discurso das aptidões naturais⁸ a exclusão do aluno diferente. Buscamos verificar o conceito de excepcional desenvolvido no âmbito da psicologia nos anos de 1930 no Brasil as práticas desenvolvidas a partir desse conceito, assim como a concepção de uma inteligência civilizada em contraponto com a idéia de uma inteligência inata. Pretendendo assim trazer novas contribuições ao campo da historiografia da psicologia, contando outro lado do atendimento educacional ao aluno considerado deficiente intelectual.

Contamos parte dessa outra história ao analisarmos a educação do aluno excepcional nas iniciativas práticas e nas propostas teóricas de Helena Antipoff, a maneira como sua atuação foi estendida gradualmente a nível nacional, visando o diagnóstico e atendimento a estas pessoas. Sua obra merece um estudo pormenorizado para se compreender esse lado da educação especial brasileira, que leva em conta aspectos socioculturais e não apenas os resultados apontados pelos testes de inteligência aplicados indiscriminadamente.

⁸ O ideário das aptidões naturais se refere à concepção de que as crianças teriam características, positivas e negativas, que seriam responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Esta concepção deposita na criança a responsabilidade pelo seu rendimento escolar e desconsidera as influências do meio em que ela está inserida.

O papel desenvolvido pela Psicologia científica na história da educação especial no Brasil se encontra além do aspecto político e jurídico presente em leis, portarias e tratados. O atendimento à criança deficiente mental tem sido tema de estudo de vários médicos, psicólogos e educadores brasileiros, que buscaram, durante mais de um século descobrir as causas da deficiência mental e os possíveis atendimentos para essas pessoas no âmbito médico e psicopedagógico. Isso mesmo antes da existência de leis que dispusessem sobre o atendimento educacional a esse público.

Apesar de ter exercido grande influência na psicologia da educação e na educação dos deficientes mentais no Brasil a partir dos anos de 1930, alguns pontos da obra antipoffiana permanecem ainda pouco pesquisados, principalmente aqueles relacionados à elaboração do conceito de excepcional, que ela adotou no lugar de anormal e retardado, e sua aplicação para se referir às crianças que apresentavam alguma dificuldade na escola.

Investigou-se o conceito de excepcional em sua obra, buscando entender o contexto em que ele foi cunhado e utilizado para se referir ao aluno diferente a partir dos anos de 1930. Também analisamos as aproximações possíveis entre o conceito de indivíduo excepcional e denominações contemporâneas, como portadores de necessidades educacionais especiais - PNEE, presentes em documentos e estudos atuais que tratam da educação inclusiva.

Os conceitos relacionados ao déficit intelectual até os anos de 1930, como débil, idiota, imbecil, anormal e retardado mental, estão todos relacionados à falta, a algum déficit na inteligência. O termo excepcional se distingue dos anteriores por se referir à pessoa que não se encaixa em uma média, sem que haja nisso uma conotação pejorativa. Como se verá adiante o conceito de excepcional diz respeito não apenas ao que falta, mas ao que sobra, não apenas aos “deficientes”, mas também ao “super eficientes”.

Trabalhos como os de CAMPOS (1980, 1989, 2010a, 2010b) tem mostrado que a obra de Helena Antipoff é rica em possibilidades de análise e interpretação. Outros trabalhos de mestrado e doutorado realizados sob sua orientação como os de LOURENÇO (2001), VIEIRA (2008), ANTIPOFF, C. (2010), também são significativos para a análise da educação dos excepcionais na obra antipoffiana.

Foi investigado prioritariamente o período de atuação de Helena Antipoff entre 1929, quando ela chega ao Brasil para dirigir o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, enfatizando sua atuação na educação especial brasileira, tendo como marco inicial a criação, por ela, da Sociedade Pestalozzi em Belo Horizonte em 1932, até 1973, quando ela passa a devotar seus esforços à educação dos bem dotados⁹. Esse recorte foi feito levando-se em conta que foi neste período que Antipoff apresentou¹⁰ o conceito de excepcional central neste estudo.

Questões e organização do estudo

Para descrever a história do conceito de excepcional e verificar seu significado na obra antipoffiana foram analisados os textos da autora reunidos nos 5 volumes que compõem a Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, editados pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA em 1992. Também é objeto de análise nesta pesquisa parte da legislação educacional brasileira, textos sobre história da educação especial no Brasil e sobre o atual movimento de educação inclusiva. Foram analisados textos que tratam da obra de Helena Antipoff, mesmo quando não diretamente relacionados à questão da educação especial.

Este trabalho foi baseado na metodologia de estudos da História das Ciências, visando compreender a forma como se desenvolveram as propostas de atendimento e amparo a criança excepcional por Antipoff. Ele foi estruturado visando compreender as atividades da autora no Brasil e como ela foi gradualmente devotando seu interesse à questão da infância excepcional. As questões levantadas foram:

1) De que maneira o conceito de excepcional se constitui em uma contribuição de Helena Antipoff para a educação especial brasileira?

⁹ Os Bem dotados eram aqueles excepcionais que estavam na outra ponta da curva da inteligência, conhecida como curva do sino (The Bell curve), ou seja, aqueles que obtinham resultados acima da média nos testes de inteligência. Sobre o assunto ver o trabalho de Cecília Antipoff (2010): “Uma obra original na educação de bem dotados: ADAV - Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados em sua primeira década de funcionamento - 1973-1983”.

¹⁰ Optei por utilizar o verbo apresentar ao invés de desenvolver por considerar que suas idéias vinham se desenvolvendo ao longo de sua formação iniciada na década de 1910.

2) A revisão e análise da obra de Helena Antipoff, buscando compreender o conceito de excepcional e suas relações com o conceito de inteligência civilizada, pode contribuir para um melhor entendimento da história da educação especial no Brasil?

3) Haveria, mesmo que de forma embrionária, uma proposta próxima ao que hoje se conhece como educação inclusiva, subjacente ao conceito de excepcional e ao uso da experimentação natural e dos exercícios de ortopedia mental como recurso psicopedagógico?

Buscando responder a estas questões o trabalho foi assim dividido:

No capítulo 1 apresentamos a metodologia utilizada para a realização deste trabalho, como foram realizadas as análises, a busca por fontes de informação (primárias e secundárias), além da proposta de interpretação dos dados coletados.

No capítulo 2 discutimos a relação entre o conceito de inteligência e o diagnóstico de deficiência mental. Procedeu-se uma revisão bibliográfica acerca do(s) conceito(s) de inteligência(s) e posteriormente buscou-se compreender como a criação de instrumentos de medição das capacidades intelectuais como a escala métrica de inteligência desenvolvida por Binet e Simon contribuiu para a classificação das crianças em idade escolar como normais ou anormais. Foi realizado também um breve resgate da história da educação especial brasileira entre o período marcado pela exclusão até o momento atual em que se propõe uma educação inclusiva.

No capítulo 3 analisamos a legislação brasileira acerca da educação especial entre os anos de 1920/1930, marcados pelas reformas estaduais de educação e 1961 quando foi apresentada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no país, se estendendo até 1971 quando a LDB sofre uma reformulação. Sobre as reformas educacionais estaduais discutimos a mineira, conhecida como Reforma Francisco Campos – Mário Casassanta e o trabalho de Helena Antipoff desenvolvido a partir dessa reforma. Se discute a homogeneização das classes escolares de 1º ano de Belo Horizonte, baseada no ideário do aluno certo para a classe certa, fruto do pensamento taylorista vigente na época e proposta pela legislação citada. Analisou-se também documentos internacionais dos anos de 1990, como a Declaração de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994) que são considerados cruciais para determinar

as políticas inclusivas dos países que delas são signatários como é o caso do Brasil. Também analisamos a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996. Por fim analisamos documentos da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais no século XXI para sabermos como a educação inclusiva tem sido debatida nesse estado atualmente.

O interesse pela legislação decore do fato de que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais (LDBs de 1961, 1971 e 1996) no que diz respeito da educação do excepcional (nomenclatura utilizada em 1961 e 1971) e especial (nomenclatura usada em 1996) não tem caráter prescritivo, mas legitimam ações, muitas delas iniciadas na década de 1930. Nessas leis destaca-se a ênfase na parceria entre instituições educacionais públicas e privadas no atendimento aos excepcionais (posteriormente chamados Portadores de Necessidades Educacionais Especiais – PNEE na LDB de 1996). Como se verá adiante, muitas dessas instituições privadas foram criadas por Antipoff entre os anos de 1932 e 1973.

A partir do capítulo 4 apresentamos os resultados da pesquisa propriamente dita. Analisamos a trajetória de Helena Antipoff junto à infância excepcional e seu pensamento acerca da etiologia e diagnóstico da excepcionalidade. Apresenta-se uma análise a respeito da idéia da autora de que a inteligência seria moldada pelo ambiente social e não apenas herdada geneticamente, o que auxilia a entender o referido conceito por suscitar o debate de que as dificuldades escolares são decorrentes de fatores sociais e não de fatores biológicos; a excepcionalidade seria uma condição funcional e não estrutural. Nasce desta perspectiva o conceito de inteligência civilizada. Neste capítulo é discutido o conceito de indivíduo excepcional e as condições socioculturais que presidiram o surgimento desse conceito de na obra de Antipoff nos anos de 1930.

No capítulo 5 se discute as propostas de Helena Antipoff para a educação dos excepcionais. São analisadas as idéias dos autores que mais influenciaram o pensamento antipoffiano acerca da educação especial: a médica belga Alice Descoedres, o psicólogo francês Alfred Binet e a psiquiatra italiana Maria Montessori, sendo estes os autores mais citados por

ela no volume III da coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, intitulado “Educação do Excepcional”.

Conclui-se o trabalho com a análise do conceito de indivíduo excepcional, as maneiras utilizadas para diagnóstico como a aplicação de testes psicológicos e da experimentação natural. Discutimos as possibilidades de uso da ortopedia mental como recurso psicopedagógico na educação especial. Também é discutida a possibilidade do conceito de excepcional e dos métodos de diagnóstico e educação dessas pessoas como a experimentação natural, o uso crítico dos testes psicológicos, considerando a inteligência medida pelos testes uma inteligência civilizada, e o método de estimulação cognitiva, chamado por Antipoff de ortopedia mental, terem validade atual e contribuir para a educação inclusiva no século XXI.

CAPÍTULO 1 – MÉTODO

Este trabalho foi realizado com base na metodologia de estudos da História das Ciências, visando compreender a forma como se desenvolveram as propostas de atendimento e amparo a criança excepcional por Antipoff. Ele foi estruturado visando compreender as atividades da autora no Brasil e como ela foi gradualmente devotando seu interesse à questão da infância excepcional.

A História das Ciências tem como pressuposto a afirmação da historicidade das mesmas: responde, portanto, à exigência de compreender a identidade conceitual e metodológica de uma determinada disciplina em seu contexto dinâmico. Seus objetivos específicos são os de entender a construção histórica de conceitos e métodos científicos; estudar as condições econômicas e sociais que presidiram a emergência dos ditos métodos e conceitos, interpretar o desenvolvimento científico em termos de uma determinada teoria da história, por um lado, e de sua específica definição de ciência, por outro. (CAMPOS, MASSIMI, & BROZEK, J. 1996, p. 40-41).

O interesse por estudos historiográficos em psicologia tem sido alimentado, no Brasil, por publicações promovidas pelo Grupo de Estudos em História da Psicologia da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – ANPEPP, como o **“Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil”** (CAMPOS, 2001), o **“Dicionário Histórico de Instituições de Psicologia no Brasil”** (VILELA, 2010). Além de livros como **“História da Psicologia Brasileira”** (MASSIMI, 1990), **“A psicologia no Brasil – leitura histórica sobre sua constituição”** (ANTUNES, 2001), **“História da Psicologia: rumos e percursos”** (JACÓ-VILELA, FERREIRA, PORTUGAL 2006), entre outros.

A partir de um enfoque metodológico que reconhece o homem como sujeito social, histórico e cultural, procurou-se ler a obra de Helena Antipoff como totalidade multideterminada, entendendo que ela foi uma mulher de sua época, com grande comprometimento científico, conformada na base epistemológica funcionalista e sociocultural, e que suas idéias e práticas foram determinadas social, política, econômica e culturalmente. (CAMPOS, 2010a).

Um dos pontos mais sensíveis desta pesquisa foi não cometer anacronismos, não buscar compreender o que Helena Antipoff considerava como crianças e jovens excepcionais à luz das atuais concepções da educação

e da saúde, mas compreender no contexto dos anos de 1932 a 1973 qual o entendimento e as propostas educacionais destinadas a estas crianças em Minas Gerais e no Brasil.

Essa contextualização foi realizada através do estudo da legislação educacional da época e da análise de textos que buscam contar a história da educação especial brasileira.

Analisou-se a participação de Antipoff na criação de instituições de atendimento as crianças excepcionais como a Sociedade Pestalozzi em 1932, a Sociedade Pestalozzi do Brasil – SPB em 1945, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE em 1954 e a Associação Milton Campos para o Desenvolvimento das Vocações – ADAV em 1973. Esta última voltada para os excepcionais bem dotados.

A parte documental da pesquisa foi realizada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, – CDPHA – Sessão UFMG, Arquivos Brasileiros de História da Psicologia no Brasil – Sessão UFMG, no Clio Psychè da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, na Fundação Helena Antipoff – FHA e na Clínica Edouard Claparède em Ibirité – MG. A análise dos dados foi realizada visando o resgate das propostas da autora, respeitando o contexto em que sua obra foi produzida.

O texto foi produzido utilizando-se a metodologia referente aos estudos de história da ciência, buscando estudar como foi sendo construído o conceito de indivíduo excepcional no contexto da evolução dos campos de conhecimento da psicologia do excepcional e da educação especial no Brasil.

Sobre as relações entre história da psicologia e história da educação no Brasil, Campos (2003) observa que:

É preciso não só reconstruir as trajetórias dos atores que contribuíram na construção da área da psicologia educacional entre nós, como também compreender melhor como a produção teórica em psicologia tem sido incorporada, debatida e transformada em conhecimento prático no interior das instituições educativas. Em outras palavras, é importante compreender como os conceitos e procedimentos propostos pela psicologia, especialmente pela psicologia científica, vieram a fazer parte da cultura escolar, sobretudo a partir das primeiras décadas do século XX. A melhor compreensão dessas relações pode contribuir para iluminar as opções contemporâneas em matéria da organização das instituições

educativas, uma vez que, como diria Tyack¹¹ (1974), a maneira como compreendemos o passado modela profundamente a maneira como fazemos escolhas no presente. (CAMPOS, R. H. F. 2003, p 154).

O conceito de excepcional e de inteligência civilizada foram desenvolvidos na convergência de duas importantes vertentes da psicologia científica, o Funcionalismo e a perspectiva Sociocultural. A vertente francesa do sistema de psicologia Funcionalista tem em Claparède, mentor intelectual de Antipoff, seu principal expoente (CAMPOS & NEPOMUCENO, 2006). O Funcionalismo caracteriza-se por uma abordagem dos fenômenos psicológicos do ponto de vista genético-funcional, ou seja, busca-se explicá-los a partir de sua gênese na história do sujeito psicológico, e de sua função no processo de adaptação. Sob esse prisma Claparède estudou entre outras coisas o mecanismo da inteligência.

A teoria Sociocultural tem em Vygotski um dos seus principais expoentes, ao lado de outros autores russos como Luria e Leontiev. Essa perspectiva é caracterizada pela:

abordagem dos fenômenos psicossociais e educativos a partir da ideia de que o desenvolvimento humano é um processo que ocorre em comunidades organizadas social e culturalmente, de forma que só pode ser compreendido levando em consideração o contexto das práticas e tradições culturais comunitárias, em constante transformação (CAMPOS, 2009). As teorias da psicologia educacional ocupam-se exatamente da compreensão do modo como os seres humanos se tornam membros da sociedade e da cultura através da apropriação dos sistemas simbólicos e dos artefatos culturais que as constituem, em interação com outros seres humanos, no processo que denominamos educação (ROGOFF, 2005; PINO, 2005). (CAMPOS, 2010a, p. 19).

É a partir das concepções funcionalistas e socioculturais que Antipoff cunha o conceito de indivíduo excepcional e de inteligência civilizada, enfatizando que as capacidades mentais dos sujeitos estão relacionadas às funções que elas adquiriram na adaptação do indivíduo ao ambiente e na possibilidade de mudar as mesmas em função do meio social em que está inserido. O mesmo ocorre com a proposta de ortopedia mental, uma técnica de educação suplementar proposta por Binet que considera que *“tudo o que é de*

¹¹ TYACK, David B. *The One Best System – A History of American urban education.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1976.

pensamento e de função em nós é susceptível de desenvolvimento” (BINET, 1910).

Para buscar respostas às questões da pesquisa este estudo se desenvolveu em quatro etapas, dando origem aos capítulos apresentados na introdução.

Em uma primeira etapa, foram lidos os textos de Helena Antipoff, publicados pela autora e reunidos pelo CDPHA nos cinco volumes “Coletânea da Obras Escritas de Helena Antipoff” e nos “Boletins Edouard Claparède”¹², examinando como a autora elaborou o conceito de indivíduo excepcional e a sua influência na educação especial entre as décadas de 1930 e 1970. Os volumes analisados foram: I Psicologia Experimental, II Fundamentos da Educação, III Educação do Excepcional, IV Educação Rural, V A Educação do Bem Dotado (ANTIPOFF, H. 1992).

Na segunda etapa buscou-se contextualizar as idéias da autora em relação à legislação da época, referente à educação especial. O exame dessa legislação foi de grande auxílio no entendimento do que era pensamento da autora e o que era uma demanda legal, a qual deveria por ela ser cumprida. Sabe-se que mesmo sua vinda para o Brasil se deve ao decreto 8.187 de 22 de fevereiro de 1929 que aprovava o regulamento da Escola de Aperfeiçoamento. Este decreto previa a existência de um psicólogo(a) na direção do laboratório da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte (CASASSANTA, 1981). Contudo dados preliminares apontam para iniciativas de Antipoff que estão à frente de seu tempo e ainda não eram previstas em nenhuma legislação, como é o caso da criação de instituições de educação especial.

Por muito tempo como única fonte utilizada nas pesquisas realizadas no campo da história da educação, os documentos oficiais têm sido crescentemente criticados e re-significados nas pesquisas recentemente realizadas que os consideram como uma das versões do passado e que, de maneira particular, procuram instituir e normatizar aquilo que constitui o dever ser, ou seja, protejam, em muitos casos, uma situação ideal. Esse aspecto é particularmente flagrante no caso da educação, prática social, que, ao longo do

¹² Criado pela Divisão de Psicologia Edouard Claparède, no ano de 1979, o Boletim Claparède, (era) uma publicação patrocinada pela Fundação (Helena Antipoff), destinada a psicólogos e orientadores educacionais, e que tinha por objetivo divulgar o trabalho que vinha sendo desenvolvido, assim como as idéias de Antipoff, e que doravante teriam continuidade naquela Divisão (VIEIRA, 2008, p. 89).

tempo, lida predominantemente com a prescrição e a projeção do próprio presente e do futuro. (GALVÃO & BATISTA, 2003, p. 180).

Contudo no âmbito da educação do excepcional, diferentemente do que observam Galvão e Batista (2003), a legislação educacional brasileira não prescrevia e nem projetava o presente e o futuro, mas legitimava práticas de décadas passadas. Na análise das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971 e 1996 se percebe que no que diz respeito à educação do excepcional (1961 e 1971) e da educação especial (1996) há uma legitimação pela lei das ações já correntes, o que implica em certa convivência com o praticado. Assim analisamos a maneira como o discurso sobre o deficiente mental apareceu em documentos oficiais, abrindo sempre espaço para iniciativas privadas e em certo sentido desonerando o estado dessa função.

No terceiro momento, após leitura do material encontrado em fontes primárias e secundárias, e análise das condições socioculturais nas quais os conceitos referidos foram apresentados, realizou-se a contagem dos autores mais citados no Volume III de suas obras completas, buscando saber quais foram as principais influências e referências de Antipoff no entendimento de quem era o indivíduo excepcional e sobre quais seriam os melhores métodos de ensiná-los. Entre os autores que parecem ter-lhe servido de referência se destacam Alice Descoedres (1877-1963) citada 27 vezes neste volume, seguida de Alfred Binet (1857-1911) citado 26 vezes, Théodore Simon (1873-1961) e Maria Montessori (1870-1952) citados 12 vezes cada.

Théodore Simon também é citado 12 vezes, mas por seu nome aparecer na maioria das vezes como referência ao teste Binet-Simon percebemos que não se tratava de um autor que influenciara Antipoff diretamente na maneira de educar o excepcional, por isso foram analisadas as idéias apenas dos outros três autores, Descoedres, Binet e Montessori.

Além destes autores são citados Édouard Claparède (1871-1940), 8 vezes; Alexander Lazursky (1874-1917), sete vezes; Ovide Décroly (1871-1932), 6 vezes; Ulysses Pernambucano (1892-1943), 5 vezes e Édouard Séguin, (1812-1880), 6 vezes. A lista completa dos autores citados por Antipoff no volume III de suas obras completas está disponível no apêndice 4 e a

transcrição das citações referentes a Descoedres, Binet e Montessori estão disponíveis no apêndice 5.

Em uma quarta etapa, foram comparados aspectos da obra de Antipoff com as ações inclusivas, através da análise e interpretação dos dados, visando à conclusão da pesquisa. A análise e interpretação dos dados foi realizada através do método descritivo-analítico proposto por Pongratz (1980), combinando as abordagens internalista e externalista no intuito de se responder as questões propostas. Na abordagem internalista se

(...) enfatiza a análise da lógica interna da produção intelectual, focalizando a evolução científica a partir das contribuições originais dos autores ou analisando a lógica que preside a elaboração de conceitos relevantes para a História da Psicologia. (MASSIMI, CAMPOS & BROZEK, 1996. p. 44).

É assim que será estudado o conceito de excepcional, denominação aplicada às crianças que apresentavam alguma diferença em relação à média, conforme já explicitado anteriormente. O conceito é de grande relevância para o entendimento da história do atendimento ao aluno diferente, pois nossa hipótese é que esta nomenclatura é cunhada por Antipoff com o intuito de melhor atender essas crianças, gerando menos preconceito e discriminação contra elas, em oposição a termos como idiota, retardado e anormal, comuns no jargão médico-pedagógico da época.

Já a abordagem externalista analisa o impacto do contexto sociocultural e da história da sociedade sobre as idéias. (CAMPOS, 1998). É relevante notarmos o impacto da reforma do ensino em Minas Gerais a qual previa a contratação de um psicólogo (a) para trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, fato que ressalta o papel de agentes externos no desenvolvimento do campo da Psicologia. Através deste movimento externo ao campo da Psicologia é que se tornou possível a vinda para o Brasil de Helena Antipoff e o posterior desenvolvimento de sua obra, objeto de estudo neste trabalho.

O mesmo ocorre na questão das classes homogêneas, parte de um ideário para o melhor funcionamento da educação, o qual se apresenta como uma demanda da educação em relação à psicologia (os meios de separação dos alunos em diferentes classes) e não como um problema apontado pela própria psicologia.

Pongratz considera que *“o conhecimento da história proporciona uma ajuda indispensável na solução dos problemas atuais”*. (PONGRATZ, 1967 apud WERTHEIMER, 1996, p. 27). Assim consideramos que estudar a obra de Antipoff pode contribuir para a resolução de problemas atuais referentes ao atendimento dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

Sobre a importância de se estudar a história Pongratz,

“considera que uma perspectiva histórica revela problemas em sua ontogênese, no ir e vir da interrogação, e no fogo da controvérsia. Assim, tornam-se mais claros e mais transparentes. Mas não é só isso. A história também revela aspectos que complementam a atual abordagem de pesquisa e sugerem estratégias alternativas para a solução. Em suma, a história de um problema não apenas ilumina as questões básicas de uma disciplina em sua ontogênese, mas também ajuda a esclarecê-las. Vista a partir desta perspectiva, a história é parte necessária da pesquisa básica”. (PONGRATZ 1967, p. 7).

Em seguida Wertheimer citando Watson,

“Robert Watson defende tanto a análise interna quanto a externa. Watson argumentava (1950, p. 254) que “as contribuições psicológicas encontram-se encravadas no contexto social do qual elas emergem”. A psicologia sempre respondeu em parte a seu ambiente social, mas também tem sido orientada por uma lógica interna própria. Não podemos enfatizar uma dessas tendências, em prejuízo da outra. A psicologia não reflete a cultura em aceitação passiva, nem existe em um vácuo social. Acham-se presentes circunstâncias internas e externas, e há um constante inter-relacionamento entre elas”. (WERTHEIMER 1996, p. 32).

Antipoff chegou ao Brasil num momento em que a escola iniciava seu processo de popularização através das reformas educacionais estaduais. Como observa Jannuzzi (1985) até meados dos anos 1920 o problema da criança diferente ainda não figurava como problema pedagógico, mas sim médico. Isso reforça a importância histórica do período estudado no que diz respeito à educação especial.

Partindo do seu conhecimento sobre o desenvolvimento da ciência psicológica e de sua experiência em instituições que atendiam crianças com problemas psicopedagógicos na Suíça, França e na Rússia, Antipoff vai criar uma série de aparatos de atendimento à criança diferente. Considera-se que o estudo do movimento criado por Antipoff em prol da infância excepcional possa ser de interesse daqueles que se debruçam sobre a temática da inclusão, sua história e práticas a ela relacionadas.

CAPÍTULO 2 – PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E TEÓRICAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE INTELIGÊNCIA E DEBILIDADE MENTAL

Diferentes conceitos de Inteligência.

Para iniciarmos a discussão acerca dos diferentes conceitos e definições relacionados a inteligência, no âmbito da psicologia e da educação, apontamos qual seria a etimologia da palavra.

Inteligência vem do Latim *intellectus*, de *intelligere* = entender, compreender. Composto de *ínus* = dentro e *lègere* = recolher, escolher, ler (cfr. *intendere*). Também é compreendida como faculdade que a alma tem de formar ideias gerais, após tê-las criticado e distinguido por meio do juízo; mais concretamente, "modo de entender". Figurativamente: espírito, conceito, significado de algo, particularmente de um vocábulo ou de um escrito. (Vocabolario Etimologico de Francesco Bonomi).

Percebe-se que em sua origem o termo inteligência tem duas características marcantes, considera-se um atributo relacionado à compreensão, interno ao sujeito, e eventualmente, de acordo com a vertente filosófica em questão, como faculdade de uma instância metafísica, a alma.

O conceito de inteligência tem ocupado uma posição de destaque na história da psicologia desde a época de sua fundação no final do Século XIX (GALTON, 1869, 1883). Esta longa história é repleta de discordâncias sobre a maneira de descrever o conceito e sobre a utilização dos resultados provenientes dos testes que supostamente medem o nível de inteligência dos indivíduos. (OLIVEIRA-CASTRO, J. M. & OLIVEIRA-CASTRO, K. M. 2001).

Este conceito tem sido usado de forma muito diversa, quanto à natureza do fenômeno. Autores têm relacionado a inteligência às características biológicas dos indivíduos, aos processos cognitivos, ou, ainda, a construtos teóricos, tais como traço latente. (OLIVEIRA-CASTRO, J. M. & OLIVEIRA-CASTRO, K. M. 2001).

A definição do conceito de inteligência parece ser influenciada por diferenças culturais, tendo em vista que as noções ocidentais sobre o fenômeno nem sempre são compartilhadas por outras culturas. Enquanto a cultura norte-americana enfatiza principalmente aspectos cognitivos da inteligência, algumas culturas africanas, por exemplo, dão maior ênfase a

habilidades sociais (STERNBERG & KAUFMAN, 1998, apud OLIVEIRA-CASTRO, J. M. & OLIVEIRA-CASTRO, K. M. 2001).

Estas diferentes formas de interpretar o conceito em diferentes culturas podem ter sido em parte responsáveis pelas intensas controvérsias em torno da utilização dos testes, cujos resultados fundamentaram discriminações raciais, étnicas, e sexuais, principalmente nos Estados Unidos. (OLIVEIRA-CASTRO, J. M. & OLIVEIRA-CASTRO, K. M. 2001).

A inteligência pode ser definida como a capacidade mental de raciocinar, planejar, resolver problemas, abstrair ideias, compreender ideias, linguagens e aprender. Embora pessoas leigas geralmente percebam o conceito sob um âmbito maior, na psicologia, o estudo da inteligência geralmente entende que esta não compreende a personalidade e o caráter. Fato que gera uma controvérsia no âmbito da discussão sobre os problemas de aprendizagem, afinal, eles decorrem de uma deficiência intelectual, de um baixo Q. I., o que estaria relacionado apenas a inteligência, ou ela decorre também de características relacionadas ao meio social e suas influências sobre o caráter e a personalidade da criança. (OLIVEIRA-CASTRO, J. M. & OLIVEIRA-CASTRO, K. M. 2001).

Entre os autores que influenciaram Helena Antipoff acerca dos estudos sobre a inteligência podemos destacar Alfred Binet e Edouard Claparède que nos apresentam as seguintes concepções de inteligência:

Sobre Alfred Binet, Simon considera que Como um cientista maduro e honesto que era, e receoso de que a inteligência ganhasse ares de entidade com vida própria, Binet preocupou-se com a possibilidade de que o QI fosse usado como uma desculpa para a exclusão escolar sem criticidade daquelas crianças rebeldes ou mesmo simplesmente daquelas que não demonstravam interesse pela escola. Com isto, negou-se terminantemente a teorizar sobre sua escala, abstendo-se firmemente de qualificar o QI como inteligência inata e recusando-se, ainda, a considerá-lo como um recurso para a hierarquização de alunos segundo o seu nível intelectual. Seu objetivo, assim como o de sua escala, era única e exclusivamente aquele para o qual o Ministério da Instrução Pública lhe confiou, qual seja, o de identificar aquelas crianças que apresentavam alguma dificuldade no decorrer do processo escolar e buscar soluções alternativas que a ajudassem a superar essa dificuldade. Para ele,

mesmo aquelas com alguma incapacidade inata para o aprendizado, poderiam melhorar e se desenvolver se, no entanto, recebessem auxílio e assistência adequados. Além disso, Binet sempre demonstrou uma preocupação no sentido de não rotular essas crianças, o que, inevitavelmente, poderia acarretar-lhes uma imposição de limites. (Simon, 1929).

Essa concepção desenvolvimentista da inteligência muitas vezes é negligenciada em textos que tratam de avaliação psicológica, como se os testes elaborados por Alfred Binet em parceria com Théodore Simon tivessem apenas caráter classificatório e, portanto de segregação entre pessoas de Q.I. baixo, médio e alto, separando-as no processo de escolarização.

A inteligência para Edouard Claparède seria entendida como um instrumento de adaptação, que entra em jogo quando falham os outros instrumentos de adaptação, que são o instinto e o hábito. Nessa concepção funcionalista, inteligência corresponde a uma necessidade de adaptação. Claparède põe de lado o sistema das faculdades da alma, que considera a inteligência como uma faculdade primordial, que não é analisável, e o associacionismo, no qual a inteligência é um jogo de associações adquiridas. (CLAPARÉDE, E.)

Na história dos testes de inteligência pode-se destacar o trabalho de adaptação dos testes feito pelo psicólogo norte-americano Lewis Terman (1877-1956), que traduziu e adaptou o teste Binet-Simon para a população escolar norte-americana em 1916 e colaborou também na seleção de soldados norte-americanos durante a Primeira Guerra Mundial.

Os resultados dessas aplicações em massa deram origem a vários estudos publicados ao longo dos anos de 1920, nos Estados Unidos, comparando a inteligência de diferentes grupos sociais e étnicos. Alguns desses estudos foram sendo replicados ao longo dos anos e continuam a fazer parte do pensamento de muitos autores que insistem na existência de diferenças no coeficiente de inteligência entre diferentes grupos étnicos. Crítica a esses estudos Campos (2008), retomando Antipoff, aponta que:

Esses estudos, de validade científica duvidosa, constituem até hoje a base de trabalhos como os de Murray. Antipoff, contudo, fazia sérias restrições a esses trabalhos, exatamente por desconsiderarem a influência do meio sociocultural na determinação dos níveis de

desenvolvimento mental ou o peso da cultura na própria elaboração dos testes de QI. (CAMPOS, 2008).

A crítica de Campos (2008) é embasada pelos estudos realizados em Belo Horizonte nos anos de 1930 por Helena Antipoff, seus desdobramentos e pela análise da evolução das abordagens ambientalistas como o Behaviorismo, Construtivistas como a Epistemologia Genética de Piaget e a teoria Sociocultural de Vygotski, como se pode ver a seguir:

A psicologia contemporânea já acumulou muitos conhecimentos sobre as relações entre nível socioeconômico, educação e resultados nos chamados testes de “inteligência”, a partir de estudos e conclusões semelhantes aos de Antipoff na Belo Horizonte dos anos de 1930. As abordagens ambientalista, construtivista e histórico-cultural do desenvolvimento cognitivo podem ser consideradas, atualmente, plenamente bem-sucedidas na demonstração científica acerca da construção social e cultural das habilidades cognitivas humanas. (CAMPOS, 2008).

Ela finaliza seu texto com dura crítica, considerando esses estudos como pseudocientíficos.

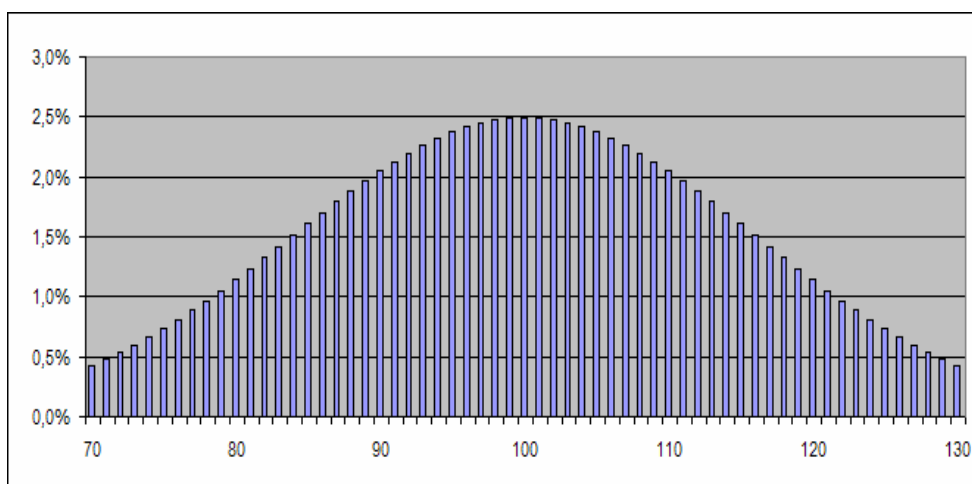
Por isso, só podemos considerar como pseudocientíficas as teorias que insistem em comparar mecânica e superficialmente os resultados obtidos por diferentes grupos étnicos ou sociais nos instrumentos de medida psicológica. O que impressiona nesses trabalhos é a arrogância dos autores e a falta de problematização do próprio conceito de “inteligência”, considerado indiscutível. Helena Antipoff já demonstrava, há 70 anos, como era limitado e mal definido esse conceito e o quanto a ciência psicológica lucraria sendo mais modesta e eticamente responsável em suas conclusões. (CAMPOS, 2008).

Nota-se no período analisado neste trabalho (1929 – 1974), que foi o período em que Antipoff viveu no Brasil, uma diversidade de conceitos referentes ao que seria a inteligência. No manual da “Escala de Inteligência Wechsler para crianças” em sua terceira edição, WISC – III (2006) pode-se ler seguinte definição sobre o que seria inteligência:

A inteligência pode manifestar-se de muitas formas e é por essa razão que Wechsler não concebeu a inteligência como uma capacidade específica, mas como uma entidade agregada e global, a “capacidade do indivíduo de agir com propósito, pensar racionalmente e lidar efetivamente com o seu meio ambiente” (WECHSLER 1944, p. 3).

Em fase posterior Jean Piaget vai considerar a inteligência como um prolongamento da adaptação orgânica. Para ele o progresso da razão consistiria numa conscientização da atividade organizadora da própria vida. Essa definição, uma das muitas possibilidades de definir lógica e inteligência em seus estudos, revelam sua opção de pesquisa a partir de um conceito básico da biologia moderna, a adaptação, sem o qual não poderíamos compreender as relações entre forma e função e/ou a teoria da evolução.

Ao falarmos de inteligência é quase inevitável discutir as formas de medi-la. Testes de inteligência, testes mentais ou testes de Q.I. tem sido utilizados em grande parte como sinônimos na história dos estudos sobre inteligência. Esses testes em geral dão resultados que se distribuem em torno de uma curva normal, caracterizando a distribuição dos níveis de inteligência em uma população como apontado na chamada curva do sino (The bell curve):



(Pasquali, 2001, p. 93 – curva da inteligência - modificada segundo medida do Q.I. para ilustrar as discussões sobre o mesmo ao longo desse trabalho).

Essa curva mostra a distribuição da população geral segundo o desempenho nos testes de inteligência.

A despeito das várias definições para a inteligência, a abordagem mais importante para o entendimento desse conceito (ou melhor, a que mais gerou estudos sistemáticos) é baseada nos testes psicométricos.

O fator genérico medido por cada teste de inteligência é conhecido como g. É importante deixar claro que o fator g, descrito por Charles Spearman (1904), é determinado pela comparação múltipla dos itens que constituem um teste ou pela comparação das pontuações em diferentes testes; portanto, trata-

se de uma grandeza definida relativamente a outros testes ou em relação aos itens que constituem um mesmo teste.(PASQUALI, 2001).

Isso significa que, se um teste for comparado a um determinado conjunto de outros testes, pode-se mostrar mais ou menos saturado em g do que se fosse comparado a um conjunto diferente de outros testes. Um exemplo: um teste como G36, que é um teste de matrizes, se comparado a testes como Raven, G38 e similares, também de matrizes, ficará mais saturado em g do que se for comparado a testes como WAIS, Binet, Teste de Desempenho Escolar – TDE, Limiar 72¹³, que incluem mais conteúdo verbal e aritmético.

Com relação ao g interno do teste, um caso como o Matrizes Progressivas de Raven, em que os itens apresentam pouca variabilidade de conteúdo, tende a apresentar um fator g mais alto do que um teste como o WAIS-III, que é constituído por catorze subtestes com conteúdos bastante distintos. Portanto, o fator g não tem um sentido absoluto.

Atualmente discute-se que a inteligência não é uma só, mas consiste num conjunto de capacidades relativamente independentes. O psicólogo americano Howard Gardner desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas, identificando sete diferentes tipos inteligência: lógico-matemática, linguística, espacial, musical, cinemática, intrapessoal e interpessoal. Mais recentemente, Gardner expandiu seu conceito acrescentando à lista a inteligência naturalista e a inteligência existencial. (GARDNER, 2000).

Essa breve apresentação dos diferentes conceitos e concepções de inteligência mostra o quanto a definição desta é frágil para ser utilizada isoladamente como base de diagnóstico da deficiência intelectual. Seria necessário mais que o uso dos testes de inteligência para definir quem possui necessidades educacionais especiais. As maneiras complementares, observação e avaliação do caráter e personalidade, para diagnóstico dessas crianças são apresentadas no capítulo 4 deste trabalho.

A deficiência intelectual: um diagnóstico controverso.

¹³ Teste desenvolvido por Antipoff em 1930, inicialmente chamado de teste do limiar, foi reformulado e, em 1972, recebeu o nome atual.

No âmbito da psiquiatria o conceito de debilidade mental foi, historicamente, relacionado a uma causa orgânica. As investigações psiquiátricas iam além do campo da observação das funções da consciência – percepção, julgamento, sentido de realidade – associadas às depressões de uma patologia funcional¹⁴, e abriam-se para um fator propriamente etiológico do déficit intelectual orgânico. Isso separa desde os primórdios psicose e deficiência mental, por exemplo. (SANTIAGO, 2005).

Até o século XIX o distúrbio da inteligência esteve referido, portanto, não ao que as classificações psiquiátricas designam como patologia funcional, mas sim a um comprometimento orgânico.

Em fins do o século XIX a noção de debilidade passa do campo da semiologia psiquiátrica para o domínio da pedagogia e da psicologia.

O médico Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838) desenvolveu um trabalho com um menino encontrado nos bosques do sul da França no final do século XVIII, posteriormente nomeado por Itard de Victor. Esse caso ficou conhecido como “o selvagem de Aveyron”. Itard trabalhou com Victor durante seis anos e sobre sua experiência escreveu dois trabalhos. Adepto das idéias filosóficas de Condillac¹⁵, ele acreditava na educação como principal vetor de desenvolvimento da humanidade. Partindo do princípio de que tudo que o homem sabe é aprendido, Itard acreditava que a educação poderia integrar Victor no convívio social.

A convicção filosófica de Itard permitiu que ele embarcasse nesse empreendimento educativo com Victor, afrontando a teoria das idéias inatas e contrariando importantes intelectuais de sua época, tais como Sicard e Pinel, que ao avaliarem Victor após sua chegada em Paris, desacreditaram em sua educabilidade. Infelizmente para Itard e para o próprio Victor, em seu segundo texto sobre a experiência o jovem médico admitiu que falhara ao tentar ensinar Victor a falar e a apresentar sinais de processos mentais superiores.

¹⁴ Patologia funcional é aquela que afeta funções como consciências, percepção, cognição e não aspectos estruturais do cérebro. É um tipo de patologia sem correspondente estrutural subjacente.

¹⁵ Étienne Bonnot de Condillac (1715 – 1780), Filósofo francês. Estudou Teologia na Sorbonne. Inspirado em John Locke considerava que a razão é apenas o resultado de uma edificação que parte dos dados dos sentidos - a única fonte do conhecimento - para operações gradualmente mais abstratas.

Os esforços de Itard, seguido por os de seu discípulo Edouard Seguin levaram os estudos sobre debilidade mental da medicina para a educação. No âmbito da educação, a debilidade adquire, de forma definitiva, a qualificação de mental.

A partir dessa aproximação com psicologia e pedagogia a debilidade mental aparece como diagnóstico do aluno que apresenta problemas de aprendizagem dos conteúdos escolares.

