

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA MARIA MILAGRES BELO FRANCISCO

**A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DAS DIFICULDADES ESCOLARES (1929-1973) –
PRELEÇÕES DE HELENA ANTIPOFF**

BELO HORIZONTE

2018

ANA MARIA MILAGRES BELO FRANCISCO

**A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DAS DIFICULDADES ESCOLARES (1929-1973) —
PRELEÇÕES DE HELENA ANTIPOFF**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Orientadora: Professora Doutora Regina Helena de Freitas Campos

BELO HORIZONTE
2018


B452a T	<p>Belo, Ana Maria M., 1949- A avaliação diagnóstica das dificuldades escolares (1929-1973) [manuscrito] : preleções de Helena Antipoff / Ana Maria M. Belo. - Belo Horizonte, 2018. 164 f., enc., il.</p> <p>Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Regina Helena de Freitas Campos. Bibliografia: f. 152-164.</p> <p>1. Antipoff, Helena, 1892-1974 -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação -- História -- Teses. 4. Educação especial -- Teses. 5. Educação especial -- História -- Teses. 6. Distúrbios da aprendizagem -- Diagnóstico -- Teses. 7. Crianças deficientes -- Educação -- Teses. 8. Psicologia clinica infantil -- História -- Teses. 9. Psicodiagnostico -- Teses. 10. Testes psicologicos -- Teses. 11. Psicologia da aprendizagem -- Teses. 12. Testes e medidas educacionais -- Teses. 13. Testes psicologicos para crianças -- Teses. 14. Capacidade de aprendizagem -- Teses.</p> <p>I. Título. II. Campos, Regina Helena de Freitas, 1950-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 371.9</p>
------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG




UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO


Tese intitulada A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DAS DIFICULDADES ESCOLARES (1929-1973) – PRELEÇÕES DE HELENA ANTIPOFF, de autoria de Ana Maria Milagres Belo Francisco, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:



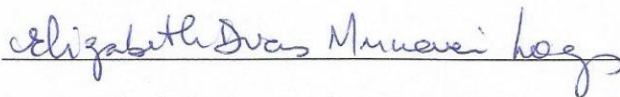
Doutor Carlos Roberto da Silva Monarcha – UNESP



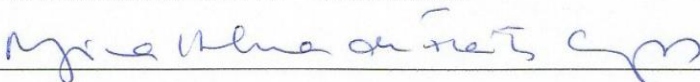
Doutora Érika Lourenço – FAFICH/UFMG



Doutora Adriana Cláudia Drumond – UEMG



Doutora Elizabeth Dias Munaier – UEMG/Ibirité



Doutora Regina Helena de Freitas Campos (Orientadora) – UFMG

Belo Horizonte, 25 de abril de 2018

A meus familiares,
em especial aos netos Vitória, Vítor, Arthur e Pedro.

AGRADECIMENTOS

“Tudo posso naquele
que me fortalece” (Fl 4,3).

Momento ímpar... de gratidão, de proclamação da glória, celebração da vitória, ainda que se reconheçam as limitações deste trabalho. Primeiramente, agradeço a Deus por tudo e também às pessoas aqui citadas, sem as quais jamais seria possível concluí-lo.

A meu pai, que tudo me ensina, por meio do exemplo.

À minha mãe, *in memoriam*, que nos dizia sempre que o saber “*não ocupa lugar*”.

A meu marido, filhos, noras, genro e netos, que souberam compreender a minha ausência nos diversos momentos familiares.

À professora Regina Helena de Freitas Campos, minha orientadora, a quem sou grata pela orientação segura, pela confiança, sabedoria e respeito no trabalho compartilhado.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, por sua atenção e exemplo, em especial: a professora Maria de Fátima Cardoso Gomes (carinhosamente, Mafá), ao professor Sérgio Dias Cirino, professor Luiz Alberto Gonçalves e Maria Isabel Antunes Rocha.

Às professoras Zoia Ribeiro Prestes, Adriana Araújo Borges e Adriana Cláudia Drumond pela valiosa contribuição na banca de qualificação. À professora Raquel Martins de Assis por exercer a suplência, tanto na qualificação quanto na banca desta tese.

Aos professores Carlos Roberto da Silva Monarcha, Érika Lourenço, Adriana Drumond, Elizabeth Munaier por acolherem o convite para compor esta banca.

Reitero a minha gratidão à professora Adriana Cláudia Drumond, pela sua generosidade para comigo, desde sempre.

Às professoras e amigas Mara Lúcia Rodrigues Costa e Telma Jannuzzi que, por vezes, debruçaram-se nas leituras e discussões, para minimizar as possíveis obscuridades deste trabalho.

Às zelosas “meninas” do Memorial Helena Antipoff, em Ibirité, Carla, Doralice e Miriam.

À professora Rosemara que, com *olhos de lince*, revisou criteriosamente este trabalho.

Ao Gardênio Puiatti Rodrigues pelo suporte técnico na área de informática.

À Léa, que, nesse período, desdobrou-se para manter minha casa em ordem.

À CAPES pelo apoio à realização desta pesquisa.

“Temos o direito de ser iguais
quando a nossa diferença nos inferioriza.

E temos o direito a ser diferentes
quando a nossa igualdade nos descaracteriza.

Daí a necessidade de uma igualdade
que reconheça as diferença
e de uma diferença que não produza,
alimente ou reproduza as desigualdades.”