A deficiência mental passou a ser então um problema educacional e não médico como fora anteriormente. Isso trouxe implicações para a pedagogia e para a psicologia, tornando-as responsáveis pelo atendimento ao dito deficiente mental.

A deficiência mental passou no século XX a ser medida pelos testes de inteligência, os quais passaram a dar a tônica da gravidade e profundidade do comprometimento do indivíduo. Mesmo em classificações atuais a deficiência mental é apontada através do resultado das crianças nos testes de inteligência.

Muitos foram os instrumentos de medição criados ao longo da história da Psicologia voltados para o diagnóstico dos comportamento das crianças. As formas de medida do raciocínio ou atividade intelectual tiveram início no final do século XIX e início do século XX onde se destacam as contribuições de Francis Galton (1822 — 1911), Alfred Binet (1857 - 1911) e Charles Edward Spearman (1863 - 1945) precursores no estudo da medida da inteligência.

Segundo as definições clássicas da Psiquiatria presentes nas obras de Esquirol e Pinel o déficit intelectual dividiria-se em três subgrupos os débeis, os imbecis e os idiotas, considerada a tríade oliofrênica. Considerando-se os resultados obtidos nos testes de inteligência chegava-se ao quociente intelectual do indivíduo. O valor encontrado vai ser responsável pela classificação do indivíduo a partir do século XIX e ao longo do século XX. De acordo com o Q.I. as pessoas seriam classificadas da seguinte forma quando obtivessem um resultado abaixo do considerado normal.

O débil seria aquele indivíduo que possui um QI entre 50 e 70, sendo fronteiriços aqueles com graus de 70 a 90. O portador apresentava a capacidade de julgamento perturbada e não se adequava facilmente a novas situações. A psicologia considerava que sua idade mental correspondia ao de

crianças com idade entre os 7 e 12 anos de vida¹⁶. Sua identificação no indivíduo por ser limítrofe da capacidade intelectual normal tornava difícil o diagnóstico.

O Imbecil seria considerado o indivíduo com grau intermediário de retardo, os indivíduos portadores de imbecilidade seriam acompanhados de um certo grau de desenvolvimento intelectual que apenas lhes permitia um mínimo de aprendizagem. Existem diferenças em grau e categoria que muitas vezes dificultavam a diferenciação entre o indivíduo imbecil e o normal, já que alguns conseguiam a articulação oral, mas o déficit de inteligência só lhes permitia a aprendizagem mediante muitos esforços, enquanto outros que possuíam boa memória eram capazes de desempenhar tarefas simples porém incapazes de aprender a leitura e a escrita.

A Idiotia seria o grau mais elevado de deficiência mental. Os indivíduos portadores possuíam o menor grau de desenvolvimento intelectual, não desenvolvendo a fala, sendo incapaz de articular as palavras. Seriam incapazes de assimilar noções de higiene pessoal ou mesmo de desenvolver o seu pudor.

A tríade oligofrênica (debilidade, imbecilidade, idiotia) marca a forma da psiquiatria clássica se referir a essas pessoas ditas deficientes mentais, sendo que nessa perspectiva nosológica a ênfase recai sobre uma pretensa origem orgânica para o déficit cognitivo.

Por outro lado houve na Europa, na França e na Suíça especialmente, um movimento visando uma educação nova. Esse movimento esbarrou na situação atípica das crianças deficientes mentais e segundo trabalho de Ruchat (2003) deu origem, naqueles países, as classes especiais.

DESCOEUDRES (1968) assinala que a Suíça foi o primeiro estado cuja lei que as crianças “*débeis de espírito*” não deviam ser preteridas das obrigações escolares. Ela destaca que muitos países deixam as crianças deficientes “*abandonadas à sua infeliz sorte*”. (DESCOEUDRES, A. 1968).

Sobre o termo anormal e o ensino especial buscamos no pensamento desta autora as definições:

¹⁶ O que para Piaget correspondia ao período das operações concretas, quando o sujeito ainda não possui a capacidade de raciocínio abstrato.

Quais são as crianças a quem se destina o ensino especial? E, antes do mais, que é um anormal? Não passaremos em revista tôdas as definições que se deram das crianças débeis de espírito; contentemo-nos com esta fórmula –geral do Dr. Ley: “O anormal apresenta um grau de fraqueza mental, de instabilidade psíquica ou de inaptidão intelectual para reagir normalmente às excitações fornecidas pelo meio educativo e pedagógico ordinário. – Êle se distingue dos imbecis e dos idiotas, sobretudo pelas suas aptidões para viver vida social”. (DESCOEUDRES, A. 1968, p. 25).

Descoedres (1968) vai utilizar, a partir da terceira edição do seu livro¹⁷, o termo retardado para se referir à criança anteriormente denominada anormal. Neste trabalho consultamos a quarta edição, traduzida para o português através de esforços da Sociedade Pestalozzi. Nesta 4ª edição ela utiliza já o termo retardado, falando do termo anormal apenas a título de contextualização histórica. Para ela o termo anormal deveria desaparecer do linguajar educacional com o tempo por ter adquirido caráter pejorativo ao longo dos anos.

Podemos conhecer através dos trabalhos de Ruchat¹⁸ (2003) as origens do termo retardado mental, tradução do termo *arriéré*, que em francês quer dizer atrasado, retardado. (Dicionário francês-português. Michaelis, 1998).

Ruchat (2003) aponta as influências do movimento pela educação nova para a criação das classes especiais. Ela discute o surgimento da classe especial como uma brecha do ensino coletivo que não conseguiu dar conta de ensinar a todos, respeitando suas diferenças.

Em seu trabalho Ruchat (2003) discute a relação entre o desenvolvimento do conceito de inteligência e as formas de medi-la com a criação do termo retardado. Ela destaca a ação de Alice Descoedres, considerada por ela “*une fonctionnaire trop brillante*” por aplicar os preceitos da ciência à pedagogia. Como se discutirá no capítulo 5 deste trabalho Descoedres foi talvez à autora que mais influenciou Antipoff na educação dos excepcionais. Descoedres foi à proponente da mudança do termo *anormale* (anormal) pelo termo *arriéré* (retardado) por considerá-lo menos pejorativo.

É preciso compreender que estes termos passaram a ser considerados pejorativos no decorrer dos anos. Nem o termo anormal, popularizado no

¹⁷ “A educação das crianças retardadas: seus princípios, seus métodos. Aplicação a todas as crianças”.

¹⁸ “Inventer les arriérés pour créer l'intelligence: L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique. 1874-1914”.

século XIX, tampouco o termo retardado tinha conotação negativa quando de sua apresentação. Sobre o termo anormal Descoedres (1948) considera que “Se fôssemos tão exigentes na escolha das palavras, na linguagem científica como na criação poética, não consentiríamos na conservação das que podem ofender a sensibilidade tão delicada dos doentes do espírito”¹⁹. Podemos notar nesta passagem a crítica que a autora faz ao termo anormal, tão popularizado no final do século XIX.

Apesar de na quarta edição de seu livro, datado de 1948, Descoedres apresentar o termo retardado como o mais adequado para se referir a criança com alguma deficiência ou com problemas de aprendizagem Helena Antipoff estava atenta ao caráter pejorativo que retardado também ganhara ao longo dos anos. Assim ela passou a utilizar o conceito de excepcional para se referir à criança diferente. Esse conceito será discutido de forma pormenorizada no capítulo 4.

Houve em Genebra, em 1939, um evento no qual se discutiu a nomenclatura empregada para se referir ao aluno a quem se destinava a educação especial. Como se pode ver Helena Antipoff passou a utilizar o conceito excepcional em 1934, no Brasil, cerca de 5 anos antes deste ser apresentado como um substituto para o termo anormal e retardado em nível mundial.

Ao final do século XIX, havia uma ampla nomenclatura usada para se referir ao anormal. Tiago Wurth, presente no Congresso das Nações Unidas em Genebra, no ano de 1939, diz que, até aquele momento, a denominação corrente para designar toda e qualquer diferença entre os sujeitos era a expressão “anormal” – “tudo que no caso era diferente, excepcional, (denominava-se) de anormal” (1975, p. 27). Os participantes do congresso, conta o autor, decidiram que, dali para frente, seria adotada a expressão “excepcional”. (MARQUEZAN, 2009, p. 58).

Antipoff irá buscar no termo francês *exceptionnel* (excepcional) a base para uma nova forma de conceituar a criança que apresenta uma condição educativa diversa da média das pessoas.

¹⁹ Em 1948, na página inicial da quarta edição do seu livro “A educação das crianças anormais”, o qual teve seu título alterado para “A educação das crianças retardadas” Descoedres faz um mea culpa pela popularização do termo anormal que ela altera para retardado na afã de uma nomenclatura menos estigmatizante para a criança empecada.

Posteriormente Cataldo (1986) utiliza em sua tese: **“Politiques D’integration: aspects de l’Education spécialisée au Brésil”** o termo **“handicapé”** para se referir a essas crianças, apontando mais uma mudança no termo utilizado para caracterizar o público a quem se destinava, a educação especial.

Vemos no trabalho de Ruchat (2003) a grande influência franco-suíça na definição dos termos aplicados aos que possuíam problemas de aprendizagem. O movimento conhecido como Educação Nova, visava à criação de uma educação científica e influenciou grandemente a criação de um sistema de educação especial no Brasil a partir dos anos de 1930, principalmente pelas obras de Antipoff. A Educação Nova pleiteava um ensino sob medida e para tal julgava ser necessária a criação de classes homogêneas. Nesse processo de criação de classes homogêneas é que nasceram as classes destinadas aos anormais e retardados, as classes especiais.

A Organização Mundial de Saúde – OMS aborda o tema da deficiência mental a partir dos anos de 1970. Segundo a OMS a deficiência mental está relacionada ao coeficiente intelectual (aferido pelos testes psicológicos), ao nível cognitivo (de acordo com a teoria piagetiana), possibilitando inferir desses uma idade mental em contraponto com a idade cronológica e gerando uma denominação para cada nível de desenvolvimento seja segundo o Q.I., seja segundo o nível de desenvolvimento cognitivo.

Segundo a OMS:

Quoeficiente Intelectual	Nível de Desenvolvimento Cognitivo	Idade Mental	Denominação/Classificação
Menor de 20	Sensório Motor	0-2 anos	Retardo Mental Profundo
Entre 20 e 35	Sensório Motor	0-2 anos	Retardo Mental Agudo-grave
Entre 36 e 51	Pré-operatório	2-7 anos	Retardo Mental Moderado
Entre 52 e 67	Operações Concretas	7-12 anos	Retardo Mental Leve

Nota-se que a deficiência intelectual correspondeu sempre a expressões como insuficiência, falta, falha, carência, imperfeição, todas associadas ao significado de deficiência (do latim *deficientia*).

Contudo essas definições por si só não definem nem caracterizam um conjunto de problemas que ocorrem em âmbito orgânico, apesar de que, segundo as definições clássicas, seus portadores apresentam baixo desenvolvimento cognitivo. As classificações das crianças que apresentam algum comportamento diferente no âmbito da aprendizagem foram sempre permeadas pela idéia de que deveria haver um substrato orgânico para esta diferença.

A principal característica da deficiência intelectual é a redução da capacidade intelectual, situada abaixo dos padrões considerados normais para idade, se criança ou inferiores à média da população, quando adultas. A pessoa com deficiência na maioria das vezes apresenta dificuldades ou nítido atraso em seu desenvolvimento neuropsicomotor, aquisição da fala e outras habilidades (comportamento adaptativo conceituais, sociais ou práticos).

Ao longo da história já foram utilizadas muitas expressões para se referir ao deficiente mental. A Classificação Internacional de Doenças (CID – 10), em sua décima edição, considera que em função do típico atraso de desenvolvimento que os portadores de tais síndromes apresentam, o mais apropriado foi o uso da expressão Retardo Mental, subdividindo este grupo em quatro categorias de gravidade (leve, moderada, grave e profunda) em função da sua capacidade intelectual. Tal classificação pode ser encontrada nos eixos F.70 a F.79 do referido código.

Buscamos compreender através dessa revisão que os conceitos de anormal, retardado, excepcional e posteriormente handicap (que significa em desvantagem), foram apresentados nessa seqüência cronológica no âmbito das discussões sobre a educação das pessoas com alguma diferença em sua aprendizagem e em sua conduta na escola. Destaca-se a influência franco-suíça ao analisar a etimologia dos termos, em sua maioria derivados do francês e vinculados ao movimento pela Educação Nova. O conceito de excepcional está relacionado, diferentemente dos outros a diferença e não a falta ou desvantagem. Também é um conceito relacionado à educação e não a área médica.

A educação especial no Brasil entre a exclusão e a inclusão: breve percurso histórico.

No Brasil as primeiras iniciativas voltadas para a educação de pessoas com deficiência foram à criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant), por meio do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de Setembro de 1854 e do Imperial Instituto de Surdos Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) fundado em 26 de setembro de 1857.

Autores como e Jannuzzi (1985), Bueno (1993) e Mazzotta (1999), contam a história sobre a educação do deficiente no Brasil e endossam a análise de que o enfoque sempre esteve relacionado aos aspectos negativos da deficiência.

As características dessa educação até o século XIX são o fato dela mesma não ter caráter pedagógico, mas sim médico. Este é um período marcado pelo entendimento do deficiente como ser faltoso, como alguém que teria um déficit orgânico como apontamos anteriormente.

As instituições voltadas para o atendimento a essas crianças tinham caráter manicomial e asilar como apontado por Coutinho e Cirino (1979). Era-lhes prestado um atendimento médico e a ênfase era dada ao tratamento como uma forma de caridade.

No que tange às pessoas com deficiências, a história tem mostrado que o caminho traçado anteriormente – do isolamento e do confinamento dessas pessoas, na família, em escolas e clínicas especiais, quando não em hospitais psiquiátricos - reforçou a situação de exclusão social e subjetiva dessas pessoas, afastando-as ainda mais da possibilidade da experiência coletiva. (MINAS GERAIS, 2006).

Como visto, em meados do segundo império surgem as primeiras instituições voltadas para a educação dos deficientes, especificamente para deficientes visuais e auditivos, só mais tarde, anexo aos pavilhões dos hospitais psiquiátricos, destinados aos adultos, é que surgem as primeiras iniciativas de atendimento a criança com deficiência intelectual ou como era comum dizer na época retardo mental. Os livros de Jannuzzi (1985), Bueno (1993) e Mazzotta (1999), podem ser considerados três clássicos em se

tratando da história da educação especial no Brasil em razão do número de vezes em que aparecem citados nos textos sobre educação especial. Por isso merecem ser discutidos para se averiguar o que se pode aprender sobre as atividades de Helena Antipoff junto à educação especial, através da leitura e análise desses livros.

Gilberta Jannuzzi (1985) no livro **“A luta pela educação do deficiente mental no Brasil”** ao falar do período entre 1920 e 1935 sobre a educação do deficiente mental no Brasil aponta a existência de duas vertentes de diagnóstico e atendimento aos deficientes mentais. A primeira delas a vertente médico pedagógica esteve mais subordinada ao médico, tanto no diagnóstico, quanto nas práticas escolares que estariam mais voltadas para o âmbito da higiene mental.

A segunda vertente seria a psicopedagógica, a qual dava ênfase aos princípios psicológicos. Nesse período (1920-1935) foi preponderante a existência de laboratórios de psicologia experimental e das escolas de aperfeiçoamento de professores. Surgem no período várias reformas educacionais nos estados brasileiros, muitas delas influenciadas pelos Ideais da Escola Nova. Os testes de Q.I. ganham maior espaço nessa vertente.

Neste livro, Jannuzzi (1985) aborda as ações psicopedagógicas desenvolvidas por Norberto Souza Pinto em São Paulo e Campinas e de Helena Antipoff em Minas Gerais. A autora relata que foi possível encontrar a obra de Norberto quase por completa. Sobre Antipoff, a quem ela chama de psicopedagoga, narra conhecer o CDPHA, mas que não levantara toda a documentação a respeito da mesma no período analisado. Mesmo assim Jannuzzi traz grande contribuição ao apontar que o conceito de deficiente mental adotado no Centro Nacional de Educação Especial - CENESP em 1974 foi o conceito de excepcional de Helena Antipoff, conceito por ela apresentado em 1934 e gradualmente clarificado em sua definição como se verá no capítulo 4.

Bueno (1993) no seu trabalho intitulado **“Educação Especial Brasileira: Integração – Segregação do aluno diferente”** nos conta uma história da educação especial na qual é deixado de fora o impacto da atuação de Helena Antipoff, citando a psicóloga apenas em trechos curtos, pouco discutindo sua importância e impacto em âmbito mineiro e nacional. Ao se

referir a Antipoff, Bueno (1993) cita as ações desta que são descritas por Jannuzzi, não utilizando-se das obras da própria autora e de outras fontes primárias de pesquisa.

Este livro é dividido em duas partes, na primeira ele trata da “Excepcionalidade: História e Conceito”, abordando os seguintes tópicos:

Excepcionalidade: uma questão terminológica?

A relação normalidade-excepcionalidade.

A educação especial na sociedade moderna.

Na segunda parte: “A Educação Especial no Brasil” Bueno aborda:

A educação especial: alguns marcos históricos.

Educação especial e política educacional.

No entanto seu livro traz significativa contribuição para discutirmos o conceito de excepcional, central neste trabalho.

Ao busca falar da excepcionalidade, ele faz a seguinte consideração:

O termo **excepcional** tem sido utilizado para designar o universo para o qual a educação especial se dirige, em substituição a outros, como por exemplo, **deficiente**, **prejudicado**, **diminuído**, a fim de minimizar a pejoratividade inerente a essas tradicionais designações e de alcançar uma nomenclatura mais precisa. (BUENO, 1993, p. 28. Grifos do autor).

Bueno atribui a criação do conceito aos americanos e considera que ele trazia dois avanços, a diminuição da carga negativa que o novo termo apresentou e uma maior precisão do termo em relação aos apontados na citação anterior. (BUENO, 1993).

Ele destaca o fato do conceito se aplicar aos bem dotados, o que diminuiria o estigma das pessoas que fossem chamadas de excepcionais.

Bueno, se baseando em Mazzotta (1982) aponta que o conceito seria privativo da educação pois indica uma condição do indivíduo frente a questões escolares, a situações de ensino aprendizagem. (BUENO, 1993).

Em seguida o autor vai discorrer sobre o desenvolvimento desse conceito nos EUA nos anos de 1960. Como se verá a diante no quinto capítulo do nosso trabalho, o conceito de excepcional é bem anterior a década de sessenta e está intimamente ligado ao movimento escolanovista europeu.

Como vemos através da análise das obras de Jannuzzi (1985), Bueno (1993) e Mazzotta (1999), percebe-se a dificuldade em se estabelecer de forma consensual o início da educação especial no Brasil, seus protagonistas e as práticas que a definiram.

Ao passo que Mazzotta (1999) vai focar o aspecto legal presente em documentos, leis elaboradas nos anos de 1950 em diante, Jannuzzi (1985) faz uma distinção entre os tipos de atendimento, sem, contudo apresentar um enfoque de onde se iniciaria a educação especial propriamente dita, uma prática fora do âmbito asilar e dentro de instituições educativas.

Bueno (1993) aponta que no Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em educação especial, mas na educação de deficientes.

As instituições de atendimento e a pequena literatura disponível se dirigiam às deficiências específicas, não se configurando como sistema, nem se voltando para os “excepcionais”, tal como hoje é encarada (BUENO, 1993, p. 37).

Nossa pesquisa, entretanto, aponta a existência de literatura e ações, principalmente por parte de Helena Antipoff no que diz respeito a educação dos excepcionais desde os anos de 1930. Mais adiante ao discutir o conceito de excepcional se poderá perceber que esta interpretação histórica apresentada por Bueno pode ser revista.

Apresentando outro autor que trata da história da educação especial no Brasil podemos destacar Mazzotta (1999) apresenta a seguinte distribuição no livro **“Educação especial no Brasil: História e políticas públicas”**:

Capítulo I: Atendimento educacional aos portadores de deficiência²⁰.

Capítulo II: História da educação especial no Brasil.

1. Período de 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares isoladas.
 - 1.1 Atendimento a deficientes visuais.
 - 1.2 Atendimento a deficientes auditivos
 - 1.3 Atendimento a deficientes físicos
 - 1.4 Atendimento a deficientes mentais
 2. Período de 1957 a 1993 – iniciativas oficiais de âmbito nacional
- Capítulo III: Política nacional de educação especial.

²⁰ Nomenclatura indicada pela ONU a partir dos anos de 1970.

1. Legislação e normas
 - 1.1 De 1961 a 1971
 - 1.2 De 1972 a 1985
 - 1.3 De 1986 a 1993
2. Planos nacionais de educação.
 - 2.1 De 1961 a 1971
 - 2.2 De 1972 a 1985
 - 2.3 De 1986 a 1993

Capítulo IV: Políticas estaduais e municipais de educação do portador de deficiência.

Nesta obra Mazzotta (1999) enfoca o aspecto referente à legislação, deixando de lado as ações desenvolvidas por autores como Helena Antipoff. Esta autora é citada apenas quando seu nome esteve relacionado às iniciativas do período de 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares isoladas no item 4.1 devido as ações de criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e da Sociedade Pestalozzi do Brasil – SPB. No período que vai de 1957 a 1993 seu nome aparece por ocasião da Campanha de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME. Contudo não se discute como se dava sua atuação na educação do excepcional.

A obra de Mazzotta será novamente abordada no capítulo 3 na discussão concernente a legislação educacional brasileira na década de 1960 no que diz respeito a educação especial.

Morato (2008), em seu estudo sobre o início da educação especial, aponta a década de 1930, em Minas Gerais como época de início, através das ações de Helena Antipoff, da criação de um sistema educacional voltado para as crianças deficientes. O princípio, portanto, da educação especial como sistema paralelo de ensino. Mazzotta (1999) aponta o Instituto Pestalozzi criado em 1935 em Belo Horizonte como o primeiro a ser criado para o atendimento aos deficientes mentais em Minas Gerais, mas não discute como se dava esse atendimento.

Rogalski (2010) aponta a seguinte data para início da educação especial no Brasil:

No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970, que a educação especial

passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais. (ROGALSKI, 2010, p. 2).

Essa consideração de Rogalski pode ser interpretada sob a ótica da legislação nacional sobre educação especial, pois até a década de 1960 não havia um documento que legitimasse em âmbito nacional o atendimento educacional ao aluno deficiente mental. As iniciativas relacionadas ao atendimento educacional do deficiente, anteriores a década de 1960, podem ser consideradas como marcadas por iniciativas isoladas, do ponto de vista jurídico. (MAZZOTTA, 1999).

As leis em sua totalidade eram estaduais, assim, do ponto de vista jurídico, havia uma falta de integração nacional sobre o tema da educação especial. O período referido, anterior aos anos de 1960, é descrito por Bueno (1993) como de exclusão do deficiente, contudo, como apresentamos nesse trabalho, a criação da Sociedade Pestalozzi em 1932 em Minas Gerais é um exemplo de iniciativa que tirava da condição de exclusão o aluno deficiente mental por assegurar-lhe, mesmo que em âmbito local, o acesso a uma instituição de ensino e não de saúde. O enfoque dado por Antipoff no período é psicopedagógico, voltado para a educação, como salienta Jannuzzi (1985) e não médico.

Com o advento das leis de educação nacionais (LDBENs) entramos no período conhecido como integrador ou de integração. As práticas integrativas prevalecem na década de 1960 e 1970 e se fundamentam num modelo médico de deficiência e em práticas de normalização. (LOURENÇO, 2010).

A integração consiste em permitir que o estudante que conseguisse se adaptar a escola comum teria nela sua permanência assegurada. (BUENO, 1993). É marcante no período de integração o fato de que o aluno é que deveria se adaptar a escola e não o contrário. Como veremos adiante a integração difere da inclusão basicamente neste sentido, pois as políticas de educação inclusiva invertem essa mão, considerando que é a escola quem deve se adaptar as condições físicas, sociais e culturais de seus alunos, para poder incluí-los de fato. (MITTLER 2003, MARCHESI 2002).

Existem divergências entre a conceituação do que seria considerado integração e inclusão no discurso educacional dos variados autores brasileiros

que tratam do tema do que as atuais políticas brasileira tem tratado de maneira geral como inclusão. Autores como Mantoan, Lima, Bueno, entre outros apresentam concepções às vezes semelhantes, outrora divergentes sobre o significado desses termos. (LOURENÇO, 2010).

Segundo Lourenço (2010) podemos destacar em comum o fato de que integração e inclusão são dois conceitos que se referem ao processo de inserção escolar.

A inclusão não é contrária à integração, apenas institui a inserção de uma forma mais radical e completa, ou seja, se estende à vida social e educacional da pessoa desde o início. (MINAS GERAIS, 2006).

Na educação inclusiva existem tentativas de mudar a forma de analisar a questão da deficiência intelectual, pois

“parece ser de particular importância a idéia de que a deficiência mental não deve ser vista como um atributo do indivíduo, como se este fosse meramente portador de diferenças individuais acentuadas, que a educação deve remediar ou minimizar”. (MENDES, 1995, p. 241).

Segundo Tezzari (2009):

(...) no movimento para uma educação inclusiva o foco se desloca das deficiências ou limitações que o sujeito pode apresentar, para as respostas que a escola vai desenvolver no sentido de atender às necessidades do mesmo. Dessa forma, toda a escola passa a estar implicada nesse processo, não ficando mais restrito à educação especial, que se constituiu historicamente como um ramo da educação. (TEZZARI, 2009, p. 18).

Sobre a inclusão a leitura dos textos de autores como Sasaki (1997), Marchesi (2002), Coll (2002), Mittler (2003), Lima (2006), Lourenço (2010), Mantoan (1997, 1998, 2003) permite observar que as práticas inclusivas, presentes em diferentes países, possuem características semelhantes como o direito de acesso à escola de todas as crianças e a adaptação da escola a criança e não o da criança a escola.

Nessa direção já alguns autores tem destacado o caráter inclusivo da obra antipoffiana. São exemplos disso os estudos de Guenter (2001), Lourenço (2001), Oliveira (2004), Nunes (2006), Rafante (2006) e Andrade & Peixoto (2006), que têm mostrado a importância da obra de Helena Antipoff no que se

refere à educação especial, apresentando iniciativas da autora, suas propostas e suas idéias acerca da educação dos excepcionais. Daniel Antipoff, seu filho, também tem papel importante na divulgação da obra de Helena Antipoff através da publicação de livros como **“Talentosos e Excepcionais: os escolhidos”** (1999) no qual sintetiza algumas das concepções de sua mãe sobre os excepcionais e as maneiras de melhor educá-los.

Grande parte desta bibliografia se encontra disponível nos Boletins publicados pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, que apresentam textos e resumos dos trabalhos apresentados nos Encontros Anuais Helena Antipoff, iniciados em 1980.

Guenter (2001) ex aluna de Antipoff, nos apresenta em seu texto **“Educação inclusiva: Helena Antipoff vista do ano 2000”**, considerações sobre o caráter inclusivo das propostas antipoffianas. Neste artigo aponta a contemporaneidade da obra de Antipoff no que diz respeito à inclusão e diz que mesmo num período marcado pela segregação do aluno diferente, Helena Antipoff teve uma prática crítica, que questionava os resultados dos testes e a homogeneização das classes escolares. Um dos pontos destacados é a importância que Antipoff dava à mescla de alunos excepcionais e comuns num mesmo ambiente, percebendo nessa atitude um ganho para ambos os grupos.

Lourenço (2001) no artigo **“Antipoff: uma experiência em educação inclusiva”** e Oliveira (2004) no artigo **“O trabalho de Helena Antipoff com os excepcionais: uma reflexão sobre suas implicações no atual movimento de Inclusão escolar”** seguem a mesma linha de Guenter e apontam diversos aspectos inclusivos na obra antipoffiana como a ênfase nos valores democráticos e na expansão da escola a todas as crianças independente de suas características. Esse pensamento torna-se claro na seguinte passagem: *“Todas as crianças, sem exceção podem ser educadas, todas são capazes de aprender, de crescer, de se desenvolver... Eis o que significa o termo educação.”* (Antipoff, H., 1947b).

A revisão do estado da arte permite notar a carências de estudos que discutam de forma mais aprofundada a importância do conceito de excepcional na obra antipoffiana e sua aplicação aqueles a quem se destina a educação especial.

CAPÍTULO 3 – ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO ESTUDADO

A reforma educacional Francisco Campos - Mario Casassanta em Minas Gerais: homogeneização das classes escolares de 1º ano em Belo Horizonte e o surgimento das classes especiais no sistema de ensino mineiro.

As reformas educacionais ocorridas na república velha visavam a popularização da educação baseadas no ideário da Escola Nova. O movimento escolanovista postulava que a educação seria o elemento eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que levasse em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se na mesma como cidadão atuante e democrático.

Foram realizadas diversas reformas educacionais estaduais na década de 1920, como a preconizada por Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, a de Francisco Campos²¹ e Mario Casassanta, em Minas Gerais, em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro na época), em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, também em 1928.

A Reforma Francisco Campos – Mario Casassanta engloba uma série de decretos sobre a educação no Estado de Minas Gerais, sendo estes (CASASSANTA, 1981, p 8):

- Decreto 7.910-A de 15 de outubro de 1927, que regulamentava o ensino primário;
- Decreto 8.094 de 22 de dezembro de 1927, que aprovava os programas do Ensino Primário para o Estado de Minas Gerais;
- Decreto 5.162 de 20 de janeiro de 1928, que regulamentava o ensino normal no Estado de Minas Gerais;

²¹ Francisco Campos foi Secretário dos Negócios do Interior e da Justiça do Estado de Minas Gerais de 1926 a 1930, sendo que esta pasta era a responsável por assuntos relacionados à educação no estado.

- Decreto 8.187 de 22 de fevereiro de 1929 que aprovava o regulamento da Escola de Aperfeiçoamento.
- Houveram ainda outros decretos sobre a criação de escolas em Minas Gerais no período que vai de 1926 a 1930.

Baseados, portanto no ideário escolanovista Mario Casassanta e Francisco Campos vão convidar uma comissão de psicólogos e educadores europeus para virem a Minas Gerais proferirem conferências visando o melhor preparo do professorado mineiro.

Com esse objetivo, Campos trouxe ao Brasil uma comissão de pedagogos europeus, que aqui iniciaram um programa. Fizeram parte desse grupo, que chegou a Minas em princípios de 1929, os especialistas: Théodore Simon, médico-professor da Universidade de Paris e diretor da colônia de Alienados e Anormais de Perry-Vandeuze, auxiliar direto de Binet na organização das primeiras escalas de medida da inteligência humana; Jeanne Louise Milde, professora da Academia e Belas Artes de Bruxelas; Leon Walter, do Instituto Jean Jaques Rousseau de Genebra; Artus Perrelet, também do Instituto Jean Jaques Rousseau. Meses depois, em substituição a Leon Walter, cuja permanência no Brasil era prevista para apenas um semestre, une-se ao grupo Hélène Antipoff, também do Instituto Jean Jaques Rousseau, de Genebra, onde trabalhava como assistente do famoso Claparède. (PEIXOTO, 1981, p. 174).

Portanto Simon atendendo convite do governo do Estado de Minas Gerais, juntamente com Léon Walther (1889-1963), graduado pela Faculdade de Letras de São Petersburgo, ex-aluno no Instituto Jean-Jacques Rousseau e que também havia sido assistente de Édouard Claparède, vem ao Brasil para proferirem uma série de conferências na recém-fundada Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. Neste período, fundaram e organizaram o Laboratório de Psicologia da instituição, na capital mineira (1928), que no ano seguinte passaria a ser dirigido por Helena Antipoff.

No âmbito da Reforma Francisco Campos - Mario Casassanta damos especial destaque ao trabalho de Helena Antipoff. Sua vinda para o Brasil se deve ao convite feito por Francisco Campos para que ela assumisse os trabalhos do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, visando desenvolver, em Minas Gerais, atividades relacionadas à recente ciência psicológica e suas aplicações a educação.

Contratada entre outras coisas, com a função de proceder a homogeneização das classes de 1º ano, Helena Antipoff foi designada em 1930 para esta função, algo semelhante ao que fizera Alfred Binet por ocasião da Reforma da Instrução Pública francesa. Binet elaborara um teste de inteligência denominado escala métrica de inteligência, para poder separar as crianças de acordo com suas capacidades mentais, em classes mais ou menos homogêneas (VIEIRA, 2007). Além dessas atividades ela vai desenvolver uma série de atividades em prol da educação em Minas Gerais como veremos.

A reforma, apesar de não prever abertamente a divisão das classes de primeiro ano em classes homogêneas (PEIXOTO, 1981), acabou por incentivar a divisão das mesmas em função das capacidades mentais de cada aluno, aferidas pela aplicação de testes de inteligência. Para esta ação, de aferição dos níveis mentais das crianças mineiras, Antipoff, como professora de psicologia experimental da escola de aperfeiçoamento fora convocada. Ela também criou um Museu da criança para coletar e tornar público dados sobre as mesmas. O laboratório, assim como o museu da criança apresentaram vários trabalhos nos anos de 1930. Entre os principais trabalhos podemos encontrar “Ideais e Interesses das Crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas” (1930); “Desenvolvimento Mental das Crianças” (1930); “Estudos Escolológicos (monografias de classes escolares de Belo Horizonte)”, 1931; “Homogeneização das Classes dos Grupos Escolares” (1931).

Sobre a relação laboratório/museu da criança, Fazzi (2005) aponta que *“a menos que a “autoria” seja claramente explicitada no corpo do texto, é intrincado distinguir se uma publicação pertence ao Laboratório de Psicologia ou ao Museu da Criança”* (FAZZI, 2005). Esse argumento reforça a proximidade dos dois locais enquanto ambientes promotores e divulgadores de pesquisas educacionais em Minas Gerais.

Este mesmo autor cita em seu trabalho que existem 10 diferentes versões para a criação do laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, mostrando que se trata de assunto ainda aberto a investigação. O mesmo se aplicada ao Museu de Criança, que mesmo não estando previsto no regulamento da Escola de Aperfeiçoamento acaba sendo criado por Antipoff para atender a necessidade

de agrupar e tornar pública as informações sobre as crianças mineiras (FAZZI, 2005).

Neste trabalho optamos pela versão na qual Simon é considerado ao lado de Léon Walter o criador do laboratório em 1928 por não encontrarmos nos textos analisados subsídios sólidos de que Antipoff seria a fundadora do laboratório. A leitura dos textos redigidos por Antipoff dá a entender que ela fora chamada para dirigir e não para criar o laboratório. O que pode-se ler em texto de 1929, escrito ainda em francês é a proposta de criação do museu da criança, esse sim criado a partir de suas idéias. (ANTIPOFF, H. 1929).

Retomando a questão da homogeneização das classes escolares dos grupos escolares mineiros, observamos que as classes homogêneas seriam organizadas de acordo com critérios que assegurassem melhores condições de desenvolvimento do processo educativo.

Nos anos em que esteve a frente do laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte (1929 – 1944) Helena Antipoff desenvolveu suas atividades buscando através da psicologia, conferir um maior grau de cientificidade a prática educativa, a qual ela considerava ainda muito intuitiva. Através da coleta de dados sobre a criança, de pesquisas sobre a mesma, se poderia chegar a uma pedagogia científica e menos intuitiva. (ANTIPOFF, H. 1929).

Sobre a criação de um Museu da Criança Antipoff diz que:

O Museu poderá, pois, empreender uma pesquisa antropométrica, mostrando o desenvolvimento psíquico com seus estágios, com seus momentos críticos; procurará descobrir os sinais alarmantes de fraqueza a que seja preciso levar socorros; confrontará suas normas com as normas de outros países e terá assim uma imagem comparativa e útil. (ANTIPOFF, H. 1929/1992. p.11).

Entre as atividades previstas para o Museu da Criança estava a criação de uma sala de exposição dedicada à vulgarização dos resultados obtidos pelas alunas da Escola de Aperfeiçoamento (já professoras da rede pública de ensino) em suas pesquisas a respeito das crianças mineiras. *Ter-se-ia um apanhado especial sobre a criança doente: doenças infantis, perturbações nervosas, enurese, desarranjos de linguagem, mortalidade infantil e suas causas, etc.* (ANTIPOFF, H. 1929).

Poder-se-á organizar igualmente uma sala reservada à puericultura: alimentação do bebê, cuidados a lhe ministrar, higiene dos primeiros meses, vestuário, etc.; conhecimentos tão úteis às jovens mães que, muitas vezes, por ignorância, cometem erros fatais. (ANTIPOFF, H. 1929/1992, p.11).

Na seqüência Antipoff mostra seu entusiasmo pela psicologia aplicada:

A psicologia aplicada mostrou já sua utilidade; os conhecimentos psicológicos são muitas vezes um auxílio decisivo na elaboração de tal programação, de tal método escolar. O *Museu* tomará grande parte nos trabalhos psicológicos e estudará a natureza da criança em seus diferentes aspectos da vida mental: inteligência, linguagem, atenção e memória, trabalho mental, interesses, senso moral e social – são outros tantos assuntos cheios de sugestões e que nenhum pedagogo deveria ignorar. (ANTIPOFF, H. 1929/1992, p.11).

Contudo ela não logrou êxito nessa iniciativa, fato por ela externalizado no artigo “O nosso museu da criança” de 1930, em que aponta a falta de ações por parte das alunas da Escola de Aperfeiçoamento para a implementação do museu. Nesse período ela passa a se dedicar a uma pesquisa que viria a lhe custar algum mal estar na tradicional sociedade mineira, tratava-se de pesquisa visando conhecer melhor a criança e seus interesses.

Essa pesquisa intitulada “Ideais e Interesses das Crianças de Belo Horizonte”, iniciada no ano de 1929, consistia na aplicação de um questionário²² a todos os estudantes do 4^a ano das escolas públicas de Belo Horizonte. Tal questionário era composto das seguintes questões:

- 01 - Qual o trabalho que prefere na escola?
- 02 - Qual o trabalho que prefere em casa?
- 03 - Qual o seu brinquedo preferido?
- 04 - Qual o livro ou história que você mais gosta?
- 05 - Com que pessoa queria você parecer-se?
- 06 - Por quê?
- 07 - Quando for grande o que quer ser?
- 08 - Por quê?
- 09 - Que presente quereria receber no dia de seu aniversário?

²² Helena Antipoff julgava que a aplicação de um questionário seria um bom começo para as alunas da Escola de Aperfeiçoamento iniciarem seus estudos acerca das crianças mineiras, segundo ela pelo fato do questionário exigir menos habilidade em sua aplicação do que os testes psicológicos. Assim a pesquisa cumpriria um segundo objetivo que era preparar as alunas da Escola de Aperfeiçoamento para utilizarem futuramente, com sucesso, os testes psicológicos. (ANTIPOFF, 1930).

10 - Se você tivesse muito dinheiro, que faria dele?

Na primeira pergunta do questionário, as respostas diziam respeito às disciplinas de que as crianças mais gostavam. O trabalho causou mal estar por averiguar e tornar público que a matéria de menor interesse entre os estudantes de Belo Horizonte eram as aulas de catecismo, sendo que apenas 0,3% dos meninos e 0% das meninas consideravam esta a melhor aula (ANTIPOFF, H. 1930). Tal fato levou o padre Álvaro Negromonte, alto membro da cúria belorizontina, a fazer declarações públicas de repúdio aos resultados da pesquisa²³ (FAZZI, 2005).

Essa situação foi contornada por ocasião da fundação da Sociedade Pestalozzi em 1932, na qual Negromonte veio a se tornar membro da diretoria. Em entrevista concedida por ocasião da inauguração do Pavilhão Noraldino Lima²⁴ em 1934, pertencente à Sociedade Pestalozzi, Antipoff pôde explicar que na verdade a falta de interesse pelas aulas de catecismo se devia não à falta de fé e sim à baixa atratividade dos livros que versavam sobre a matéria, sendo que o próprio Negromonte escreveu posteriormente livros mais afins ao interesse das crianças. (ANTIPOFF, D. 1996). Nesta mesma entrevista Helena Antipoff apresentou o termo excepcional em substituição ao termo anormal.

Tornando público o processo de homogeneização das classes escolares e seus resultados, Helena Antipoff publicou os textos: **“Organização das classes nos grupos escolares de Belo Horizonte”** em 1932 no Boletim nº 8 da Secretaria de Educação e Saúde Pública de Minas Gerais e **“Das Classes Homogêneas”** na Revista do Ensino em 1935. Nestes artigos ela discutiu o processo de homogeneização dos grupos escolares em Belo Horizonte.

A tentativa de agrupar as crianças em classes homogêneas e que acaba de ser realizada nos primeiros anos dos grupos escolares de Belo Horizonte, nada mais fez que obedecer a um princípio fecundo, encontrado na ordem do dia nos estabelecimentos industriais. Este pressuposto é o da organização racional do trabalho, posso em evidência por W.C. Taylor, desde o fim do último século. (ANTIPOFF, H. 1931/1992, p.52)

²³ Sobre o assunto consultar Fazzi, E. “O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte (1929-1946). Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, MG, 2005.

²⁴ Noraldino Lima (1885 - 1951) foi interventor federal em Minas Gerais.

A análise do processo de homogeneização das classes escolares nos mostra que este processo fazia parte do ideário para melhor funcionamento da educação. Entretanto Antipoff foi orientada por uma lógica própria ao seu entendimento da criança, não refletindo esta demanda pela homogeneização acriticamente.

O movimento de homogeneização das classes escolares previa a separação das crianças a partir dos resultados obtidos nos testes de inteligência, o que tornaria possível separar os alunos segundo seus níveis de desenvolvimento mental e conseqüente aptidão para a educação, dando origem às classes A, B, C D e E destinadas respectivamente aos alunos de Q.I. mais elevado, Q. I. médio, Q. I. inferior, anormais (do ponto de vista mental e sensório motor) e alunos com anomalias de caráter. (ANTIPOFF, H. 1992).

Autores como DORE SOARES (2001) e MORATO (2008), entre outros, tem destacado que as reformas educacionais estaduais ocorridas entre os anos de 1920 e 1930 no Brasil tem caráter economicista, justificando que tais reformas nada mais foram que movimentos de manejo das massas que se tornaram mais necessárias na incipiente industrialização introduzida pela burguesia brasileira no período em que o modelo agrário exportador dava sinais claros de fracasso. Entretanto a Reforma Educacional Mineira, idealizada por Francisco Campos caracteriza-se por grande preocupação no tocante ao aspecto técnico-pedagógico do sistema escolar. (CASASSANTA, 1981).