(Boaventura de Sousa Santos)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer e analisar a avaliação diagnóstica realizada por Helena Antipoff e seus colaboradores, na identificação das dificuldades escolares dos alunos das classes especiais de Belo Horizonte no período de 1929 a 1973. Esse recorte temporal se justifica pela sua chegada em Belo Horizonte (1929) e a criação do Centro Nacional de Educação Especial — CENESP (1973), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos Excepcionais. Utilizou-se pesquisa histórica baseada em fontes documentais primárias e secundárias, preservadas na Fundação Helena Antipoff, em Ibité, e no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), situado na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os dados coletados foram organizados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, tendo como referência a obra de Laurence Bardin. Procurou-se trazer para o campo de estudo da psicologia e da educação, especificamente para a educação especial, os questionamentos sobre o diagnóstico como processo de tomada de decisão que busca nas intervenções pedagógicas apropriadas o pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Evidenciou-se que a finalidade classificatória da avaliação era a preconizada à época. No entanto, foram constatados indícios de que Helena Antipoff se mostrava crítica quanto à utilização dos testes psicológicos padronizados como instrumento de avaliação. Cunhou o conceito de *inteligência civilizada*, a partir de suas experiências com crianças e adolescentes russos, sustentava a ideia de que a inteligência natural era um conceito irreal e confusamente artificial. Quanto à educação das *crianças anormais*, considerava o diagnóstico como procedimento balizador para a escolha adequada dos métodos e técnicas de ensino, assim como um dispositivo pedagógico para atender às diferenças individuais. Verificou-se que o uso da avaliação diagnóstica na prática de Helena Antipoff mostrou-se eficaz como instrumento de identificação das dificuldades escolares além de favorecer a construção de atividades curriculares individualizadas.

Palavras-chave: Educação Especial. Avaliação Diagnóstica. Helena Antipoff. Dificuldades Escolares.

ABSTRACT

This research aimed to know and analyze the diagnostic evaluation performed by Helena Antipoff, and her collaborators in the identification of school difficulties of the students in special classes in Belo Horizonte from 1929 to 1973. These temporal records are justified by their arrival at Belo Horizonte (1929), and the creation of National Center of Special Education (CENESP), (1929), Central Organ of Superior Direction, with the purpose of promoting, throughout the national territory, expansion and improvement of attendance to Exceptionals. It was used historical research based on primary and secondary documentary sources preserved at Helena Antipoff Foundation in Ibirité, and at Helena Antipoff Documentation and Research Center (CDPHA), located in Central Library of Federal University of Minas Gerais (UFMG). The analyzed data through the technique of content analysis, with reference to the work of Laurence Bardin. It was tried to bring to the field of studying psychology and education, specifically for special education. The questions about the diagnosis as a decision-making process that seeks in pedagogical intervention, appropriate the total development of teaching and learning process, it was evidenced that the classification purpose of evaluation was the recommendation to that time. However, there were indications that Helena Antipoff was critical about the use of standardized psychological tests, as an instrument of evaluation. She was acquainted with knowledge of *civilized intelligence* from her experiences with Russian children and adolescents and held the idea that *natural intelligence* was an unreal and confusedly artificial concept. As for education of *abnormal children*, she considered the adequate choice of teaching methods and techniques, as well as pedagogical device to attend to individual differences. It was verified that the use of the diagnostic evaluation in practice of Helena Antipoff proved to be effective as an instrument to identify the school difficulties, besides favoring the construction of individualized curricular activities.

Keywords: Special Education. Diagnostic Evaluation. Helena Antipoff. School Difficulties.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 Teses selecionadas a partir dos descritores: <i>avaliação diagnóstica, dificuldades escolares, classes especiais e Helena Antipoff</i> , no banco de teses e dissertações da CAPES.....	56
Quadro 2 Dissertações selecionadas a partir dos mesmos descritores no banco de teses e dissertações da CAPES.....	57
Quadro 3 Teses selecionadas a partir dos descritores: <i>avaliação diagnóstica, dificuldades escolares, classes especiais e Helena Antipoff</i> , no banco de teses e dissertações da BDTD.....	58
Quadro 4 Dissertações selecionadas a partir dos mesmos descritores chaves, no banco de teses e dissertações da BDTD.....	59
Figura 1 Registro da pesquisa relativa a marcha das crianças na Escola, realizada em 1930 ...	83
Figura 2 Ficha de Registro observação para as crianças das classes de 1º ano.....	98
Figura 3 Ficha-envelope individual para as crianças das Escolas Primárias.....	102
Quadro 5 Organização das classes de 1º ano das crianças menores, novatas, de acordo com Helena Antipoff, Belo Horizonte, 1930.....	106
Quadro 6 Organização das classes de 1º ano das crianças mais velhas, novatas, de acordo com Helena Antipoff, Belo Horizonte, 1930.....	106
Quadro 7 Organização das classes de 1º ano das crianças repetentes, de acordo com Helena Antipoff, Belo Horizonte, 1930.....	107
Quadro 8 Conteúdo programático com ênfase no trabalho, para atendimento aos Excepcionais, de acordo com Helena Antipoff (SPB, 1955)	124
Figura 4 Sarah Couto César, psicóloga e primeira Diretora Geral do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP/MEC, 1973.....	133
Figura 5 Certificação do 1º Curso para Professores de Alunos Especiais – MEC-CADEME/SEE-MG/ABAE. Período de realização: 31/01/1971 a 13/02/1971. Carga/horária: 100 h/a ...	134
Figura 6 Certificação do Curso de Iniciação à Logopedia – IPCEP/ABAE, data de realização: 30/10/1973 a 03/11/1973 (40 horas)	136

Figura 7 Certificação do 1º Curso de Especialização para Educação Especial na Área de Comunicação e Expressão para professores de Alunos com Deficiência de Aprendizagem – CENESP/FUPAC/ABAE. Carga horária: 420 horas/a	137
Figura 8 Painel sobre Diagnósticos e Orientação Terapêutica Precoce nos Deficientes de Audição – CENESP/FUPAC/ABAE	138
Figura 9 Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis, v. II, MEC/CENESP.....	139
Figura 10 Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis – Manual do Professor, v. IV, MEC/CENESP.....	140
Figura 11 Proposta Curricular para Deficientes Visuais, v. I, MEC/CENESP.....	141

LISTA DE TABELA

Tabela 1 Artigos selecionados a partir dos descritores: <i>avaliação diagnóstica, dificuldades escolares, classes especiais e Helena Antipoff</i> , nos periódicos da área de Psicologia e ou Educação no período de 2008 a 2015.....	52
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AAMR – Associação Americana de Retardo Mental

AAMD – Associação Americana de Deficiência Mental

ABAE – Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais

ABE – Associação Brasileira de Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

COJ – Centro de Orientação Juvenil

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor

FUPAC – Fundação Presidente Antônio Carlos

ISOP – Instituto de Seleção e Orientação Profissional

IPCEP – Instituto de Psicologia Clínica, Educacional e Profissional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

P.A.C – Progress Assessment Chart

SRMs – Salas Recursos Multifuncionais

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SPMG – Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais

SPB – Sociedade Pestalozzi do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	O objeto: a avaliação diagnóstica na perspectiva de Helena Antipoff	24
1.2	A justificativa	25
1.3	Algumas Considerações Conceituais	28
1.4	Objetivos da pesquisa	30
1.5	Questões de estudo.....	31
2	PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL	32
2.1	A Evolução Histórica da Educação Especial: da Segregação Institucional à Inclusão Edu- cacional	32
2.2	A Deficiência no Desenvolvimento Histórico da Sociedade	33
2.3	A Trajetória da Educação Especial no Brasil.....	41
3	EDUCAÇÃO DOS EXCEPCIONAIS E A INFLUÊNCIA DE HELENA ANTIPOFF: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....	50
3.1	A Avaliação Diagnóstica, a Identificação das Dificuldades Escolares e as Classes Especiais: o que as pesquisas revelam?	50
3.1.1	Revisão Bibliográfica em Periódicos.....	50
3.1.2	Revisão Bibliográfica nos Bancos de Teses e Dissertações.....	56
4	O MÉTODO.....	71
4.1	Fontes.....	72
4.2	Procedimentos	73
4.3	Quadro Teórico-Metodológico.....	73

5	HELENA ANTIPOFF E O DIAGNÓSTICO DAS DIFICULDADES ESCOLARES: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	75
5.1	Helena Antipoff e sua ação na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte.....	76
5.2	A instalação do Museu da Criança como recurso pedagógico	77
5.3	As bases teóricas das formulações de Helena Antipoff	84
6	HELENA ANTIPOFF: DA ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES ESCOLARES NO ENSINO PÚBLICO DE BELO HORIZONTE À CRIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO A CRIANÇAS EXCEPCIONAIS.....	93
6.1	A homogeneização das Classes Escolares: critérios de seleção.....	94
6.1.1	Ficha de observação.....	97
6.1.2	Ficha-envelope individual para as crianças das Escolas Primárias.....	99
6.1.3	Arquivos pedológicos de Belo Horizonte.....	104
6.2	Organização das classes do 1º ano.....	105
6.3	O ensino nas Classes Especiais.....	110
6.3.1	A Ortopedia Mental.....	113
6.4	Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais.....	115
6.5	Helena Antipoff: o Centro de Orientação Juvenil (COJ) e a Sociedade Pestalozzi do Brasil.....	121
6.5.1	Os cursos da Sociedade Pestalozzi do Brasil.....	127
6.6	Uma valiosa experiência.....	129
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
	CRONOLOGIA	147
	REFERÊNCIA	152

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar a avaliação diagnóstica realizada por Helena Antipoff e seus colaboradores, para a identificação das dificuldades escolares dos alunos das classes especiais de Belo Horizonte, no período de 1929 a 1973. Esse recorte temporal se justifica pela sua chegada ao país (1929), especificamente em Belo Horizonte e, a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP (1973), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos Excepcionais.

A investigação proposta traduz meu anseio pessoal e profissional e teve origem na inquietação acerca das diferentes práticas pedagógicas com que me deparei ao longo da minha atuação profissional. Iniciei a minha trajetória como professora/alfabetizadora, em Instituição Especializada, onde a turma que me foi conferida era composta de alunos oriundos de encaminhamentos das escolas comuns, sob a queixa de alunos-problema. Para fundamentar esse trabalho e subsidiar a minha prática participei de Cursos de Formação de Professores Especializados no Atendimento aos Excepcionais (1971-1975).

O termo “*Excepcional*”, usado por Helena Antipoff, deveria ser interpretado de maneira a incluir crianças e adolescentes que se desviavam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou quaisquer dessas, de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social (ANTIPOFF, 1930/1992c, p.271).

Os cursos a que me refiro eram promovidos pela Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais (ABAE)¹ – Barbacena, sob a chancela do Ministério da Educação e Cultura, por intermédio da CADEME² que, uma vez estabelecida, contou com a primeira comissão diretora composta por Fernando Luiz Duque Estrada (diretor executivo), Denis Malta

¹ Fundada em 1962, com a denominação de Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais, por um grupo de pais interessados na assistência e escolarização das pessoas com deficiência. Sua Razão Social foi alterada para Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em 23 de setembro de 1999, por força de reforma estatutária, nos padrões da Federação Nacional das APAES para melhor se adequar às normas de filiação da Entidade. Deixa de ser congênera e se integra ao movimento APAEANO. (DRUMOND, 2015, p. 105).

² *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* – CADEME. Entidade criada por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, ambas do Rio de Janeiro. Durante o governo do Presidente da República Dr. Juscelino Kubitschek de

Ferraz e Helena Antipoff. Foi extinta em 1973 e substituída pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)³, instituído como o primeiro órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, por meio de ato presidencial do então Presidente Emílio Garrastazu Médici (1969–1974).

Diversos outros cursos surgiram por iniciativa das Instituições Especializadas, dentre estas, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e do Brasil, Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, por meio de convênios com o Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Estado da Educação e Faculdades federais, estaduais e particulares. Geralmente, organizados em módulos, em períodos de férias escolares e em Instituição-polo, previamente estabelecida. Participei de curso realizado na Fazenda do Rosário – Ibitaré, sob orientação da educadora e psicóloga Helena Antipoff, que, por vezes, utilizava de suas *preleções* antes da realização das atividades diárias. A finalidade era a formação de professores para implantação da proposta curricular, para a Educação Especial, preconizada pelo CENESP- MEC, que acabara de ser criado.