Sobre as diferenças individuais entre as crianças e sua classificação em diferentes classes escolares, Antipoff aponta:

“Destacam-se, assim, em uma das extremidades da escala, crianças precoces, e em outras lerdas e retardadas, deixando ver na parte central um conjunto bastante denso de crianças cujo desenvolvimento se faz num ritmo médio”. (ANTIPOFF, H. 1934/1992, p.32).

A fim de se obter o Q.I. das crianças mineiras era necessário saber a idade cronológica da criança. Para isso torna-se obrigatório através do decreto lei nº 10.133 a apresentação da certidão de nascimento para matrícula nos grupos escolares.

Em 12 de julho de 1933, após viagem à Europa para conhecer o sistema de educação de anormais em diversos países, Antipoff proferiu, perante o conselho técnico da Sociedade Pestalozzi, a palestra: A questão dos anormais

no estrangeiro (Bélgica, França, Suíça). (ANTIPOFF, H. 1933). Nesta oportunidade ela apontou que os critérios para divisão das classes em classes homogêneas aqui seguiu a lógica utilizada em Zurich onde foi realizada a divisão dos seus alunos em 18 classes especiais de acordo com os resultados dos testes de inteligência (ANTIPOFF, H. 1933).

Assim a homogeneização das classes escolares se deu em, Belo Horizonte, através da verificação do nível intelectual das crianças.

“A tentativa de agrupar as crianças em classes seletivas é uma consequência racional que decorre das observações acerca das diferenças individuais entre as crianças de idade escolar. Como tudo o que é de ordem biológica e psicológica, a personalidade da criança, com seus interesses e aptidões, suas atividades e energias, suas faculdades intelectuais e conhecimentos, oferece ampla margem a diferenças individuais extremamente variadas”. (ANTIPOFF, H. 1934/1992, p. 31).

Seriam utilizados como critério para a organização das classes homogêneas os testes de inteligência e a também a observação metódica (experimentação natural). Sobre os testes, Helena Antipoff mostra uma visão crítica a respeito de sua validade e precisão:

“Não nos deixemos iludir, porém, com os resultados dos testes mentais. Os melhores dentre eles nunca dão diagnósticos inteiramente exatos e precisos sobre o desenvolvimento do espírito da criança. A alma humana, o espírito infantil que se desenvolve, suas molas de ação, encerram uma tal complexidade que o mais perfeito teste psicológico é impotente para chegar ao conhecimento de todos os seus meandros, que influem na conduta e no progresso escolar”. (ANTIPOFF, H. 1934/1992, p. 33-34).

Em função dos aspectos falhos da testagem psicológica para se conhecer melhor a criança, ela defendia a utilização concomitante da observação metódica, um derivado da experimentação natural aprendida por ela ao ter contato com os trabalhos do seu conterrâneo, o psicólogo russo Alexander Lazursky.

“Consagramos uma importância capital às observações metódicas que devem ser feitas na própria classe sobre cada criança que a constitui, com o duplo fim de corrigir a classificação inicial e colocar a criança em condições mais apropriadas à sua natureza”. (ANTIPOFF, H. 1934/1992, p. 34).

Como dito anteriormente não bastava para Antipoff à aplicação de testes de inteligência para se formar classes homogêneas, era necessária também a observação por parte do professor a respeito do desenvolvimento dos alunos.

“Para facilitar às professoras o estudo dos seus alunos, que foi entregue aos professores dos diversos grupos de Belo Horizonte, organizamos um formulário para guiar suas observações acerca de cada criança. Recomendamos ter para cada aluno um formulário individual. A professora preenche durante os 3 primeiros meses do ano e os revê de 3 em 3 meses, marcando as modificações que foram notadas na conduta das crianças.” (ANTIPOFF, H. 1934/1992, p. 35).

Ela propõe que se separem os alunos novatos dos alunos repetentes, pois considera a situação humilhante para o repetente.

“Pensemos igualmente como será insípido para a criança que freqüentou a escola regularmente durante um ou vários anos refazer o mesmo programa, os mesmos exercícios preliminares que se tornam monótonos pela repetição, ao lado desses pequeninos executarão esse mesmo trabalho com um espírito novo e muito mais interesse” (ANTIPOFF, H. 1934/1992, p. 39 - 40).

O repetente na teria necessidade de recomeçar sua instrução, mas de continuá-la. (ANTIPOFF, H. 1934). Ela defendia também a separação das crianças por idade, sendo 6 anos e 9 meses a idade mínima de entrada no 1º ano. O segundo e terceiro critério para a separação das crianças seria o desenvolvimento mental e a inteligência geral.

Antipoff nota que entre 1931 e 1934 não se pôde observar um progresso verdadeiramente notável nas promoções ao final de ano nas classes de 1ºano. Aliás, não podemos esperar grandes vantagens dessa medida, empregada isoladamente (ANTIPOFF, H. 1934). *Porque motivo as crianças agrupadas em classes mais ou menos homogêneas, aprenderiam com mais eficiência que os meninos não selecionados?* (ANTIPOFF & RESENDE, 1934, p. 27).

Neste ponto nota-se o princípio de uma crítica de Antipoff à homogeneização das classes escolares, crítica que se tornará cada vez mais contundente. Ela mesma aponta que “*não é a homogeneidade dos alunos que determina o seu sucesso, mas é, cremos nós, o ensino correspondendo ao desenvolvimento das crianças*”. (ANTIPOFF & RESENDE, 1934, p. 27). Contraditoriamente ela neste mesmo ano de 1934 considerava que o primeiro

passo no sentido da individualização do ensino, seria a seleção das crianças em classes homogêneas. (ANTIPOFF, H. 1934).

No ano seguinte, em 1935, Helena Antipoff expôs novos aspectos acerca da homogeneização das classes escolares. Nesse artigo Antipoff dialoga com o modelo Taylorista, que consiste em um método de racionalização do trabalho criado por F. W. Taylor, no final do século passado. O objetivo era sistematizar a produção, aumentar a produtividade, economizar tempo e suprimir gastos desnecessários no interior do processo produtivo. Esse método fez muito sucesso entre os patrões da época e não se restringiu ao interior das fábricas. (RAGO e MOREIRA, 2007).

Seguindo esse modelo ela propôs uma organização racional das atividades escolares, tornando-as mais produtivas, sendo que sua intenção era separar os alunos segundo os resultados obtidos nos testes de inteligência. A divisão das classes seria feita seguindo os critérios de que, no caso de alunos novatos, na classe A estariam os alunos de Q.I. mais elevado, na classe B os de Q.I. médio e na C os de Q.I. inferior. No caso dos alunos repentes, as salas seriam as B para os alunos alfabetizados e C para os alunos retardados²⁵ e de inteligência tardia. A classe D seria para os retardados e anormais (do ponto de vista mental e sensorio motor²⁶) e a classe E para os alunos com anomalias de caráter²⁷. Nesse mesmo texto observamos que ela, apesar de considerar o modelo bem sucedido em outros países, ressalva que:

(...) Todo novo empreendimento, toda modificação nas condições anteriores deve ser imediatamente estudada em suas diversas repercussões, a fim de que possamos conhecer o valor de tal medida, saber com precisão quais os efeitos que ela traz, e quais os lados fortes e fracos. Se a prova fornece um resultado positivo, resta ainda procurar em que sentido podemos melhorá-la e lhe dar ainda mais segurança. Se, pelo contrário, sua influência é nefasta, e não dá os resultados que dela esperávamos, é preciso abandoná-la com lealdade (...). (ANTIPOFF, H. 1935/2002, p. 213).

Não se tratava da implantação desordenada de uma nova forma de ensino, mas que esse novo formato de ensino deveria ter sua eficácia avaliada,

²⁵ Era considerado como retardado aquele aluno que apresentasse algum atraso nos resultados obtidos nos testes em comparação com a média.

²⁶ Segundo Jean Piaget esse seria o primeiro período de desenvolvimento cognitivo da criança, indo de 0 a 2 anos.

²⁷ Os alunos com anomalias de caráter eram aqueles que tinham algum tipo de conduta anti-social.

a fim de mantê-lo ou não. Ela apresentava uma concepção crítica do uso dos testes de inteligência, considerando que os mesmos não deveriam legitimar a exclusão dos alunos que não atingissem um escore considerado dentro da faixa de normalidade.

A educação dos excepcionais na Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

A primeira LDBEN publicada em 1961 e sua revisão de 1971 contêm artigos que tratam da educação das crianças consideradas deficientes mentais, ou excepcionais, como eram chamadas nessas leis.

Promulgada sob o nº 4024 em 20 em dezembro de 1961, esta LDBEN representou o início de uma descentralização educacional e administrativa. Nesta proposta previa-se que a LDB seria *“o instrumento legal chave, do qual tudo dependeria, para acelerar, coordenar e orientar daí por diante os esforços de toda a máquina da Educação no Brasil”* (FARHAT, 1987, apud OLIVEIRA E SILVA, M. H. BURNIER, F. A. FERREIRA, G. F. 2001).

Nessa época, década de 1960, começou a se formar em diferentes países um importante movimento em favor da integração educacional dos alunos com algum tipo de deficiência. O objetivo era reivindicar condições educacionais satisfatórias para todos dentro da escola comum e sensibilizar professores, pais e autoridades civis e educacionais para que assumissem uma atitude positiva em todo o processo.

As idéias de “sensibilizar” e “assumir uma atitude positiva em relação ao excepcional” foram profundamente questionadas nos anos de 1990, pois que na perspectiva de uma educação inclusiva, diferentemente de uma educação integradora, não se trata de ter sensibilidade ou atitude positiva para com o sujeito excepcional, mas de conferir-lhes condições, que lhes são resguardadas por direito, de acesso incondicional a educação. Dar condições de acesso escolar a todos não é questão de ser sensível ou ter uma atitude positiva frente à diferença, mas trata-se, sobretudo, de respeitar os direitos das pessoas. (MITTLER, 2003).

Sobre a educação dos excepcionais a LDBEN de 1961 trazia dois artigos:

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.

A expressão “sistema geral de educação” carecia de operacionalidade, o que não facilitou a estruturação da educação especial, cuja responsabilidade foi repassada para os Estados e municípios. O sentido explicitado nesse dispositivo deixa transparecer uma tendência iniciada nos anos de 1930 que era a de transferir para a iniciativa privada o compromisso do atendimento aos considerados excepcionais. Instituições como as Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAEs ganharam força ao longo da segunda metade do século XX.

Um dado importante a ser ressaltado é o fato de que a grande maioria dessas instituições especializadas tinha caráter filantrópico, deixando transparecer uma intenção de transferência de responsabilidade, por parte do Estado, para a sociedade civil no tocante à criação e à gestão dessas entidades.

Segundo MAZZOTTA (1999), esse fato pode ser caracterizado por *“centralização do poder de decisão e execução marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, dando ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares”*.

Contudo o trabalho de Helena Antipoff á frente de instituições como a Sociedade Pestalozzi e a APAE não se caracterizam apenas pelo caráter assistencial e terapêutico, mas pela criação de classes escolares num momento em que a criança deficiente não tinha sua escolaridade assegurada e muito do que é denominado terapêutico não passa, na verdade, do uso de técnicas psicopedagógicas e não de uma terapêutica médica, relacionada ao conceito de saúde-doença.

A análise da obra de Antipoff, voltada para a educação dos excepcionais, aponta para o fato desta se configurar como iniciativa ímpar na busca de tornar acessível a educação a essas crianças com problemas de aprendizagem ou de desenvolvimento físico e cognitivo. O que se lê no artigo 30 da LDBEN de 1961 confirma esta realidade.

Art. 30- Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta em estabelecimento de ensino, ou de que está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único: Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;

insuficiência de escolas;

matrículas encerradas;

doença ou anomalia, grave, da criança. (Grifo nosso).

Apenas na década de 1950 percebe-se uma preocupação com a integração do excepcional na sociedade ao se analisar Campanhas como a Campanha Nacional de Reabilitação dos Deficitários Visuais, instituída pelo Decreto nº 44236 de 01 de agosto de 1958, que passou a denominar-se Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC). Pelo Decreto n.º 48252 de 31 de maio de 1960, deixando de estar vinculada ao Instituto Benjamin Constant, ficando diretamente subordinada ao Ministério da Educação – MEC.

A preocupação com a educação de surdos foi externada em Portaria do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES datada de 04 de abril de 1960, que determinava a instalação nesse educandário de um Curso de Extensão de Metodologia da Linguagem visando o aperfeiçoamento de professores primários para os surdos. Em de 03 de abril de 1963, instituiu-se o Curso de Aperfeiçoamento para professores do Pré Fundamental.

Na sequencia dessas ações nacionais é instituída a CADEME – Campanha de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais pelo Decreto nº 48961 em 22 de setembro de 1960 com a finalidade de promover em todo o território nacional a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças excepcionais. A ampliação do número de APAEs foi decisiva para esse acontecimento e, em 1962, a fundação da Federação Nacional das APAEs favoreceu a implantação de políticas de orientação psicopedagógica, médica e social. A CADEME passou a ser conduzida por uma comissão de três membros Fernando Luiz Duque Estrada, Denis Malta e Helena Antipoff. (MAZZOTA, 1999).

Nesse mesmo ano, o Plano Nacional de Educação criou recursos através do Fundo Nacional de Ensino Primário, para a educação de excepcionais e bolsas de estudos, preferencialmente para assistir crianças

deficientes de qualquer natureza. Foram destinados 5% para os excepcionais, caracterizados como os mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, os emocionalmente desajustados bem como os superdotados; enfim todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade. (MAZZOTA, 1999). Como se verá no capítulo 4, o conceito de indivíduo excepcional, presente na legislação da década de 1960 é basicamente o mesmo apresentado por Antipoff em 1934.

Instituiu-se em 1962, sob influência de Antipoff, então membro da comissão da Campanha de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME, a semana nacional da criança excepcional através do decreto n.º 54188/64. A partir dessa data em todos os municípios o período de 21 a 28 de agosto deveria ser dedicado à criança deficiente. Essa iniciativa, mais uma vez, buscava despertar a atenção da sociedade para os problemas que os deficientes enfrentavam.

Na década de 1960 as políticas educacionais para o aluno especial estavam assentadas na parceria público-privado, isto se deve, em parte, as ações de pessoas como Helena Antipoff que se investiram seus esforços na criação de sociedades e associações de pais que pudessem dar auxílio a educação do aluno dito excepcional. As Pestalozzi e as APAEs são exemplos dessas entidades que recebiam subvenção governamental.

Observa-se vários pontos de continuidade nas as ações em prol do excepcional entre os anos de 1930 e 1960. Além do tipo de atendimento e da definição serem muito semelhantes, pois ainda busca-se uma parceria com instituições particulares e o conceito para se referir a criança diferente é excepcional, vemos também que a definição do que seria classe homogênea permanece semelhante a presente no pensamento antipoffiano como visto anteriormente. Classe homogênea seria uma

"Classe organizada de acordo com critérios de homogeneização que asseguram melhores condições de desenvolvimento do processo educativo. São exemplos de critérios de homogeneização: idade cronológica, nível mental, adiantamento escolar e nível de maturidade geral." (cf. ANUÁRIO brasileiro de educação. 1965/1966. [Brasília]: MEC/INEP, 1966).

Esta definição mantêm-se muito semelhante a definição de classe homogênea presente nos escritos de Helena Antipoff entre 1930 e 1935.

Vemos também nessa proposta uma continuidade de idéias entre os movimentos empreendidos por Antipoff nos anos de 1930 e a legislação educacional nacional sobre educação do excepcional dos anos de 1960.

Uma década depois a LDBEN de 1971 traz o seguinte artigo, que nada acrescenta a LDB de 1961:

Art. 9º 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.

Neste artigo podemos notar mais uma vez a permanência de uma lógica na qual se deixa a educação do excepcional a cargo dos conselhos de educação, não havendo um sólido compromisso nacional com a educação do aluno excepcional.

Educação inclusiva nas Declarações de Salamanca e de Jomtien.

Sobre o período referente ao final dos anos de 1980 até os anos de 1990 pode-se observar que foi marcado por debates relativos à inclusão do indivíduo excepcional, agora chamado de pessoa com necessidades educativas especiais. Esse termo passou a ser utilizado em 1978 quando foi publicado na Inglaterra o “The Warnock Report - Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People”. Esta comissão criada no reino unido tinha por meta rever a oferta educativa para todas as crianças com deficiência, qualquer que fosse o seu handicap. (WARNOCK, 1978).

A partir dos fins da década de 1970 fica definido o termo Necessidades Especiais para se referir aos estudantes que apresentam alguma característica especial no que diz respeito a sua escolarização.

Neste cenário a psicologia continuou a ser, juntamente com os saberes médicos e pedagógicos, um dos pilares de argumentação acerca das necessidades das crianças em um ambiente escolar destinado a acolher a diversidade, sem esperar turmas homogêneas do ponto de vista do

desenvolvimento ou no que tange a aspectos socioculturais (LIMA 2006, LOURENÇO 2010, MITTLER 2003).

Uma década depois da declaração de Warnock a Constituição Federal do Brasil, de 1988, apontou seu direcionamento sobre as políticas públicas relacionadas à educação especial nos seguintes artigos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

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

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

Nos artigo 208 observa-se o uso da expressão “preferencialmente na rede regular de ensino”, argumento que ainda deixa brechas para que a educação dos portadores de deficiência ocorra em instituições especiais, fora da dita rede regular de ensino.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação.

Permanece a lógica de destinar recursos públicos para escolas filantrópicas, como as preconizadas por Helena Antipoff. A continuidade da parceria público – privado aponta para o fato da legislação acerca da educação especial brasileira estar voltada mais para a legitimação do ocorre desde os anos de 1930, ou seja, o ensino das crianças portadoras de deficiência ficarem a cargo de instituições privadas como as Pestalozzi e as APAEs, entre outras.

No âmbito da educação especial brasileira, podemos dizer que as leis, contrariando Galvão e Batista (2003), não idealizam ou projetam presente e futuro, mas mantêm um compromisso com o passado.

A constituição brasileira pode ser considerada moderna por pretender a educação de todos na rede regular de ensino, mesmo que o termo

“preferencialmente” dê margem para discussões e debates sobre as brechas presentes historicamente na regulamentação da educação especial no Brasil.

Declarações de cunho internacional como as de Jomtien (1990)²⁸, na Tailândia, e a de Salamanca²⁹ (1994), na Espanha, passaram a dar a tônica das propostas de uma educação para a diversidade no período citado e marcam uma nova época no atendimento as pessoas que possuem alguma necessidade especial, mais detidamente no âmbito da educação escolar.

Uma escola voltada para a diversidade é aquela acomoda todos os seus alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou lingüísticas. O principal desafio da educação inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, e que seja capaz de educar e incluir além dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, os que estejam repetindo anos escolares, os que sejam forçados a trabalhar, os que vivem nas ruas, os que vivem em extrema pobreza, os que são vítimas de abusos e até mesmo os que apresentam altas habilidades como a superdotação, uma vez que a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam alguma deficiência. (MEC, 2007).

O Brasil é signatário dessas declarações internacionais relativas à inclusão das pessoas com necessidades especiais, o que mostra, a princípio, um compromisso do país com a educação para todos.

A Declaração de Jomtien aprovada pela “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” visava discutir formas de se proporcionar a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos.

São objetivos da educação para todos segundo a Declaração de Jomtien:

- 1) Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
- 2) Expandir o enfoque;

²⁸ Declaração Mundial sobre a educação para todos – Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Realizada em Jomtien, Tailândia entre 5 e 9 de março de 1990.

²⁹ A Declaração de Salamanca se constitui num documento elaborado e aprovado na Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca, Espanha, entre 07 e 10 de junho de 1994, onde representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia reafirmaram o seu “compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”.

- 3) Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- 4) Concentrar atenção na aprendizagem;
- 5) Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- 6) Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- 7) Fortalecer as alianças;
- 8) Desenvolver uma política contextualizada de apoio;
- 9) Mobilizar os recursos;
- 10) Fortalecer solidariedade internacional.

A Declaração de Salamanca (1994), resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial mantém este termo proposto na declaração de Warnock: *Necessidades Educativas Especiais*.

Esta declaração em consonância com a Declaração de Jontiem proclama que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994).

A UNESCO criada no bojo das discussões sobre a Educação Nova é uma das agências responsáveis em âmbito mundial por colocar os princípios apontados na Declaração de Salamanca em ação. Há nesse sentido uma permanência do ideário de Genebra nas políticas de educação especial desde o final do século XIX até as políticas de educação inclusiva. *A Declaração de Genebra – primeira declaração de direitos da criança a ser proposta no nível mundial – foi assinada em 1924, com o apoio de membros do Instituto Rousseau.* (CAMPOS, 2003). Entre os signatários desta declaração estava Édouard Claparède.

Sobre a estrutura de ação em educação especial a Declaração de Salamanca aponta que:

(as) escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994).

Neste documento o termo "*necessidades educacionais especiais*" refere-se a *todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem*. (UNESCO, 1994).

É consensual que "*muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização*". (UNESCO, 1994).

O princípio fundamental da educação inclusiva consiste em que todas as crianças devem aprender juntas, não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Nessa perspectiva, as escolas inclusivas devem reconhecer as necessidades de todos os alunos, adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando respostas educacionais adequadas por meio de um currículo flexível, boa organização escolar, diversificação de recursos e entrosamento com suas comunidades.

Algumas das premissas da educação inclusiva, descritas no parágrafo anterior, podem ser encontradas ao longo da obra de Helena Antipoff. Entre seus escritos podemos encontrar em variados momentos a preocupação em conhecer (reconhecer as necessidades) das crianças, como se vê na pesquisa sobre ideais e interesses realizada por ela no final de 1929 e na década de 1930.

Entre as respostas educacionais voltadas para as pessoas com necessidades educativas especiais podemos destacar o recurso psicopedagógico nomeado por ela ortopedia mental, método utilizado para dar subsídios para crianças com dificuldades escolares e que ela destaca poderia ser utilizado tanto com crianças "normais" como com crianças excepcionais. (DOMINGUES, 2010).

No tocante a boa organização das escolas podemos destacar o neologismo criado por Antipoff para nomear os estudos sobre a escola: a escolologia³⁰. Através do estudo da escola, em todos os seus aspectos é que poderíamos ter uma educação eficaz.

A declaração de Salamanca aponta também a importância de se formar educadores capacitados para lidar com essa forma de educar.

Como se verá no capítulo 5 deste trabalho a preocupação com a formação de educadores e com a criação de métodos educacionais adequados para as crianças aparece em vários pontos da obra de Helena Antipoff.

Educação especial na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a nova LDBEN

Fruto de longo debate foi publicada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em uma nova versão, mais condizente com os avanços da educação nacional e próxima do proposto pela constituição do Brasil de 1988.

Este documento, de abrangência nacional, assim como as LDBs de 1961 e 1971, trouxe como uma de suas inovações a existência de um capítulo específico para tratar da educação especial, o capítulo V, intitulado “Da educação especial”. Este capítulo, que conta com 3 artigos, merece ser apresentado, na íntegra, em função de sua relevância para as práticas inclusivas:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

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

³⁰ Este neologismo referente ao estudo da escola abrange: administração escolar, prédio, higiene escolar, material didático, regime escolar, organização de classes, características do ensino, métodos didáticos. Refere-se também ao estudo do escolar, seu meio econômico e social; seu estado físico (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, H. 1930/1992).

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (LDB, 1996. Grifo nosso).

Na LDBEN de 1996 podemos notar pontos importantes para análise neste trabalho, como a permanência do termo “preferencialmente” ao se referir a educação do aluno especial na rede regular, mostrando que seria dada uma preferência, sem, no entanto que isto fosse uma obrigação do estado.

Ainda no artigo 58, § 1º, lê-se que “*Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial*”.(LDB 1996). Neste trecho fica latente um aspecto de incerteza ao se utilizar o termo “quando necessário”, pois quem decidirá sobre essa necessidade não é discutido no texto da lei. No artigo seguinte vemos:

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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

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

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (LDB, 1996).

O termo Integração é utilizado no artigo 58 e 59 da LDB, indicando uma contradição com as propostas de educação inclusiva, que pretende adequar a escola as necessidades da criança e não a adaptação da criança as necessidades da escola. Como se viu anteriormente a integração foi uma forma de atendimento ao excepcional, na qual o aluno é que deveria se adaptar a escola. O princípio inclusivo é oposto ao da integração, pois pretende que a escola se adapte ao aluno e não o contrário.

Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos,

especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (LDB, 1996).

O artigo 60 trata das instituições privadas de atendimentos aos portadores de necessidades educacionais especiais e sua subvenção, mostrando uma continuidade entre a LDBEN de 1961 e a LDBEN 1996.

Observa-se que a terminologia utilizada para se referir ao aluno que demanda uma educação especial é a de Portadores de Necessidades Especiais. Havendo, pois, uma mudança na terminalidade de excepcional presente na LDB de 1961 para Portador de Necessidades Especiais na de 1996.

Podemos destacar alguns avanços como observa Ferreira (1998):

O fato de a nova LDB reservar um capítulo exclusivo para a educação especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras. O relativo destaque recebido reafirma o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Nas leis 4.024/61 e 5.692/71 não se dava muita importância para essa modalidade educacional: em 1961, destacava-se o descompromisso do ensino público; em 1971, o texto apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação - processo que se estendeu ao longo daquela década. (FERREIRA, 1998).

Como se pode observar mesmo a atual LDB ainda mantém características marcantes das políticas voltadas para a educação especial no Brasil. Nesses três artigos vemos o uso do termo integração, assim como brechas para o atendimento ao aluno portador de necessidade educacionais especial em rede privada de ensino.

Percebe-se nisso pontos de continuidade entre as práticas dos anos 1930 até o atual momento em que se proclama uma educação inclusiva. Entre 1990 e 2011, ainda não vemos a substituição das instituições de educação especial por uma rede regular de educação inclusiva. Em todas as leis analisadas existe a permanência da brecha “parceria público privado” e “do atendimento em escola especializada”.

Inclusão nos documentos da secretaria estadual de educação de Minas Gerais no século XXI.

Maria Imaculada Campos em seu trabalho **“A educação especial na rede pública estadual de Belo Horizonte: redescobrimo Helena Antipoff”** (1997), aponta Minas Gerais como um estado de vanguarda na educação, berço das primeiras iniciativas relacionadas à educação especial no país. Ela retoma o primeiro momento da educação especial mineira com a criação do Instituto Pestalozzi em 1935 e discute o I congresso mineiro de educação ocorrido em 1983, visando notar as condições da educação especial em Minas Gerais decorridos cerca de 50 anos. Na seqüência a autora analisa também o curso seguido pelas políticas de educação especial entre 1983 e 1994 em Minas Gerais.

Devido ao papel representado por Minas Gerais em âmbito nacional e por ser este o estado onde se instalou Helena Antipoff quando chegou ao Brasil, buscamos nos documentos da secretaria estadual de educação de Minas Gerais notas sobre a educação inclusiva no século XXI.

No princípio deste século o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, através da resolução nº 451, de 27 de maio de 2003 fixou as normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do estado de acordo com a constituição de 1988, a LDB de 1996 e a Declaração de Salamanca. Destacam-se nesta resolução os seguintes artigos:

Art. 1º - Entende-se por Educação Especial a modalidade oferecida na educação básica aos alunos com necessidades educacionais especiais, permanentes ou transitórias, de modo a garantir-lhes o desenvolvimento de suas potencialidades.
Parágrafo único – A Educação Especial será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. (MINAS GERAIS, 2003).

Permanece neste artigo o termo preferencialmente, ou seja, a educação especial continua como uma modalidade que “preferencialmente” é oferecida na rede regular, ao passo que seguindo uma diretriz inclusiva de fato se deveria considerar “obrigatoriamente” na rede regular de ensino, acabando assim com a divisão ensino especial e regular.

O movimento que levou a criação das escolas especiais, em Minas Gerais, como modalidade alternativa de educação decorreu desse tipo de abertura. Quando foi realizado o trabalho para se criar as classes homogêneas em Belo Horizonte. Criaram-se as classes D e E como já discutido. Como as escolas não conseguiram trabalhar com essas classes e acabavam abandonando-as nas mãos de professores inexperientes, fez necessária a criação da Sociedade Pestalozzi em 1932 para discutir a questão da educação dos excepcionais. Posteriormente, em 1935, é criado o Instituto Pestalozzi, considerado a primeira escola para deficientes mentais de Minas Gerais. (CAMPOS, M. I. 1997).

Em seguida, no artigo quinto temos que

Art. 5º - As necessidades educacionais especiais dos alunos podem ser múltiplas, diferenciadas ou relacionadas com vários fatores e causas, sendo mais freqüentes nos educandos que apresentem:
 I – diferenças significativas no processo de aprendizagem, exigindo adaptações e apoio específicos;
 II – deficiência física, motora, sensorial, mental ou múltipla;
 III – condutas típicas;
 IV – talentos ou altas habilidades. (MINAS GERAIS, 2003).

Ao se referir as necessidades educacionais especiais fala-se em 4 tipos ou grupos de necessidades especiais. Dentre eles apenas as condutas típicas são pouco exploradas por Antipoff, as outras três compõe o conceito de indivíduo excepcional como se discutirá de maneira pormenorizada. Os que possuem diferenças significativas de aprendizagem já eram conhecidos de Antipoff desde seu trabalho na Rússia, os com deficiências eram os principais atendidos no Instituto Pestalozzi e os talentosos eram aqueles ditos bem dotados. O artigo sexto fala da oferta de serviços educacionais postulando que

Art. 6º - Serão oferecidos serviços educacionais especializados em instituições próprias, quando for caracterizada a necessidade desse atendimento.
 Parágrafo único – Consideram-se instituições educacionais especializadas os centros e institutos de Educação Especial, os núcleos de apoio educacional especializado, as escolas e classes especiais, os centros de apoio pedagógico a pessoas com deficiência e os centros de capacitação de profissionais em Educação Especial. (MINAS GERAIS, 2003).

Essas instituições como seu viu são algumas das contribuições práticas de Helena Antipoff para a educação dos excepcionais e ainda são destino de

muitas delas. Sobre os serviços disponibilizados aqueles com necessidades especiais vemos no sétimo artigo sexto que.

Art. 7º - São considerados serviços complementares e/ou suplementares de apoio especializado, em escolas da rede regular de ensino ou em instituições especializadas: salas de recursos, itinerância, oficinas pedagógicas e de formação e capacitação profissional, instrução ou interpretação da LIBRAS, Braille, códigos aplicáveis, orientação e mobilidade, atividades da vida diária e outras, a critério da instituição. (MINAS GERAIS, 2003).

A capacitação profissional dentre outros serviços semelhantes a esses estava previsto no funcionamento Pavilhão Noraldino de Lima, composto do consultório médico-pedagógico, do laboratório de pesquisas clínicas e investigações científicas (laboratório de pesquisas bioquímicas). Essas atividades foram expandidas, originando uma escola, o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte. O artigo 8 prevê algo que também já era realizado desde os anos de 1930 no referido Instituto.

Art. 8º - O atendimento ao aluno na Educação Especial será efetivado com base nos seguintes procedimentos:

- I – pesquisas e estudos científicos para aprimorar os processos pedagógicos;
- II - avaliação educacional realizada por uma equipe pedagógica composta no mínimo por professor, supervisor e/ou orientador educacional;
- III – diagnóstico multidisciplinar, envolvendo profissionais da área da Educação e Saúde, quando for o caso, e com a participação da família;
- IV – relatório circunstanciado das informações básicas que justifiquem a oferta;
- V – plano de desenvolvimento individual do aluno. (MINAS GERAIS, 2003).

A idéia de contar com um profissional especializado compõe o ideário acerca da educação desde a Reforma Francisco Campos, a qual previa a contratação de um psicólogo para auxiliar na organização das classes escolares e no estudo da criança em suas múltiplas características. O mesmo se lê em 2003, no artigo 11 da referida resolução:

Art. 11 – As instituições e os serviços que oferecem Educação Especial deverão contar com:

- I – profissionais com especialização adequada ou capacitação na área;
- II – espaços físicos acessíveis;
- III – mobiliário e equipamentos adequados às necessidades especiais e à faixa etária dos usuários dos serviços;

IV – equipe multiprofissional, quando for o caso, constituída mediante parcerias nas áreas de educação, saúde, assistência social e outras; V – proposta político-pedagógica que inclua os serviços de apoio oferecidos à escola regular, aos alunos e a suas famílias e contenha plano de capacitação continuada dos profissionais. (MINAS GERAIS, 2003).

A concepção de sujeito da Inclusão segundo a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (2006) estaria na mudança da ênfase no déficit para uma ênfase no sujeito integrado ao seu meio. A criança só é passível de ser conhecida se levarmos em conta sua realidade, o meio onde vive.

Seria possível, no campo educativo, superar a perspectiva corretiva, centrada no déficit do sujeito para a possibilidade de produção a partir da sua diferença? Como a pedagogia poderia contribuir para fazer avançar junto a outras áreas do saber a questão das deficiências, deixando de delegar ao saber médico e ao saber psicológico as respostas para uma problemática que perpassa todas as áreas do conhecimento? (MINAS GERAIS, 2006).

Entretanto ao analisar a seqüência de raciocínio sobre a inclusão:

Assim, há necessidade de uma mudança de lógica: da concepção sobre essa criança como objeto para uma concepção dessa criança como sujeito, através da linguagem que opera sobre suas necessidades. Conceber o sujeito como resultado de interações entre outros sujeitos, a cultura e a sociedade, fragmentado e plural é fundamental para se formular uma concepção de ensino-aprendizagem que valorize a diferença. (MINAS GERAIS, 2006).

A saída apontada coaduna com a maneira de Antipoff pensar a criança, contextualizada social e culturalmente. Ela considerava a criança fruto das interações sociais, do processo civilizatório.

Em Minas Gerais, o processo de implantação das escolas inclusivas vem ocorrendo de forma a garantir pelo menos uma escola em cada município. (MINAS GERAIS, 2006). Sobre o processo que viabilize a inclusão podemos ver que a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais aponta que:

Para que esse processo avance, torna-se necessário o investimento na formação dos educadores, o que justifica este caderno de textos cujo objetivo é sensibilizar e instrumentalizar educadores das escolas inclusivas para o trabalho pedagógico com todos os alunos, sobretudo aqueles que apresentam **necessidades educacionais especiais, decorrentes de deficiências, condutas típicas e altas habilidades**. Além disso, espera-se também que a leitura deste material possa contribuir para a reorganização do projeto pedagógico

da escola, adequando-o à proposta de uma educação inclusiva. (MINAS GERAIS, 2006 – Grifo nosso).

Nessa passagem podemos ver que são classificados como estudantes com necessidades educacionais especiais os que têm deficiências, condutas típicas e altas habilidades. Parece-nos claro que esta definição muda o nome para o mesmo público, que agora não é mais chamado criança excepcional e passa ser chamado de estudante com necessidades educacionais especiais

Constitui-se no grande desafio do movimento inclusivo:

fazer com que a sociedade como um todo se interesse pela discussão da diversidade para superar discriminações de etnias, de gênero, de preferência sexual, geracional, de normalidade, de eficiência, de classes sociais e outros. (MINAS GERAIS, 2006).

A educação inclusiva se apóia em uma visão ampliada do processo de ensino e de aprendizagem que tem como princípio a idéia de que todos podem aprender e de que as diferenças devem ser respeitadas e trabalhadas. Por isso a escola comum torna-se um lugar fecundo para a construção de novos referenciais para esses sujeitos, pois é na convivência com seus pares, que não apresentam as mesmas particularidades, que eles podem aprender novas noções e habilidades. (MINAS GERAIS, 2006).

O projeto Incluir da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais visa oferecer subsídios a, no mínimo, uma escola em cada município para que ela possa atender adequadamente seus alunos, inclusive os com deficiências, condutas típicas e altas habilidades. Para tal, será necessária a articulação da escola com a rede de apoio do município, a comunidade e os recursos existentes nele, bem como, a reorganização das escolas especiais existentes na rede estadual a fim de ser coerente com a política de inclusão. Assim, o investimento na inclusão de alunos com deficiências nas escolas comuns, requer a adequação dos tempos e espaços escolares requer, também, a adequação das escolas especiais, para que possam atender esses alunos, em caráter complementar, conforme a Diretriz Nacional para Educação Especial (2001). (MINAS GERAIS, 2006).

No período estudado Helena Antipoff também propõe a existência de ao menos uma escola em cada região para atender o aluno excepcional, talvez especializando-as de acordo com cada deficiência.

Para viabilizar a Inclusão:

Para que a proposta de uma educação inclusiva se torne efetiva no interior das escolas, é necessário que se faça uma discussão tanto acerca das mudanças requeridas em termos de concepção (de sujeito, de ensino-aprendizagem, de currículo, de avaliação), quanto da formação docente e da adequação do espaço físico da escola. (MINAS GERAIS, 2006).

Mesmo no século XXI não há consenso sobre as características da educação especial. Em vários momentos é repudiada idéia de educação corretiva, o que distanciaria o pensamento antipoffiano da educação inclusiva. Contudo em outros documentos pensasse em Planos de Desenvolvimento Individualizado – PDI e em salas de recurso com suportes especiais para a educação das crianças. Se pensarmos a inclusão como movimento no qual se lança mão de todos os recursos disponíveis e conhecidos para a educação de todas as crianças, então poderíamos considerar o pensamento de Antipoff inclusivo.

O Plano de Desenvolvimento Individualizado é um recurso que os professores e demais profissionais da escola podem utilizar, pois oferece base para se planejar o ensino. O PDI propicia que diferenças entre escola e pais sejam solucionadas, sendo instrumento de gestão que possibilita assegurar aos alunos os serviços especiais que necessitarem.

É um documento de monitoramento utilizado por pessoas autorizadas de vários órgãos governamentais para determinar se os alunos estão recebendo educação pública, adequada e gratuita, a respeito da qual os pais e a escola concordaram e serve como dispositivo de avaliação para determinar a extensão do progresso dos alunos em direção aos resultados projetados.

O PDI, como se preconiza nas ações por uma escola inclusiva, deve ser disponibilizado a todos os alunos com necessidades educacionais especiais (o que engloba não apenas deficiências, mas qualquer outra condição atípica).

4 – A INTELIGÊNCIA E SUAS RELAÇÕES COM A EXCEPCIONALIDADE: UM DIAGNÓSTICO

O percurso de Helena Antipoff na educação especial brasileira entre 1932 e 1973.

Percebendo o problema que representava a exclusão de um grande contingente de alunos das escolas, seja em razão de serem anormais (segundo termo utilizado para se referir aos deficientes mentais durante muitas décadas), seja em razão de problemas sociais como era o caso dos pequenos jornaleiros de Belo Horizonte, classe de garotos que trabalhavam mais de 8 horas por dia na entrega de jornais, muitos deles não freqüentando por isso nenhuma escola, Antipoff considera necessária uma ação social que pudesse ir ao auxílio dessas crianças.

Na década de 1930, Antipoff foi professora fundadora da cadeira de Psicologia Educacional na Universidade de Minas Gerais – UMG (atualmente Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG) de onde vai se afastar em 1944 transferindo-se para Rio de Janeiro, então Distrito Federal.

Assim, em 10 de novembro de 1932, ela, juntamente com um grupo de médicos e professoras cria a Sociedade Pestalozzi, denominada a partir de 1939 de Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, uma associação civil, sem fins lucrativos, a qual tinha como objetivo inicial colaborar com o trabalho das professoras das classes especiais³¹ das escolas públicas de Belo Horizonte. (LOURENÇO, 2011). O ensino preconizado pela Sociedade Pestalozzi se fundamentava no conhecimento da criança de um modo geral e da criança-indivíduo, com suas especificidades e diferenças individuais.

A Sociedade Pestalozzi nasceu da necessidade de suporte as classes especiais, criadas a partir do processo de homogeneização das classes escolares. As classes especiais eram basicamente as chamadas D e E como visto no capítulo 3 deste trabalho.

Em 1933 Antipoff se dirige a Europa a serviço do governo de Minas Gerais para estudar a questão do excepcional no estrangeiro.

³¹ A criação das classes especiais estava prevista na Reforma Francisco Campos (lei 7.910-A de 15 de outubro de 1927, Parte XI – “Das classes especiais para débeis orgânicos e para retardados pedagógicos”, art. 366 a 383).

“Julguei dever falar-lhes sobre algumas impressões da minha recente viagem a Europa, onde visitei vários estabelecimentos para anormais e estudei, na Suíça principalmente, o problema dos retardados” (ANTIPOFF, H. 1933/1992, p. 11).

Ao falar do Instituto Moll Rutte, na Bélgica, Antipoff cita delinqüentes, crianças mentalmente retardadas ou anormais, sadios ou doentes. Ela é a favor do Instituto Moll Rutte que separa os delinqüentes dos normais devido ao caráter nefasto de suas taras e tendências. Apesar de expressar esse pensamento ela irá gradualmente mudando sua opinião com relação a separação das crianças em razão de suas características físicas, intelectuais e de personalidade.

Ao falar da Reforma da Instrução Pública Francesa de 1904, Helena Antipoff utiliza o termo anormal. Ela cita dados fornecidos pelo Comité National D'education et D'assistance de L'enfance Anormale”. O termo anormale (ou anormal, em português) foi amplamente utilizado para se referir as crianças das classes especiais francesas nesse período.

Ao visitar classes especiais na França considera que elas regrediram se comparadas a 1911, ano que ela estivera atuando ao lado de Simon na aplicação de testes de inteligência.

Helena Antipoff visitou a Associação Suíça para crianças Anormais, com destaque especial a este país onde trabalhara com Claparède. Na Suíça existiam, nesse período, centros para débeis mentais, crianças difíceis, indivíduos profissionalmente insuficientes, para cegos, surdos, mudos, para aleijados e para epiléticos. São apresentadas 7 categorias de anormais, o que aponta a falta de uma nosologia mais clara para se referir ao “deficiente”.