Ao longo da minha vida profissional atuei em diversos espaços que, embora diferentes, suscitaram-me questionamentos semelhantes, no que diz respeito à prática pedagógica do professor e os discursos que a permeiam. De um modo geral, os educadores justificam o “não aprender” de crianças para as quais não há diagnóstico que comprove as suas dificuldades com base em conhecimentos do senso comum. Reclamam da falta de condição de trabalho, não se sentem preparados para atuarem e buscam no discurso médico elementos para justificar o insucesso das crianças que, muitas vezes, trazem questões de outra ordem que dificultam a aprendizagem, mas não a impedem. Dessa forma, o aluno é responsabilizado por não aprender, e muitas vezes subjugado na sua capacidade e potencialidade. Assim, compreendemos que os

Oliveira, com o apoio do então Ministro da Educação e Cultura, Pedro Paulo Penido, por meio do Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960 – publicado no Diário Oficial da União de 23 de setembro de 1960, foi instituída, junto ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura (MAZZOTTA, 2005, p.51). Tinha como finalidade promover em todo o território nacional a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade e sexo (SPMG, 1965 p.14).

³ CENESP - Criado pelo Decreto nº72.425 em 03 de julho de 1973 (MAZZOTTA, 2005, p.55). Órgão ligado ao Ministério da Educação para regular, disseminar, fomentar e acompanhar a Educação Especial no Brasil. Atualmente, esse papel cabe à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC.

educadores, ao diagnosticarem os alunos sem uma fundamentação consistente, reforçam as estruturas excludentes dos processos e procedimentos escolares. Observa-se que esse processo se repete e sempre pautado nos fatores orgânicos.

Segundo Gomes (2005 p. 44), a abordagem organicista foi, historicamente, a primeira formulação elaborada para explicar as dificuldades escolares de estudantes, na França, no final do século XIX e início do século XX, a partir de casos clínicos de médicos psiquiatras. Essa explicação surgiu naquele país, em 1881, quando a escolaridade se tornou obrigatória, e os filhos de trabalhadores da camada mais pobre da população começaram a frequentar as escolas públicas. Para Gomes (2005), da mesma forma, os trabalhos técnicos da medicina, ao propiciar estudos específicos na área da neurologia, favoreceram o surgimento e o fortalecimento de teorias médicas para explicar os problemas de aprendizagem.

Gomes (2005) nos mostra que os educadores utilizam, ainda nos dias atuais, vários termos como distúrbios de aprendizagem, disfunção cerebral mínima, hiperatividade, dislexia, imaturidade, que são originários de áreas do conhecimento como a medicina e a psicologia. O uso desses termos serviu historicamente — e continua servindo — mais para classificar os alunos que não correspondem às expectativas das escolas quanto ao desempenho na aprendizagem do que para explicar ou avaliar o desempenho escolar propriamente dito.

Já para Santiago (2011, p.93), houve um tempo em que os impasses das crianças na escola eram considerados efeitos de desordem no plano social, para os quais a própria educação era a solução. Nesse caso, o atendimento sugerido era a educação moral e a disciplina. Posteriormente, o que se apresentava como solução para esses impasses era o tratamento médico-psicológico dos alunos. Isso se deveu à introdução do discurso da ciência, no ambiente escolar, em que as dificuldades das crianças passaram a ser nomeadas como disfunções referidas ao desenvolvimento neuropsicomotor. Essa nomeação trouxe como consequência a produção da patologização e a medicalização dos problemas escolares.

Marcondes⁴ (2005) também compartilha sua experiência como psicóloga durante sua atuação em instituição educativa, no que concerne às práticas relacionadas àqueles considerados fora da normalidade, segundo padrões diagnósticos ou de acordo com as expectativas

⁴ MARCONDES, Adriana M – Psicóloga, trabalhou no Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP, nas funções de atendimento à comunidade (no caso, instituições educativas públicas) e de formação. (Coordenadora e supervisora do trabalho de estagiários do curso de graduação em Psicologia). Conselheira do CFP.

que se tem em relação ao seu desenvolvimento ou as suas atitudes:

Grande número dos encaminhamentos que chegam às clínicas-escolas e aos postos de saúde é de crianças com problemas na escola — as queixas escolares. É uma epidemia. É conhecida a história de que os “mal-educados” — os que não aprendem direito, os que agem de forma indisciplinada, vão para a Saúde. Quem está mal na educação torna-se um problema de saúde, de especialistas da área da saúde. Muitas vezes os profissionais da saúde trabalham da mesma maneira que a escola — olhando o sujeito como o filtro do que ele deveria ser e não é, como se a forma de agir das crianças fosse produzida por questões intrínsecas apenas. (MARCONDES, 2005, p. 72).

Historicamente, a avaliação pedagógica tem sido utilizada como aferição, como julgamento do aluno, atribuindo-se “valores” que, supostamente “medem” o que ele aprendeu, e com frequência utilizada para fixar estereótipo pelo que não aprendeu. Nessa perspectiva tradicional, de cunho classificatório, busca-se uma hierarquização dos estudantes, mediante o resultado de seus rendimentos, que são quantificados em relação a um padrão preestabelecido de desempenho acadêmico e comportamental.

Essa ótica avaliatória aloca unicamente no aluno a responsabilidade pelos resultados do processo educacional, bastando, ao professor, utilizar didáticas e metodologias fixas e padronizadas — o sucesso ou fracasso da relação pedagógica dependerá, no caso em questão, da capacidade e do mérito de cada aluno. (MINAS GERAIS/SEE, 2006, p. 99).

Ao analisar essa concepção tradicional de avaliação, fica evidente a influência de base epistemológica ora de cunho racionalista, ora empirista. No primeiro caso, parte-se da premissa de que a aprendizagem está vinculada a uma capacidade intelectual inata. Tende a fixar condições pela estigmatização dos estudantes — que são considerados bons ou ruins. Consequentemente diminui-se a expectativa educacional da escola em relação ao aluno tido como de baixo rendimento. A prática pedagógica não é originada de circunstâncias contextualizadas e não considera os fatores condicionantes da aprendizagem, principalmente a natureza e a qualidade da intervenção pedagógica. Caracteriza-se temporalmente a aprendizagem, já que esta é avaliada em períodos determinados, fixos e também descontextualizados, desconsidera os seus aspectos processuais, as condições orgânicas, afetivas, sociais e culturais dos processos de aquisição do conhecimento, priorizando somente o cognitivo.

No segundo caso — de modo empirista — defende-se que a aprendizagem decorre da relação estímulo-resposta. O principal objetivo educacional é a aquisição de novos comportamentos “desejáveis” dos alunos, ou a modificação daqueles já existentes que não se enquadrem nos demandados pela sociedade, família e escola. Nessa abordagem, o papel da avaliação é de mensurar o comportamento dos alunos, de acordo com os padrões estabelecidos por essas demandas.

A avaliação classificatória tem como substrato concepções e práticas pedagógicas baseadas na compartimentação dos saberes e do trabalho pedagógico no interior das escolas, na tentativa de enquadramento da diversidade a padrões dominantes, na exclusão dos não adaptáveis, na crença de que a aplicação de instrumentos educacionais apropriados vai redundar em resultados comportamentais desejáveis e na “mística” da competência exclusiva em torno do especialista, uma vez que é ele quem está autorizado a conhecer e a aplicar adequadamente tais instrumentos (MINAS GERAIS/SEE, 2006, p. 100).

Desse modo, o sistema educacional está organizado para excluir os que não têm a possibilidade de atingir o que foi estabelecido. A padronização é uma forma de afirmação da “normalidade” e negação da diversidade. Para Tunes e Bartholo (2006), a escola cria um modelo de aluno por meio de um currículo padronizado, seriado, baseado em pré-requisitos e linearmente organizado. Elabora mecanismos de avaliação a qual emerge a ideia de patologias do desenvolvimento intelectual como um desvio da norma que a escola impôs. Diante disso, a avaliação que deveria ser processual e contínua, com o objetivo de identificar as possíveis defasagens ou entraves no processo de ensino e aprendizagem, serve apenas para mensurar o quanto de conteúdo o estudante memorizou e se foi bem ou mal sucedido por ocasião da prova. Com essa concepção de avaliação, classificatória e somativa, entende-se que a aprendizagem pode ser medida e quantificada, como se o professor tivesse a capacidade de controlar o aprender de seus alunos.

Para ampliar essa discussão, abriu-se o diálogo com Tunes e Pedroza (2011, p. 24), “[...] a escola tem a prerrogativa de certificar quem está apto e o poder de identificar quem é inepto. Assim é formado o enorme contingente de crianças e jovens que recebem o rótulo de possuidores de dificuldades de aprendizagem e, nos casos mais graves, diagnosticados como deficientes mentais”. As autoras afirmam que, de um modo geral, existe um velado sentimento de rejeição contra tudo que é diferente, defeituoso e causador de mal-estar por parte da sociedade.

Antes de dar prosseguimento a quaisquer considerações, é importante explicitar o significado atribuído aos termos *educação e escolarização*, e como são engendrados os mecanismos de ação que podem alcançar as práticas pedagógicas que contemplem a diversidade dos processos de aprendizagem.

Para Libâneo (1994, p. 22), “[...] *Educação* é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas — físicas, morais, intelectuais, estéticas — tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influência e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções reais e desafios da vida prática. Nesse sentido, educação é *instituição social* que se ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico; é um *produto*, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é *processo* por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade”.

Portanto a atividade educativa acontece nas mais variadas esferas da vida social — nas famílias, nos grupos sociais, nas instituições educacionais ou assistenciais, nas associações profissionais, sindicais e comunitárias; nas igrejas, nas empresas, nos meios de comunicação de massa — e assume diferentes formas de organização. Diz respeito ao desenvolvimento humano, em suas trajetórias de vida, ou seja, um processo contínuo, que nunca para. Refere-se às múltiplas formas de organização social, que possibilitam as transformações da pessoa, a fim de que ela possa atingir graus mais elevados de realização pessoal e bem-estar social.

Por outro lado, Mello (1987, p. 22) “[...] afirma que a *escolarização* constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática, porque tem como função a sistematização do saber que estabelece o indispensável à formação e ao exercício da cidadania. Ao levar em conta, a função social da escola, pressupõe-se que não é nem redentora dos injustiçados nem reprodutora das desigualdades sociais e, sim, uma das mediações pelas quais mudanças sociais podem ocorrer”.

Entende-se, logo, que a concepção sobre o papel da educação estabelece como objetivo maior da política educacional a efetiva universalização de uma escola básica unitária, de caráter nacional. Dessa forma, será democrática uma vez que garantirá a todos, independentemente da região em que vivam, da classe a que pertençam, do credo político ou religioso que professem, uma base comum de conhecimentos e habilidades. Sabe-se, entretanto, que a escola

sempre teve dificuldade de lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las, pois sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. Sendo assim, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio para o qual está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 35).

Nesse contexto político-educacional, a identificação das dificuldades escolares torna-se elemento fundamental para subsidiar a aprendizagem e assegurar o acompanhamento da escolarização nas classes comuns, por meio de ofertas de recursos necessários para viabilizar o sucesso educacional dos alunos.

Diante disso, torna-se imperioso rever os conceitos e as práticas diagnósticas tradicionais, normativas, padronizadas e classificatórias em uso nos sistemas educacionais, substituindo-as por outras mais voltadas para a dimensão política e social da avaliação (HOFFMANN, 2001). Especificamente, no caso dos alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, o diagnóstico deve estar a serviço da implementação dos apoios necessários ao progresso e ao sucesso de todos eles, e da melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional escolar e, se possível, no familiar. Percebemos ser de igual importância a necessidade de ressignificar os procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem em geral e os fins a que se destinam. Destacamos, ainda, a importância de contextualizar os procedimentos avaliativos incluindo outras variáveis de análise, além daquelas que se referem apenas aos alunos.

Com a democratização da educação nas escolas públicas do Brasil, por meio do processo de universalização do acesso à escola, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, houve um aumento considerável do número de alunos, o que demandou o seu ingresso na escola pública. Ao receber educandos de outros segmentos e com outros referenciais, estabeleceram-se, no interior da escola, as mesmas tensões e contradições presentes na sociedade (conflitos culturais, de classe, de gênero, éticos, estéticos, de orientação sexual, entre outros). Dessa forma, evidenciou-se a incapacidade dessas escolas de dar respostas pedagógicas efetivas às necessidades educacionais de um público historicamente alijado em seu direito à educação formal e não familiarizado com a cultura escolar dominante. Tal incapacidade ficou manifesta nos elevados índices de reprovação, fracasso e evasão escolar. As concepções conteudista, disciplinar, descontextualizada, burocrática, tecnicista e reducionista da pedagogia tradicional precisavam ser superadas para construir uma visão mais ampla das realidades que a procuravam. Nesse

sentido, a diferença não deveria ser mais vista como desvio do padrão preestabelecido ou como ameaça à organização e às práticas pedagógicas já sedimentadas.