Muitas vezes o meio familiar nocivo é o responsável pela excepcionalidade das crianças segundo Antipoff. Essa observação destaca o caráter social do que ela viria a considerar como excepcionalidade.

No discurso proferido quando retornara ao Brasil, Antipoff atribui o bom atendimento aos anormais no Cantão de Zurich ao fato de este ser governado por socialistas, pois segundo ela “sabe-se que o programa de ação desses últimos dá uma atenção toda especial a instrução pública” (ANTIPOFF, H. 1933). Este argumento pode estar assentado na sua experiência nas estações médico-pedagógicas na Rússia após a revolução comunista.

Em Zurich as classes especiais eram destinadas apenas para as crianças educáveis, com QI entre 60 e 70, o que hoje são consideradas crianças com deficiência mental leve. As de nível mental inferior eram guardadas em casa ou nos asilos para anormais. (ANTIPOFF, H. 1933).

Apesar de gostar da experiência de Zurich, o que Antipoff realizou no Brasil nos anos de 1930 em diante mostra que ela estava à frente de seu tempo, pois em Belo Horizonte ela vai buscar criar classes e depois instituições para a criança excepcional, evitando o caráter asilar típico de instituições para deficientes mentais antes de 1930 em Minas Gerais.

Em 24 de novembro de 1934, a Sociedade Pestalozzi fundou na rua Ouro Preto, nº 624, o Pavilhão Noraldino de Lima devido ao fato de que as classes especiais não atendiam adequadamente a necessidade do aluno excepcional, principalmente porque eram classes que os professores mais experientes evitavam assumir, devido sua complexidade, ficando as mesmas a cargo de professores mais jovens e inexperientes, o que causa muitos problemas.

Faziam parte do Pavilhão o Consultório Médico-Pedagógico e o Laboratório de Pesquisas Clínicas e Investigações Científicas, também chamado Laboratório de Pesquisas Bioquímicas.

O consultório médico-pedagógico prestava atendimento médico, psicológico e educacional a crianças que precisavam de métodos especiais de tratamento e de educação especializada e também para a orientação das famílias dessas crianças e das instituições educacionais que freqüentavam. Ao que parece esse consultório funcionava como uma referência quando se tratava de crianças com problemas escolares.

O Laboratório de Pesquisas Clínicas e Investigações Científicas realizava exames laboratoriais e desenvolvia pesquisas na área de endocrinologia. Para estes fins tinha um cômodo com a aparelhagem necessária para coleta e análise de dados e um biotério. Observo que neste cômodo seriam realizadas as coletas de sangue, urina e fezes como se faz em um laboratório de análises clínicas e o biotério, local onde se mantêm um grupo

de cobaias, em geral ratos brancos, deveria ser utilizado para pesquisas básicas³² na área da endocrinologia.

Em julho de 1938, resultados das pesquisas realizadas nesse laboratório foram apresentados no I Congresso Pan-Americano de Endocrinologia, realizado no Rio de Janeiro.

Em 1935, as atividades que funcionavam no Pavilhão Noraldino de Lima foram também expandidas, originando uma escola, o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte. Neste mesmo endereço, em terreno anexo, doado pela Sociedade Pestalozzi foi inaugurado em 05 de abril de 1935 o Instituto Pestalozzi, órgão oficial da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, que funcionava em regime de externato e com o auxílio técnico da Sociedade Pestalozzi.

O Instituto Pestalozzi contava com os seguintes departamentos: Classes especiais para educação e tratamento das crianças deficientes; Cursos especiais sobre Anormais; Pesquisas científicas sobre as causas, formas e tratamentos dos anormais; Centro de informações e estatística, relativas aos excepcionais; Redação de revista e publicações; Centro de educação e propaganda eugênica; Centro de orientação profissional dos deficientes; Assistência a infância excepcional e socialmente abandonada. (ANTIPOFF, D. 1996).

Após o fechamento da Escola de Aperfeiçoamento de Professores em 1946, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais assumiu oficialmente varias tarefas relacionadas a questão do excepcional, como de cursos, seminários estudos e promoção de publicações. Entre as atividades da Sociedade Pestalozzi pode-se destacar os encontros e seminários dedicados a infância excepcional; a tradução do livro Educação das crianças retardadas: seus princípios, seus métodos. A aplicação a todas as crianças, de Alice Descouedres; a publicação do boletim Infância Excepcional; a publicação de uma coletânea de exercícios de ortopedia mental e a edição de fichas para orientar pais e educadores no acompanhamento do desenvolvimento infantil sem a necessidade de aplicação de testes psicológicos.

³² Pesquisa básica, em linhas gerais, é aquela conduzida através da manipulação de certas variáveis, com o uso de cobaias, antes que os dados obtidos possam subsidiar pesquisas aplicadas, com a participação de seres humanos.

Na década de 1940, a Sociedade Pestalozzi deu início à instalação do complexo educacional da Fazenda do Rosário, localizada no município de Ibirité, cidade próxima Belo Horizonte. Nascida de uma preocupação inicial com o futuro dos egressos do Instituto Pestalozzi, a Fazenda do Rosário tornou-se, um ambiente não apenas para a educação de crianças excepcionais ou abandonadas, mas também dedicado à formação de educadores aptos a atuar na educação especial e na educação no meio rural.

Durante o período que vai de 1944 a 1948, Antipoff trabalhou no Ministério da Educação e Saúde, participando da institucionalização do Departamento Nacional da Criança a convite de Gustavo Lessa, médico e amigo seu. (CAMPOS, 2010a).

Em 1946 foi criado pelo Ministério da Educação e Saúde através da portaria 80 de 09/12/1946 como órgão da Seção de Orientação Social da Divisão de Proteção Social (DPS) do Departamento Nacional da Criança (DNCr), o Centro de Orientação Juvenil - COJ. Este foi planejado por Emilio Mira y López e Helena Antipoff e realizava trabalho interdisciplinar em diagnóstico e tratamento através dos setores de serviço social, psiquiatria e psicologia. O COJ atendia adolescentes, em sua maioria, na faixa etária de 12 a 18 anos, do sexo masculino, com problemas de comportamento, desajustes emocionais, dificuldades familiares e sociais, principalmente na escola e no rendimento escolar, realizava diagnóstico psicológico, orientação profissional e tratamento psicoterápico. (JACÓ-VILELA, OLIVEIRA, CARNEIRO & MESSIAS, 2010).

O COJ atuava com base na cooperação institucional realizando encaminhamentos de pacientes não adequados às suas propostas para outras instituições, tais como serviços de atendimento psiquiátrico e para o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP). No COJ utilizavam-se diversos testes de psicodiagnóstico como o Psicodiagnóstico Miocinético (PMK) elaborado por Mira y Lopes, o Minhas Mãos - MM³³, o Teste de Apercepção Temática (TAT), o Stanford-Binet e o Rorschach. Um dos grandes responsáveis pelo sucesso do COJ foi o trabalho em equipe. (VILELA, OLIVEIRA, CARNEIRO & MESSIAS, 2010)

³³ Teste da autoria de Helena Antipoff e analisado de forma mais profunda nos trabalhos de DOMINGUES & LOSCHI, 2009 e 2010.

Um ano antes da fundação do COJ, em 1945, Antipoff, juntamente com pais de crianças excepcionais do distrito federal, fundou a Sociedade Pestalozzi do Brasil – SPB no Rio de Janeiro. A SPB foi criada, aparentemente, em função do êxito da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais.

A SPB editou, desde o ano de 1948, o Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Vários núcleos da Sociedade Pestalozzi foram criados em todo o território brasileiro, muitos deles, com o apoio e orientação de Helena Antipoff e todos seguindo a proposta básica de prestar atendimento multidisciplinar a crianças com necessidades especiais. Em 28 de agosto de 1970, com o objetivo de congregar todas as Sociedades Pestalozzi existentes no Brasil, foi criada a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi – FENASP. (LOURENÇO, É. 2011, p. 442).

Desta forma Helena Antipoff se dedica ao atendimento das crianças excepcionais não apenas em Belo Horizonte, mas gradualmente vai estendendo suas atividades e seu ideário pelo país.

Se por um lado as iniciativas voltadas para a industrialização brasileira ainda eram muito incipientes quando Antipoff veio assumir o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, ela volta seus esforços e sua atenção para o preparo das crianças excepcionais para o trabalho no campo, fato que culmina com a criação do complexo da fazenda do Rosário no município de Ibirité na década de 1940.

A lida no campo não era novidade para ela, pois a Rússia que ela conheceu antes de se mudar para a França era essencialmente agrária e quando lá estivera entre 1916 e 1924 ela tivera que recorrer ao consumo de tubérculos presentes em um terreno onde se alojara para poder dar de comer a si e a seu filho Daniel.

Em 1951, ela retornou as Minas Gerais onde recebeu a cidadania brasileira, reassumindo, em meados da década de 1950, suas funções de catedrática de Psicologia Educacional na Faculdade de Filosofia da UFMG, cargo que ela havia deixado quando se mudara para o Rio de Janeiro. É aposentada compulsoriamente do cargo de professora catedrática de Psicologia Educacional da Faculdade de Filosofia em 1963. (CAMPOS & LOURENÇO, 2001).

Durante os anos de 1950 Antipoff trabalhou ativamente para a consolidação das atividades na Fazenda do Rosário. Na fazenda do Rosário ela:

Atuou também na formação de educadores para o meio rural em experiência pioneira no Brasil, iniciada na Fazenda do Rosário com a criação do Instituto Superior de Educação Rural (ISER), em 1952, e a oferta de numerosos cursos de aperfeiçoamento para educadores do meio rural. (CAMPOS, 2011, p. 78).

Em 1955, vinculado ao ISER, na cidade Ibirité – MG foi criado o Laboratório de Psicologia e Pesquisas Educacionais Edouard Claparède, o qual passou a ser chamado de Divisão de Psicologia Edouard Claparède (Clínica Claparède) a partir de 1978. Esta instituição funciona até hoje, prestando atendimento clínico e psicopedagógico para crianças das escolas municipais desta cidade. (VIEIRA, 2008).

Ainda no âmbito da criação de Instituições voltadas ao atendimento aos excepcionais, Antipoff participou da fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE em 1954.

Em março de 1955, a Sociedade Pestalozzi do Brasil colocou à disposição parte de seu prédio, localizado à Rua Visconde de Niterói, n. 1450, bairro Mangueira, Rio de Janeiro – RJ, para que ali se instalasse uma escola para crianças excepcionais. Esta foi à sede provisória da primeira unidade da APAE. Neste espaço foram instaladas duas classes especiais com cerca de 20 crianças em cada. A fundação da APAE ocorreu num momento em que a preocupação com a educação dos excepcionais se fazia cada vez mais presente, não apenas através do movimento de pais, professores, médicos e psicólogos, mas também nas políticas públicas. Desde sua criação, o objetivo da APAE é promover a educação e inclusão social de crianças e jovens excepcionais. Para realizar tal intento, oferece aos alunos não apenas a educação formal, como a obtida em escolas regulares, mas também acompanhamento e atendimento médico, psicológico, fisioterapêutico, fonoaudiológico etc. (DOMINGUES, S. 2011).

A década de 1960 para Antipoff é um período no qual ela vai realizar uma série de conferências, país a fora, ministrar aulas de psicologia da educação na UFMG e trocar vasta correspondência com intelectuais e políticos

buscando aumentar as instalações da Fazenda do Rosário. É uma época em que ela se dedicou profundamente a outro importante tópico de sua carreira: a educação rural.

No ano de 1973 Helena Antipoff passa a se dedicar a educação dos excepcionais considerados, nas palavras dela, bem dotados. Criando na Fazenda do Rosário a ADAV – Associação Milton Campos para o Desenvolvimento das Vocações.

Os objetivos iniciais da ADAV, explícitos em seus estatutos, eram os seguintes: identificar o bem-dotado; estudar os fatores hereditários; estudar seu meio familiar, social e escolar; proporcionar-lhe ambientes sadios, sugestivos à manifestação de sua personalidade, de seus anseios, suas angústias, bem como o desenvolvimento de sua vocação; oferecer-lhe condições de concretizar sua vocação, proporcionando-lhe liberdade orientada, num meio ambiente propício e com material variado para sua criatividade; colocá-lo em contato com associações e grêmios esportivos, artísticos, científicos, comunitários, religiosos, com o escotismo e com a natureza; preservar-lhe a saúde física, mental, moral, espiritual e social, dando-lhe condições de vida feliz e construtiva, individual ou grupal; motivá-lo para que seja o bom fermento no meio em que voltar a viver mais tarde; dar-lhe condições para a escolha de um caminho certo, livre de pressões, de elementos corruptos, com possibilidade de liderança; (CAMPOS & LOURENÇO, 2011, p. 63).

Neste trecho podemos ver a importância depositada dada a sociedade como elemento que poderia estimular, assim como inibir as capacidades intelectuais das crianças. Entre as atividades da ADAV se encontravam ainda outras como:

elaborar e manter cursos de treinamento de pessoal especializado e estágios permanentes, aprimorando-se as técnicas de estudo global do bem-dotado e conservando-se a instituição como um campo livre aos interessados no progresso da ciência, da educação e do bem-estar social; estudar a problemática do bem-dotado através da pesquisa científica, abrangendo o campo genético, mesológico, psicopedagógico etc; planejar e proporcionar a constante sensibilização da sociedade por meio de conferências, seminários, encontros, congressos, aproveitando-se também dos recursos atuais de telecomunicação, jornais e revistas; divulgar, através de órgão oficial da instituição, suas atividades e interligação com organizações congêneres nacionais e estrangeiras. (CAMPOS & LOURENÇO, 2011, p. 64).

Ao analisarmos as premissas que norteavam a ADAV, podemos ver o interesse de Antipoff sobre os excepcionalmente bem dotados, nesta que ela considerava sua obra caçula. Antipoff ao final de sua vida se dedicou a

incentivar educadores e governantes a apoiarem a causa dos bem dotados, para ela, muitas vezes desperdiçados em razão da falta de apoio psicopedagógico.

“Talento e inteligência não são de geração espontânea, mas precedidos de longo trabalho de gerações: quem será pintor num meio rural, onde a criança nem mesmo tem o direito de usar o lápis de cor?” (ANTIPOFF, H. 1992, vol. II, p. 402).

A presença de Helena Antipoff se faz perceber em âmbito nacional, através de sua participação em congressos e também em função dos cargos que ocupou no Departamento Nacional da Criança. Em 1960 ela foi nomeada para compor uma comissão de 3 membros na Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME. Em 1973 a CADEME é substituída pelo Centro Nacional de Educação Especial – CENESP através do decreto n 72.425 de 03 de julho.

O excepcional para Helena Antipoff: um novo conceito

Antipoff trabalhara na Suíça em dois períodos distintos (1912 a 1916 e de 1926 a 1929) tendo contato com o movimento pela educação nova sendo fortemente influenciada por ele, inclusive no que diz respeito ao entendimento de que a condição do excepcional é funcional e não estrutural, como se pensava na psiquiatria clássica. Ela pôde analisar os termos empregados e sua evolução de anormal, para retardado, até excepcional, na primeira década do século XX. A inovação no Brasil coube a ela própria, que não concordava com o termo retardado, pois mesmo com precário resultado nos testes de inteligência algumas crianças eram prodigiosas em outras ações. Por isso ela considerava que o termo excepcional seria mais adequado, pois que essas crianças constituem-se em uma exceção, o que não implica que esta seja necessariamente positiva ou negativa.

Para entendermos a elaboração do conceito de excepcional e sua apresentação, é necessário observar a reflexão que Antipoff apresentou sobre debilidade mental ou retardamento no desenvolvimento intelectual. Se embasando em autores e pesquisadores norte americanos, aponta que

As conquistas da técnica pedagógica nos Estados Unidos e o desenvolvimento da rede escolar adequada a cada grupo de alunos, de maior ou menor capacidade de aprendizagem, facilitam ao educador competente, vencer os obstáculos até aproximadamente 1-13 anos de idade mental-teto.

Resumindo, podemos estabelecer o seguinte quadro de interdependência mental-escolar:

Idiotas – 0-2 anos – fora da escola, propriamente dita.

Imbecis – 3-7 anos – nível pré-escolar.

Retardados – 8-11 anos – nível primário atingido pela maioria nos primeiros degraus; poucos concluem o curso completo, alguns alcançam os graus elementares da escola secundária.

Limitados – 11-13 anos – adolescentes dos cursos secundários, alunos fracos que avançam com grandes dificuldades e esforços, raramente alcançando o término do curso completo de grau secundário. (ANTIPOFF, H. 1954/1992, p. 188).

Neste trecho ela mostra estar ciente da maneira como a deficiência mental vinha sendo tratada em outros países, por autores importantes da psicologia científica. No Brasil ela lidou com uma vasta conceituação, quase na sua totalidade relacionadas ao campo da medicina, quando aqui chegara, em 1929.

Desenvolvendo suas ações junto aos indivíduos excepcionais, Antipoff gradualmente percebeu o grau de inadequação dos conceitos utilizados para se referir as crianças que apresentavam problemas escolares. Assim, consideramos que o conceito de excepcional deve ser compreendido para que se possa saber de que maneira ele veio a substituir as terminologias anteriores e como ele foi apropriado pelo discurso psicopedagógico da época, entre os anos 1930 e 1970.

Em conferência realizada na Reunião da Liga de Higiene Mental de Pernambuco em homenagem à memória do Prof. Ulysses Pernambucano, em 5 de dezembro de 1946, terceiro aniversário de sua morte, ela apontou a inadequação do uso anormal para se referir as crianças que iriam freqüentar a escola da Fundação Ulysses Pernambucano.

Permito-me agora sugerir uma ligeira modificação de termos na designação dos alunos que virão procurar a escola especializada da Fundação Ulysses Pernambucano. Precisamente Alice Descoedres, há pouco citada professora do Instituto J. J. Rousseau, de Genebra, e autora de obra de psicologia e pedagogia, tendo usado o termo *anormais*, viu-se moralmente obrigada a mudar a terminologia, achando-a, com muitos outros, imprópria, vexatória. O termo acentua o sentimento de inferioridade do aluno, e principalmente choca os pais do mesmo, geralmente hiper-sensíveis em relação aos seus filhos menos dotados. Na terceira edição de seu livro dedicado à

pedagogia especial, com um *mea culpa* Alices Descoedres substituiu o vocábulo anormais pelo de retardados, já anteriormente introduzido por Alfred Binet. O termo anormal soa de maneira humilhante, encerrando ao mesmo tempo a idéia de definitivo, de irremediável. Ora, muito dos alunos terão anomalias parciais, insuficiências locais, dentro um conjunto de normalidade psíquica, ou com desvios ligeiros não chegando a constituir verdadeiramente anormalidade definitiva. (ANTIPOFF, H. 1946/1992, p. 142).

Antipoff pensava o atendimento a estas crianças, inicialmente, em classes especiais, originadas a partir da homogeneização das classes de 1º ano dos grupos escolares de Belo Horizonte. Como visto esse processo deu origem às classes D (para os retardados e anormais) e E (para os alunos com anomalias de caráter). Essas classes foram criadas a partir dos resultados obtidos pelas crianças nos testes de inteligência e pela observação sistemática, considerada por ela como a melhor maneira de se conhecer e poder ter alguma noção sobre a educação das crianças. Em várias passagens de sua obra ela discute que além dos testes de inteligência, deveriam ser usadas fichas de observação como a apresentada no apêndice 2, a qual deriva da Experimentação Natural de Lazursky.

Ela utilizou o termo excepcional a fim de evitar certos problemas embutidos no termo anormal, muito utilizado no início dos século XX. Segundo estatuto da Sociedade Pestalozzi, de 1932, os excepcionais seriam *“aqueles classificados acima ou abaixo da norma de seu tempo, visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que façam da sua educação um problema especial.”* (Coutinho de Moraes, 1979, p 11). Tal definição também pode ser encontrada no dicionário de termos psicológicos publicado pela Sociedade Pestalozzi do Brasil - SPB.

Helena Antipoff buscou cunhar um termo que pudesse definir de forma satisfatória as crianças e jovens portadores de alguma diferença, fosse ela qual fosse. A vasta nomenclatura utilizada para se referir a estas crianças pouco compromisso teve com critérios propriamente científicos no período tratado neste trabalho. Nomes como anormais, retardados, imbecis ou idiotas foram largamente utilizados ao longo dos séculos XVIII, XIX e meados do XX (SANTIAGO, 2005). No período renascentista, quando se nota um incremento dos estudos médicos e um maior empirismo na prática clínico-pedagógica esses termos são cada vez mais utilizados.

A partir do entendimento de sua formação na Universidade de Genebra, em Paris e depois em seu trabalho nas estações médico-pedagógicas russas, pode-se inferir quais seriam as bases teórico – epistemológicas por trás do termo excepcional empregado por ela para se referir aos alunos classificados acima ou abaixo na curva da inteligência . Essa média em geral fora estabelecida a partir do uso de testes de inteligência, o que torna importante ressaltar a influência que os estudos desenvolvidos por Binet e Simon tiveram sobre a formação da autora.

Sobre esta dita média ou normalidade, Binet e Simon propõem que a criança seria classificada de normal quanto ao desenvolvimento de sua inteligência se conseguisse vencer todas as provas propostas para a sua idade, avançada, se alcançasse um nível superior de um ou mais anos em relação à sua idade e retardada se apresentasse um nível inferior em um ou mais anos com relação à sua idade. (VIEIRA, 2007).

Existem, portanto, dois modelos teóricos diferenciados de normalidade/anormalidade no âmbito da deficiência mental: o modelo patológico, originado na medicina, e o modelo estatístico, fruto da psicologia. (SKRTIC, 1996).

O modelo patológico seria definido assim:

O modelo patológico define o normal/anormal de acordo com a presença ou ausência de sintomas biológicos detectáveis. Os processos biológicos que interferem na conservação do sistema são “maus” e patológicos, aqueles outros que aumentam a vida do organismo são bons e saudáveis. Assim, pois, o modelo patológico é bipolar. Em um pólo se encontra o normal (ausência de sintomas patológicos e presença de saúde); em outro pólo está o anormal (presença de sintomas patológicos e de enfermidade, e ausência de saúde). O modelo patológico é essencialmente evolutivo: ser anormal é não estar são; isso é “mal”, e deve ser prevenido e aliviado. (SKRTIC, 1996, p.39 – traduzido por Vilela).

Já o modelo estatístico se apresenta relacionado à questão da normalidade (média) e anormalidade (foras da média, acima ou abaixo). Ele é definido da seguinte maneira:

O modelo estatístico se baseia no conceito da curva normal, na idéia de que os atributos de um indivíduo se podem descrever por sua posição relativa em uma distribuição de frequência de outras pessoas que se têm medido esses atributos. O modelo patológico define a anormalidade como a presença de sintomas patológicos detectáveis,

o modelo estatístico define a anormalidade segundo a amplitude com que um indivíduo se distancia da média de uma população com respeito a um atributo real. A diferença do modelo patológico bipolar, que só define um tipo de anormalidade, é que o modelo estatístico define dois tipos: quantidades de anormalidade grande e anormalidade pequena da característica medida. (SKRTIC, 1996, p.39 – traduzido por Vilela).

Interessante observar que foi esta a maneira como Antipoff concebeu a classificação do excepcional, mas também levou em conta sua condição social. Não se tratava mais de analisar a deficiência mental enquanto desvio da média ou patologia, mas como condição sócio-histórica.

Na Maison de Petits ela atuara junto às crianças lá internadas a partir de uma perspectiva funcionalista que se tornaria uma das suas referências epistemológicas.

Mais que uma mudança de termos Antipoff buscou avaliar o conceito de deficiência mental pela ótica da diferença e não pela ótica da falta.

A criança deficiente mental, física ou sensorial, passa a ser vista não apenas sob o prisma da falta, do déficit orgânico, mas com o advento do conceito de excepcional passa-se a contemplar a dimensão da diferença não como falta, mas como singularidade. O conceito de excepcional se aplica a criança diferente, seja a deficiente ou a super eficiente. As concepções encontradas nos estudos de Vygostski sobre a defectologia na Rússia se assemelham ao pensamento antipoffiano. (CAMPOS, 2010a).

O funcionalismo europeu teve importante influência sobre o pensamento antipoffiano. A corrente filosófica funcionalista teve um desenvolvimento importante e original na Europa, através do trabalho iniciado por Claparède, cuja continuidade resultou na obra imponente de Jean Piaget (1896-1980), considerado por muitos como o psicólogo mais importante do século XX. A interpretação genebrina caracteriza-se por uma abordagem dos fenômenos psicológicos do ponto de vista genético-funcional, ou seja, busca-se explicá-los a partir de sua gênese na história do sujeito psicológico, e de sua função no processo de adaptação.

Sob esse prisma Claparède estudou o mecanismo da inteligência. A primeira coisa a fazer para entender a sua concepção de inteligência é pôr de lado o sistema das faculdades da alma, que considera a inteligência como uma faculdade primordial, que não é analisável, e o associacionismo, no qual a

inteligência é um jogo de associações adquiridas. A inteligência para o autor é *"um instrumento de adaptação, que entra em jogo quando falham os outros instrumentos de adaptação, que são o instinto e o hábito"* (Claparède, E. 1958, p. 103). Na concepção funcionalista, inteligência corresponde a uma necessidade de adaptação.

Assim é a partir de uma concepção funcional e também sociocultural que se cunha o conceito de excepcional. As nomenclaturas utilizadas para se referir as pessoas portadoras de algum tipo de diferença em relação a uma média que seria considerada normal estão, historicamente, relacionadas a algo pejorativo, que aponta a falta, a anomalia e as representações sociais das mesmas. Isso não ocorreu na gênese do conceito de excepcional.

Seriam características da excepcionalidade, seu caráter não estrutural, mas sim funcional, a possibilidade de definir quais alunos seriam excepcionais através da aplicação de uma variada bateria de testes, sua construção social e a possibilidade apoiá-lo em suas dificuldades, em certa medida, pela educação emendativa e pelos exercícios de ortopedia mental.

"A anormalidade mental, como certas formas de alienação mental, não são conceitos absolutos, e sim, relativos. O que torna o indivíduo anormal é, por mais das vezes, que ele não se ajeita às condições de sua família, de sua escola, do seu emprego, enfim, da sociedade em que está vivendo" (ANTIPOFF, H. 1956/1992, p. 149).

A definição de excepcional adotada por Antipoff enfatiza os problemas de ajustamento ao meio sociocultural como determinantes de sua causa (CAMPOS e NEPOMUCENO, 2006). Para Antipoff, a deficiência não seria do aluno propriamente, mas decorreria de uma falta de ajustamento da sociedade às reais necessidades da criança. Essa proposição se aproxima a proposta de inclusão, pois ressalta que é a sociedade, na figura da instituição escolar, que deve se ajustar às necessidades educacionais especiais de cada criança.

A mudança de nomenclatura, de anormais, para excepcionais é paradigmática e não apenas estética, refletindo a idéia semelhante a de Vygotski, segundo o qual se deve observar não o que falta a criança, mas aquilo que ela é, não se deve tratá-la a partir de sua deficiência, mas sim a partir do que ela, com apoio, é capaz de fazer.

Na monografia **“Da ortopedia mental aos meninos de Barbacena: Uma perspectiva histórica da assistência pública à saúde mental, em Minas Gerais”**, elaborado para o II Congresso Internacional de Saúde Mental Infantil, realizado no Rio de Janeiro em 1984, Viana e Cirino apontam a concepção de Helena Antipoff acerca do conceito de excepcional ao apresentarem um trecho de entrevista concedida por ela em 1934 por ocasião da fundação do Pavilhão Noraldino Lima:

“Em 26/10/34, foi publicada no Jornal do Estado de Minas uma entrevista com H. Antipoff: “-A senhora, usando a palavra “Excepcional”, parece referir-se ao infradotado, apesar da conotação altamente positiva desta palavra. Qual a origem deste nome?
- Na verdade, sou eu mesma que estou lançando esta denominação aqui em Belo Horizonte e não sei se vai ser aceita nos demais Estados. Destina-se a atenuar as denominações que tinham sido utilizadas nas nossas primeiras publicações, tais como crianças anormais, imbecis idiotas, um tanto pejorativas. Não acha?”(VIANA & CIRINO, 1984, p. 14).

Ainda em palestra na Fundação Ulysses Pernambucano ela sugere o uso de um termo neutro para designar a escola voltada para o atendimento as crianças que apresentavam algum problema na sua escolarização.

Sugeriria assim à Fundação Ulysses Pernambucano que não usasse a palavra anormais na designação da sua escola. Preferíamos, que escolhessem um termo neutro, como seria por exemplo: escola médico-pedagógica ou instituto de educação individual, focalizando menos a espécie de alunos a educar, que a qualidade de tratamento a que os submeterá. Haverá entre eles, presumo, não rara vez, crianças vivas e inteligentes, porém com distúrbios psicomotores, ou de linguagem ou de caráter, e que serão sanados inteiramente ou pelo menos terão melhoras sensíveis, após o tratamento adequado; e não ficaria agradável nem a eles nem aos pais a menção da *escola de anormais* no seu currículo escolar. (ANTIPOFF, H. 1946/1992, p. 142).

Reinoldo Markezan em seu texto “O deficiente no discurso da legislação”, faz um recorte, o qual constitui seu corpus de análise.

Assim a análise do *corpus* revela uma sobreposição de discursos político, médico, psicológico, pedagógico, significando e subjetivando o sujeito deficiente de distintas maneiras. Assim, alunos necessitados, excepcionais, pessoas portadoras de deficiências, educandos com necessidades especiais se substituem em posição parafrástica, significando a deficiência que significa o sujeito deficiente. A sobreposição dos enunciados, no entanto, não iguala os sentidos de alunos necessitados, de excepcionais de pessoa

portadora de deficiência, nem de educandos com necessidades especiais. Há, nesses casos, deslizamentos metafóricos decorrentes das condições de produção desses discursos que os tornam outros. “Aluno necessitado” surge e se reforça nas atitudes assistencialistas-intervencionistas do Estado sobre a cidadania. “Excepcional” mostra a presença do discurso da medicina na construção do sentido e na constituição do sujeito deficiente. “Pessoa portadora de deficiência” e “educando com necessidades especiais” transparecem a relação simbiótica do discurso médico com o psicológico e com o pedagógico sobre o sujeito deficiente que se constitui no-pelo entrecruzamento desses discursos. (MARQUEZAN, 2009, p. 133).

Nessa passagem Marquezan (2009) realiza uma bela análise acerca dos discursos sobre o deficiente, contudo, ao se referir ao termo excepcional, o coloca no rol do discurso médico, o que como visto não se constitui em uma análise adequada. O excepcional foi um termo apresentado no âmbito da educação, para definir um indivíduo diferente a quem seria dada uma educação sob medida, mais condizente com suas necessidades.0

Em 1973 o CENESP utilizou o conceito de indivíduo excepcional proposto por Antipoff, sendo considerado indivíduo excepcional aqueles considerado mentalmente deficientes, todas as pessoas físicas prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade. (ANTIPOFF, H. 1966b).

Mittler (2003) ao tratar da educação inclusiva no século XXI retoma o conceito de excepcional para se referir as pessoas que demandam alguma mudança da escola para que dela possam participar efetivamente, ou seja, ao tratar das pessoas que demandam uma educação inclusiva busca uma terminologia que impeça a rotulação das pessoas e enfatize os desafios do sistema educacional. Assim ele retoma o conceito de excepcional.

A terminologia “Necessidades Educacionais Especiais” sobreviveu por tanto tempo porque não é fácil encontrar substituto aceitável para ela e porque está incorporada a legislação (...). Por conseguinte, tentarei evitar a terminologia necessidades educacionais especiais, exceto onde histórica ou legalmente, isso for necessário, e experimentarei o uso de “excepcional”, consciente de que ele também tem suas limitações e talvez venha ter vida curta. Aprendemos a como evitar uma linguagem sexista e levará tempo até que possamos desenvolver uma linguagem que evite a rotulação e a segregação e que promova a inclusão. Todavia, precisamos iniciar. (Mittler, P. 2003, p. 34/35).

Assim podemos perceber a atualidade do conceito quando observamos sua retomada em textos que tratam da educação inclusiva.

Destacamos também o impacto do conceito ao dar nome à entidade mais importante no Brasil na educação especial, a APAE. Dessa forma houve no Brasil, a partir da criação da primeira APAE no Rio de Janeiro, uma popularização do termo excepcional como nenhum termo havia sido popularizado antes. Entidades como essa ajudaram não apenas a popularizar o conceito, mas a dar visibilidade social para as pessoas com características especiais.

O conceito de excepcional traz uma contribuição nova, pois que as anteriores, anormal e retardado focam no déficit intelectual, na deficiência. Já o termo excepcional aponta o caráter incomum dos que apresentam não apenas o retardo, mas o adiantamento e mais que isso, os motivos que levam as crianças a terem um alto ou baixo escore nos testes de inteligência. Para complementar os dados obtidos pelos testes, que ela considerava insuficientes, ela utilizava a observação sistemática, a experimentação natural.

O conceito de excepcional parece ser a síntese criativa das concepções de homem ou criança, presentes no funcionalismo europeu e na perspectiva sociocultural russa.

Aptidões naturais versus inteligência civilizada: uma concepção sociocultural da inteligência.

Helena Antipoff esteve em contato com a vanguarda dos estudiosos da inteligência e das maneiras de medi-la por meio dos testes. Desde 1911 através de seu contato com Théodore Simon, ela estudou a inteligência e com Claparède a partir de 1912 pôde conhecer sua concepção funcional a respeito da mesma. Após seus trabalhos na Rússia e posteriormente no Brasil, entretanto, alguns questionamentos surgiram quanto aos resultados obtidos nos testes de inteligência.

Ela também conhecia o trabalho de adaptação dos testes feito por psicólogos norte-americanos como Lewis Terman (1877-1956), que traduziu e adaptou o teste Binet-Simon para a população escolar norte-americana em

1916, e colaborou também na seleção de soldados norte-americanos durante a Primeira Guerra Mundial.

Um dos capítulos que marcam a trajetória desta autora ocorreu em 1930 quando assumiu a direção do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. Uma das funções desse Laboratório era avaliar o desenvolvimento mental dos alunos das escolas públicas da cidade, com o objetivo de organizar classes homogêneas, conforme previsto na Reforma de Ensino Francisco Campos realizada em 1927/1928. (CAMPOS, 2008).

Para isso, foram escolhidos três diferentes instrumentos de medida psicológica da inteligência geral: o teste do desenho da figura humana, criado pela psicóloga norte-americana Florence Goodenough (1886 – 1959), o teste de jogos e quebra-cabeça desenvolvido por Walter Dearborn (1878 – 1955), psicólogo educacional formado pela Universidade de Colúmbia, em Nova York; e finalmente o teste das 100 questões de Ballard. (CAMPOS, 2010b, p. 50).

Importante frisar que esses testes foram traduzidos, adaptados, aplicados e catalogados pelas alunas da escola de aperfeiçoamento. (ANTIPOFF, H. 1931). Essa observação feita na nota de rodapé do artigo **“O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte”** mostra a preocupação de Helena Antipoff em aplicar instrumentos adaptados a realidade brasileira. A crítica a aplicação de instrumentos não adaptados para a realidade brasileira é uma das mais freqüentes quando se trata de testes de inteligência.

Retomando a crítica feita por CAMPOS (2008) acerca dos trabalhos que enfatizam a existencia de diferenças do coeficiente de inteligência entre diferentes grupos étnicos, especialmente estudos como os de Muray que consideram que grupos étnicos como os dos afrodescendentes americanos apresentam menores escores nos testes e que isso se dá por questões hereditárias e não sociais, podemos ver que Antipoff ao discutir a validade e precisão das medidas obtidas pelos testes de inteligência vai apresentar o conceito de inteligência civilizada.

Os resultados obtidos pelas crianças e adolescentes belo-horizontinos mostraram uma forte correlação entre o nível socioeconômico das famílias e os seus índices de desempenho. Antipoff interpretou esses resultados a partir de

observações semelhantes as que havia feito quando da aplicação de testes entre crianças russas, no início dos anos de 1920. Assim ela começa a desenvolver uma noção de que a inteligência medida pelos testes tinha íntima relação com as condições socioculturais das crianças, fato que posteriormente deu as bases para a elaboração do conceito de inteligência civilizada.

Por ocasião dos primeiros estudos empreendidos por ela em Belo Horizonte, a fim de conhecer a criança mineira e proceder a homogeneização das classes escolares de 1º ano, surge uma importante indagação

Será natural essa inteligência? Dependerá exclusivamente das disposições ingênicas e da idade da criança? Não o cremos. Ela 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 de caráter e o meio social, com suas condições de vida e sua cultura, na qual a criança se desenvolve, e, finalmente, a ação pedagógica, a educação e a instrução, à qual a criança se sujeita tanto em casa como na escola. Melhor diremos que a inteligência revelada por meio desses testes é menos uma inteligência natural, (como o quis Binet) que uma inteligência civilizada, mostrando, assim, que os testes dirigem a natureza mental do indivíduo, polido pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência que adquire com o tempo. (ANTIPOFF, H. 1931/1979. p. 34).

As experiências em Viatka e São Petersburgo alteraram significativamente a maneira de Antipoff conceber a inteligência. Tanto na Rússia, como no Brasil, ela percebeu que os resultados dos testes eram, antes, medidas da socialização do que de caracteres inatos.

Morato (2008) em seu trabalho **“A constituição da educação especial destinada aos excepcionais no sistema público de ensino do estado de Minas Gerais na década de 1930”** aponta Antipoff como idealizadora da proposta de homogeneização das classes escolares e considerada que esta se baseava na concepção das aptidões naturais, desconsiderando as influências do meio social na construção da deficiência e do fracasso escolar. Ao contrário, Antipoff em seus escritos apresentava uma concepção crítica desse processo.

Para ela a inteligência seria mais fruto do social do que das aptidões naturais das crianças, em função disso, ela veio a chamar a inteligência medida pelos testes de inteligência civilizada em contraposição uma inteligência pretensamente inata. Segundo Campos (2010a), a perspectiva de Helena

Antipoff se aproxima da perspectiva sociocultural, possível herança de sua estada na Rússia entre 1916 e 1924.

Este termo “inteligência civilizada” nos foi sugerido pelas observações a respeito da inteligência das crianças abandonadas que tivemos ensejo de estudar entre 1920 e 1924 na Rússia. Ao passo que as crianças russas dos meios familiares e que freqüentam a escola davam, nos testes de Binet-Simon, na mesma época, resultados mais ou menos correspondentes aos das crianças parisienses nas mesmas idades, essas crianças abandonadas davam apenas, em média, uma idade mental de 2 a 3 anos de atraso sobre a sua idade real. (ANTIPOFF, H. 1931/1979, p. 34).

Antipoff notou que as classes se tornavam heterogêneas ao longo do ano, em função das diferenças de escolarização, ou seja, das influências do meio educativo, não se podendo concordar, portanto, que ela se baseava no discurso das aptidões naturais e no determinismo em relação à condição excepcional de algumas crianças.

Curiosamente em artigo de 1930, intitulado “Preparo das crianças para a sua futura profissão”, Antipoff escreve que:

(...) Há talvez “menos perigo” em ver crianças anormais e desequilibradas ao lado dos normais e sentir mesmo que contaminam mesmo as mais inclinadas aos vícios... do que em selecioná-las em classes especiais onde seus problemas, nas mãos de professor inexperiente, podem explodir como uma bomba. (ANTIPOFF, H. 1930).

Na época, entre 1921 e 1924, encarregada de cuidar de crianças que haviam perdido suas famílias em meio aos distúrbios sociais da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Comunista, ela observou a discrepância entre os supostos níveis de “inteligência” e a capacidade de resolver problemas práticos demonstrada pelos meninos e meninas que viviam nas ruas de São Petersburgo: “*Extremamente espertas, revelavam prodígios de engenhosidade para lutar contra dificuldades que a vida lhes deparava*”, assinalou em trabalho de 1931.

Atuando junto aos excepcionais Antipoff veio a questionar o resultado absoluto dos testes e tomando o conceito de inteligência sob o aspecto funcional e não estrutural, cunhou o conceito de inteligência civilizada, definida não apenas biologicamente, mas também socialmente. (ANTIPOFF, H. 1992).

A discussão que apresentamos diz respeito ao caráter ontológico da inteligência. Antipoff localiza a gênese da inteligência na interação do sujeito, detentor de uma constituição genética, portanto hereditária, com o meio onde ele vive, com o social. Para ela a inteligência pode ser compreendida melhor quando analisadas as condições sociais do sujeito. Assim os testes de inteligência, quando não acompanhados de uma observação sistemática da criança não conseguem dar uma noção satisfatória das potencialidades e déficits apresentados pelas mesmas.

A partir da concepção de uma inteligência plástica, moldável pelo ambiente, ela propõe uma educação emendativa, complementar ou suplementar, baseada na técnica da ortopedia mental. Segundo Antipoff a ortopedia mental seria um recurso técnico o qual considera que alguns exercícios podem modificar a capacidade funcional da mente e por consequência atividades como coordenação sensório motora, atenção, memória, inteligência, etc., poderiam ser aprimoradas por um conjunto de atividades planejadas. (ANTIPOFF, H. 1992).

Percebe-se nessa mudança conceitual, da compreensão da inteligência como fator inato para a compreensão desta como constructo sócio-interacionista, a influência da psicologia funcional de Claparède e das considerações de Binet sobre o caráter evolutivo da inteligência, pois a perspectiva funcionalista enfoca o funcionamento da mente e seu papel na adaptação do organismo ao ambiente.

Claparède via na inteligência um instrumento de adaptação e Antipoff percebe nessa adaptação a chave de entendimento de como se dá a relação entre ambiente e desenvolvimento da inteligência, observando o papel fundamental da civilização para o desenvolvimento da mesma. (CAMPOS e NEPOMUCENO, 2006).

Inteligência civilizada como dito seria aquela medida pelos testes de inteligência, elaborados no final do século XIX por Binet e Simon. Esses testes não tinham por função medir a inteligência geral, biológica, de origem genética, mas como propunha Claparède, tinha por objetivo medir a capacidade de resolução de problemas do sujeito, problemas estes que não poderiam ser solucionados pelo hábito e nem através do instinto. É importante frisar que o teste mediria uma inteligência funcional apresentada pelo sujeito naquele

momento e construída socialmente, não uma inteligência como estrutura definitiva e dada a priori.