É importante ressaltar que esse fenômeno reproduzido no interior da escola, marcado pelo fracasso escolar, não foi algo peculiar do Brasil, tampouco das décadas de 1960 e 70, pois na França, no final do século XIX, após o governo promulgar a obrigatoriedade de ensino até os 12 anos, observou-se o aparecimento de diferentes percursos escolares apresentados pelos alunos de classes sociais distintas (CORDIÉ, 1996). Surgem, exatamente nessa época, as crianças caracterizadas como *anormais* — aquelas que não apresentavam o mesmo ritmo de aprendizagem das demais, de mesma turma, e acabavam sendo encaminhadas às clínicas psiquiátricas. As dificuldades escolares eram consideradas como patologia, doença, para as quais se tentava encontrar anormalidades orgânicas que as justificassem.

No início do século 20, pesquisas realizadas na Europa indicavam a preocupação com os estudantes que frequentavam a educação pública, mas não logravam êxito em seus resultados escolares. Segundo Campos (2010), a primeira versão da famosa escala métrica de inteligência de Binet⁵ (1857-1911), em colaboração com o médico Théodore Simon⁶ (1873-1960), denominada “Escala Binet-Simon”, publicada em 1905, tinha a pretensão de auxiliar as escolas primárias da França, na identificação de problemas de aprendizagem nas chamadas salas especiais, o que parecia fornecer base científica tanto para a psicologia quanto para a pedagogia.

“A ideia é que seria possível identificar, através de comparações, as crianças com dificuldades na escolarização e que necessitavam de atendimento especializado” (CAMPOS, 2010, p. 96). O trabalho empírico de validação desses testes demandava a participação de diversos colaboradores. Helena Antipoff participou desse trabalho logo após a morte de Binet (1857-1911), e estagiou junto ao Dr. Simon na aplicação e análise dos resultados dos testes, iniciando assim sua formação em psicologia, associada a um crescente interesse pela pedagogia.

Nesse contexto, acreditava-se que a separação de alunos “*normais*” e “*anormais*” traria benefício para todos no processo educativo. Monarcha (2007) informa que, no Brasil, tal

⁵ Alfred Binet (1857–1911), Psicólogo francês, Doutor em Ciências pela Universidade de Paris (Sorbonne), construiu estratégias metodológicas de investigação psicológica que resultaram na elaboração de um conjunto de instrumentos de avaliação e medida da inteligência (CAMPOS, 2010).

⁶ Théodore Simon (1873-1960) era francês, formado em Medicina e colaborador de Alfred Binet na construção da primeira escala de medida de inteligência – 1905 (CAMPOS, 2010).

escala foi aplicada sob a orientação de Clemente Quaglio⁷ (1872-1948), em São Paulo, tendo sido a primeira aplicação coletiva desse instrumento, no país, cujos resultados foram publicados na obra: *A Solução do Problema Pedagógico Social da Educação da Infância Anormal de Inteligência no Brasil*, em 1913. Com base nos dados de cerca de 150 crianças de escolas públicas, Quaglio concluiu que 13% delas eram anormais da inteligência (MENDES, 2010, p. 96).

Em 1929, Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga e educadora russa, pesquisadora do Instituto Jean Jacques Rousseau, chegou ao Brasil, a convite do governo do estado de Minas Gerais para assumir a direção e docência na recém-criada Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais. Dentre as inúmeras atividades assumidas, responsabilizou-se pela tradução e padronização de alguns testes de inteligência que passaram a ser utilizados na Escola de Aperfeiçoamento (CAMPOS, 2003). Seu trabalho inicial foi uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino, nas escolas regulares de Belo Horizonte, baseado na composição de classes homogêneas. Foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932, com o intento de atender à chamada *infância anormal* criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, a qual, em 1935, criou uma das primeiras escolas de educação especial do Brasil, o Instituto Pestalozzi. Este, por meio do consultório médico-pedagógico, prestava um atendimento interdisciplinar, configurando-se como um dos primeiros serviços assim estruturados no Brasil (BORGES, 2014, p.32).

1.1 O Objeto: a avaliação diagnóstica na perspectiva de Helena Antipoff

Considerando-se a possibilidade de eleger a avaliação diagnóstica como objeto central desta tese, o enfoque será dado à análise do trabalho realizado por Helena Antipoff e seus colaboradores na organização das classes especiais dos grupos escolares de Belo Horizonte.

⁷ Clemente Quaglio (1872-1948), nasceu em 7 de junho de 1872, em Villa d'Adige, província de Rovigo, Itália, e faleceu em 16 de maio 1948, em São Paulo, Brasil. Ao chegar ao nosso país, em 1888, fixou-se na cidade de Serra Negra, em São Paulo. Em 1891 aceitou a grande naturalização instituída pelo Governo Provisório da República, liderado por Deodoro da Fonseca. Intelectual autodidata, Quaglio não dispôs de títulos acadêmicos de qualquer espécie. Foi nomeado, em 1895, Professor Primário após exames de ingresso no magistério público, sendo indicado para uma escola isolada, na cidade de Serra Negra. Na sequência, foi nomeado professor-adjunto do Grupo Escolar Luiz Leite, fixando-se, por fim, no Grupo Escolar *Rangel Pestana*, no município de Amparo, São Paulo. (MONARCHA, 2007).

A escolha por essa delimitação se deve pela sua contribuição à pesquisa em psicologia e educação no Brasil; em especial, sua postura crítica em relação ao diagnóstico e à interpretação dos resultados de testes psicológicos aplicados no ambiente escolar e, a ênfase na determinação sociocultural dos resultados obtidos pelas crianças nesses testes (ANTUNES, 2003). Antipoff se opunha a práticas deterministas que, a partir de postulados teóricos preestabelecidos, viriam como uma resposta pronta desconsiderando as variações do meio.

1.2 A justificativa

No Brasil, a prática da avaliação sempre foi considerada necessária no campo da educação especial, pois ela era utilizada como instrumento de identificação das condições particulares dos alunos, o que resultava nos encaminhamentos para as estruturas separadas, como a classe e escola especial (NUNES, *et al*, 1998). Dessa forma o atendimento educacional das pessoas com deficiência foi separado da educação oferecida à população que não apresentava características de “anormalidade”. Consequentemente a educação especial estabeleceu-se como um campo de ação específico, porém, muitas vezes, sem interlocução com a educação comum. Essa separação resultou, portanto, na criação de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento educacional das crianças com deficiência ocorreu em locais separados dos outros alunos. Observa-se que esta não foi uma prática apenas da educação especial brasileira, mas comum em países da Europa e da América em geral. (KASSAR, 2011, p. 62).

Segundo os estudos de Veltrone (2011), os critérios adotados na elegibilidade dos alunos aos serviços de Educação Especial, principalmente para as classes especiais, eram arbitrários, o que resultava em encaminhamentos indevidos e, quase sempre, o aluno era o único responsabilizado pelo seu fracasso escolar e pela consequente seleção aos serviços educacionais segregados. Não se questionava o papel da instituição escolar nem da sociedade, apesar de ser alto o número de alunos identificados para esse atendimento educacional.

Estudos realizados por Mendes, Nunes e Ferreira (2002) apontam que, em Educação Especial, os procedimentos de diagnóstico sempre foram realizados em função de dois objetivos: o primeiro, que visa à identificação para classificar ou não o indivíduo numa determinada categoria, o que implica o encaminhamento para o ensino especial. O segundo, referente

a um outro conjunto de procedimentos, consiste em avaliações que permitam originar planejamentos educacionais, ou seja, identificar os fins ou objetivos de ensino, selecionar técnicas instrucionais, monitorar o desempenho do aluno e avaliar programas. As autoras consideraram, ainda, que havia uma relação estreita entre os termos *identificação, diagnóstico e caracterização*, portanto decidiram agrupá-los para fins de estudo.

Ainda na problematização do conceito e das finalidades da avaliação, Perrenoud (1999) refere-se a esta colocando-a entre duas lógicas — uma a serviço da seleção e a outra a serviço das aprendizagens. Aquela estabelece hierarquias de excelência (resultantes das medidas de rendimento) e estas subsidiam o processo decisório em favor de pedagogias de intervenção apropriada, que valorizem o apoio de que alunos e professores necessitem. A seleção refere-se a normas ou a critérios e a aprendizagem, a caráter eminentemente formativo. Assim descrito, parece haver certo consenso entre as enunciações deste autor, com as formuladas por Mendes; Nunes e Ferreira (2002).

Portanto, no contexto da escola, a avaliação integra o conjunto de ações educacionais. A seleção de metodologia e estratégias de ensino e aprendizagem devem ser apresentadas como um dispositivo importante não só para apreciação e análise do desempenho dos alunos, mas sobretudo para desencadear ações com vistas ao planejamento pedagógico. Contudo é sempre importante enfatizar que o processo de avaliação envolve necessariamente a atuação do professor, sua interação com os alunos, o ambiente físico da sala de aula, os recursos instrucionais e metodologias disponíveis, as relações que se estabelecem no contexto escolar, a política educacional vigente, além da família dos alunos e eles próprios como sujeitos do processo.

Igualmente significativa é a ideia de avaliação como processo contínuo e permanente e não como instrumento a ser usado em momentos de crise. Muito menos restringir-se à aferição ou mensuração de conteúdos acadêmicos apreendidos pelos alunos. Nem sempre para avaliar são indicados testes ou provas formalmente organizados, embora para algumas situações sejam necessários. Portanto não se pode prescindir de um conjunto de indicadores que garantam a objetividade de avaliação, evitando-se subjetivismo que geralmente conduz a conclusões equivocadas.

Tais indicadores podem ser de natureza qualitativa ou quantitativa como por exemplo o interesse da criança ou a nota que obteve nos exames escolares respectivamente. Ainda

que se trabalha sobre os resultados obtidos pelo uso de indicadores quantitativos, não se deve prescindir do significado qualitativo que eles traduzem.

Desse modo, um aluno que obtenha notas abaixo da média, tanto pode sinalizar dificuldades específicas na sua aprendizagem quanto estar sob efeito de fatores pluricausais que prejudicam seu rendimento. Ao se considerarem apenas os valores quantitativos, excluem-se da análise os aspectos emocionais bem como a competência do professor em avaliá-lo; esses indicadores são qualitativos.

A partir dessas observações, conclui-se que os professores devem organizar instrumentos de avaliação com indicadores qualitativos e quantitativos, usando-os sistematicamente. Após a análise dos dados, preferencialmente com a equipe pedagógica da escola, recomenda-se planejar o programa de atendimento e, se for o caso, encaminhar o aluno para a avaliação diagnóstica.

Nesse caso, prudência é a palavra de ordem para evitar a indicação de classe ou serviços especiais apenas porque o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem ou manifestações de comportamentos que interferem em sua adaptação escolar. Para tanto, o olhar criterioso do professor é indispensável para possíveis encaminhamentos que o caso requeira. Às vezes, a forma como o aluno se mostra em relação ao seu desenvolvimento, a priori, preocupa o professor, mas pode ser transitória e se reorganiza e reordena ao longo do processo de intervenção. Por isso, recomenda-se cautela antes de se levantarem hipóteses diagnósticas ou de providenciar encaminhamentos para tratamento clínico.

Compreendemos que o processo diagnóstico é fundamental para embasar decisões a serem tomadas sobre alunos com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais⁸. É tão importante o levantamento de suas potencialidades, quanto a identificação de barreiras que possam impedir ou dificultar o processo educativo em suas múltiplas dimensões. Para acolher esses alunos e proporcionar-lhes uma educação de qualidade, com vistas ao planejamento educacional e às práticas curriculares, a escola precisa conhecê-los. Sendo assim, a

⁸ O conceito de Necessidades Educativas Especiais engloba não só pessoas com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar, possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem (WARNOCK, 1978, p.36); está associado, portanto, a dificuldades de aprendizagem e não necessariamente vinculado a deficiência(s). Preferimos, especificamente nesta tese, utilizar a expressão *necessidades educacionais especiais*, adotando a proposta de Mazzotta (1998), de substituir “educativa” por “educacional”.