A síntese entre a concepção de inteligência conforme proposta por Binet e Claparède e a perspectiva historicocultural da Psicologia soviética resultaram na proposição do conceito de “inteligência civilizada” para se referir à capacidade intelectual medida pelos testes inventados por Alfred Binet. Esse conceito pode ser considerado a contribuição mais original e relevante de Helena Antipoff à teoria da inteligência em psicologia. (CAMPOS, 2010a, p. 122).

O conceito de inteligência civilizada retira do sujeito a culpa por sua inapetência para a educação formal e desvia o foco para a sua condição sociocultural, considerando que não se trata de uma deficiência estruturalmente selecionada no indivíduo, de uma questão inata, mas de uma situação vivencial, possível de ser alterada com um método educativo mais eficaz e que leve esses aspectos sociais em conta.

Sobre a questão do que medem os testes psicológicos, Antipoff diz que:

“Proponhamos nós a questão seguinte: a que se deve essa capacidade de assimilação³⁴ e esses graus de inteligência que revelam tanto o comportamento da criança diante do estudo com os QI, em resposta aos testes psicológicos? (ANTIPOFF, H. 1934/1992, p.42).

Ela aponta variáveis a serem consideradas:

“Deixando de lado a maior ou a menor aplicação e o interesse pelo estudo, que contribuem grandemente para os progressos escolares, abstraindo essa camada afetiva e volitiva da personalidade da criança, abranjamos mais perto o lado puramente intelectual do problema”. (ANTIPOFF, H. 1934/1992, p.43).

Antipoff, inquieta frente a essas questões, elenca algumas suspeitas como se vê no seguinte trecho:

“A disciplina mental, a compreensão das questões abstratas, a lógica do raciocínio, a extensão dos conhecimentos, a riqueza do vocabulário, em uma palavra – todas essas técnicas mentais e os instrumentos de pensamento requeridos pelas dificuldades dos testes da inteligência geral empregados para a seleção de crianças segundo o seu desenvolvimento mental dependem somente da idade, da estrutura cerebral e das disposições inatas das crianças, ou

³⁴ Aqui novamente percebemos a influência de Piaget no pensamento antipoffiano, ao se referir a assimilação como mecanismo da aprendizagem.

dependem, ainda, de uma ordem de coisas inteiramente diferentes?” (ANTIPOFF, H. 1934/1992, p.43).

Sua hipótese é que:

“Há muito tempo já, sustentamos a idéia de a inteligência natural para a grande maioria das crianças, tirante as excepcionalmente dotadas e as excepcionalmente desprovidas sob esse aspecto, é um conceito irreal e confusamente artificial. Já alhures escrevemos que a capacidade de resolver a maior parte dos testes chamados de inteligência geral, é menos uma inteligência natural do que uma inteligência civilizada. Mostramos que os testes de inteligência atuais diferenciam de um modo considerável as inteligências de ordem social – o meio, o ambiente, a educação – a que foram as crianças submetidas, desde o berço, durante sua vida pré-escolar” (ANTIPOFF, H. 1934/1992 p.43).

Ela partia da definição de Claparède: a inteligência como capacidade de resolver, pelo pensamento, problemas novos, ou seja, de intervir quando falham os outros instrumentos de adaptação de que dispõe o indivíduo – o instinto (a programação biológica) e o hábito (comportamentos já testados e bem-sucedidos em situações anteriores), envolvendo quatro elementos fundamentais: a compreensão, a invenção, a censura e a direção de pensamento. No entanto, os chamados testes de inteligência só muito imperfeitamente poderiam ser considerados medidas seguras dessas quatro capacidades, pois avaliavam apenas o nível intelectual geral na resolução de problemas fortemente influenciados pela cultura escolar. Sobre a questão: a inteligência medida pelos testes seria uma capacidade natural, sua resposta era negativa, pois a capacidade intelectual geral seria construída com a interveniência de fatores ambientais.

Foi assim que ela incorporou a influência da perspectiva sociocultural à teoria funcional sobre a inteligência e introduziu uma contribuição inédita na literatura sobre a medida das capacidades intelectuais. De acordo com seu ponto de vista, os testes de inteligência seriam instrumentos muito mais importantes para a avaliação das reais condições de vida e de educação das crianças do que propriamente da sua capacidade intelectual “natural”.

Este conceito, referente a uma inteligência que seria formada na interação do indivíduo com a civilização, parece ser condizente com as políticas educacionais voltadas para a inclusão, porque salienta que a deficiência é socialmente construída e não um fato orgânico insuperável. Nesse

sentido, conceber a inteligência como uma construção social torna viável a idéia de uma escola que se adapte ao aluno e valorize as diferenças, retirando deste a culpa e a responsabilidade pela sua dita, deficiência.

O conceito de excepcional possui estreita relação teórica e epistemológica com as premissas da psicologia funcional europeia. Antipoff desenvolveu várias iniciativas destinadas ao atendimento destes alunos que até 1934 eram chamados de anormais e outros nomes que se tornaram pejorativos ao longo do tempo. Sobre a definição de quais seriam as crianças normais ou anormais, Vieira (2007) aponta, ao fazer um resgate da história da psicometria³⁵, que:

(...) De acordo com Binet e Simon a criança seria classificada de normal quanto ao desenvolvimento de sua inteligência se conseguisse vencer todas as provas propostas para a sua idade, avançada, se alcançasse um nível superior de um ou mais anos em relação à sua idade e retardada se apresentasse um nível inferior em um ou mais anos com relação à sua idade. (VIEIRA, R. 2007, p. 3).

Nota-se que muito da crítica feita a compreensão dos psicólogos acerca dos problemas de aprendizagem decorre dessa análise da inteligência como algo inato, desconsiderando influências ambientais. Helena Antipoff colocou lado a lado, analisando-os como igualmente importantes para entendermos a criança e seus mecanismos de aprendizagem, o caráter, a personalidade e a inteligência. Ela é uma das autoras que, assim como Piaget e Vygotski, se embrenhou no debate sobre a primazia natureza X primazia da cultura na determinação das capacidades intelectuais humanas.

Como se pôde ver anteriormente na crítica de CAMPOS (2010a), o trabalho de Helena Antipoff pode ajudar a desfazer mal entendidos e interpretações equivocadas acerca dos resultados obtidos pelas pessoas nos testes de inteligência. Ela apresentava restrições a trabalhos que desconsiderassem a influência do meio sociocultural na determinação dos níveis de desenvolvimento intelectual ou do peso da cultura na própria elaboração dos testes de inteligência. É presente em várias de suas reflexões a questão se a inteligência é herdada biologicamente ou herança cultural, ou

³⁵ Psicometria: conjunto de métodos e técnicas que permite medir os fenômenos psíquicos (Sillamy, 1998: 190).

seja, as habilidades cognitivas são oriundas das aptidões naturais ou de uma inteligência civilizada.

Para Helena Antipoff a inteligência seria:

“um produto mais complexo, que se forma em função de 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, na qual a criança se desenvolve, e, finalmente, a ação pedagógica, a educação e a instrução, à qual a criança se sujeita tanto em casa quanto na escola.” (ANTIPOFF, H. 1931/2002, p. 85).

O estudo da personalidade e do caráter da criança por Helena Antipoff

Em um dos primeiros trabalhos a frente do laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, a pesquisa sobre os “Ideais e Interesses das Crianças de Belo Horizonte” (1930), Antipoff apresentou a seguinte reflexão:

Ao terminar o nosso trabalho, releva assinalar, ainda uma vez, o quanto é difícil o estudo da personalidade humana: muitas vezes, pensando que estudamos a sua natureza intrínseca, nada mais fazemos que tocar com o dedo os caracteres de seu meio ambiente. (ANTIPOFF, H. 1930/1992, p. 98).

Essa passagem é significativa, pois mostra que a autora não considerava que o inquérito apresentado, isoladamente, daria resultados definitivos sobre o desenvolvimento das crianças mineiras.

Helena Antipoff se dedicou ao estudo da criança não apenas no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual das mesmas, mas também se dedicou ao estudo da personalidade e do caráter das crianças. Em 1934 ela empreendeu um estudo sobre a situação da criança no asilo, condição de muitas crianças mineiras em função de serem órfãs, de estarem privadas do lar pelas condições econômicas ou morais dos pais ou devido à própria conduta da criança que dificultaria sua vida em seu ambiente natural. (ANTIPOFF, H. 2002). Nesse estudo ela constata a influência do meio sociocultural como influência tanto benéfica quanto maléfica para o desenvolvimento da criança.

Ela buscou nos trabalhos de Alexander Lazursky as bases para o estudo da personalidade da criança. “*Estudamos a personalidade a partir da própria vida*”. (LAZURSKY, apud ANTIPOFF, 1992). Ciente da artificialidade dos testes mentais para avaliar a personalidade infantil, Antipoff vai lançar mão da

experimentação natural como forma de conhecer a criança em seu contexto. Esse raciocínio está próximo da hoje chamada psicologia escolar crítica, a qual busca entender a dinâmica escolar em loco e não através do atendimento ao aluno no modelo clínico, em um consultório, recortado do ambiente em que vive.

Para ela personalidade e caráter deveriam ser entendidos na criança de forma diversa ao que observamos no adulto. Parafraseando Claparède podemos dizer que “a criança não é pequena por não ser grande, mas é pequena para tornar-se grande.

A tese antipoffiana sobre a personalidade é a seguinte:

A personalidade humana é resultante de fatores endo e exógenos; ela será tanto mais harmoniosa e integra quanto for melhor dotada pela hereditariedade e quanto o meio ambiente lhe for mais natural, mais rico em reativos e mais apropriado às necessidades individuais; atravessando várias etapas da evolução, a formação da personalidade é lenta, e sua relativa estabilização não se deve esperar antes da crise da adolescência. Deve-se evitar, nessa formação, grandes retardamentos, como desenvolvimento demasiado precoce ou irregular. (ANTIPOFF, H. 1934/2002, p. 174).

À medida que atuava à frente ao laboratório da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte ela foi percebendo que os testes de inteligência aferiam apenas parte das aptidões ou capacidades das crianças. Ela acreditava que a personalidade e o caráter teriam igual peso para se explicar às diferenças individuais e as diferenças de socialização.

Para Antipoff

O caráter, igualmente, é considerado como uma resultante de fatores endógenos em relação com exógenos; o caráter dependerá da adaptação e das disposições individuais às condições do meio. Resulta de uma “verdadeira luta, não só com seu ambiente e com as condições sociais, mas com suas próprias disposições, as quais ele ora cede, ora resiste” (Boven). É nesse perpétuo vaivém entre o indivíduo e suas disposições e o mundo circunvizinho com seus múltiplos aspectos, que se forma o conjunto mais ou menos estável e relativamente homogêneo das reações psíquicas e do comportamento social. (ANTIPOFF, H. 1946/1992, p. 125).

Esta passagem de sua obra tem uma importância cabal para o entendimento do indivíduo excepcional. Antipoff aponta que personalidade e caráter não são fruto isolado de fatores endógenos, como predisposições

inatas ou aptidões naturais, hereditárias, nem apenas de fatores exógenos advindos do ambiente.

A perspectiva antipoffiana está mais próxima da construtivista, possível fruto de seu contato com Piaget, afinal Antipoff trabalhara com ele em Genebra quando o mesmo iniciava seus estudos sobre a gênese da inteligência.

Claparède, forte influência para Piaget, apresentou em 1933 um artigo sobre a “Gênese da hipótese”, publicado no periódico suíço *Archives de Psychologie*³⁶. Este artigo foi dedicado a Helena Antipoff, que havia colaborado na coleta e análise dos dados da pesquisa quando veio a trabalhar como assistente dele em Genebra, entre 1926 e 1929. (CLAPARÈDE, 1933).

As interessantes experiências de Claparède acerca da inteligência, pelo método de reflexão falada, provam quanto da formação das hipóteses na solução de um problema, na interpretação de uma cena depende da observação, dessa leitura sensível, fiel aos fatos e de suas qualidades. (ANTIPOFF, H. & RESENDE, N. 1934/1992, p. 103).

Próxima da equipe de Genebra Antipoff é por ela influenciada, mas sua passagem de cerca de 8 anos pela Rússia foi importante para que ela desenvolvesse uma perspectiva na qual o social tivesse importante papel. Neste ponto Antipoff supera seu grande mestre Edouard Claparède que menos ênfase deu ao social.

Antipoff se afastou de correntes de pensamento Inatista que considera que as características dos indivíduos são determinadas desde o seu nascimento. A hereditariedade tem grande peso para a definição da pessoa segundo essa perspectiva. Presume-se nesta teoria que as propriedades básicas do sujeito como a inteligência, personalidade, motivos, percepções, emoções, existam pré-formadas desde o nascimento.

Dessa maneira pode-se perceber, retomando as citações sobre a personalidade e o caráter da criança, que Antipoff não considerava que havia um determinismo no nascimento, que o caráter, tal qual a inteligência era construído na relação do sujeito com o meio social.

Ela se afastou de perspectivas empiristas e ambientalistas como o Behaviorismo de J. B. Watson e da reflexologia soviética de I. P. Pavlov, pois

³⁶ Revista fundada e editada por Edouard Claparède.

destacava o papel ativo do sujeito, das disposições individuais do organismo ao meio e não apenas do meio sobre o sujeito.

Na perspectiva filosófica empirista a única fonte de conhecimento humano seria a experiência adquirida em função do meio físico, mediada pelos sentidos. O sujeito encontra-se, por sua própria natureza, vazio, como uma "tábula rasa", uma folha de papel em branco. Essa vertente filosófica se iniciou na Inglaterra, nos séculos XVII e XVIII, com John Locke (1632-1704).

Helena Antipoff desenvolveu um pensamento no qual a eficiência dos testes foi relativizada e fatores como personalidade e caráter passaram a ser levados em conta, tanto quanto à inteligência para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

“A personalidade do excepcional surge com mais clareza depois da convivência com ele, em situações diversas, em ambientes e com pessoas diferentes. Assim recomenda-se estudos individuais prolongados ou em pequenos grupos e com auxílio da assistente social que o possa observar em seu lar familiar. Somente na base de um conhecimento mais íntimo e exato é que se poderá programar um plano de reeducação por estímulos mais adequados a cada um” (ANTIPOFF, H. 1972/1992, p. 323).

O papel atribuído por Antipoff a personalidade e ao caráter para o desenvolvimento da criança, em especial da criança excepcional tem uma importância ímpar, pois coloca a questão relativa ao indivíduo excepcional para além da inteligência e do déficit intelectual. Nessa perspectiva, diferenciada da maioria dos autores que lhe são contemporâneos, Helena Antipoff apresenta um pensamento que se aproxima das reflexões sobre a educação inclusiva. Quando se fala hoje em educação inclusiva, nota-se que é levado em conta o indivíduo na sua totalidade, e não apenas o aspecto intelectual.

Documentos da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, quando apontam a necessidade do desenvolvimento de um Plano de Desenvolvimento Individualizado para as crianças com dificuldades de aprendizagem apontam que a avaliação feita pelo psicólogo deve privilegiar o uso de testes de personalidade, ao invés de testes de inteligência, a fim de sair da lógica do déficit intelectual como marca da educação especial e atualmente inclusiva.

Antipoff em seus estudos privilegiou não apenas o estudo das faculdades cognitivas humanas, através da aplicação de testes de inteligência, mas também utilizou vastamente testes de personalidade como o “As Minhas Mãos”, ou MM, que ela mesma criou, e também investiu na observação sistemática dos comportamentos infantis através da experimentação natural. Para ela esses métodos, todos experimentais, seriam as melhores formas de se conhecer as crianças.

O diagnóstico das crianças excepcionais: uso dos testes mentais e do método da experimentação natural de Alexander Lazursky.

Como já destacado no início deste trabalho, o uso de testes de inteligência foi amplamente utilizado quando do processo de homogeneização das classes escolares em Minas Gerais. Além do uso dessas ferramentas, Helena Antipoff indicava a observação metódica da criança em seu ambiente natural. Essa observação se baseava no método da experimentação natural.

A estadia de Helena Antipoff na Rússia lhe possibilitou o contato com a obra do psicólogo Alexander Lazursky, idealizador de um método de observação sistemática como forma de conhecer a criança, a experimentação natural.

Alexander Fiódorovich Lazursky (1874-1917) foi um dos primeiros psicólogos russos a trabalhar com os testes psicológicos no Instituto Psiconeurológico de São Petersburgo, sob a direção de Vladimir Bekhterev³⁷. A técnica da experimentação natural se configurava numa crítica ao uso isolado desses testes, e foi elaborada pelo autor como alternativa de estudo, enfatizando mais aspectos qualitativos e naturalistas da personalidade. (CAMPOS, 2010a).

Campos & Lourenço no trabalho “**O método da experimentação natural de Lazursky: sua aplicação nas propostas educacionais de Helena Antipoff em Minas Gerais (1932-1974)**” apresentam uma descrição do

³⁷ Vladimir Mikhailovich Bekhterev (1857-1927), psiquiatra e neurologista russo, foi diretor do Instituto Psiconeurológico de São Petersburgo entre 1918 e 1927. Estudioso das funções cerebrais, criou a reflexologia como doutrina que considera o comportamento humano como um sistema de reflexos (incondicionados e condicionados) sobre os quais se constitui a atividade tanto psíquica quanto social dos seres humanos (VYGOTSKI, 1991, p. 22, nota do tradutor. Apud CAMPOS, 2010a, p. 118).

trabalho desenvolvido por Antipoff embasada no método da experimentação natural de Lazursky, o qual aliava as vantagens da observação como a riqueza de detalhes em um ambiente natural, ao controle típico dos experimentos, sem contudo cair nas armadilhas do excesso de informações que a observação livre produz e o excesso artificialidade típico dos experimentos.

A técnica consistia em uma observação metódica e dirigida das crianças em ocupações escolares específicas. Lazursky havia observado que em cada ocupação determinados aspectos da personalidade seriam revelados: o pensamento na solução de problemas de matemática, onde se podia observar a rapidez na compreensão do problema, a capacidade de relacionar os dados e de generalizar, a clareza; a memória, a imaginação, a capacidade lingüística nos estudos de linguagem; o poder de observação nas tarefas de geografia; as funções psicomotoras e tendências afetivas nos jogos, no desenho, nas atividades físicas. Assim, Lazursky solicitou a cada professor que elaborasse exercícios, os mais interessantes e os mais variados, relativos a cada domínio. A observação se fazia a partir das reações de cada criança aos exercícios planejados. As observações produziam perfis em formato de estrela, nos quais os pontos fortes e fracos de cada criança poderiam ser identificados. (CAMPOS, 2010a, p.118)

O método da experimentação natural de Lazursky foi sintetizado por Helena Antipoff em 1952 da seguinte maneira:

“Entre as atividades de um ambiente real determinado, escolhem-se alguns comportamentos que fornecem bastante variedade e riqueza de manifestações caracterológicas. Num estudo minucioso desses comportamentos, estabelece-se um quadro relativamente completo de todas as atividades possíveis, descritas de modo concreto. Conhecido esse quadro, observam-se nele as reações individuais de um número de pessoas anteriormente conhecidas através de observações, exames e testes de toda a espécie. A cada reação típica atribui-se uma significação caracterológica; segundo a intensidade da manifestação, avalia-se o grau mais ou menos intenso da reação psicológica. “O quadro de atividades reais, com sua tradução em equivalentes psicológicos, avaliados em três ou cinco graus de intensidade, pode servir doravante de reativo conhecido para a observação da conduta de novos indivíduos”. (ANTIPOFF, H. 1952/1992, p.165).

O trecho anterior ilustra como se procedia o uso do método de Lazursky, destaca a amplitude de comportamentos possíveis de serem observados e as formas de fazê-lo, sem, contudo, perder a objetividade que caracteriza o método científico. Muitos comportamentos podem ser observados, porém de

uma maneira viável para se utilizar os dados obtidos para melhor conhecer a criança.

Assim formulado, o método proposto por Lazursky podia ser considerado experimental porque o experimentador partia de um objetivo pré-definido que pretendia alcançar e porque os exercícios e os materiais propostos eram escolhidos com antecedência de acordo com este objetivo, para despertar a reação que interessava investigar. Ao mesmo tempo, a experimentação não ocorria no ambiente artificial de um laboratório de psicologia, mas, ao contrário, nas condições naturais e no ambiente habitual da criança. Quanto à observação, ela acompanhava de perto a experimentação, sendo feita de forma sistematizada e contínua, permitindo que os dados obtidos representassem as reações complexas e naturais das crianças, resultados que não poderiam ser obtidos por meio da aplicação de vários testes psicológicos diferentes em laboratório (Antipoff, 1926). Por estas características, o método também foi denominado por Helena Antipoff de método da observação metódica. (CAMPOS & LOURENÇO).

Antipoff publicou dois trabalhos no período em que retornou a Genebra, entre 1926 e 1929.

Um desses artigos trata da utilidade da aplicação do método da experimentação natural de Lazursky nas escolas, visando a realização do ideal de Claparède: a escola sob medida. **A idéia era que a escola deveria ser adaptada às características da criança, e que, portanto, era preciso desenvolver melhor os instrumentos que permitiam aos educadores conhecê-la melhor.** Um dos instrumentos seria precisamente a experimentação natural, através da qual seria possível acompanhar o desenvolvimento psicossocial dos alunos, e os efeitos das reformas ou inovações pedagógicas sobre esse desenvolvimento. (CAMPOS, 2010a, p. 135. Grifo nosso).

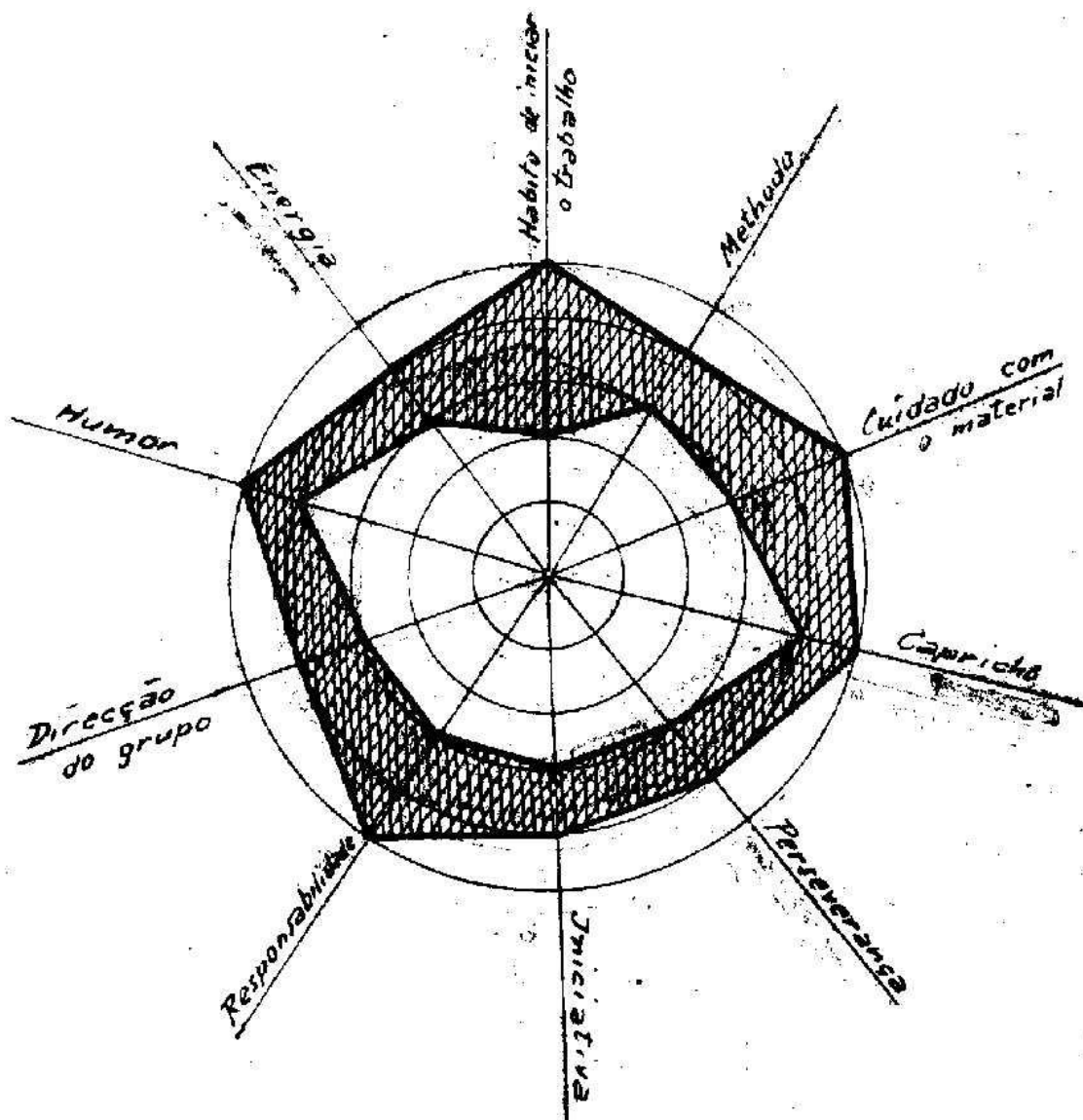
Esse trecho mostra uma aproximação entre o pensamento antipoffiano e a educação inclusiva. Um dos pilares da inclusão é a adaptação da escola a necessidade das crianças e não o contrário. Pois é justamente essa meta a que se destina a aplicação do método da experimentação natural, sua utilização no auxílio à criação de uma escola sob medida, como o queriam os educadores escolanovistas e como se pretende nas discussões sobre educação para todos.

No processo de observação sistemática que caracteriza a experimentação natural observa-se uma série de comportamentos, de acordo com a necessidade do educador. Posteriormente os resultados das observações iniciais são comparados aos das observações realizadas ao final de um período específico. Isso permite que se observe a evolução da criança.

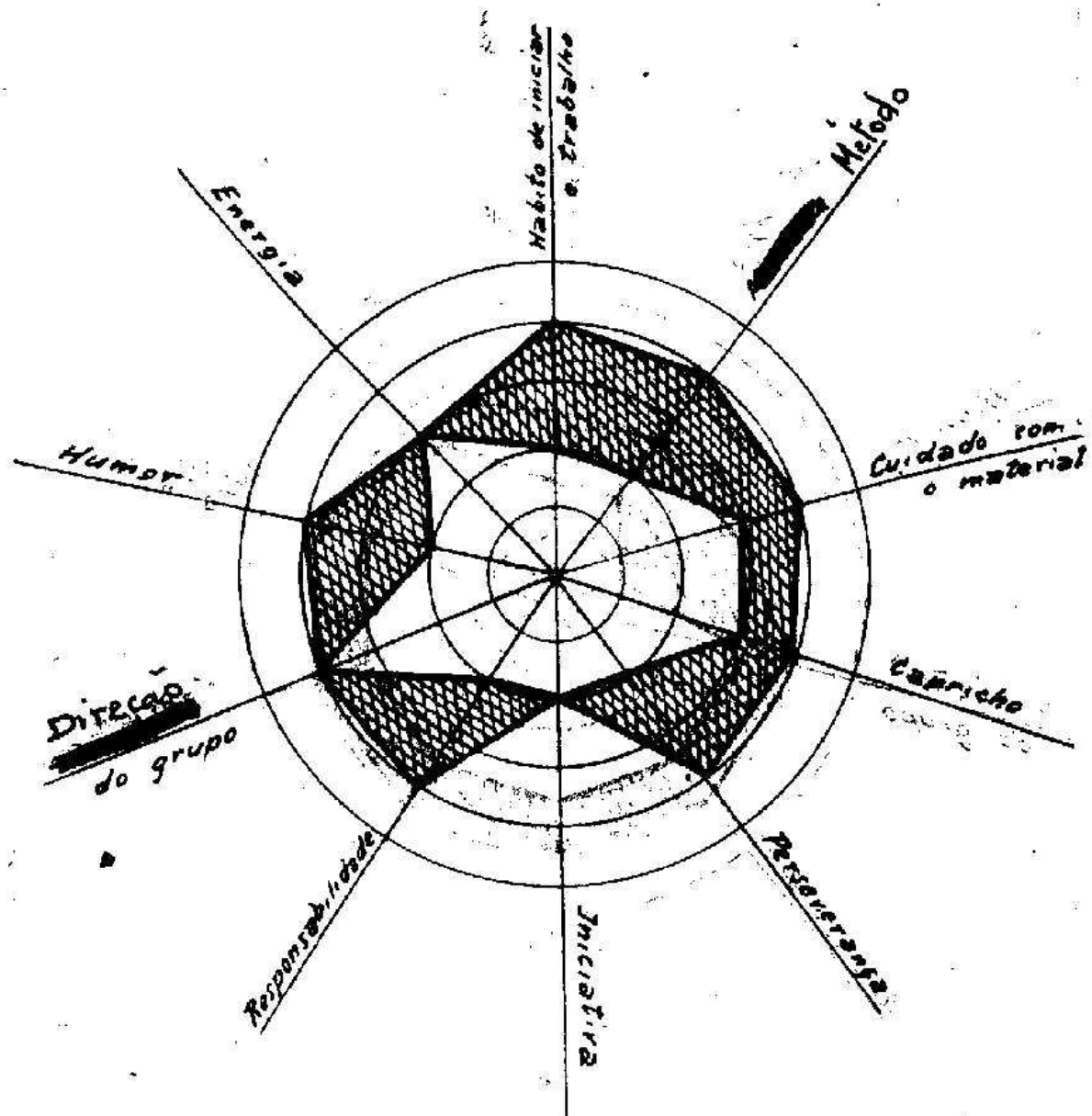
Esses dados são dispostos no formato de estrela, sendo que a linha interna representa o repertório comportamental inicial e a linha externa o repertório após algum tempo, assim pode-se ver claramente o avanço ou retrocesso apresentado pela criança observada.

Tal observação deveria ser realizada pelas professoras ao longo do ano para ver a evolução dos alunos.

Abaixo dois exemplos do gráfico estrela retirados do livro “**Helena Antipoff: textos escolhidos**” (CAMPOS, 2002). Esses exemplos nos dão base para entender como eram preenchidas as fichas de observação, analisando-se um determinado grupo de comportamentos e suas modificações ao longo dos meses. Podemos ver o quando alguns comportamentos mudam enquanto outros permanecem iguais ao longo do período analisado.



Perfil individual do menor Claudionor.
 progresso realizado num semestre.



Perfil individual do menor J. Marcilio
e o progresso realizado durante um
semestre do trabalho.

CAPÍTULO 5 – A EDUCAÇÃO DOS EXCEPCIONAIS NA OBRA DE HELENA ANTIPOFF: AS INFLUÊNCIAS DE DESCOEUDRES, BINET E MONTESSORI

Os princípios e os métodos para a educação das crianças retardadas de Alice Descoeurdes.

Belga de nascimento, Alice Descoeurdes (1877 - 1963) cursou o ensino secundário em Genebra, obtendo o certificado de Pedagoga (1895). Estagiou com o neuropsiquiatra Ovídio Decroly em Bruxelas. Foi professora de aulas particulares e aulas especiais em Malagnou (1909-1937). Lecionou no Instituto Jean-Jacques Rousseau em Genebra (1912-1947).

Nesse tempo lecionando no IJJR foi que Antipoff pode ter contato com as atividades desta autora, principalmente no que diz respeito a educação dos a época chamados de anormais.

Alice Descoeurdes lutou contra o militarismo e o alcoolismo. Foi colaboradora na revista Archives of Psychology. Tornou-se Doutora honoris causa pela Universidade de Neuchâtel em 1948.

Esta foi sem dúvida a autora que mais influenciou o pensamento de Helena Antipoff acerca da educação especial. Sendo a autora mais citada por Antipoff no volume III da coletânea das suas obras escritas “Educação do excepcional” podemos destacar o esforço empreendido por ela para a tradução do livro de Descoeurdes **“A educação das crianças retardadas: seus princípios, seus métodos. Aplicação a todas as crianças”** no Brasil, através da Sociedade Pestalozzi.

Este livro conta com 15 capítulos, dispostos na seguinte ordem: Generalidade; Organização; Princípios e Programas; Educação dos sentidos e da Atenção (EDUCAÇÃO DO SENTIDO VISUAL); Ginástica; Trabalho Manual; O Desenho; Centros de Interesses; A Linguagem; A Leitura; Ortografia (O DESENHO E A ORTOGRAFIA); Na Vida; O Cálculo; O Cálculo (continuação do capítulo anterior); Educação Moral.

MAZZOTTA (1999) também destaca importância de Descoeurdes no atendimento aos portadores de deficiência.

Ainda na Europa, destaca-se Alice Descoeurdes (1928), médica belga, que elaborou uma proposta curricular para os retardados mentais leves. Sua orientação era a de que as atividades educativas

deveriam ser desenvolvidas em ambiente natural, mediante instrução individual e grupal, focalizando deficiências sensoriais e cognitivas. MAZZOTA, M. 1999, p. 23).

Em seu livro, Descoedres aponta quais seriam os critérios para o atendimento as crianças anormais:

- deveriam ser especializadas por tipo de distúrbio de desenvolvimento;
- seleção dos professores por competência – caráter equilibrado, espírito altruísta, competência especial para lidar com crianças anormais;
- máximo de 15 criança por sala.
- respeitar a atividade própria do aluno;
- importância da educação sensorial e do ensino intuitivo;
- concentração do ensino em assuntos concretos, que despertem o interesse das crianças;
- individualização do ensino;
- caráter utilitário do ensino especial – preparar para a vida – desenvolver as aptidões, na medida do possível.

A metodologia empregada por Descoedres influenciou profundamente o pensamento antipoffiano sobre a educação dos excepcionais. Parafraseando Descoedres ela considera que seria importante combinar um programa de instrução de didática *“destinada a transmitir ao aluno os conhecimentos indispensáveis à vida, com um programa de ginástica psicológica, que vise exercer as diferentes funções mentais e suas reações recíprocas”*. (DESCOEUDRES, 1948).

Antipoff ao tratar da importância social da assistência ao excepcional se vale de argumentos variados, entre eles este apresentado por Alice Descoedres.

Alice Descoedres cita ainda os dados da associação patrocinadora dos ex-alunos das classes especiais de Frankfurt e Mein, notando-se um fato interessante a favor da formação moral dos mesmos: comparecem, perante os tribunais judiciais, em proporção muito menor do que seus companheiros de classe, porém, que deixaram a escola no meio do curso, no fim de 3-4 anos de estudos apenas. (ANTIPOFF, H. 1934/1992, p. 141).

Em artigo publicado nos “Archives de Psychologie”, Descoedres mostra que, contrariamente a opinião espalhada, os anormais têm não raro uma vida

afetiva muito intensa, são capazes de zelo no trabalho, de espírito de abnegação e de sentimentos muito dedicados. Ela liga grande apreço à formação ética dos mesmos, susceptível de excelentes resultados. (ANTIPOFF, H. 1934).

A ortopedia mental de Alfred Binet

Alfred Binet (1857 - 1911), educador e psicólogo francês, ficou conhecido por sua contribuição à psicométrica, sendo considerado o inventor do primeiro teste de inteligência.

Em 1884, Binet inicia estudos de ciências naturais na Sorbonne. Incentivado por Théodule Ribot para prosseguir seus estudos no domínio de psicologia, ele veio a trabalhar com Jean Martin Charcot³⁸ no hospital de Salpêtrière.

Em 1890 Binet conheceu Henri Beaunis³⁹, que havia criado o laboratório de psicofisiologia do Sorbonne em 1889. Em 1892, Théodore Simon, dentro da área de psiquiatria na colônia de Perray-Vaucluse, coloca-o em contato com as crianças anormais atendidas por ele. Assim inicia a colaboração entre os dois.

Em 1894, Alfred Binet funda com Henri Beaunis a revista *L'année psychologique*. Ainda neste ano, Binet administrou um dos primeiros estudos psicológicos sobre o xadrez. Investigou as ligações cognitivas de mestres de xadrez. Em 1895, ele se torna o diretor do laboratório de psicofisiologia, no lugar de Henri Beaunis.

O nascimento de suas duas filhas, Madeleine em 1885 e Alice em 1888, lhe fornece os objetos de estudos sobre a inteligência e o desenvolvimento.

Sobre Binet e suas filhas encontramos a seguinte passagem:

Eu teria tido prazer em continuar minhas experiências com minhas duas filhinhas se não tivesse percebido que a idade trouxe algumas mudanças de caráter. Os retratos psicológicos que tracei delas são hoje menos fiéis do que há três anos; e me parece provável, que em mais uma década, outras mudanças ainda mais importantes serão produzidas. BINET, A. 1903, Apud ZAZZO, R. 1993/2010, p. 19).

³⁸ Jean-Martin Charcot (1825 - 1893) médico francês tornou-se famoso psiquiatra na segunda metade do século XIX. Foi um dos maiores clínicos e professores de medicina da França e, juntamente com Guillaume Duchenne, o fundador da moderna neurologia.

³⁹ Henri-Étienne Beaunis (1830-1921) foi um fisiologista e psicólogo francês, membro da Escola de Hipnose de Nancy. Trabalhou com hipnose, anatomia, fisiologia e psicofisiologia.

A citação anterior nos auxilia a compreender a questão do coeficiente que irá se estabelecer entre idade mental e cronológica. A primeira versão da escala métrica de 1905 continha 30 questões e não levava em conta a idade (ZAZZO, R. 1993/2010). Essa primeira versão encomendada pelo governo francês foi publicada em colaboração com Théodore Simon.

Esta escala tinha por meta medir o desenvolvimento da inteligência das crianças de acordo com a idade (idade mental). *“Nosso objetivo, dizem os autores, é saber se a criança que nos apresentam é normal ou se é um retardado”* (BINET & SIMON, 1905).

Por ocasião da criação das classes especiais na França surgiu a questão de como educá-las. Alfred Binet, após longo tempo dedicado a criação dos testes de inteligência vai se dedicar a questão: o que fazer com a criança com baixo Quociente Intelectual?

A pedagogia, em primeiro lugar a dos alunos qualificados há pouco de débeis mentais, “é uma das questões mais importantes do nosso tempo”. (BINET apud ZAZZO, 1993/2010).

Mas, dependendo se uma criança com atraso pode ser tratada ou não como uma criança normal, sua educação e a pedagogia de que precisa serão idênticas ou diferentes. E, primeiramente, o diagnóstico permite um prognóstico? Podemos prever o futuro? Nada se pode dizer. Apenas se constata o estado atual. Instituído as classes de aperfeiçoamento, com a primeira sob seus cuidados, em 1907, Binet se dedicará a provar a educabilidade de crianças atrasadas, das quais ele havia medido previamente o nível mental. (ZAZZO, R. 1993/2010, p. 25).

É criada a partir da decomposição da própria escala métrica de inteligência,⁴⁰ por ele idealizada, o conjunto de exercícios cognitivos batizado de ortopedia mental.

Em “Les idées modernes sur les enfants” (1911) Binet define a inteligência a partir da existência de quatro habilidades compreensão, invenção, direção e censura. Para ele a inteligência está contida nessas quatro palavras.

⁴⁰ Binet vai analisar as funções aferidas pela escala de inteligência criada por ele e Simon e a partir disso criar uma série de exercícios para estimulá-las.

Binet defende um método ativo na educação. Para ele o local da criança deficiente intelectual, mas que tem habilidade motora é a oficina. “A oficina deve se tornar um local de instrução mais importante que a sala de aula, o que constitui uma aplicação original do método ativo”. (ZAZZO, R. 1993/2010, p. 25).

René Zazzo (1993/2010) ao falar sobre as considerações de Binet sobre a fidedignidade da medida oferecida pela escala métrica de inteligência aponta que *“Meu teste”, disse ele (Binet), “não é uma máquina que dá nosso peso impresso em um ticket como uma balança de pesar numa estação. Seus resultados precisam ser analisados situados em um contexto, interpretados.* (ZAZZO, R. 1993/2010).

Zazzo (1993/2010) aponta que segundo Binet em “Les idées modernes sur les enfants”: *“se pedirmos muito não obteremos nada; se exageramos uma idéia justa a falseamos”.* E prossegue: *“um ensino público só pode ser coletivo (não pode ser individual como o queriam alguns escolanovistas), dado por um professor a vários alunos (...) o ensino coletivo não deve ser rejeitado completamente, ele tem vantagens sem as quais não podemos ficar porque sem ele não tem nem imitação, nem emulação (...) esses estímulos tão poderosos do progresso.* (BINET, 1911 apud ZAZZO, 1993/2010). Aqui interessa notar a menção ao escolanovistas e a consideração de que a educação coletiva não deveria ser de todo evitada. A idéia de autores representantes da Escola Nova como Claparède, é de que a educação deveria ser dada sob medida, fato que tornaria o ensino coletivo algo pouco viável.

Binet juntamente com Belot inaugura a série de exercícios de “ortopedia mental”, por considerarem que as estruturas psicológicas, apesar de se manterem inalteradas, poderiam modificadas em sua função quando exercitadas. Esses exercícios alterariam apenas a capacidade funcional de uso das habilidades mentais, ou cognitivas.

Alfred Binet contraria grande parte das discussões que se faz de sua contribuição para o campo da avaliação e mensuração da inteligência, de que esta atendia sobremaneira a criação de um método pretensamente científico para justificar as diferenças que na verdade seriam sociais e não biológicas ou hereditárias.

Ele apresenta uma interpretação crítica da mensuração psicológica, observando-se não apenas o caráter desenvolvimentista da mesma, o seja,

que ela não era um fator estruturado, mas uma função que poderia ser exercitada e como se pode ver “a mensuração psicológica e pedagógica não é uma mensuração verdadeira, é simplesmente uma classificação”, (BINET, A. 1898. Apud ZAZZO, R. 1993/2010).

São finalidades da ortopedia mental “*despertar interesses, desenvolver a percepção, à vontade, o domínio de si mesmo, tornar as faculdades psicológicas mais disponíveis, tornar o pensamento mais robusto e bem governado*”. (BINET apud ANTIPOFF, 1992).

Em seguida podemos analisar o pensamento de Binet sobre esses exercícios:

“segundo a opinião de todos, estes exercícios são excelentes: favorecem não uma faculdade em particular, mas todo um conjunto delas; facilitam a disciplina, ensinam as crianças a olhar melhor para o quadro negro, a escutar melhor, reter melhor, a julgar melhor; há em jogo o amor-próprio, a emulação, a perseverança, o desejo de sair-se bem e todas as sensações excelentes que acompanham a ação; e, sobretudo, aprende-se também a querer, a querer com mais intensidade; e querer é, precisamente, a chave de toda a educação; e a educação moral se faz, por conseguinte, ao mesmo tempo em que se faz a educação intelectual” (BINET, apud ANTIPOFF, H., 1992, p. 73).

Percebemos nas passagens anteriores a maneira arrojada e até otimista com que Binet percebia os problemas que lhe eram apresentados no âmbito da psicologia. Assim a ortopedia mental não se configura como forma de doutrinação do intelecto, mas como forma de suporte, de auxílio a criança excepcional para que esta tenha condições de ser autônoma. Seu pensamento acerca da educação e seus métodos é que “*não há nada além da necessidade para fazer surgir novos métodos*”. (BINET 1911 apud ZAZZO, 1993/2010, p. 20). Assim, a partir da necessidade Binet cria não apenas a escala métrica de inteligência, mas também um método para educar aqueles que apresentam alguma retardo nos resultados obtidos nessa escala. A ortopedia mental vai surgir então como uma das grandes contribuições de Binet para a educação dos, segundo ele, anormais.

**TIPOS DE EXERCÍCIOS DE ORTOPEDIA MENTAL E RESPECTIVAS FUNÇÕES
PSICOLÓGICAS A DESENVOLVER**

Tipo	Funções psicológicas	Exemplos
Tempo de reação	Acomodação e reação a estímulos sensoriais	Cadeia de Claparède Discriminar nomes próprios em uma série de palavras
Esforço dinâmico	Rapidez, Força	Corrida, "tapping"
Coordenação sensório-motora	Relações entre sensações e motricidade, Destreza manual	Passar o lápis sobre uma linha, juntar pontos de figuras geométricas, etc.
Esforço estático	Inibição	Estátua
Cópia de modelo	Imitação, observação	Imitar ação do professor
Compreensão de ordens verbais	Linguagem, Atenção	Executar rapidamente ordens verbais recebidas
Observação	Atenção, Percepção, Compreensão	Nomear ações do professor
Atenção	Extensão do campo da consciência	Discriminar objetos, labirinto
Memória	Memória, extensão do campo da consciência	Memória de palavras, contar histórias, repetir gestos nos dois sentidos (para a frente a para trás)
Imaginação	Imaginação, criatividade	Inventar histórias, palavras
Inteligência	Compreensão Raciocínio Invenção	Resolver problemas, observar a natureza e buscar explicações para os acontecimentos observados

Fonte: Antipoff, 1992.

O material dourado de Maria Montessori

Outra importante influência sobre a concepção de Helena Antipoff acerca da educação das crianças excepcionais foi Maria Montessori (1870 – 1952).

Considerada a primeira mulher a se tornar médica na Itália, em 1896, Montessori foi proibida de exercer a profissão porque era inconcebível uma mulher examinar o corpo de um homem. Por esta razão ela aceitou uma posição de médica assistente da Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma. Ali ela teve a oportunidade de observar “defeituosos” – crianças com deficiências mentais, dificuldades de aprendizado, ou de comportamento difícil por outras razões. Essas crianças eram mantidas em quartos lotados, sem brinquedos e sem nenhuma atividade programada.

Na universidade de Roma acompanhou um grupo de retardados mentais. O tempo passado com essas crianças lhe permite constatar que suas necessidades e seu desejo de brincar permanecem intactos, o que a leva a buscar meios para educá-los. (RÖHRS, 1994/2010, p 13).

Observando-as, Montessori se convenceu de que suas vidas poderiam melhorar se elas recebessem melhores cuidados. Sua pedagogia foi fortemente influenciada pelas idéias de Edouard Seguin. Em 1900 ela trabalhou na Scuola Magistrale Ortofrênica, instituto encarregado da formação de educadores das escolas para deficientes e retardados mentais. (RÖHRS, H. 1994/2010).

A partir de 1912, Montessori traçou um novo objetivo para sua vida: melhorar a educação das crianças comuns⁴¹. Matriculou-se como aluna na Universidade de Roma e estudou tudo que pudesse ajudá-la a entender melhor como as crianças aprendem – cursos de psicologia, antropologia, higiene e pedagogia.

⁴¹ É recorrente no pensamento dos autores que tiveram suas obras analisadas neste trabalho (Binet, Antipoff, Claparède, Descoedres, entre outros, a idéia de que uma pedagogia que fosse efetiva na educação das crianças deficientes poderia ser utilizada com sucesso na educação de todas as outras crianças.

Montessori também foi profundamente influenciada pelo pensamento de Rousseau e foi uma das grandes expoentes do movimento pela educação nova. Ela trouxe novos elementos a educação nova, pois não só levava em conta as preferências e os centros de interesse das crianças, a exemplo de vários adeptos desse movimento, que fundavam sua ação unicamente sobre esse princípio, mas esforçava-se por encorajar nas crianças a autodisciplina e o senso de responsabilidade. (RÖHRS, 1994/2010).

Ela descobriu que as crianças têm um desejo forte e inato de aprender e conquistar autonomia, que aprendem espontaneamente quando têm liberdade suficiente, que se concentram profundamente em tarefas que elas mesmas escolhem, que preferem explorar coisas reais – o mundo dos adultos – aos brinquedos convencionais, e que se desenvolvem ao máximo em uma atmosfera de dignidade, respeito e liberdade. *“Importa deixar a natureza agir o mais livremente possível, e assim, mais a criança será livre no seu desenvolvimento, mais rapidamente e mais perfeitamente atingirá suas formas e suas funções superiores”* (MONTESSORI apud RÖHRS, 1994/2010, p 16).

Contemporânea de Ovide Decróly (1871 - 1932) Montessori fundou em 6 de janeiro de 1907, em San Lorenzo, a primeira casa dei bambini, a qual se destinava a educação de crianças consideradas difíceis. Neste mesmo ano Decróly fundou em Bruxelas a “École pour la vie”. (RÖHRS, 1994/2010).

As case dei bambini eram fundamentadas nas bases da educação nova e tinham ênfase na educação através do exercício da organização e da liberdade.

“Exercícios no ambiente cotidiado” ou “exercícios na vida prática” estão entre os grupos de exercícios apresentados por Montessori em sua primeira conferência na França. Existiam, principalmente, exercícios de paciência, de exatidão e de repetição, todos destinados a reforçar o poder de concentração. Era importante que esses exercícios fossem feitos a cada dia no contexto de uma tarefa “verdadeira”, e não como simples jogos e passatempos. Eles eram complementados por uma prática da imobilidade e da meditação, que marcavam a passagem da educação “externa” para a educação “interna”. (RÖHRS, 1994/2010).

A ordem na sala seria mantida sem recompensas ou punições quando as crianças estavam alegremente interessadas. Ela insistia em fazer com que

as crianças tivessem comportamento adequado e tratassem os outros com respeito. *“Nós chamamos de disciplinado um indivíduo que é senhor de si, que pode, constantemente, dispor de si mesmo ou seguir uma regra de vida”*. (MONTESSORI, 1969).

“A primeira coisa que a criança deve aprender,” escreveu ela, “é a diferença entre bem e mal; e a tarefa do educador é fazer com que as crianças não confundam bem com imobilidade e mal com atividade, como acontece freqüentemente no caso da disciplina antiquada. Isso porque nosso objetivo é disciplinar para a atividade, para o trabalho, para o bem, não para a imobilidade, não para a passividade, não para a obediência. (MONTESSORI, 1912).

Segundo ela uma sala em que todas as crianças se moviam de forma útil, inteligente e voluntária, sem cometer nenhum ato violento ou rude, pareceria uma sala de aula muito bem disciplinada.

Montessori observou que as crianças aprendiam melhor quando a professora (que ela chamava de “orientadora”) mostrava como fazer alguma coisa e depois estimulava a descoberta livre. Para ajudar a criança a desenvolver a autoconfiança e se tornar mais independente, Montessori enfatizava habilidades práticas: higiene pessoal, guardar os materiais no lugar certo, limpar a sala de aula, preparar refeições, cuidar de plantas e animais de estimação.

O conceito fundamental que sustenta a obra pedagógica desta pensadora é que as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender. Pode-se considerar que a característica fundamental de seu programa pedagógico é que ele dá igual importância ao desenvolvimento interno e ao desenvolvimento externo, organizados de forma a se complementarem.

A infância era, a seu ver, a fase crítica na evolução do indivíduo, o período durante o qual são lançadas as bases de todo o desenvolvimento ulterior. (RÖHRS, 2010).

Seu primeiro livro, “O Método da Pedagogia Científica aplicado à educação infantil na Casa das Crianças”, foi lançado em inglês em 1912 com o título de “O Método Montessori” tornando-se best-seller nos Estados Unidos.

Em seus escritos, Montessori não se cansa de ressaltar a importância do empreendimento que consiste em desenvolver atitudes em vez de simples competências; segundo ela, a atividade prática deve criar uma atitude, e isso graças à contemplação: “a atitude vem a ser a da conduta disciplinada”.

Um dos princípios fundamentais sobre o qual repousa o uso de material didático era que as atividades deveriam ser metodicamente coordenadas, de maneira que as crianças pudessem facilmente avaliar seu grau de êxito enquanto as realizavam. Era pedido às crianças, por exemplo, que andassem ao longo de grandes círculos traçados no chão, que formavam uma série padronizada de desenhos interessantes, segurando uma vasilha cheia até a borda de tinta azul ou vermelha; se transbordasse elas podiam perceber que seus movimentos não eram suficientemente coordenados e harmoniosos. Da mesma forma, todas as funções corporais eram conscientemente desenvolvidas. (RÖHRS, 1994/2010, p. 21-22).

Os princípios fundamentais do sistema Montessori são: a atividade, a individualidade e a liberdade. “*A liberdade não é um estado natural, mas uma condição a ser conquistada*”. (MONTESSORI apud RÖHRS, 1994/2010. p. 29).

Montessori enfatizava os aspectos biológicos, pois, considerava que vida é desenvolvimento e que seria função da educação favorecer esse desenvolvimento. Os estímulos externos formariam o espírito da criança, precisando, portanto, serem determinados. Assim, na sala de aula, a criança era livre para agir sobre os objetos sujeitos a sua ação, mas estes já estavam preestabelecidos, como os conjuntos de jogos e outros materiais que desenvolveu.

O material criado por Montessori tem papel preponderante no seu trabalho educativo, pois pressupõem a compreensão das coisas a partir delas mesmas, tendo como função estimular e desenvolver na criança, um impulso interior que se manifesta no trabalho espontâneo do intelecto.

Ela produz uma série de cinco (5) grupos de materiais didáticos:

- Exercícios Para a Vida Cotidiana
- Material Sensorial
- Material de Linguagem
- Material de Matemática
- Material de Ciências

Estes materiais se constituem de peças sólidas de diversos tamanhos e formas: caixas para abrir, fechar e encaixar; botões para abotoar; série de

cores, de tamanhos, de formas e espessuras diferentes, coleções de superfícies de diferentes texturas e campainhas com diferentes sons.

O Material Dourado é um dos materiais criado por Maria Montessori. Este material baseia-se nas regras do sistema de numeração, inclusive para o trabalho com múltiplos, sendo confeccionado em madeira, é composto por: cubos, placas, barras e cubinhos. O cubo é formado por dez placas, a placa por dez barras e a barra por dez cubinhos. Este material é de grande importância na numeração, e facilita a aprendizagem dos algoritmos da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão.

O Material Dourado desperta no aluno a concentração, o interesse, além de desenvolver sua inteligência e imaginação criadora, pois a criança está sempre predisposta ao jogo. Além disso, permite o estabelecimento de relações de graduação e de proporções, e, finalmente, ajuda a contar e a calcular.

No trabalho com esses materiais a concentração é um fator importante. As tarefas são precedidas por uma intensa preparação, e, quando terminam, a criança se solta, feliz com sua concentração, comunicando-se então com seus semelhantes, num processo de socialização. A livre escolha das atividades pela criança é outro aspecto fundamental para que exista a concentração e para que a atividade seja formadora e imaginativa. Essa escolha se realiza com ordem, disciplina e com um relativo silêncio.

O silêncio também desempenha papel preponderante. A criança fala quando o trabalho assim o exige, a professora não precisa falar alto. Pés e mãos tem grande destaque nos exercícios sensoriais (não se restringem apenas aos sentidos), fornecendo oportunidade às crianças de manipular os objetos, sendo que a coordenação se desenvolve com o movimento. Em relação à leitura e escrita, na escola montessoriana, as crianças conhecem as letras e são introduzidas na análise das palavras e letras; estando a mão treinada e reconhecendo as letras, a criança pode escrever palavras e orações inteiras. Em relação à matemática os materiais permitem o reconhecimento das formas básicas, o estabelecimento de graduações e proporções, comparações, induzem a contar e calcular.

Ela observou que a criança pequena pode ser um amante do trabalho, do trabalho intelectual, escolhido de forma espontânea, e assim, realizado com

muita alegria. Sua obra baseia-se em uma necessidade vital para a criança que é a de aprender fazendo.

Em cada etapa do crescimento mental da criança são proporcionadas atividades correspondentes, com as quais se desenvolvem suas faculdades. Ainda que ofereça à criança uma grande espontaneidade consegue capacitá-la para alcançar os mesmos níveis, ou até mesmo níveis superiores de sucesso escolar, que os alcançados sobre os sistemas antigos.

Consegue uma excelente disciplina apesar de prescindir de coerções tais como recompensas e castigos. Explica-se tal fato por tratar-se de uma disciplina que tem origem dentro da própria criança e não imposta de fora.

Baseia-se em um grande respeito pela personalidade da criança, concedendo-lhe espaço para crescer em uma independência biológica, permitindo-se à criança uma grande margem de liberdade que se constitui no fundamento de uma disciplina real.

Permite ao professor tratar cada criança individualmente em cada matéria, e assim, fazê-lo de acordo com suas necessidades individuais. Cada criança trabalha em seu próprio ritmo. Não necessita desenvolver o espírito de competência e a cada momento procura oferecer às crianças muitas oportunidades para ajuda mútua o que é feito com grande prazer e alegria. Já que a criança trabalha partindo de sua livre escolha, sem coerções e sem necessidade de competir, não sente as tensões, os sentimentos de inferioridade e outras experiências capazes de deixar marcas no decorrer de sua vida.

O método Montessori se propõe a desenvolver a totalidade da personalidade da criança e não somente suas capacidades intelectuais. Preocupa-se também com as capacidades de iniciativa, de deliberação e de escolhas independentes e os componentes emocionais. Ambientes que favorecem a liberdade

Ao defender o respeito às necessidades e aos interesses de cada estudante, de acordo com os estágios de desenvolvimento correspondentes às faixas etárias, Montessori argumentava que seu método não contrariava a natureza humana e, por isso, era mais eficiente do que os tradicionais. Os pequenos conduziram o próprio aprendizado e ao professor caberia

acompanhar o processo e detectar o modo particular de cada um manifestar seu potencial.

Por causa dessa perspectiva desenvolvimentista, Montessori elegeu como prioridade os anos iniciais da vida. Para ela, a criança não é um pretendente a ser adulto e, como tal, um ser incompleto. Desde seu nascimento, já é um ser humano integral, o que inverte o foco da sala de aula tradicional, centrada no professor. Não foi por acaso que as escolas que fundou se chamavam Casa das Crianças (*Casa dei Bambini*, em italiano), evidenciando a prevalência da criança. Foi nessas "casas" que ela explorou duas de suas idéias principais: a educação pelos sentidos e a educação pelo movimento.

Maria Montessori defendia que o caminho do intelecto passa pelas mãos⁴², porque é por meio do movimento e do toque que os pequenos exploram e decodificam o mundo ao seu redor. "A criança ama tocar os objetos para depois poder reconhecê-los", disse certa vez. Muitos dos exercícios desenvolvidos pela educadora, hoje utilizados largamente na educação infantil, objetivam chamar a atenção das crianças para as propriedades dos objetos (tamanho, forma, cor, textura, peso, cheiro, barulho).

O método Montessoriano parte do concreto rumo ao abstrato. Baseia-se na observação de que meninos e meninas aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta. Para tornar esse processo o mais rico possível, a educadora italiana desenvolveu os materiais didáticos que constituem um dos aspectos mais conhecidos de seu trabalho. São objetos simples, mas muito atraentes, e projetados para provocar o raciocínio. Há materiais pensados para auxiliar todo tipo de aprendizado, do sistema decimal à estrutura da linguagem.

"A tarefa do professor é preparar motivações para atividades culturais, num ambiente previamente organizado, e depois se abster de interferir"

MAZZOTTA (1999) aponta dez regras de educação definidas por Montessori, as quais ela considerava adequadas tanto para crianças normais em idade pré-escolar, como para crianças treináveis, em idade escolar. Seriam elas:

⁴² Curiosamente Helena Antipoff elaborou um teste com o tema Minhas Mãos, o MM, um teste de personalidade.

1. As crianças são diferentes dos adultos e necessitam ser tratadas de modo diferente.
2. A aprendizagem vem de dentro e é espontânea; a criança deve estar interessada numa atividade para se sentir motivada.
3. As crianças têm necessidades de ambiente infantil que possibilite brincar livremente, jogar e manusear matérias coloridos.
4. As crianças amam a ordem.
5. As crianças devem ter liberdade de escolha; por isso necessitam de material suficiente para que possam passar de uma atividade a outra, conforme o índice de interesse e atenção o exijam.
6. As crianças amam o silêncio.
7. As crianças preferem trabalhar a brincar.
8. As crianças amam a repetição.
9. As crianças têm senso de dignidade pessoal; assim, não podemos esperar que façam exatamente o que mandamos.
10. As crianças utilizam o meio que as cerca para se aperfeiçoar, enquanto os adultos usam-se a si mesmos para aperfeiçoar seu meio.

Vemos, em Montessori um respeito a cultura na qual a criança está imersa, da mesma maneira que percebemos isso no pensamento antipoffiano. *Para que a criança progrida rapidamente, é necessário que a vida prática e a vida social estejam intimamente misturadas a sua cultura.* (MONTESSORI, 1972, apud RÖHRS, 1994/2010).

Montessori foi uma importante personagem do movimento por uma Educação Nova, para ela o mestre pode deixar de ser o centro do processo educativo e agir a partir de sua periferia. Sua tarefa mais urgente é praticar uma observação científica e empregar sua intuição em descobrir as possibilidades e as novas necessidades.

A proposta educativa de Helena Antipoff para os excepcionais

Sob influência dos autores anteriormente citados Helena Antipoff gradualmente foi elaborando uma metodologia psicopedagógica voltada para a educação dos excepcionais, uma metodologia que ela julgava ser útil também

nas classes e escolas comuns. Além das influências de Descoedres, Binet e Montessori, ela também se fundamentou em experiências desenvolvidas anteriormente as obras destes autores. Ela conhecia e fala brevemente dos trabalhos de Jean Itard e é possível notar que ela compreendia os pontos fracos do seu trabalho, razão pela qual ele não obtivera o sucesso esperado quando da educação de Victor.

Itard possivelmente falhou na educação de Victor, o selvagem de Aveyron, devido a sua visão de homem, baseado no sensualismo de Condillac, o qual acreditava que toda a formação intelectual se dava pelos sentidos, não havendo nenhum papel significativo da hereditariedade. Sobre essa perspectiva adotada pelo seguidos de Jean Itard, Edouard Seguin, podemos ver seu pensamento:

Sem incidir no erro dos sensualistas que atribuíam aos sentidos o papel dinâmico na formação do pensamento, sem exagerar o alcance da educação sensorial tal como foi concebida por Seguin, seu iniciador, a pedagogia dos débeis mentais se servirá dessa educação como de um meio certamente muito eficiente, para o desenvolvimento intelectual geral. (ANTIPOFF, H. & RESENDE, N. 1934/1992, p. 103).

Percebemos que ela, apesar de depositar no ambiente a primazia para aquisição das habilidades escolares, não desconsiderava a influência de fatores hereditários para a formação do sujeito. Observa-se que Antipoff não caiu no equívoco dos extremos, nem no super ambientalismo que tem em J. B. Watson um dos seus expoentes (sendo ele contemporâneo de Antipoff), evitando um excesso de crença no ambiente como agente exclusivo na formação dos sujeitos. Ela também evita o erro de um super inatismo, travestido de um neo platonismo, onde o social seria apenas o palco onde as faculdades inatas, as aptidões naturais se apresentariam, mesmo a despeito de um ambiente pouco favorecedor. Ela leva ambos os níveis de análise em conta, assim como o fazem Skinner ao citar como níveis de análise do comportamento humano a Filogênese, a Ontogênese e a Cultura; e Vygotski ao considerar como níveis de análise das condutas humanas a Filogênese, a Ontogênese, a Sociogênese e a Microgênese.

Muitas parecem ter sido as influências sobre a construção do pensamento antipoffiano, principalmente a respeito da educação e da psicologia do excepcional. Observa-se que entre os autores citados por Helena

Antipoff nos textos reunidos na coletânea de sua obra, volume III “Educação do Excepcional” encontram destaque vários estudiosos da criança considerada excepcional de diferentes épocas e nacionalidades, como se pode conferir no apêndice 4.

O método educativo eleito por Helena Antipoff para a educação da criança excepcional foi à ortopedia mental. Sobre esse método, composto de um conjunto de exercícios ela observa que:

Alguns exercícios foram tomados de Binet, do seu capítulo sobre a educação da inteligência, do livro “Les idées modernes sur les enfants”... Tomamos muitos exercícios e melle Descoedres da sua já citada obra: “Education des enfants anourmaux”; outros ainda foram sugeridos pelo método de Maria Montessori; alguns, enfim, foram introduzidos por nós mesmos. (ANTIPOFF, H. 1934/1992, p. 77).

Acima de tudo como se pôde ver no que diz respeito à homogeneização das classes escolares, que culminou na criação das salas especiais e posteriormente em um sistema de educação especial, paralelo a educação regular, que Antipoff lutou contra esse afastamento da experiência coletiva quando pensou na educação das crianças em uma mesma escola, eventualmente com adaptações as suas necessidades como era o caso dos exercícios de ortopedia mental.

Contrariando o que é apresentado por Bueno (1993) que aponta uma psicologização dos problemas educacionais apresentados por essas crianças, este trabalho buscou resgatar elementos que ilustrem que a história da educação especial no país não é marcada somente pela segregação do aluno diferente.

A historiografia da psicologia em sua interface com a educação tem sido marcada por este tipo de crítica, de que a psicologia atenderia as necessidades de uma determinada classe econômica e legitimaria através do uso dos testes de inteligência diferenças que seriam na verdade oriundas do social e não de aspectos biológicos.

Apesar de a história hegemônica ser esta, onde a psicologia é vista como uma ciência a serviço da legitimação da exclusão do aluno excepcional, através do uso dos testes, podemos observar que Antipoff executou ações de caráter psicopedagógico que não podem ser consideradas excludentes, pois

não deixavam de lado aspectos psicossociais, evitando a armadilha de uma psicologia cientificista e desprovida da consciência de que sofre influências sociopolíticas. Contrariando essas críticas ela foca suas ações nos determinantes sociais responsáveis pela excepcionalidade.

Bueno (1993) entre outros autores que tratam da educação especial no Brasil deixa de lado a história relacionada às iniciativas de Antipoff na Sociedade Pestalozzi, SPB, COJ, APAE, Fazenda do Rosário, ADAV, entre outros locais, onde ela desenvolveu ações de caráter que hoje poderíamos chamar de inclusivo, como a proposta de atender na Pestalozzi alunos não apenas com alguma deficiência, mas também bem dotados, misturando as crianças num mesmo espaço e pensando nos benefícios que esta mistura poderia gerar. (ANTIPOFF, H. 1992).

Ao analisarmos as idéias de Maria Montessori, Alfred Binet e Alice Descoedres, percebemos as diferenças entre a perspectiva médica e a psicológica. Na perspectiva psicológica o sujeito excepcional não é enxergado apenas pelo prisma da falta de habilidades intelectuais, mas também é levado em conta seu desenvolvimento afetivo e sua capacidade de aprender dadas condições mais adequadas. A excepcionalidade seria um problema mais ligado a precariedade dos métodos e materiais de ensino do que ao sujeito dito deficiente. *“Há já muito tempo Melle. Descoedres advoga a causa das crianças retardadas e cuida de reabilitá-las o mais possível”*. (ANTIPOFF, H. 1934).

Helena Antipoff, ao tratar da educação especial na Europa, aponta que:

No nível do ensino primário, as classes ditas especiais mostraram no estrangeiro, como aqui, que é possível a aprendizagem escolar e que o aluno retardado é passível de consideráveis progressos. Exige-se porém, do regime escolar, a obediência a certos critérios que Alice Descoedres resumiu nos seguintes tópicos:

1. Aproveitamento da atividade dos alunos. Assim, a escola introduz em seu ambiente, como no currículo de estudos, elementos de vida social;
 2. Importância da educação sensorial e da percepção;
 3. Concentração e entrosamento de todas as matérias do ensino;
 4. Individualização do ensino e seu ajustamento as diferentes necessidades dos alunos;
 5. Utilidade prática do ensino para a vida posterior a escola.
- (ANTIPOFF, H. 1956/1992, p. 195).

Em seguida numa retrospectiva acerca das iniciativas relacionadas à educação especial em diversos países, ela aponta aqueles que podem ser considerados suas grandes influências

Voltando um olhar retrospectivo sobre a assistência proporcionada a diversos níveis de retardamento mental, notamos que foram os idiotas que receberam, do médico e do pedagogo, alguma atenção, a partir do século XVIII; com os trabalhos de Itard e Seguin, a assistência estendeu-se a grupos menos atrasados, no século XIX; e com os trabalhos de De Sanctis, Binet, Simon, Montessori, Decroly e Alice Descoedres, a técnica pedagógica do ensino especial penetrou nas classes primárias para retardados, anexas aos grupos escolares ou em instituições próprias. Finalmente, no segundo quartel deste século, os norte-americanos realizaram valiosas pesquisas sobre adolescentes que; diplomados no curso primário em escolas comuns ou classes seletivas para retardados lutam com dificuldade nos cursos secundários. (ANTIPOFF, H. 1954/1992, p.188).

Em síntese, ao beber em diferentes fontes e nelas embasar suas propostas para a educação da criança excepcional Antipoff observa que:

ANALISANDO ESSES critérios de ensino especializado, podemos notar que estão eles animados do espírito da escola ativa, funcional, reclamada por Dewey, por Claparède e toda a escola moderna de educação para toda criança do ensino elementar. Aquilo que imprescindivelmente reclama a criança empedrada para seu desenvolvimento integral e que os métodos de Montessori, Decroly, Descoedres, as escolas numerosas do ensino emendativo nos Estados Unidos realizam obrigatoriamente e com pleno êxito para criança excepcional, já irradia em escolas para alunos normais a sua benéfica influência no nível do ensino primário. (ANTIPOFF, H. 1956/1992, p.195).

Helena Antipoff em prefácio escrito para o livro **“Educação do excepcional – manual para professores”** escrito pela sua nora Otília Braga Antipoff em julho de 1972 expôs seu pensamento a respeito do sujeito deficiente e da criança:

“Como a criança não é um homem em miniatura, o *homunculus*, na conceituação dos antigos, também o deficiente mental não é um indivíduo que simplesmente parou nos degraus inferiores da escala de desenvolvimento psíquico. Ele não é a redução quantitativa do homem comum; é um ser diferente. Há crianças que dão a impressão de retardados, e a literatura registra casos notáveis de um glorioso futuro desses “falsos retardados”; É que o “olho clínico” não soube perceber algo de superior nos olhares ausentes da criança, nem os testes psicológicos despistar algo de original nas respostas “pueris” do futuro talento. Por duas vezes, na prática do consultório do Instituto J. J. Rousseau de Genebra e outra, no Centro de Orientação Juvenil do Rio de Janeiro, tive pessoalmente surpreendente descoberta desse fenômeno, que todo examinador poderá

experimentar se não tiver atitudes rígidas, mesmo perante “grandes retardados mentais”, cujos pais ou mestres trazem para a educação emendativa. (ANTIPOFF, H. 1972, p. 11).

É importante destacar que a autora considerava que os recursos utilizados na educação dos anormais, quase sempre beneficiam a pedagogia do normal. (ANTIPOFF, H. 1992).

A partir de sua experiência Antipoff fez uma série de recomendações para a educação dos excepcionais, seriam elas:

- escolas no campo, próximo à natureza;
 - núcleos familiares;
 - formação do caráter através do trabalho (artesanato, oficinas diversas), relação teoria/prática;
 - aproveitar as experiências cotidianas para finalidades educativas;
- registrar as experiências pedagógicas, seus resultados, visando a pesquisa e a construção de novos conhecimentos em pedagogia: “Ora, como dizia há pouco Alfred Binet, a pedagogia é uma pseudociência, que afirma sempre sem nada verificar. Com essa pedagogia não iremos longe. Para tê-la como arte segura, teremos que dedicar-lhe estudos e pesquisas cuidadosas. Nas escolas para excepcionais, esse ramo terá uma aplicação de enorme proveito” (ANTIPOFF, H. 1956/1992, p. 156).

Também irá se dedicar a análise de qual seria o papel do professor. Para ela:

“A tarefa do mestre é de tal complexidade que ele se sente completamente desorientado quando, ao deixar a escola comum e os alunos normais, vem, usando métodos rotineiros, agir no meio desses indivíduos excepcionais. Como ensinar as matérias escolares quando as crianças não sabem ouvir, nem olhar, nem fala, nem compreender as coisas mais elementares, nem trabalhar, nem reagir aos estímulos comuns da vida infantil? Como despertar nelas os interesses naturais da idade? Como sublimar as tendências que, em algumas, são dirigidas para fins ilícitos? E como captar suas energias para fins construtivos? Devemos confessar que o problema é um verdadeiro quebra-cabeças, e que somente um trabalho experimental de longa duração e uma dedicação infinita poderão trazer esclarecimentos suficientes para não se andar às escuras e não se tatear sem direção” (ANTIPOFF, H. 1946/1992, p. 157-158).

Antipoff apresenta uma bela reflexão sobre o excepcional, a qual nos indica a forma crítica com a qual ela pensava a educação desses indivíduos: a escola de quatro paredes, vazia de estímulos para os sentidos, para a ação e vivência social para a vida afetiva mais desenvolvida, esta escola é o túmulo do excepcional, mais do que de uma criança normal... (ANTIPOFF, H. 1992).

Ao se referir a ortopedia mental também destaca a emulação como fator benéfico, quando não transformado em violência (ANTIPOFF 1934). A competição incita nos alunos o interesse em melhorar suas marcas, sua condição. Ela destaca que a emulação deve ser mantida em certos limites para não se transformar em agressão, o que hoje é conhecido na escola como Bullying.

Esse conceito funcional da vida mental propõe que sejam aplicados aos alunos, de uma forma geral, tratamentos que busquem prepará-los para a educação. Considerada uma ginástica psicológica, a ortopedia mental leva em conta a "Lei do Interesse", proposta por Claparède, ao apresentar às crianças tarefas que sejam de seu interesse, que atraiam sua atenção e proporcionem seu engajamento à atividade. Os exercícios ocupariam por dia cerca de 15 a 20 minutos do tempo da criança, propondo uma equalização entre Educação Moral e Educação Intelectual, mostrando-se como um importante auxílio a educação dos excepcionais.

Sobre a psicologia funcional destacamos a busca de uma explicação dinâmica e funcional para os fenômenos psicológicos, assim é proposta a "Lei do Interesse", segundo a qual o organismo tende, a cada instante, a seguir a linha de seu maior interesse. Para Claparède a concepção funcional consiste em:

"abordar os fenômenos psíquicos do ponto de vista de seu papel, de sua função na vida, de seu lugar na conduta em um momento dados. Isto implica colocar a questão de sua utilidade. Depois de me perguntar para que serve o sono, examinei da mesma forma para que serve a infância, para que serve a inteligência, para que serve a vontade..." (Claparède, 1930/1941, p. 162).

Dentro dessa mesma concepção Claparède estudou a inteligência como algo que intervém quando o automatismo, seja este adquirido ou instintivo, não permite resolver um problema.

A proposta da ortopedia mental é adaptar o método para aquela criança que não aprende num período de tempo esperado, é dar ao aluno diferente (e todos o são em algum grau), com problemas de aprendizagem, as mesmas chances dos que não apresentam dificuldades de aprendizagem. Na atualidade os chamados Planos de Desenvolvimento Individualizado – PDI, que é um plano de adaptação curricular, uma proposta de educação emendativa se

aproxima daquilo que Antipoff utilizava com o nome de exercícios de ortopedia mental.

Antipoff vai definir ortopedia como a arte de corrigir as deformidades do corpo e, assim assegurar o funcionamento normal do organismo (ANTIPOFF, H. 1934). A autora cita que Binet utilizou a partir de 1910 o termo para tratar os exercícios que tinham por função endireitar, adestrar e fortificar as faculdades mentais. Baseada nos estudos de Binet, ela buscou adotar em Minas Gerais os mesmo princípios da educação funcional que este havia utilizado em suas experiências na França.

Seu uso se daria preferencialmente nas classes especial, entretanto a autora aponta a utilidade dos exercícios de ortopedia mental mesmo nas classes regulares. A partir de uma concepção funcional da inteligência, ela vai adotar o programa de ortopedia mental, visando equalizar as oportunidades para as crianças que não tinham resultados satisfatórios nos testes (CAMPOS e NEPOMUCENO, 2006). Este conjunto de exercícios supõe que tudo o que é de pensamento e de função em nós é susceptível de desenvolvimento. (BINET, 1910).

CONCLUSÕES

Como foi observado, o conceito de excepcional não é um conceito abstrato, mas historicamente construído. A partir da metodologia de estudo da História das Ciências empregada neste trabalho se pôde analisar a historicidade de que goza este conceito e buscar através da produção teórica e prática de Helena Antipoff saber um pouco mais acerca do sentido que o mesmo tinha quando de sua apresentação nos anos de 1930 no Brasil.

Assim como os conceitos de anormal e retardado, anteriormente utilizados para se referir as pessoas que apresentavam alguma característica diferente (física, mental ou social) até a década de 1930 ganharam um caráter pejorativo, é possível que ao longo dos anos o conceito de excepcional tenha ganhado o caráter pejorativo a que se propunha combater.

Contudo a retomada do conceito por Peter Mittler (2003) e seu conseqüente uso no âmbito da educação inclusiva nos possibilita repensar se esse conceito de fato adquiriu a mesma pecha negativa dos anteriores. Destaca-se que o conceito de excepcional pertence área educacional, não se constituindo em termo da nosologia referente a área médica. Essa distinção auxilia a compreensão do conceito, relacionado ao âmbito educacional e utilizado para definir aquele que apresenta características diferentes, que façam da sua educação uma educação excepcional, uma educação diferente.

Essa educação diferente, especial, foi marcada na obra de Helena Antipoff pelo uso de métodos diagnósticos que avaliavam além da inteligência, aferida pelos testes, o caráter e a personalidade, mais facilmente conhecidos através da observação sistemática, derivada do método da experimentação natural de Lazursky. A observação sistemática era facilitada pelo uso das fichas de observação (apêndice 2) utilizadas pelo professor para conhecer melhor as tendências e o psicotropismo da criança.

Após a realização do diagnóstico do indivíduo, observando-se sob que aspecto ele se constituía um excepcional, Antipoff utilizava como método de estimulação cognitiva e educação emendativa a ortopedia mental. A ortopedia mental fora apresentada por Binet em 1910, e apropriada por Antipoff no Brasil. Ela incrementou esse método psicopedagógico a partir da síntese dos métodos educativos de Maria Montessori, Alice Descoedres e do próprio Alfred Binet.

A ortopedia mental aparece na obra desta autora como valiosa contribuição, pois que não bastava um incremento nos métodos de diagnóstico dos excepcionais, mas era preciso desenvolver uma maneira de intervir, a fim de auxiliá-lo a lidar com sua condição de exceção, de diferente.

Entre as contribuições de Helena Antipoff a educação especial brasileira podemos encontrar grande variedade de ações em diversos níveis como a criação de instituições destinadas ao suporte as escolas comuns na educação dos excepcionais, o incentivo a tradução de livros sobre educação especial e a elaboração de textos sobre a educação geral e do indivíduo excepcional em especial. O conceito de excepcional constitui-se em uma de suas contribuições epistemológica mais importantes para a educação da criança com dificuldades escolares, posto que o conceito enaltece a importância de vermos a diferença por um aspecto mais global e não apenas pela ótica da falta, do déficit. Como ela mesma preconizou, muitas crianças excepcionais em algum aspecto (baixo Q.I, por exemplo) apresentavam grande desenvolvimento moral e ou afetivo.

O conceito de inteligência civilizada também aparece na obra desta autora como sendo de extrema importância para a compreensão da condição excepcional de alguns indivíduos. Posto que os resultados dos testes não mediam uma inteligência inata, mas construída na interação do sujeito com o meio social, civilizatório, Antipoff vai apontar as falhas apresentadas testes quando aplicados sem levar em conta as condições de vida da criança. A inteligência é mais uma construção social do que uma condição estrutural da criança, da mesma forma que a excepcionalidade também é uma situação muitas vezes momentânea e não uma condição definitiva.

No século XXI o movimento pela educação inclusiva destaca a importância da formação para o trabalho, aspecto também abordado por Antipoff em suas ações no complexo da Fazenda do Rosário. Ela demonstrava grande preocupação com o preparo dos excepcionais para obterem sua própria subsistência por meio do trabalho. Naqueles idos, entre os anos de 1930 a 1970 o campo lhe parecia o melhor local para educar o excepcional e ali ensiná-lo a plantar e colher, garantindo sua independência e subsistência.

A análise da obra antipoffiana gera elementos para que se discuta o fato de não haver uma prática única em psicologia da educação, que outra história, além daquela que considera a psicologia como ciência que legitimava a

exclusão do aluno diferente através da aplicação indiscriminada dos testes de inteligência, também existiu.

Foi possível observar que os problemas relacionados à educação dos excepcionais emergiu no bojo de um movimento pela democratização do acesso a educação em Minas Gerais nos anos de 1930. Com a separação das crianças em classes homogêneas nasceu a pergunta, que fazer com as crianças das classes especiais, das classes D e E?

Esse tipo de movimento que busca colocar todos em um mesmo ambiente educativo e submetidos a um mesmo currículo é incompatível com a existência de diferenças entre as pessoas. Foi buscando criar um ambiente preparado para acolher as diferenças que Antipoff idealizou e criou várias instituições de educação especial, sendo por muitos autores considerada a responsável pela criação em Minas Gerais de um sistema paralelo de ensino, a educação especial.

Seu pensamento era que, se a população se distribui, por exemplo, em uma curva da inteligência, é de se esperar que uma educação destinada à média desta curva, não vá atender de forma adequada as extremidades da mesma. Pois justamente nas extremidades se encontram aqueles que ela chamou de excepcionais. Excepcionais porque se constituíam em exceção a média. Foi a educação desses sujeitos “exceções”, “excepcionais” que ela se dedicou desde os anos de 1930 até sua morte em 1974.

Antipoff ao longo de sua trajetória não aponta em momento algum a existência de alunos ineducáveis. Diferentemente de autores como Seguin e Binet que ainda concebiam a existência de alunos destinados ao asilo por não serem educáveis, Antipoff vai preconizar que dadas às condições adequadas, mesmo a criança mais empecada teria chance de aprender algo e de mostrar, segundo ela, momentos de elevado senso moral.

Segundo (TEZZARI, 2004), no Brasil a educação especial teve pouquíssima expressão até metade do século XX. Este argumento é contrário ao que se pôde conhecer da obra antipoffiana. Entre 1930 e 1950, como se pôde ver, muitas foram às iniciativas encabeçadas por Helena Antipoff no que tange a educação especial.

Se dirigindo aos membros da sociedade Pestalozzi que ela chamava pestalozzianos, Helena Antipoff declara o que pensa sobre a ciência e como esta pode atender as urgências da educação

Lembrar que nenhum progresso social verdadeiro pode ser solidamente alcançado sem a ciência e que a ciência exige a consciência dos problemas, o conhecimento da realidade e a interpretação objetiva e leal dos resultados significativos da pesquisa organizada ou de observações isoladas. Portanto, é obrigação não perder oportunidade nenhuma para levantar dúvidas, formular problemas e ensaiar respostas em contato direto com os fatos em experiências provocadas, em estudos dos outros, sempre que esses estudos sejam de primeira mão e feitos com a intenção honesta de vencer a ignorância dum campo ainda obscuro, porém necessário à compreensão, já para formar nossa opinião, já para permitir interferência pedagógica mais acertada. (ANTIPOFF, 1967/1992, p. 398).

Nenhum outro trecho de sua obra me pareceu mais adequado de ser apresentado na conclusão deste texto do que a citação ora feita. Esta marca a obra de Antipoff no que há nela de mais apaixonado, as reflexões e crenças da autora em uma pedagogia e uma psicologia científica como subsídio, único talvez, para atender as necessidades das crianças, em especial da criança excepcional.

O trabalho desenvolvido por Antipoff no âmbito da educação especial apresenta uma lógica interna, diferenciada do *Zeitgeist*, do espírito de época presente no período em que ela desenvolveu seus trabalhos junto aos excepcionais no Brasil.

Esta autora não foi uma usuária comum dos testes de inteligência, pois realizou pesquisas em busca de formas diagnósticas complementares aos mesmos. Trabalhou desde os anos de 1940 um teste que levasse em conta a personalidade e não apenas a inteligência da criança, o teste “As Minhas Mãos”, ou MM como ficou conhecido.

Ela se baseou fortemente na observação sistemática, algo que Campos, M. I. (1997) comenta como sendo uma inovadora proposta novamente discutida por ocasião do I Congresso Mineiro de Educação em 1983: “*observação sistemática do professor*”, além do diagnóstico realizado pela aplicação de testes. Fato que mostra a atualidade do pensamento de Antipoff.

Antipoff fez algumas recomendações aos profissionais envolvidos com a educação dos excepcionais, sendo um ponto importante a se destacar o argumento por ela utilizado de que cabe aos pestalozianos:

Provar que toda criatura humana tem valor e todos os homens podem contribuir, cada um com o seu “talento”, ao progresso da humanidade. Mostrar ainda que o valor humano não se limita apenas ao aspecto intelectual, mas que outros caracteres, como os dons morais, o esforço, a humildade, os sentimentos altruístas, que tantas vezes encontramos em crianças ditas excepcionais, constituem apreciável tesouro social em tempos principalmente em que domina o egoísmo, a ganância e exploração do fraco pelo forte. (ANTIPOFF, 1967/1992, p. 398).

Ela destaca que o excepcional não pode ser analisado apenas pelo prisma intelectual, mas como ser integral. Isso aproxima sua filosofia da filosofia inclusiva, que também lida com a premissa de que a criança, na figura do aluno, deve ser compreendida e educada como ser integral.

Como exposto em 1930 no artigo “Preparo das crianças para a sua futura profissão”, Antipoff apresenta um pensamento semelhante ao que Sasaki irá apresentar em 1997. Esse comparativo permite ainda mais uma vez perceber aspectos inclusivos de sua obra.

Antipoff considera que

(...) há talvez “menos perigo” em ver crianças anormais e desequilibradas ao lado dos normais e sentir mesmo que contaminam mesmo as mais inclinadas aos vícios... do que em selecioná-las em classes especiais onde seus problemas, nas mãos de professor inexperiente, podem explodir como uma bomba. (ANTIPOFF, H. 1930).

Sasaki falando sobre os princípios inclusivos em educação considera que

(...) qualquer escola, comum ou especial, que se convencer da necessidade de se adequar aos novos tempos e novos valores sociais estará iniciando uma desafiadora jornada da inclusão escolar, cuja principal mensagem é a de que a educação de crianças com deficiências e não deficientes, juntas, desenvolvendo relacionamentos positivos através de experiências educacionais e sociais, é fundamentalmente vantajosa. (...) (SASSAKI, R. K. 1997).

Como se percebe, essas duas considerações se assemelham. Antipoff realizou a homogeneização das classes escolares atendendo a solicitação do

governo mineiro, mas tinha uma visão crítica desse processo, assumindo que manter as crianças em um mesmo ambiente poderia auxiliar melhor na compreensão de suas diferenças. Ela pôde perceber que as classes escolares também se tornavam heterogêneas ao longo dos meses, o que significava que a condição das crianças era mutável de acordo com a educação que lhes era oferecida.

Há nesse ponto uma convergência entre o pensamento de Helena Antipoff e o de Lev S. Vygotski, pois o mesmo considerava que as crianças deficientes não deveriam ser privadas do convívio com as outras sem deficiência específica. Para Vygotski o contato com crianças sem “defeitos”⁴³ possibilitaria as crianças “defeituosas” melhorar seu desempenho escolar geral.

“A infelicidade dos retardados mentais surge como reação ao ambiente que não os quer ou não pode compreendê-los, e os desajustamentos maiores são criados pelos ambientes escolares, principalmente. Embora a escola pública seja feita para todas as crianças do país a que pertencem, **poucas são ainda as escolas que se ajustam à diversidade mental de seus alunos**, sendo duas as categorias mais prejudicadas nesse ponto: a de inteligência inferior, e a particularmente superior ao nível comum dos escolares. Nessas condições, a escola vem a ser um forte reativo ao aparecimento, entre esses alunos incomuns de conduta, que se desviam para a vadiagem, vícios, depressão mental (às vezes suicídios), rebeldia e agressividade delituosa para com os mestres, companheiros e, de um modo geral, contra a sociedade” (ANTIPOFF, H. 1946/1992, p. 157. Grifo nosso).

Essa passagem apresenta o pensamento da autora no que diz respeito à adaptação da instituição escolar e de seus métodos a diversidade das crianças, sejam elas diferentes por terem uma inteligência acima da média ou por terem uma inteligência abaixo da média.

Essa passagem se assemelha ao que se considera como educação inclusiva, pois

Na inclusão, o modelo social da deficiência, baseia-se na proposição de que a sociedade e suas instituições é que são opressivas, discriminatórias e incapacitantes e que a tensão, portanto, precisa estar direcionada para a remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas com deficiências na vida em sociedade e para a mudança institucional, para a mudança de regulamentos e atitudes que criam e mantêm a exclusão. (Campbel e Oliver, 1996). No contexto da educação, a reestruturação das escolas baseada em

⁴³ Utilizei o termo defeito pois Vygotski chama os estudos sobre essas crianças de defectologia.

diretrizes inclusivas é um reflexo de um modelo de sociedade em ação e requer a interação entre as necessidades individuais e as alterações dos sistemas escolares. (MINAS GERAIS, 2006, p. 11).

Ao preconizar a necessidade de ajustamento da escola as diversidades das crianças pode-se considerar que Antipoff, mesmo que de forma embrionária apresentava um pensamento que hoje seria chamado de inclusivo. Ela destacava que a escola seria a grande responsável pela segregação do aluno diferente ao não se adaptar as suas necessidades, aos seus interesses.

“Como a criança não é um homem em miniatura, o *homunculus*, na conceituação dos antigos, também o deficiente mental não é um indivíduo que simplesmente parou nos degraus inferiores da escala de desenvolvimento psíquico. Ele não é a redução quantitativa do homem comum: é um ser diferente”. (ANTIPOFF, 1972/1992, p. 323).

Nota-se nesta passagem a influência da escola genebrina sobre seu pensamento. Jean Piaget fora enfático em suas obras ao apontar que os sujeitos, em função de seu estágio de desenvolvimento, não apresentam uma diferença quantitativa, mas sim qualitativa. Trata-se de uma forma de ser e de existir diferente no âmbito intelectual, não apenas abaixo da média como nos aponta o método psicométrico.

Antipoff ao destacar a observação como método de conhecer a criança se aproxima do método clínico piagetiano, pois que não se interessa apenas pelo erro apresentado em um teste fundamentado na psicometria, mas se interessa também pela observação sistemática do comportamento infantil através de fichas de observação que ela mesma criou e que muito auxiliaram o entendimento da lógica infantil e da lógica da infância excepcional.

A permanência do interesse suscitado pelos trabalhos de Helena Antipoff não é devido a um desejo reverente de proteger e preservar o passado, mas resulta de um autêntico espírito de pesquisa.

Entender o conceito de excepcional para Helena Antipoff, as formas de diagnóstico e de melhor intervir em favor da educação destinada as crianças excepcionais certamente pode auxiliar pesquisadores interessados tanto na historiografia da educação especial como aqueles interessados nas propostas de educação inclusiva no século XXI. Apresentar as premissas da educação inclusiva como a necessidade de adaptar a escola a necessidade da criança, a importância da observação o uso crítico dos testes de inteligência e de outras

ferramentas de psicodiagnóstico como algo novo é ignorar o passado e a história de pioneiros da educação dos excepcionais como Helena Antipoff.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association (1995). **DSM-IV -Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Washington, DC: American Psychiatric Association - APA. Tradução. de Dayse Batista. 4.ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

ANTIPOFF, Daniel. **Helena Antipoff: sua vida, sua obra**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2ª. Ed. 1996. (1ª. ed. 1975).

ANTIPOFF, Daniel. **Entre dois continentes**. Belo Horizonte: Edição do Autor, 1997.

ANTIPOFF, Helena. **A experimentação natural: método psicológico de A. Lazursky**. Boletim Claparède, v. 3, p.27-39, 1980 (Originalmente publicado em 1927).

ANTIPOFF, Helena. **“A instalação do museu da criança como recurso pedagógico”**. In CENTRO DE EDUCAÇÃO E PESQUISA HELENA

ANTIPOFF, Helena. Fundamentos da Educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992, p. 11-14. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 2). Original 1929.

ANTIPOFF, Helena. **A psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte**. Arquivos Brasileiros de Higiene Mental, v. 3, n. 7, p. 226-234, 1930a.

ANTIPOFF, Helena. **Escolologia: ensaios de pedagogia experimental**. Revista do Ensino, n. 50, 51, 52, 1930b.

ANTIPOFF, Helena. Colaboração das alunas da Escola de Aperfeiçoamento. **Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas**. Revista do Ensino, n. 6. P. 128-133, julho de 1930c.

ANTIPOFF, Helena. **“O nosso museu da criança”**. In CENTRO DE EDUCAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF. Fundamentos da Educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992, p. 15-18. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, volume II). (Original de 1930d).

ANTIPOFF, Helena, **Homogeneização das Classes dos Grupos Escolares**. Revista do Ensino, Minas Gerais. 1931a.

ANTIPOFF, Helena. **Desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 1931b. (Boletim, 7).

ANTIPOFF, Helena. **Escolologia**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1931c. (com a colaboração das alunas-professoras da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte). Minas Gerais.

ANTIPOFF, Helena. **Inteligência Civilizada**. Boletim Claparède – Edição especial 1929 – 1979, p. 34 – 36. Ibirité, agosto de 1979. Originalmente publicado no Boletim nº 07 da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais em 1931d.

ANTIPOFF, Helena. **Organização das classes nos Grupos Escolares de Belo Horizonte e o controle dos testes**. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Educação e Saúde Pública, Inspetoria Geral de Instrução, 1932a. (Boletim, 8).

ANTIPOFF, Helena. **“O sono da criança”**. Algumas palavras dirigidas aos pais por intermédio dos mestres, por Helena Antipoff. Revista do Ensino do Estado de Minas Gerais, N° 74. Belo Horizonte, 1932b.

ANTIPOFF, Helena. **A questão dos anormais no estrangeiro (Bélgica, França, Suíça)**. Palestra proferida perante o conselho técnico da Sociedade Pestalozzi. 12/07/1933.

ANTIPOFF, Helena. **A homogeneização das classes escolares**. Revista do Ensino, v. 8, n. 110, p. 27-55, 1934a.

ANTIPOFF, Helena. **A personalidade e o caráter da criança**. Infância Excepcional, n. 16, dez. 1934b.

ANTIPOFF, Helena. **Assistência aos menores desamparados, trabalhadores de rua**. Infância Excepcional, v. 2, p. 101-107, 1934c.

ANTIPOFF, Helena; RESENDE, Naytres. **Ortopedia mental nas classes especiais**. Belo Horizonte: Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, 1934d. (Boletim, 14).

ANTIPOFF, Helena. **Determinação da idade biopsíquica da criança**. Minas Médica, v. 3, 1935a.

ANTIPOFF, Helena; CASTRO, Maria Angélica de. **Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte no intervalo de cinco anos (1929-1934)**. Belo Horizonte: Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, 1935b. (Boletim, 17).

ANTIPOFF, Helena. **Experimentação natural como método para o estudo da personalidade e da educação do caráter**. Infância Excepcional, v. 3, n. 20, p. 85-108, 1937a.

ANTIPOFF, Helena. **O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte**. Revista do Ensino, n. 134-136, Belo Horizonte, Jan.-março 1937b.

ANTIPOFF, Helena. **“Relatório geral do exercício da Sociedade Pestalozzi em 1938”**. In CENTRO DE EDUCAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF. Fundamentos da Educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992, p. 189-

201. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, volume II). (Original de 1938).

ANTIPOFF, Helena. **O educador em face da criança**. Revista do Ensino, v. 13, n.164, p. 13-22, 1939.

ANTIPOFF, Helena. **Como avaliar na escola o desenvolvimento social dos alunos?** Educando, v. 3, n. 17, p. 350-352, mar. 1942a.

ANTIPOFF, Helena. **Como conhecer o caráter social da criança na escola?** Educando, v. 3, n. 18, p. 395-397, abr. 1942b.

ANTIPOFF, Helena. **Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.1, n.1, p. 26-45, 1944.

ANTIPOFF, Helena. **Dos perfis caracterológicos como elemento de educação democrática**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 5, n. 14, p. 245-258, ago. 1945.

ANTIPOFF, Helena. **A função social da assistência às crianças excepcionais**. Neurobiologia, v. 9, n. 4, p. 279-285, dez. 1946. Separata.

ANTIPOFF, Helena. **As duas atitudes**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 11, n. 30, p. 205-224, set./out. 1947a.

ANTIPOFF, Helena. **“O teatro da criança”**. Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil N° 15, Rio de Janeiro, 1947b.

ANTIPOFF, Helena. **Recreação infantil**. Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, p. 28-29, jul./dez. 1948.

ANTIPOFF, Helena. **“Carta as alunas do 6° curso de OPP da SBP”**. Extraído do Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil N° 26, p. 42-45. Rio de Janeiro, 1952.

ANTIPOFF, Helena. **Os retardados mentais e seus tipos**. Revista SENAC, v.1, n. 4, p. 40-49, nov. 1953a.

ANTIPOFF, Helena. **Problema dos retardados mentais na escola primária e secundária**. Educação, n. 41, p. 1-8, 1953b.

ANTIPOFF, Helena. **O problema dos egressos de estabelecimentos para a infância excepcional**. In: SEMINÁRIO SOBRE A INFÂNCIA EXCEPCIONAL, 3. Anais. São Paulo, 20-26 set. 1953c. São Paulo: Sociedade Pestalozzi de São Paulo, 1954. p. 147-151.

ANTIPOFF, Helena. **O porquê do teatro de máscara na Sociedade Pestalozzi**. Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, v. 10, n. 27, p. 41-42, 1955.

ANTIPOFF, Helena. **Educação dos excepcionais**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.25, p. 222-227, 1956.

ANTIPOFF, Helena; CHAVES, Elizabeth. **O Teste MM no seio da família**. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, v. 12, n. 1, p. 9-16, jan./mar. 1960.

ANTIPOFF, Helena. **Os pequenos oleiros**. *Infância excepcional*, v. 1, n. 1, 1963a.

ANTIPOFF, Helena. **Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais**. *Infância Excepcional*, v. 1, n. 1, p. 10-27, 1963b.

ANTIPOFF, Helena. **De lustro em lustro: os jubileus das três instituições para excepcionais**. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*, v. 29, p. 7-20, 1965a.

ANTIPOFF, Helena. **“Marcos Paulo – escoteiro de Fernão Dias”**. *Boletim Pestalozzi*. Suplemento nº7, 1965b.

ANTIPOFF, Helena. **“Desenvolvimento mental da criança: ficha de observação para uso dos psicólogos, médicos e educadores”**. 4. ed. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1966a.

ANTIPOFF, Helena. **Educação dos excepcionais e sua integração na comunidade rural**. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*, n. 30, p. 7-19, 1966b.

ANTIPOFF, Helena. Prefácio. In: DESCOEUDRES, Alice. **Educação das crianças retardadas: seus princípios, seus métodos. A aplicação a todas as crianças**. Primeira edição brasileira. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1968a.

ANTIPOFF, Helena. **O voluntariado na assistência ao excepcional**. *Infância Excepcional*, v. 11, p. 5-13, 1968b.

ANTIPOFF, Helena. **Relatório do grupo de trabalho pró-deficiente mental**. *Infância Excepcional*, v. 11, p. 71-134, 1968c.

ANTIPOFF, Helena. **“As mentiras nas crianças”**. Rio de Janeiro: Sociedade Pestalozzi do Brasil, 12p. 1970a.

ANTIPOFF, Helena. **“O teste MM: manual e fichas”**. Rio de Janeiro: Centro Editor de Psicologia Aplicada, 1970b.

ANTIPOFF, Helena. **Não há fome sem apetite**. *Arte e Educação*, v. 1, n. 1, p. 13, jan. 1971.

ANTIPOFF, Helena. **Edouard Claparède: homem e educador**. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*, v. 38, p. 12-17, dez. 1972a.

ANTIPOFF, Helena. **O problema do bem dotado no meio rural**. Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, v. 37, p. 84-95, 1972b.

ANTIPOFF, Helena. **Os direitos da criança**. Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, v. 37, p. 27-29, jun. 1972c.

ANTIPOFF, Helena. **“Vale a pena fazer teatrinho de bonecos”**. Minas Gerais, v. 2, p. 7, abr. 1972d. (Suplemento Pedagógico , número especial).

ANTIPOFF, Helena. **Edouard Claparède: psicólogo e educador**. Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 9, p. 8-9, mar. 1973a. (Suplemento Pedagógico)

ANTIPOFF, Helena. **Escola precisa voltar à natureza**. Jornal do Brasil, 1 jul. 1973b. (Caderno Especial, p. 5).

ANTIPOFF, Helena. **Mensagem aos professores**. Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, v. 40, p. 37-38, dez. 1973c.

ANTIPOFF, Helena. **Os heróis e o heroísmo**. Mensageiro Rural, v. 11, n. 40, p. 5-6, mar. 1974.

ANTIPOFF, Helena. **Para os meus amigos com uma pequena lembrança**. Minas Gerais, v. 5, n. 38, p. 2, fev. 1975. (Suplemento Pedagógico)

ANTIPOFF, Helena. **Como aprender a ser feliz – that is the question**. Boletim Claparède, p. 2-3, ago. 1979. Edição especial.

ANTIPOFF, Helena. **A Fazenda do Rosário: sua experiência, sua filosofia**. Boletim Claparède, v. 4, p.12-16, ago. 1980a.

ANTIPOFF, Helena. **“Edouard Claprède In Memoriam”**. Boletim Claparède N° 3. Ibirité, 1980b.

ANTIPOFF, Helena. **Fundação Educacional Fazenda do Rosário**. Boletim Claparède, v. 3, p. 11, mar. 1980c.

ANTIPOFF, Helena. **Orientação geral do trabalho e dos estudos da escola**. Boletim Claparède, v. 4, p. 25-29, ago. 1980d.

ANTIPOFF, Helena. **Psicologia clínica**. Boletim Claparède, v. 4, p. 37-43, ago. 1980e.

ANTIPOFF, Helena. **Psicologia experimental**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992. (Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, Vol. I)

ANTIPOFF, Helena. **Fundamentos da educação**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992. (Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, Vol. II)

ANTIPOFF, Helena. **Educação do excepcional**. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1992. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, volume III).

ANTIPOFF, Helena. **Educação rural**. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1992. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, volume IV).

ANTIPOFF, Helena. **A educação do bem dotado**. Rio de Janeiro: SENAI/Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1992. (Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, volume 5).

ANTIPOFF, Helena. **“Preparo das crianças para sua futura profissão”**. In CENTRO DE EDUCAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF. Fundamentos da Educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992, p. 55-60. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, volume II).

ANTIPOFF, Otília B. **Educação do excepcional**: manual para professores. Vol I e II. Rio de Janeiro: Edições Pestalozzi, 1974.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A psicologia no Brasil – leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: Unimarco Editora/Educ, 2001.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.). **História da Psicologia no Brasil – primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: EdUERJ, Brasília: CFP, 2004.

BRASIL. **Lei nº4.024. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil - 1988** <http://www.senado.gov.br>, acesso em 10/01/2011.

BRASIL. **Lei nº9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20/12/1996.

BIANCHETTI, L. **“Aspectos históricos da educação especial. Revista Brasileira de Educação Especial”**. Rio de Janeiro. Vol. 03 Ano 1995.

BINET, Alfred & SIMON, Théodore. **Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência**. São Paulo: Comp.Melhoramentos, tradução de Lourenço Filho, 1929.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial no Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo, 1993. EDUC.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Psicologia e ideologia**: um estudo da formação da psicologia educacional em Minas Gerais. 1980. Dissertação. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas e NEPOMUCENO, Denise Maria. **O funcionalismo europeu: Claparède e Piaget em Genebra, e as repercussões de suas idéias no Brasil.** In JACÓ-VILELA, Ana Maria ; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (Orgs). História da Psicologia - rumos e percursos. Rio de Janeiro. NAU editora, 2005.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas, MASSIMI, Marina & BROZEK, J. **Historiografia da psicologia: métodos.** Coletâneas da ANPEPP. História da Psicologia. Org Regina Helena de Freitas Campos. Vol. 1, Número 15, 1996. 12.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff: da orientação sócio-cultural em Psicologia a uma concepção democrática de Educação.** *Psicol. cienc. prof.* [online]. 1992, vol.12, n.1, pp. 4-13. ISSN 1414-9893 CAMPOS, Maria Imaculada. **“A educação especial na rede pública estadual de Belo Horizonte: redescobrimo Helena Antipoff”.** Dissertação de mestrado apresentada a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1997.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Dicionário biográfico da Psicologia no Brasil.** Coleção Pioneiros. Rio de Janeiro: Imago Ed., Brasília: CFP, 2001.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas e LOURENÇO, Érika. **“Helena Wladimirna Antipoff”.** In: CAMPOS, R. H. de F. (Org.). Dicionário biográfico da psicologia no Brasil: pioneiros. Rio de Janeiro: Imago; Brasília: CFP, 2001.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Helena Antipoff: textos escolhidos.** São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. (coleção clássicos da psicologia brasileira).

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação.** São Paulo: Estudos Avançados, 17 (49), 2003.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas **História da Psicologia e História da Educação – conexões.** Em: VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Orgs.) História e Historiografia da Educação. Belo Horizonte: Autêntica: 2003a, pp.129-158.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Ciência e pseudociência nos estudos sobre a inteligência humana.** Artigo de opinião publicado no Boletim da Universidade Federal de Minas Gerais em 15/12/2008. Nº 1638 - Ano 35.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **“Helena Antipoff”.** Coleção Educadores – MEC. Brasília. D.F. 2010 b.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Helena Antipoff (1892 – 1974) e a perspectiva sociocultural em psicologia da educação.** Tese de Titular apresentada a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010 a.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas e LOURENÇO, Érika. **Associação Milton Campos para o Desenvolvimento das Vocações (ADAV) – 1973**. In: VILELA, A. M. J. (Org.). **Dicionário de instituições de psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago; Brasília: CFP, 2011.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas e LOURENÇO, Érika. **“O Método da Experimentação Natural de Lazursky: sua aplicação nas propostas educacionais de Helena Antipoff em Minas Gerais (1932-1974)”**.

CATALDO, Elza Maria da Silva. **“Politiques D’integration: aspects de l’Education spécialisée au Brésil”**. Thèse pour le doctorat de troisième cycle. Université de Paris V – René Descartes. Sorbonne. 1986.

CIRINO, Sérgio Dias, KNUPP, Danielle Fanni Dias, LEMOS, Letícia Siqueira, DOMINGUES, Sérgio. **As novas diretrizes curriculares: uma reflexão sobre a licenciatura em psicologia**. Revista Temas em Psicologia, volume 15, número 1. Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto – SP. 2007.

CLAPARÈDE, Édouard. **A educação funcional**. (J.B. Damasco Penna, Trad.). 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958 (Original publicado em 1931).

COOL, César, PALÁCIOS, Jesus, e MARCHESI, Álvaro (org.) **Desenvolvimentos Psicológicos Educação: Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais**. Vol 3, segunda ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORDEIRO, A. F. M. ANTUNES, M. A. M. **Relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano: as contribuições de Jean Marc-Gaspar Itard (1774 – 1838)**.

COUTINHO DE MORAIS, M. C. **Instituto de Educação Emendativa da Fazenda do Rosário**. Infância Excepcional n 12. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1979.

CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. **Pesquisa e cotidiano escolar: preconceito e desempenho nas classes escolares homogêneas**. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v.7, n.2, p. 313-331, jul./dez. 2005.

DESCOEUDRES, Alice. **“A educação das crianças retardadas: seus princípios, seus métodos. Aplicação a todas as crianças”**. Tradução da 4ª edição original. Publicação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1968.

DOMINGUES, Sérgio. **“Das Classes Homogêneas à Educação Inclusiva: A Psicologia do excepcional na obra de Helena Antipoff”**. Anais de evento. VIII Encontro Clio Psychè – Histórias da psicologia no Brasil 10 anos depois. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2008.

DOMINGUES, Sérgio. CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **“Bases teóricas e epistemológicas do conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff”**. In: IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional Construindo a prática profissional na educação para todos, 2009, São Paulo.

DOMINGUES, Sérgio. CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **A experiência de Helena Antipoff em psicologia da educação pode nos ajudar a responder a questão: qual o fazer do psicólogo escolar?** In: XXIX Encontro Anual Helena Antipoff. “Educação inclusiva: história e atualidade”, 2010. Ibité, v. 23.

DOMINGUES, Sérgio. BERGER, Juliana de Aguiar. **Conhecer para educar: ideais e interesses dos alunos do 6^o ano da escola estadual Alice Loureiro, Viçosa/MG**. In: XXIX Encontro Anual Helena Antipoff. “Educação inclusiva: história e atualidade”, 2010. Ibité, v. 23.

DOMINGUES, Sérgio. CAMPOS, Regina Helena de Freitas Campos. **“Helena Antipoff e a Homogeneização das classes escolares em Belo Horizonte: possibilidades de interpretação”**. Anais de Evento. IX Encontro Clio-Psyché – Gênero, Psicologia, História. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

DOMINGUES, Sérgio. CAMPOS, Regina Helena de Freitas Campos. **“Ortopedia mental: um recurso psicopedagógico na educação dos excepcionais”**. In: XXVIII Encontro Anual Helena Antipoff: Psicologia, psicanálise e educação na cultura contemporânea e IX Encontro Interinstitucional de Pesquisadores em História da Psicologia, 2010, Belo Horizonte, v. 22.

DOMINGUES, Sérgio. **“Associação de Pais de Amigos dos Excepcionais – APAE”**. In: VILELA, A. M. J. (Org.). **Dicionário de instituições de psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago; Brasília: CFP, 2011.

FAZZI, Ernani Henrique. **O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte (1929-1946)**. 124f. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, MG, 2005.

GALVÃO, A. M. O. & BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **“Manuais escolares e pesquisa em História”** in: “História e Historiografia da Educação no Brasil”. Org. VEIGA, C. G. & FONSECA T. N. de L. Autêntica Editora, Belo Horizonte, M.G. 2003.

GARDNER, Howard. **“Inteligências múltiplas, a teoria na prática”**. Artmed editora. Porto Alegre: 2000.

GOMES, William B.. **Avaliação psicológica no Brasil: Tests de Medeiros e Albuquerque**. *Aval. psicol.* [online]. 2004, vol.3, n.1, pp. 59-68. ISSN 1677-0471.

GUENTER, Zenita Cunha. **Educação inclusiva – Helena Antipoff vista do ano 2000**. Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, número 15 (anais de evento). 2001.

GUIMARÃES, T. M.(org.) **Educação Inclusiva – construindo significados novos para a diversidade**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002. Lições de Minas, 22).

HAMELINE, Daniel. “Aux origines de la Maison des Petits”. In PERREGAUX, Christiane ; RIEBEN, Laurence ; MAGNIN, Charles. « **Une école où les enfants veulent ce qu’ils font** » - **La Maison des Petits hier et aujourd’hui**. Lausanne : Loisirs et Pédagogie, 1996, p. 17-62.

HAMELINE, Daniel. “**Édouard Claparède**”. Tradução e organização Elaine Terezinha Dal Mas Dias e Izabel Petralia. Coleção Educadores – MEC. 2010. Brasília. D.F.

JACÓ-VILELA, A. M. ; FERREIRA. A. A. L. ; PORTUGAL, F. T. (Orgs). **História da Psicologia - rumos e percursos**. Rio de Janeiro. NAU editora, 2005.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas. Autores associados, 1985.

LIMA, Priscila Augusta. DOMINGUES, Sérgio. MAZZALA. Juliana. Relatório de pesquisa “**A inclusão de Portadores de Necessidades Educacionais Especiais na UFMG**”. Departamento de Ciências Aplicadas a Educação – Grupo de Estudos de Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais – GEINE – FAE – UFMG. 2005.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo. Avercamp, 2006.

LIMA, Priscila Augusta. **Perspectivas atuais em educação inclusiva** Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, número 19 (anais de evento). 2006.

LOURENÇO, Érika. **A Psicologia da Educação na obra de Helena Antipoff: uma contribuição para a historiografia da Psicologia**. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 2001. (Dissertação, Mestrado em Psicologia Social).

LOURENÇO, Érika. **Helena Antipoff: uma experiência em educação inclusiva**. Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, número 15 (anais de evento). 2001.

LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para se refletir sobre a educação inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP. 2010. Série caderno da diversidade. LOURENÇO, Érika. “Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais”. In: VILELA, A. M. J. (Org.). **Dicionário de instituições de psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago; Brasília: CFP, 2011.

LOSCHI, Bárbara G. Pereira. DOMINGUES, Sérgio. **“O teste Minhas Mãos como instrumento de psicodiagnóstico: uma ferramenta inclusiva”** In: XXIX Encontro Anual Helena Antipoff. “Educação inclusiva: história e atualidade”, 2010. Ibirité, v. 23.

LOSCHI, Bárbara G. Pereira. DOMINGUES, Sérgio. **“O teste Minhas Mãos: importância histórica e possibilidades de padronização e validação”**. In: IX Encontro Clio Psychè Gênero, Psicologia e História, 2010, Rio de Janeiro. Anais do IX Encontro Clio Psychè Gênero, Psicologia e História. Rio de Janeiro, 2010, v. IX.

MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes. **Avaliação Neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANZINI, Eduardo José et al. **Editorial**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2008, vol.14, n.2, pp. 161-162. ISSN 1413-6538.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (1997) **Ser ou estar, eis a questão: compreendendo o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA Editora.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (1998) Integração X Inclusão – educação (de qualidade) para todos. *Pátio- revista pedagógica* 5, 48 – 51.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Educação Especial no Brasil da exclusão a inclusão escolar <http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabet/educa.htm>, 2003.

MARQUES, Luciana Pacheco et al. **Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2008, vol.14, n.2, pp. 251-272. ISSN 1413-6538.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O deficiente no discurso da legislação**. Campinas, SP. Papirus Editora, 2009.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo. Cortez. 1999.

MEC/SEESP. **“Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MENDONÇA, D. **A higiene mental do escolar: o ardil da ordem**. 2006. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2006.

MINAS GERAIS. Projeto Incluir - Diretrizes da Educação Inclusiva em Minas Gerais. **“CADERNO DE TEXTOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MINAS GERAIS”**. LIVRO 2 – Minas Gerais. 2006

MITTLER, Peter. **“Educação Inclusiva: contextos sociais”**. Porto Alegre – RS. Artmed editora, 2003. Reimpressão 2007.

MORATO, Andrea. **A constituição da educação especial destinada aos excepcionais no sistema público de ensino do estado de Minas Gerais na década de 1930**. Dissertação de Mestrado – FAE – UFMG. 2008.

MOURA, F. BARBORA, C. **Educar na Diversidade: implicações das Leis de Diretrizes e Bases no processo de inclusão do aluno deficiente**. Anais do V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Ouro Preto em 2001. Acessado em 10 de janeiro de 2011. <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu0503.htm>

NUNES, L. R. (Org.). **Prevenção e intervenção em educação especial**. São Paulo: EDUC (Coletânea Anpepp 14) 1996.

OLIVEIRA-CASTRO, Jorge M. e OLIVEIRA-CASTRO, Karina M.. **A Função Adverbial de "Inteligência": Definições e Usos em Psicologia**. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2001, vol.17, n.3, pp. 257-264. ISSN 0102-3772.

OLIVEIRA, V. M. **O trabalho de Helena Antipoff com os Excepcionais: uma reflexão sobre suas implicações no atual movimento de inclusão escolar**. Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, número 17 (anais de evento). 2004.

OLIVEIRA E SILVA, M. H. BURNIER, F. A. FERREIRA, G. F. **Legislação da educação especial no Brasil na década de 60**. Anais do V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Ouro Preto em 2001. Acessado em 10 de janeiro de 2011. <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu0506.htm>

PAN, J. R. A. **Afetividade e sexualidade da pessoa portadora de deficiência mental**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PASQUALI, Luiz (org). **“Técnicas de Exame Psicológico” – TEP. Manual. Volume I: “Fundamentos das Técnicas Psicológicas”**. Conselho Federal de Psicologia. Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda. São Paulo, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PEREIRA, Fernanda Martins & NETO, André Pereira. **O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização**. *Psicologia em Estudo*, vol.8, nº2, Maringá, jul-dez/2003.

PESSOTTI, Isaías. Notas para uma história da psicologia brasileira. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.) - **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, EDUC e EDUFPR, 1988. p.17-31.

RAGO, L. M. e MOREIRA, E. F. P. **O que é Taylorismo.** 2007. Editora brasiliense.

RAMON, L. **Rumbo al nuevo mundo: cuatro psicólogos de europa oriental en la historia de la Psicología de America del Sur.** Revista Latinoamericana de Psicología, Fundacion Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá - Colômbia, 1997. ISSN 0120-0534. pp. 9 – 34.

ROGALSKI, S. M. **“Histórico do surgimento da educação especial”.** Revista de Educação do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010. Semestral.

RÖHRS, Hermann. **“Maria Montessori”.** Organização e tradução Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves. Coleção Educadores – MEC. 2010. Brasília – D.F.

RUCHAT, Martine. **“Inventer les arriérés pour créer l’intelligence: L’arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d’un concept et d’une innovation psychopédagogique. 1874-1914”.** Peter Lang AS. Editions scientifiques européennes, Bern, 2003.

SANTIAGO, Ana Lydia. **A inibição intelectual na psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SANTIAGO, Ana Lydia. **“Debilidade e déficit: origens da questão no saber psiquiátrico”.** Espaço clínico de interlocução e construção de referências para reflexões sobre o Modelo de Atenção a Saúde Mental em Minas Gerais – CAPS. Clinicas. Belo Horizonte,

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Editora WVA, Rio de Janeiro, 1997.

SEMINERIO, Franco Lo Presti. **Inteligência como constructo e como processo: sumário das pesquisas ao longo do tempo .** *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 2002, vol.12, n.23, pp. 163-175. ISSN 0103-863X.

SKRTIC, T. M. **“La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva”.** In: FRANKLIN, B. M. (Compilador). *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial.* Barcelona: Pomares-Corredor, 1996. p. 35 - 72.

TEZZARI, M. L. **Educação especial e ação docente: da medicina à educação.** Porto Alegre, 2009 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>. Acesso em 10/01/2011.

UNESCO. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Declaração de Salamanca.** Salamanca, 1994. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca>. Acesso em 10/01/2011.

VIANA, F. J. M.; CIRINO, O. **Da ortopedia mental aos meninos de Barbacena: uma perspectiva histórica da assistência pública à saúde mental, em Minas Gerais.** Trabalho elaborado para o II Congresso Internacional de Saúde Mental Infantil, realizado no Rio de Janeiro em 1984.

VIEIRA, Rita de Cássia. **Dois abordagens no acolhimento das diferenças: Lev Vigotsky e Helena Antipoff.** Belo Horizonte, 2007. Mimeografado.

VIEIRA, Rita de Cássia. **Helena Antipoff e o conceito de excepcionalidade.** Belo Horizonte, 2007. Mimeografado.

VIEIRA, Rita de Cássia. **O fazer do Psicólogo na Educação – contando uma outra história.** Tese de doutorado. UFMG. 2008.

ZAZZO, Renné. **“Alfred Binet”.** Org. Danilo Di Manno de Almeida. Tradução Carolina Soccio Di Manno de Almeida & Danilo Di Manno de Almeida. Coleção Educadores – MEC. 2010. Brasília – D.F.

WARNOCK REPORT, THE. **Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.** London: Her Majesty's Stationery Office 1978.

APÊNDICES

Apêndice 1

Cronologia da vida de Helena Wladimirna Antipoff

Data	Acontecimento
25 de março de 1892	Nasce em Grodno, Bielorrússia Helena Wladimirna Antipoff
1909	Muda-se com a mãe e as irmãs para Paris na França
28 de julho de 1912	Dirige-se a Inglaterra onde passa férias de dois meses trabalhando como preceptora de francês.
1911	Matricula-se na Sorbonne no curso de medicina
1912	Dirige-se para Genebra para fazer estágio no IJJR
1916	Dirige-se a Rússia em busca do pai desaparecido
1917	Eclode a revolução russa
1919	Nasce na URSS seu primeiro e único filho Daniel Iretzky Antipoff
1920	Preso seu esposo Vítor Iretzky por ser considerado contra o regime socialista
1921	Colabora com o professor Netschaieff, trabalha no Instituto Orchansky
1922	Inicia um trabalho de triagem no Reformatório de menores de Petersburgo
1922	Organiza um laboratório de Psicologia em Viatka
25 de novembro de 1924	Consegue autorização para ir à Alemanha onde se encontra com Vítor que estava exilado em Berlim
03 de março de 1926	Retorna a Genebra onde volta a trabalhar com seu antigo professor Edouard Claparède
1928	É convidada para vir para o Brasil trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. Antipoff declina do convite e Leon Walter do IJJR assume as atividades durante o ano de 1928.
06 de agosto de 1929	Chega ao Brasil onde é esperada por Lourenço Filho, Noemi da Silveira Rudolfer e Leon Walter
1930	Publica seu primeiro trabalho acerca da criança brasileira "Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte"
1930	Recebe a visita de Edouard Claparède que permanece dois meses em Belo Horizonte
10 de novembro de 1932	Funda a Sociedade Pestalozzi
1936	Falece em Berlim Vítor Iretzky
1937	É designada representante do Brasil no 1º Congresso Internacional de Psicologia e Psiquiatria Infantil em Paris
1938	Daniel Antipoff muda-se para o Brasil
1939	Funda a Fazenda do Rosário

1946	Assume o COJ no Rio de Janeiro então Distrito Federal
1948	Participa de um congresso de Psicologia no Uruguai onde encontra-se com Mira e Lopes antigo colega de IJRR
26 de junho de 1951	Concedida a Antipoff a cidadania brasileira
27 de março de 1957	Nomeada primeira presidente da Sociedade Mineira de Psicologia
1962	Aposenta-se da cátedra de Psicologia Educacional da UFMG
26 de agosto de 1972	Professora emérita da Faculdade de Educação da UFMG
09 de agosto de 1974	Falece em Belo Horizonte Helena Wladimirna Antipoff

Atenção (por exemplo: normal ou tem dificuldade de concentrar-se, distrai-se por qualquer coisa, cansa logo, etc.):

Compreensão (por exemplo: normal, compreensão muito rápida ou tem muita dificuldade em compreender mesmo as coisas mais simples, etc.):

Memória (por exemplo: normal ou tem grande dificuldade de reter, esquece muito rapidamente, etc.) Revela memória acima do normal, conhece quantidade de trechos de cor.

Tem memória especial para:

Tem dificuldade particular para reter:

Leitura (Grau de desenvolvimento em leitura):

Quais são as dificuldades:

Escrita (só sabe letras soltas, palavras, faz cópias, ditados, etc.):

Quais são as dificuldades na escrita:

Aritmética (o que sabe fazer):

Quais são as dificuldades:

.

Interesses dominantes:

Aptidões especiais: (por exemplo: não manifestou ou revela dons especiais para desenho, modelagem, arte decorativa, música (indicar os instrumentos que toca), literatura (faz versos, escreve contos, etc); eloquência, matemática, mecânica, trabalhos manuais (quais):

Sociabilidade (por exemplo: normal ou evita a companhia de outras crianças, se isola, muito acanhado ou sempre briga, bate, denuncia, travesso, etc.) tem papel de líder, é muito apreciado pelos colegas ao contrário, as crianças cortam-no, caçoam dele. Prefere a companhia dos meninos, das meninas, é indiferente:

Caráter moral (por exemplo: normal ou revela tendência para a mentira, para furtar, para a crueldade, para a impudícia, etc.). Ao contrário revela tendências altruísticas, grande franqueza em dar opiniões, protege os fracos, revela sentimento de sacrifício, etc.):

Disciplina (por exemplo: normal ou muito indisciplinado, desobediente, arrogante com a professora, ao contrário, auxilia e mantém a disciplina, etc.):

Observações gerais sobre a criança:

Data:

(Antipoff, H. 1934/1992, p. 37 e 38)

Apêndice 3

Definições acerca das deficiências

ÉPOCA	TERMOS E SIGNIFICADOS	VALOR DA PESSOA
<p>No começo da história, durante séculos. Romances, nomes de instituições, leis, mídia e outros meios mencionavam “os inválidos”. Exemplos: “A reabilitação profissional visa a proporcionar aos beneficiários inválidos...” (Decreto federal nº 60.501, de 14/3/67, dando nova redação ao Decreto nº 48.959-A, de 19/9/60).</p>	<p>“Os inválidos”. O termo significava “indivíduos sem valor”. Em pleno século 20, ainda se utilizava este termo, embora já sem nenhum sentido pejorativo.</p> <p>Outro exemplo:</p> <p>“Inválidos insatisfeitos com lei relativa aos ambulantes” (<i>Diário Popular</i>, 21/4/76).</p>	<p>Aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional.</p> <p>Outros exemplos:</p> <p>“Servidor inválido pode voltar” (<i>Folha de S. Paulo</i>, 20/7/82).</p> <p>“Os cegos e o inválido” (<i>IstoÉ</i>, 7/7/99).</p>
<p>Século 20 até ± 1960. “Derivativo para incapacitados” (<i>Shopping News</i>, Coluna Radioamadorismo, 1973).</p> <p>“Escolas para crianças incapazes” (<i>Shopping News</i>, 13/12/64).</p> <p>Após a I e a II Guerras Mundiais, a mídia usava o termo assim: “A guerra produziu incapacitados”, “Os incapacitados agora exigem reabilitação física”.</p>	<p>“Os incapacitados”. O termo significava, de início, “indivíduos sem capacidade” e, mais tarde, evoluiu e passou a significar “indivíduos com capacidade residual”. Durante várias décadas, era comum o uso deste termo para designar pessoas com deficiência de qualquer idade. Uma variação foi o termo “os incapazes”, que significava “indivíduos que não são capazes” de fazer algumas coisas por causa da deficiência que tinham.</p>	<p>Foi um avanço a sociedade reconhecer que a pessoa com deficiência poderia ter capacidade residual, mesmo que reduzida.</p> <p>Mas, ao mesmo tempo, considerava-se que a deficiência, qualquer que fosse o tipo, eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em todos os aspectos: físico, psicológico, social, profissional etc.</p>
<p>De ± 1960 até ± 1980.</p> <p>“Crianças defeituosas na Grã-Bretanha tem educação especial”</p>	<p>“Os defeituosos”. O termo significava “indivíduos com deformidade” (principalmente física).</p>	<p>A sociedade passou a utilizar estes três termos, que focalizam as deficiências em si sem reforçarem o que as</p>

<p>(<i>Shopping News</i>, 31/8/65).</p> <p>No final da década de 50, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD (hoje denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente).</p> <p>Na década de 50 surgiram as primeiras unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE.</p>	<p>“os deficientes”. Este termo significava “indivíduos com deficiência” física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla, que os levava a executar as funções básicas de vida (andar, sentar-se, correr, escrever, tomar banho etc.) de uma forma diferente daquela como as pessoas sem deficiência faziam. E isto começou a ser aceito pela sociedade. “os excepcionais”. O termo significava “indivíduos com deficiência intelectual”.</p>	<p>pessoas não conseguiam fazer como a maioria. Simultaneamente, difundia-se o movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas (expressão substituída por “pessoas com altas habilidades” ou “pessoas com indícios de altas habilidades”). O movimento mostrou que o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência intelectual, pois as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana.</p>
<p>De 1981 até ± 1987. Por pressão das organizações de pessoas com deficiência, a ONU deu o nome de “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” ao ano de 1981.</p> <p>E o mundo achou difícil começar a dizer ou escrever “pessoas deficientes”. O impacto desta terminologia foi profundo e ajudou a melhorar a imagem destas pessoas.</p>	<p>“Pessoas deficientes”. Pela primeira vez em todo o mundo, o substantivo “deficientes” (como em “os deficientes”) passou a ser utilizado como adjetivo, sendo-lhe acrescentado o substantivo “pessoas”.</p> <p>A partir de 1981, nunca mais se utilizou a palavra “indivíduos” para se referir às pessoas com deficiência.</p>	<p>Foi atribuído o valor “pessoas” àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país.</p> <p>A Organização Mundial de Saúde (OMS) lançou em 1980 a Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades, mostrando que estas três dimensões existem simultaneamente em cada pessoa com deficiência.</p>
<p>De ± 1988 até ± 1993.</p> <p>Alguns líderes de organizações de pessoas com deficiência contestaram o termo</p>	<p>“Pessoas portadoras de deficiência”. Termo que, utilizado somente em países de língua portuguesa, foi proposto para substituir o termo</p>	<p>O “portar uma deficiência” passou a ser um valor agregado à pessoa. A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa. O termo foi adotado nas</p>

<p>“pessoa deficiente” alegando que ele sinaliza que a pessoa inteira é deficiente, o que era inaceitável para eles.</p>	<p>“pessoas deficientes”. Pela lei do menor esforço, logo reduziram este termo para “portadores de deficiência”.</p>	<p>Constituições federal e estaduais e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. Conselhos, coordenadorias e associações passaram a incluir o termo em seus nomes oficiais.</p>
<p>De ± 1990 até hoje. O art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, explica que as necessidades especiais decorrem de três situações, uma das quais envolvendo dificuldades vinculadas a deficiências e dificuldades não-vinculadas a uma causa orgânica.</p>	<p>“Pessoas com necessidades especiais”. O termo surgiu primeiramente para substituir “deficiência” por “necessidades especiais”, daí a expressão “portadores de necessidades especiais”. Depois, esse termo passou a ter significado próprio sem substituir o nome “pessoas com deficiência”.</p>	<p>De início, “necessidades especiais” representava apenas um novo termo. Depois, com a vigência da Resolução nº 2, “necessidades especiais” passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas.</p>
<p>Mesma época acima. Surgiram expressões como “crianças especiais”, “alunos especiais”, “pacientes especiais” e assim por diante numa tentativa de amenizar a contundência da palavra “deficientes”.</p>	<p>“Pessoas especiais”. O termo apareceu como uma forma reduzida da expressão “pessoas com necessidades especiais”, constituindo um eufemismo dificilmente aceitável para designar um segmento populacional.</p>	<p>O adjetivo “especiais” permanece como uma simples palavra, sem agregar valor diferenciado às pessoas com deficiência. O “especial” não é qualificativo exclusivo das pessoas que têm deficiência, pois ele se aplica a qualquer pessoa.</p>
<p>Em junho de 1994. A Declaração de Salamanca preconiza a educação inclusiva para todos, tenham ou não uma deficiência.</p>	<p>“Pessoas com deficiência” e pessoas sem deficiência, quando tiverem necessidades educacionais especiais e se encontrarem segregadas, têm o direito de fazer parte das escolas inclusivas e da sociedade inclusiva.</p>	<p>O valor agregado às pessoas é o de elas fazerem parte do grande segmento dos excluídos que, com o seu poder pessoal, exigem sua inclusão em todos os aspectos da vida da sociedade. Trata-se do</p>

		empoderamento.
<p>Em maio de 2002. Frei Betto escreveu no jornal O Estado de S.Paulo um artigo em que propõe o termo “portadores de direitos especiais” e a sigla PODE.</p> <p>Alega o proponente que o substantivo “deficientes” e o adjetivo “deficientes” encerram o significado de falha ou imperfeição enquanto que a sigla PODE exprime capacidade.</p> <p>O artigo, ou parte dele, foi reproduzido em revistas especializadas em assuntos de deficiência.</p>	<p>“Portadores de direitos especiais”. O termo e a sigla apresentam problemas que inviabilizam a sua adoção em substituição a qualquer outro termo para designar pessoas que têm deficiência. O termo “portadores” já vem sendo questionado por sua alusão a “carregadores”, pessoas que “portam” (levam) uma deficiência. O termo “direitos especiais” é contraditório porque as pessoas com deficiência exigem equiparação de direitos e não direitos especiais. E mesmo que defendessem direitos especiais, o nome “portadores de direitos especiais” não poderia ser exclusivo das pessoas com deficiência, pois qualquer outro grupo vulnerável pode reivindicar direitos especiais.</p>	<p>Não há valor a ser agregado com a adoção deste termo, por motivos expostos na coluna ao lado e nesta.</p> <p>A sigla PODE, apesar de lembrar “capacidade”, apresenta problemas de uso:</p> <p>1) Imaginem a mídia e outros autores escrevendo ou falando assim: “Os Podes de Osasco terão audiência com o Prefeito...”, “A Pode Maria de Souza manifestou-se a favor...”, “A sugestão de José Maurício, que é um Pode, pode ser aprovada hoje...”</p> <p>2) Pelas normas brasileiras de ortografia, a sigla PODE precisa ser grafada “Pode”.</p> <p>Norma: Toda sigla com mais de 3 letras pronunciada como uma palavra deve ser grafada em caixa baixa com exceção da letra inicial.</p>
<p>De ± 1990 até hoje e além.</p> <p>A década de 90 e a primeira década do século 21 e do Terceiro Milênio estão sendo marcadas por eventos mundiais, liderados por organizações de pessoas com deficiência.</p> <p>A relação de documentos produzidos nesses</p>	<p>“Pessoas com deficiência” passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência que, no maior evento (“Encontrão”) das organizações de pessoas com deficiência, realizado no Recife em 2000, conclamaram o público a adotar este termo. Elas</p>	<p>Os valores agregados às pessoas com deficiência são:</p> <p>1) o do empoderamento [uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um] e</p> <p>2) o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a</p>

eventos pode ser vista no final deste artigo.	esclareceram que não são “portadoras de deficiência” e que não querem ser chamadas com tal nome.	sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência.
---	--	--

SASSAKI, 2009

Apêndice 4

Autores citados por Helena Antipoff no volume III “Educação do Excepcional” da Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff

Autor	Página	Texto – citação
Alfred Adler (1870-1937)	1	Psiquiatra vienense, criador da escola da “Psicologia Individual”.
Alfred Binet (1857-1911)	26	Psicólogo francês, estudioso da inteligência humana.
Alice Descoedres (1877-1963)	27	Pedagoga suíça, especializou-se na educação especial.
Anna Freud (1895-1982)	1	Educadora e psicanalista vienense, filha de Sigmund Freud, criou a técnica da psicanálise infantil.
Mina Audemars (1882-1971)	1	Educadora suíça, fundadora e co-diretora da <i>Maison des Petits</i> do Instituto Rousseau.
Baden Powel (1857-1941)	1	Tenente-coronel do exército britânico, criador do escotismo.
Ovide Décroly (1871-1932)	6	Psicólogo e educador belga, especializou-se na educação especial através do método dos centros de interesse.
John Dewey 1859-1952	1	Filósofo e pedagogo americano, defende a concepção funcionalista e pragmática e a educação para a democracia.
Simund Freud (1856-1939)	1	Psiquiatra austríaco, criador da psicanálise, com influência importante cultural do século 20.
Victor Henri (1872-1940)	1	Psicólogo francês, primeiro aluno e co-editor de trabalhos científicos junto com Alfred Binet.
Jean Marie-Gaspard Itard (1775-1838)	3	Pioneiro no estudo da deficiência mental através do caso célebre do “selvagem de Aveyron”.
Jean Piaget (1896-1980)	1	Biólogo e epistemólogo suíço, com vasta contribuição à psicologia da criança e à educação no século 20.
Louise Lafendel (1872-1971)	1	Educadora genebrina, co-diretora da <i>Maison de Petits</i> do Instituto Rousseau entre 1912 e 1932.
Alexander Lazursky	7	Psicólogo russo, estudioso das diferenças

(1874-1917)		individuais, criado do método da “experimentação natural” para estudo da personalidade.
Lippman, Otto (1880-?)	1	Psicólogo e psicotécnico alemão, estudioso da educação especial.
Lombroso, Cesare (1835-1909)	1	Médico italiano, criminologista.
Klein, Melanie (1882-1960)	1	Psicanalista, austríaca, criou método de análise de crianças.
Meumann, Ernst (1862-1915)	1	Psicólogo, estudou com Wundt e tornou-se líder na psicologia educacional na Alemanha.
Mira y Lopez, Emílio (1896-1964)	3	Psiquiatra espanhol, fundador do ISOP no Brasil.
Montessori, Maria (1870-1952)	12	Médica italiana criou um método de educação especial.
Moreno, Jacob Levy (1889-1974)	2	Médico romeno, psicoterapeuta, criador do psicodrama e da sociometria.
Ombredanne, André (1898-1958)	1	Médico e psicólogo belga, professor de psicologia na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, entre 1939e 1944.
Parsons, Talcott (1902-1979)	2	Sociólogo americano, criador da teoria estrutural-funcionalista em sociologia, teria sido influenciado pela perspectiva interacionista de Jean Piaget.
Pestalozzi, Johann Heinrich (1746-1827)	3	Educador e pensador suíço do século XVIII, precursor da Escola Ativa.
Ribot, Théodule (1839-1916)	2	Filósofo e psicólogo francês, estudioso da memória e suas relações com a personalidade.
Rousseau, Jean-Jacques (1712-1778)	1	O famoso “cidadão de Genebra”, patrono do Instituto Rousseau por sua obra de filosofia social e educacional.
Séguin, Édouard (1812-1880)	5	Pioneiro no estudo do retardo mental, assistente de Séguin no tratamento do “selvagem de Aveyron”.
Terman, Lewis M. (1877-1956)	4	Psicólogo americano, PhD Clark Univ., adaptou os testes Binet-Simon para a população americana (Escala Stanford-Binet).
Simon, Théodore (1873-1961)	12	Psiquiatra francês, co-autor da escala Binet-Simon.
Pernambucano, Ulysses (1892-1943)	6	Psiquiatra formado no Rio de Janeiro, funda escola para excepcionais e serviço de medidas escolares em Recife, nos anos

		de 1920.
James, William (1842-1910)	2	Filósofo e psicólogo Americano, criador do pragmatismo e do funcionalismo como abordagens teóricas.
Wallon, Henri (1879-1962)	1	Médico psiquiatra francês, estudioso da psicologia da criança e da perspectiva materialista e dialética em psicologia.
William Stern (1871-1938)	2	Psicólogo alemão, estudou a psicologia da criança e das diferenças individuais do ponto de vista funcionalista e a formula de cálculo do QI (quociente intelectual).
Édouard Claparède (1871-1940)	8	Médico e psicólogo suíço, fundador do Instituto Rousseau, especializou-se em psicologia da criança, do ponto de vista do funcionalismo.
B. F. Skinner (1904-1990)	1	P. 312

Apêndice 5

Transcrição dos trechos onde aparecem citados os nomes de Alfred Binet, Alice Descoeurdes e Maria Montessori, os autores mais citados por Helena Antipoff no volume III “Educação do Excepcional” da Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff.

Alice Descoeurdes (1877-1963)

Página	Citação	Observação
14	Destaquemos especialmente dois membros dessa Associação: o Instituto J. J. Rousseau, de Genebra, com o curso especial de Melle Descoeurdes e do Dr. Brantmay, e o consultório médico-pedagógico para crianças débeis ou difíceis, do ponto de vista educativo, no qual tomam parte ativa os alunos do Instituto Rousseau, sob a direção de me. Loosli – Usteri. Notemos ainda o Heilpädagogisches Seminar de Zurich, anexo a Universidade e que, sob a direção do professor Hanselmann, forma especialistas para os diversos ramos do ensino dos anormais. (12 de julho de 1933).	
61	Para Melle Descoeurdes , o ensino especial deve obedecer aos cinco princípios diretores seguintes: 1. Aproveitamento da atividade dos alunos. Assim, a escola introduz em seu ambiente, como no currículo de estudos, elementos de vida social; 2. Importância da educação sensorial e da percepção; 3. Concentração e entrosamento de todas as matérias do ensino; 4. Individualização do ensino e seu ajustamento as diferentes necessidades dos alunos; 5. Utilidade prática do ensino para a vida posterior a escola.	
63	Tomemos ainda a Melle. Descoeurdes a sua opinião supra: “Cumprer mudar as	

	proporções em diversas partes do programa, dosá-las de outra maneira, chegar a combinar um programa de instrução didática, destinada a transmitir ao aluno os conhecimentos indispensáveis à vida, com um programa de ginástica psicológica, que vise exercer as diferentes funções mentais e suas reações recíprocas” (Op. Cit., pág. 51).	
77	Alguns exercícios foram tomados de Binet , do seu capítulo sobre a educação da inteligência, do livro “Les idées modernes sur lês enfants”... Tomamos muitos exercícios e melle Descœudres da sua já citada obra: “Education des enfants anourmaux”; outros ainda foram sugeridos pelo método de Maria Montessori ; alguns, enfim, foram introduzidos por nós mesmos.	Sobre as origens dos exercícios de ortopedia mental.
99	Nas crianças normais, a coordenação viso-motriz progride muito rapidamente com a idade: pelos 12 anos, elas diferem pouco dos adultos sob esse aspecto. Mas nas crianças débeis essa coordenação é por vezes muito defeituosa, como vimos, experimentando na classe de Melle. Descœudres , de Genebra, com as crianças intelectualmente retardadas.	Sobre o desenvolvimento das funções psicomotrices (esse termo é conhecido hoje como psicomotor ao invés de psicomotriz). Outro detalhe que chama atenção é que constata-se que aos 12 anos a criança já tem habilidades, nessa área equivalente as do adulto. Mesma observação feita por J. Piaget sobre o período das operações formais que se inicia aos 12 anos e segue pela vida adulta. Trechos como este indicam um diálogo ainda a ser explorado entre a produção piagetiana e o Zeitgeist de Genebra.
101	A <i>enfiagem de contas</i> , teste de habilidade de Melle. Descœudres , é também um excelente exercício de coordenação. As crianças têm cada uma 50 contas cilíndricas	Influência de Descœudres na elaboração da lista de

	de vidro e uma agulha enfiada, terminando por um grosso nó, ou, mesmo, uma conta fixa na ponta do fio. Dado o sinal as crianças deverão enfiar as contas o mais depressa possível.	atividades de ortopedia mental.
103	Os exercícios da observação são particularmente importantes na educação das crianças retardadas. Seguin, Montessori , Bourneville, Decroly consideram-na uma larga parte no seu sistema médico pedagógico, e o quarto capítulo sobre a educação dos sentidos e da atenção de Livro de Melle. Descoedres é um dos mais profícuos.	Treino de observação para as crianças do conjunto de exercícios de ortopedia mental.
105	Citação sobre a autora.	Descoedres é citada como referência para o exercício de “Discriminação da intensidade” presente no conjunto de atividades de ortopedia mental.
120	A repetição dos números figura, para várias idades, na escala para medida de Inteligência de Binet-Simon , em Terman, em Melle. Descoedres , etc. A experiência mostra que este exercício põe em evidência menos a memória que a atenção e a extensão do campo de consciência, como lhe chamam certos psicólogos.	Citação referente ao exercício de memorização de uma sequencia de números (memória dos números) do conjunto de exercícios de ortopedia mental.
141	Alice Descoedres cita ainda os dados da associação patrocinadora dos ex-alunos das classes especiais de Frankfurt e Mein, notando-se um fato interessante a favor da formação moral dos mesmos: comparecem, perante os tribunais judiciais, em proporção muito menor do que seus companheiros de classe, porém, que deixaram a escola no meio do curso, no fim de 3-4 anos de estudos apenas.	Nesta passagem Antipoff destaca o caráter positivo das instituições para crianças excepcionais quando saem da educação comum e são utilizadas técnicas educacionais especializadas, como a própria ortopedia mental. Em dado momento ela observa que o convívio com a família pode ser pernicioso em alguns momentos e defende que a criança, em

		alguns casos, pode ir para um internato, até ser preparada para viver novamente no seio da família e da sociedade, ganhando a vida por si mesma, independente.
142	<p>Permito-me agora sugerir uma ligeira modificação de termos na designação dos alunos que virão procurar a escola especializada da Fundação Ulysses Pernambucano. Precisamente Alice Descoedres, há pouco citada, professora do Instituto J. J. Rousseau de Genebra, e autora de obras de psicologia e pedagogia, tendo usado os termos <i>anormais</i>, viu-e moralmente obrigada a mudar a terminologia, achando-a, com muitos outros, imprópria, vexatória. O termo acentua o sentimento de inferioridade do aluno, e principalmente choca os pais do mesmo, geralmente hipersensíveis em relação aos seus filhos menos dotados. Na terceira edição do seu livro, dedicado à pedagogia especial, com um mea culpa, Alice Descoedres substitui o vocábulo <i>anormais</i> pelo de retardados, já anteriormente introduzido por Alfred Binet.</p>	Essa citação faz parte da conferência realizada na Reunião da Liga de Higiene Mental de Pernambuco em homenagem à memória do Prof. Ulysses Pernambucano, em 5 de dezembro de 1946, terceiro aniversário de sua morte.
147	<p>É sob esse título que Melle. Descoedres, notável pedagoga de Genebra, já bastante conhecida no nosso meio, acaba de publicar a 3 edição refundida e aumentada de sua importante obra: “A Educação das Crianças Anormais”.</p> <p>Logo no início, Melle. Descoedres nos dá uma explicação dessa mudança de título, que devemos reproduzir aqui, porque inúmeras vezes cometemos para com esses infelizes, faltas imperdoáveis, cotando-os como “anormais”.</p> <p>“Muito humildemente – diz Melle. Descoedres – devemos dizer aqui o nosso “mea culpa”, por termos, pelo título duas primeiras edições desse livro, contribuindo para popularizar este termo <i>anormal</i>, que se deve esperar que desapareça da linguagem popular corrente”.</p>	Sobre o livro “ Educação das crianças retardadas: seus princípios, seus métodos, aplicação a todas as crianças ”. Primeira edição brasileira. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1968.
148	Há já muito tempo Melle. Descoedres advoga a causa das crianças retardadas e	

	<p>cuida de reabilitá-las o mais possível.</p> <p>Assim ela mostra num belíssimo artigo dos “Archives de Psychologie⁴⁵”, que, contrariamente a opinião espalhada, os anormais têm não raro uma vida afetiva muito intensa, são capazes de zelo no trabalho, de espírito de abnegação e de sentimentos muito dedicados. Ela liga grande apreço à formação ética dos mesmos, susceptível de excelentes resultados. Ela a concebe, sob uma forma viva, em conexão com as mais importantes questões da atualidade – guerra, o alcoolismo, o centenário de uma personagem célebre (Pestalozzi, Beethoven, S. Francisco de Assis, etc.).</p> <p>Para convencer o leitor de que as crianças das classes D são capazes de uma fineza de sentimentos e de uma profunda compreensão dos fatos de ordem moral, damos acima um excerto do livro de Melle. Descoedres, o qual vale pela melhor ilustração dessa capacidade.</p> <p>Trata-se de uma vida de Pestalozzi, contada por crianças retardadas, que apenas atingiam a possibilidade de se exprimirem por escrito. A história é tão comovente que como sentimos tomados da mais viva simpatia tanto por aquele louco Pestalozzi, como pelas crianças que a descrevem, e como Melle. Alice Descoedres, que sabe tão admiravelmente despertar na criança, ainda a menos dotada pelo destino, os sentimentos mais humanos.</p> <p>Esperamos e auguramos que a obra de Melle. Descoedres a respeito da educação das crianças retardadas apareça o mais breve possível em língua portuguesa, a fim de que os professores das classes D tenham esse manual a sua disposição. Estaremos certos de que, com auxílio dela, as classes especiais se transformarão muito depressa em focos de autêntica educação espiritual e moral e que talvez mesmo os seus métodos vão irradiar até as classes das crianças normais.</p>	
183	<p>Assim é que, em colaboração com o Dr. Arduino Bolivar, esse outro amigo recentemente falecido, traduziu o trabalho clássico de Alice Descoedres. Na revisão das provas, passavam ambos (Antipoff se refere a Naitres Resende citada na</p>	

⁴⁵ Revista fundada e editada por Edouard Claparède.

	parágrafo anterior) longos serões, esmerando-se na procura de um termo que mais exatamente traduzisse o pensamento da educadora suíça.	
186	Nas provas psicomotoras aplicadas por nós a crianças retardadas mentais da classe especial, dirigida por Alice Descoedres , em Genebra, verificamos um coeficiente positivo entre o grau de inteligência e os percentuais da psicomotricidade, o que nos normais freqüentemente não se observa.	
188	Voltando um olhar retrospectivo sobre a assistência proporcionada a diversos níveis de retardamento mental, notamos que foram os idiotas que receberam, do médico e do pedagogo, alguma atenção, a partir do século XVIII; com os trabalhos de Itard e Seguin, a assistência estendeu-se a grupos menos atrasados, no século XIX; e com os trabalhos de De Sanctis, Binet , Simon, Montessori , Decroly e Alice Descoedres , a técnica pedagógica do ensino especial penetrou nas classes primárias para retardados, anexas aos grupos escolares ou em instituições próprias. Finalmente, no segundo quartel deste século, os norte-americanos realizaram valiosas pesquisas sobre adolescentes que; diplomados no curso primário em escolas comuns ou classes seletivas para retardados, lutam com dificuldade nos cursos secundários.	
195	No nível do ensino primário, as classes ditas especiais mostraram no estrangeiro, como aqui, que é possível a aprendizagem escolar e que o aluno retardado é passível de consideráveis progressos. Exige-se porém, do regime escolar, a obediência a certos critérios que Alice Descoedres resumiu nos seguintes tópicos: 1. Aproveitamento da atividade dos alunos. Assim, a escola introduz em seu ambiente, como no currículo de estudos, elementos de vida social; 2. Importância da educação sensorial e da percepção; 3. Concentração e entrosamento de todas as matérias do ensino; 4. Individualização do ensino e seu ajustamento as diferentes necessidades dos alunos; 5. Utilidade prática do ensino para a vida posterior a escola. ANALISANDO ESSES critérios de ensino especializado, podemos notar que estão eles animados do espírito da escola ativa, funcional, reclamada por Dewey, por	

	<p>Claparède e toda a escola moderna de educação para toda criança do ensino elementar. Aquilo que imprescindivelmente reclama a criança empedrada para seu desenvolvimento integral e que os métodos de Montessori, Decroly, Descoedres, as escolas numerosas do ensino emendativo nos Estados Unidos realizam obrigatoriamente e com pleno êxito para criança excepcional, já irradia em escolas para alunos normais a sua benéfica influência no nível do ensino primário.</p>	
250	<p>Com relação a população proletária – no mesmo intuito de educação socializada – também não fomos suficientemente perseverantes: adotamos a linha unilateral de assistência do tipo paternalista – que se limitou a prestar serviço através da escola de adultos, sobretudo descuidando de outros meios, mais construtivos, para a criança, e que mais lhe cai no coração para seu futuro desenvolvimento – o jogo, o brinquedo, as formas variadíssimas da recreação infantil. Lamentamos sinceramente que essa nossa população indigente tenha ficado de lado – pois que, repito, toda escola deve se constituir num centro de irradiação cultural e de civilização para o meio adjacente, para a comunidade. Essa ligação entre o ambiente social mesmo para uma escola especializada como a nossa deve obedecer a essa regra, pois que mesmo poderia para nossas crianças oferecer certas vantagens para a compreensão de situações reais. Refiro-me, nesse caso, por exemplo, aos nossos adolescentes das Oficinas Pedagógicas – bastante apoucados mentalmente na sua maioria, mas ainda sensíveis à miséria, dificuldades de vida e capazes de agir de certo modo para incorporar suas energias no auxílio ao próximo, na cooperação que possam prestar com seu trabalho – sentindo-se com isso menos inferiorizados e mais confiantes em suas forças. É o que Melle. Alice Descoedres, educadora da infância excepcional, em Genebra, fazia e cujos relatos constituem um capítulo original e importante de sua obra publicada e por nós traduzida pela Sociedade Pestalozzi de Minas.</p>	<p>Publicado no texto intitulado “Aos ex-alunos e colaboradores da Sociedade Pestalozzi do Brasil”.</p>
273	<p>Intensificavam-se os cursos e palestras para pais, professores, para o público em torno dos problemas ligados a infância anormal, merecendo atenção o “Symposium” da Sociedade Pestalozzi. Foi feita a publicação pela Companhia Editora Nacional, volume 24 (307 páginas), sob o título “Aspectos Fundamentais da Educação”. Foram ainda conseguidos direitos autorais para tradução em português (de francês) o livro –</p>	<p>Texto: “Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais 1932-1962: notas por Helena Antipoff”</p>

	<p>“ A Educação de Crianças Retardadas” – da competente educadora suíça, professora Alice Descoedres; foi esta obra editada pela Secretaria da Educação, numa tiragem de 1.000 exemplares, recebendo, para renda da Sociedade, 500 exemplares. (Hoje totalmente esgotada, merece ser novamente impressa, pelo grande valor didático que encerra).</p>	
--	--	--

Alfred Binet (1857-1911)

Página	Citação	Observação
12	<p>Na França, se bem que a preocupação das crianças retardadas fosse posta em ordem do dia desde 1904, e apesar da contribuição eficiente de Alfredo Binet e do dr. Simon, não se fez grande coisa pelos anormais.</p>	<p>Palestra pronunciada por Helena Antipoff perante o conselho Técnico da Sociedade Pestalozzi em 12 de junho de 1933.</p>
50	<p>Quem ignora a enorme influência, na pedagogia geral, dos trabalhos de Itard, de Montessori, de Binet, de Decroly, do próprio Freud, que, ao mesmo passo que procuravam métodos eficazes para a educação dos anormais ou dos doentes, descobriram os princípios fundamentais e as aplicações as mais fecundas para a educação dos normais?</p>	<p>Esse argumento aponta a contribuição que os estudos sobre a educação dos excepcionais contribuíram para uma melhoria da educação em geral.</p>
51	<p>Bem disse Alfred Binet: “Folgamos de ter, durante tempo, lidado com anormais, porque temos a firme esperança de que o estudo dos anormais servirá aos normais, da mesma forma que vemos em outro domínio os estudos dos alienados servir à psicologia do indivíduo normal”.</p>	
64	<p>Não esqueçamos que essas crianças que hoje são selecionadas em classes especiais não dariam boa conta de si nas classes ordinárias, apesar de uma freqüência regular. E por quê? Por causas diversas e de caráter psicológico, sobretudo, Binet, que pôs tanto interesse em estudar essas crianças, pôde distinguir entre elas, em consequência de um inquérito pedagógico e dos exames médico e psicológico feitos nas escolas de Paris, os caracteres seguintes: 1º) essas criança</p>	

	sofrem um atraso de desenvolvimento geral; 2º) esse atraso é acusado especialmente em certas faculdades, menos em outras, donde uma falta de equilíbrio; 3º) algumas vezes uma perturbação particular, de cunho patológico, das faculdades mentais (Binet Th. Simon “Les enfants anormaux” pág. 21).	
67	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. Binet é otimista. Ele tirou da psicologia experimental a conclusão seguinte: “Tudo que é de pensamento e de função em nós é susceptível de desenvolvimento”.	
73	Ouçá-nos Binet a esse propósito: “Segundo a opinião de todos, esses exercícios são excelentes; favorecem não uma faculdade em particular, mas todo um conjunto delas; facilitam a disciplina, ensinam as crianças a olhar melhor para o quadro-negro, a escutar melhor, reter melhor, a julgar melhor, há em jogo o amor próprio, e emulação, a perseverança, o desejo de sair-se bem e todas as sensações excelentes que acompanham a ação; e, sobretudo, aprende-se também a querer, a querer com mais intensidade; e querer é, precisamente, a chave de toda a educação; e a educação moral se faz, por conseguinte, ao mesmo tempo em que se faz a educação intelectual”.	
77	Alguns exercícios foram tomados de Binet , do seu capítulo sobre a educação da inteligência, do livro “Les idées modernes sur lês enfants”... Tomamos muitos exercícios e melle Descoedres da sua já citada obra: “Education des enfants anourmaux”; outros ainda foram sugeridos pelo método de Maria Montessori ; alguns, enfim, foram introduzidos por nós mesmos.	Sobre as origens dos exercícios de ortopedia mental.
93	Um dos exercícios mais típicos do esforço estático é o dar-lhes uma poesia ou contar-lhes uma história, uma dessas de “Estátua”, preconizado por Binet na educação das crianças anormais. Consiste em tomar uma pose qualquer e mantê-la imóvel, durante o maior intervalo de tempo possível.	
97	Cumpre ter já 6 ou 7 anos para poder executar três ordens ouvidas de uma só vez. (Testes de Binet-Simon).	
109	Do ponto de vista da conduta exterior do indivíduo, o ato de atenção “é uma atitude	

	de concentração,na qual toma parte todos os órgãos necessários” (Binet).	
120	A repetição dos números figura, para várias idades, na escala para medida de Inteligência de Binet-Simon , em Terman, em Melle. Descoeurdes , etc. A experiência mostra que este exercício põe em evidência menos a memória que a atenção e a extensão do campo de consciência, como lhe chamam certos psicólogos.	Citação referente ao exercício de memorização de uma sequencia de números (memória dos números) do conjunto de exercícios de ortopedia mental.
121	A capacidade de reter séries de números mais ou menos longas aumenta com a idade. A escala de Binet-Simon (Terman) nos dá as normas seguintes: a criança de 3 anos repete três números; a de 4 anos, quatro; cinco números são repetidos pela idade de 7 anos; seis números de 10 e sete de 14, finalmente oito números só são reproduzidos por pessoas especialmente dotadas, adultos. Isso é uma norma geral: os casos individuais são muito variados e a reprodução dos números é um teste que caracteriza mais a aptidão individual do que o desenvolvimento mental geral. As diferenças entre as crianças de uma mesma idade são maiores que entre a média das crianças de idades diferentes.	Esse teste de memória não mede g como se pode ler na seqüência do texto.
122	<i>Memória das frases</i> – Foi de Binet e Henri (Annés Os. N. 1) que tiramos este exercício. Nós o encontramos igualmente na “Escala Binet-Simon ” (Terman) par as idades de 3, 4 e 6 anos e adulto médio, os quais dão 6 a 7, 12 a 13 e 16 a 18, e 28 sílabas, respectivamente. Como não se trata aqui de uma memória bruta, o exercício pede mais compreensão do que atenção, aumenta os resultados nitidamente com a idade.	
125	MEMÓRIA DAS IDÉIAS – Foi do gênio Binet que tiramos este exercício. Ler-se-á ou contar-se-á, para as crianças ouvirem, um fato qualquer, contando algumas ações bem nítidas e que se desenvolvam de um modo interessante para o nível mental das crianças, pedindo-lhe contar tudo de que se lembram da história lida ou contada. Não se pede palavra por palavra na reprodução, conta-se o número de idéias repetidas pela criança.	
126	Na escala Binet-Simon (Terman), aos 10 anos, a criança lê um texto impresso e reproduz, de memória, 8 idéias do trecho.	

142	<p>Permito-me agora sugerir uma ligeira modificação de termos na designação dos alunos que virão procurar a escola especializada da Fundação Ulysses Pernambucano. Precisamente Alice Descoedres, há pouco citada, professora do Instituto J. J. Rousseau de Genebra, e autora de obras de psicologia e pedagogia, tendo usado os termos <i>anormais</i>, viu-e moralmente obrigada a mudar a terminologia, achando-a, com muitos outros, imprópria, vexatória. O termo acentua o sentimento de inferioridade do aluno, e principalmente choca os pais do mesmo, geralmente hipersensíveis em relação aos seus filhos menos dotados. Na terceira edição do seu livro, dedicado à pedagogia especial, com um mea culpa, Alice Descoedres substitui o vocábulo <i>anormais</i> pelo de retardados, já anteriormente introduzido por Alfred Binet.</p>	<p>Essa citação faz parte da conferência realizada na Reunião da Liga de Higiene Mental de Pernambuco em homenagem à memória do Prof. Ulysses Pernambucano, em 5 de dezembro de 1946, terceiro aniversário de sua morte.</p>
156	<p>Ora, dizia ainda há pouco <i>Alfred Binet</i>, a pedagogia é uma pseudociência, que afirma sempre sem nada verificar. Com essa pedagogia 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.</p>	<p>Palestra da professora Helena Antipoff, na fase inicial da Sociedade Pestalozzi do Brasil (1945).</p>
185	<p>O termo de retardados mentais – dos arriérés – foi introduzido por Alfred Binet, quando solicitado pelo Ministério de Instrução Pública, na França, devia apresentar o projeto para funcionamento de classes primárias para anormais e critérios de seleção objetiva, no primeiro lustro do século XX.</p> <p>Considerou Binet o retardamento de DOIS ANOS para criança menor de 9 anos e idade real, de condições normais quanto à freqüência à escola, e não atingida por qualquer espécie de deficiência sensorial ou de distúrbios de saúde, - como índice suficiente para suspeitar nela um atraso <i>extremamente grave</i> para o prognóstico de sua inteligência geral. Tratando-se de crianças maiores de 9 anos, o índice de atraso mental verificava-se a partir de TRÊS ANOS de diferença entre a idade mental e a idade da criança.</p> <p>Binet tachava de <i>idiotia</i> o desenvolvimento-teto até 2-3 anos de idade mental, caracterizando-se o idiota pela incapacidade de se comunicar com as demais pessoas por meio da linguagem oral organizada; considerava <i>imbecilidade</i> quando, sendo a inteligência um caráter hereditário, ainda sofre ela o peso estigmatizante de</p>	<p>Início do uso do termo retardado e do diagnóstico via testes de inteligência na primeira década do século XX.</p>

	<p>doenças e taras que afetam o sistema nervoso e endócrino. As pesquisas realizadas entre nós, os documentos sobre clientes do Instituto Pestalozzi e do Hospital de Neuto-Psiquiatria Infantil de Belo Horizonte, conseguidos pelo dr. Tasso Ramos de Carvalho, revelam não menos de 75% de crianças cujos ascendentes sofreram desses males.</p> <p>O meio social e econômico, por sua vez, reflete sua influência, verificando o dr. Mira Y Lopes haver 2 ½ vezes maior número de débeis mentais na parte inferior da escala sócio-econômica.</p>	
186	Já Binet demonstrou que os sinais, ditos de degenerescência, embora não tenham a significação que lhes atribuem Lombroso e sua escola, nos débeis mentais encontram-se com maior freqüência que nos indivíduos normais de inteligência.	
188	Voltando um olhar retrospectivo sobre a assistência proporcionada a diversos níveis de retardamento mental, notamos que foram os idiotas que receberam, do médico e do pedagogo, alguma atenção, a partir do século XVIII; com os trabalhos de Itard e Seguin, a assistência estendeu-se a grupos menos atrasados, no século XIX; e com os trabalhos de De Sanctis, Binet , Simon, Montessori , Decroly e Alice Descoedres , a técnica pedagógica do ensino especial penetrou nas classes primárias para retardados, anexas aos grupos escolares ou em instituições próprias. Finalmente, no segundo quartel deste século, os norte-americanos realizaram valiosas pesquisas sobre adolescentes que; diplomados no curso primário em escolas comuns ou classes seletivas para retardados, lutam com dificuldade nos cursos secundários.	
189	Apontava Binet a idade de 9 anos de idade mental como sendo característica para o desenvolvimento da faculdade de lidar com os números, ou aptidão aritmética, e que, exigindo do pensamento trabalho mental intenso com símbolos e operações matemáticas, novamente oferece um obstáculo ao progresso mental bem-evidenciado na prática escolar, para os alunos que desde aí demonstram pouco adiantamento, apesar dos esforços dos mestres e deles mesmos.	

Montessori, Maria (1870-1952)

Página	Citação	Observação
50	Quem ignora a enorme influência, na pedagogia geral, dos trabalhos de Itard, de Montessori , de Binet , de Decroly, do próprio Freud, que, ao mesmo passo que procuravam métodos eficazes para a educação dos anormais ou dos doentes, descobriram os princípios fundamentais e as aplicações as mais fecundas para a educação dos normais?	Esse argumento aponta a contribuição que os estudos sobre a educação dos excepcionais contribuíram para uma melhoria da educação em geral.
77	Alguns exercícios foram tomados de Binet , do seu capítulo sobre a educação da inteligência, do livro “Les idées modernes sur lês enfants”... Tomamos muitos exercícios e melle Descoedres da sua já citada obra: “Education des enfants anourmaux”; outros ainda foram sugeridos pelo método de Maria Montessori ; alguns, enfim, foram introduzidos por nós mesmos.	Sobre as origens dos exercícios de ortopedia mental.
92	Um dos mais típicos (esforço estático) para esse gênero é o exercício do “Silêncio”, usado com tanto sucesso por Montessori nas “Case dei Bambini”.	Sobre exercícios de ortopedia mental
100	Coloração dos desenhos de que são dados os contornos apenas. Esse exercício figura na série didática de Montessori como preliminar para o ensino da escrita. As crianças recebem ou fazem, elas próprias, os contornos das figuras geométricas (círculo, triângulo, quadrado, etc.), ou contornos de diferentes objetos, ou de animais, folhas, utensílios domésticos, bandeiras, vasos, vestuário, etc.); recebem um só lápis ou vários lápis de cor e devem encher o interior do contorno, tendo o cuidado de não o ultrapassar com traços muito largos.	
103	Os exercícios da observação são particularmente importantes na educação das crianças retardadas. Seguin, Montessori , Bourneville, Decroly consideram-na uma larga parte no seu sistema médico pedagógico, e o quarto capítulo sobre a educação dos sentidos e da atenção de Livro de Melle. Descoedres é um dos mais profícuos. Montessori não hesita em escrever que, preparando a observação, preparamos também os caminhos que levam às descobertas espirituais, e, mais adiante: “A educação dos sentidos formando os homens <i>observadores</i> , não desempenha apenas uma função genérica de adaptação à civilização atual; ela prepara ainda,	Treino de observação para as crianças. ortopedia mental.

	<p>diretamente, para a <i>vida prática</i>” (Pedagogie scientifique, vol. I, pág. 102). E, mais longe, Montessori mostra toda a vantagem que a vida prática nas diferentes profissões (médicos cozinheiros, vendedores, compradores) pode tirar do funcionamento aperfeiçoado dos sentidos.</p>	
144	<p>Montessori, na sua genialidade, soube aplicar à criança normal, porém de idade menor, aos pré-escolares, nas suas classes dei Bambini, e mais tarde aos escolares comuns, um material partindo do Seguin, rico, variado, adaptado à criança pequena – permitindo dispensar uma grande parte da intervenção direta do mestre e, ao contrário, um aumento considerável de atividades livres e espontaneamente realizadas pela criança.</p>	
145	<p>Provam ainda os esforços de Itard e Seguin, dirigidos todos para a educação dos débeis mentais e imbecis, e os de Maria Montessori, médica e antropóloga que iniciou seus serviços com crianças anormais.</p>	
172	<p>Desde 1935, isto é, desde o início do funcionamento do Instituto como externato para crianças excepcionais de Belo Horizonte, elaboramos o nosso programa de atividades educativas, incluindo nelas, ao lado da didática das matérias escolares e da educação especial das funções mentias, através dos processos especiais de ortopedia mental e do uso sistemático do material didático apropriado, de Montessori, Vilas Boas, Asen, etc., ainda o ramo particular do trabalho.</p>	
188	<p>Voltando um olhar retrospectivo sobre a assistência proporcionada a diversos níveis de retardamento mental, notamos que foram os idiotas que receberam, do médico e do pedagogo, alguma atenção, a partir do século XVIII; com os trabalhos de Itard e Seguin, a assistência estendeu-se a grupos menos atrasados, no século XIX; e com os trabalhos de De Sanctis, Binet, Simon, Montessori, Decroly e Alice Descoedres, a técnica pedagógica do ensino especial penetrou nas classes primárias para retardados, anexas aos grupos escolares ou em instituições próprias. Finalmente, no segundo quartel deste século, os norte-americanos realizaram valiosas pesquisas sobre adolescentes que; diplomados no curso primário em escolas comuns ou classes seletivas para retardados, lutam com dificuldade nos cursos secundários.</p>	

195	<p>ANALISANDO ESSES critérios de ensino especializado, podemos notar que estão eles animados do espírito da escola ativa, funcional, reclamada por Dewey, por Claparède e toda a escola moderna de educação para toda criança do ensino elementar. Aquilo que imprescindivelmente reclama a criança empeçada para seu desenvolvimento integral e que os métodos de Montessori, Decroly, Descoedres, as escolas numerosas do ensino emendativo nos Estados Unidos realizam obrigatoriamente e com pleno êxito para criança excepcional, já irradia em escolas para alunos normais a sua benéfica influência no nível do ensino primário.</p>	
-----	---	--