Educação Especial rompe com a concepção de um sistema paralelo de ensino e se constitui como um conjunto de medidas que a escola comum coloca a serviço de uma resposta adequada às especificidades de cada aluno.

Se nos reportarmos às preleções de Helena Antipoff, é possível depreender suas concepções relativas ao estudo do conhecimento dos alunos, por parte das instituições escolares:

Toda pedagogia avançada se baseia teoricamente no conhecimento da criança em geral e da criança indivíduo. Sem esses conhecimentos não é possível a “escola sob medida”. Supérfluo é defender tais asserções pois estas já são comumente admitidas por todos que proclamam a nova educação (ANTIPOFF, 1927/1992a, p. 29).

Antipoff afirmava que a realidade não acompanha de muito perto esta regra fundamental. “[...] Se o professor possui boa intenção, se sua memória é fiel, se seu poder de análise e de síntese é bem grande, ele conhecerá seus alunos. Mas tais aptidões são dons bem raros e, dessa maneira, tudo que o professor sabe, em geral, sobre seus alunos, pode ser muitas vezes completamente inexato. Não se possui, assim, conhecimentos, mas impressões vagas” (ANTIPOFF, p. 29).

1.3 Algumas considerações conceituais

O processo avaliativo é de crucial importância em todos os âmbitos do processo educacional para nortear as decisões pedagógicas e retroalimentá-las, exercendo um papel essencial tanto nas adequações curriculares ou nas construções curriculares individualizadas.

Na tentativa de cunhar alguns conceitos que nortearão a investigação proposta nesta tese e com base em referenciais de literatura pesquisada relativa à área, compreende-se a *avaliação pedagógica*, como processo que permite conhecer os alunos individualmente sem negligenciar os aspectos sociais. Tem como finalidade uma tomada de posição que direcione as providências para a remoção das barreiras identificadas, sejam as que dizem respeito à aprendizagem e/ou à participação dos educandos, sejam as que dizem respeito a outras variáveis extrínsecas a eles e que possam interferir em seu desenvolvimento global (BRASIL, 2006, p. 19).

Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem; as de cunho individual; as que incidem no ensino — como as condições da escola

e da prática docente — as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre elas.

Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico, tradicional e classificatório, a ênfase deverá recair no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar, onde a avaliação é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar, sobretudo, as potencialidades do aluno e suas necessidades educacionais e, da mesma forma, as condições da escola para responder a essas necessidades.

Esse processo deverá ser realizado no âmbito da própria escola sob a responsabilidade de uma equipe de avaliação, com a participação de todos os profissionais que acompanham o aluno:

Quando os recursos existentes na própria escola mostrarem-se insuficientes para melhor compreender as necessidades educacionais dos alunos e identificar os apoios indispensáveis, a escola poderá recorrer a uma equipe multiprofissional. A partir dessa avaliação e das observações feitas pela equipe escolar, legitima-se a criação dos serviços de apoio pedagógico especializado para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, ocasião em que o especial se manifesta (BRASIL, 2002, p. 39).

A *avaliação diagnóstica*, considerada como o segundo conceito balizador dessa discussão, é um processo que, a partir de sinais e sintomas que devam ser rigorosamente observados e analisados, permite classificar os dados segundo quadros que já se acham descritos. O termo diagnóstico tem uma conotação clínica de uso predominantemente da área da saúde.

Na escola o diagnóstico clínico não é uma rotina. Usuais devem ser os procedimentos de avaliação pedagógica que, segundo a natureza da situação do aluno, evoluem ou não para a avaliação diagnóstica.

Portanto, entende-se por *avaliação diagnóstica*, todo um processo de construção que tem uma dinâmica própria e que conduz à indicação deste ou daquele atendimento para o aluno. Nesse processo estão envolvidos a criança ou adolescente, os pais, professores, psicólogos e diversos profissionais da área da saúde — médicos, fonoaudiólogos, psicomotricistas, terapeutas educacionais e outros. Todos deverão estar atentos, dentre outros aspectos, aos sinais e necessidades que se manifestam no desenvolvimento do aluno e que são indispensáveis ao estabelecimento de um diagnóstico em seus desdobramentos (BRASIL, 2002, p. 40).

Tal processo parte da elaboração de hipóteses diagnósticas e que irão referendar uma proposta de intervenção a partir de ampla e profunda discussão do caso. Esta deve também possibilitar a criação das condições para a requisição de exames complementares, se necessário, e para o encaminhamento a outros profissionais que porventura possam intervir no processo.

Consequentemente, nas áreas de educação e saúde, proceder a avaliação que permita chegar a um diagnóstico fiel não é uma tarefa fácil, já que várias questões se acham imbricadas. Uma delas refere-se ao estabelecimento precoce do diagnóstico, embora a pertinência ou não deste só poderá ser confirmada após um certo tempo de atendimento. A avaliação diagnóstica implica necessariamente um olhar para aquela criança que sofre com seus sintomas. Ela deseja nos transmitir algo que se traduz num pedido de ajuda. Sob esse “olhar” é que se constrói todo o processo como uma oportunidade de escuta que progressivamente vai norteando o caminho a ser percorrido (BRASIL, 2002, p.41).

O resultado da avaliação diagnóstica não pode ser usado como uma etiqueta a ser afixada no corpo de uma criança porque induziria a atitudes segregacionistas, decorrentes de preconceitos.

1.4 Objetivos da pesquisa

O objetivo central desta tese é conhecer e analisar a avaliação diagnóstica realizada por Helena Antipoff e seus colaboradores, na identificação das dificuldades escolares dos alunos das chamadas classes especiais de Belo Horizonte, no período entre 1929 a 1973.

Constituem-se como objetivos específicos que devem responder aos anseios da pesquisa, assim como o caráter de precisão neles expressos, por meio das seguintes ações:

- Identificar as concepções teóricas que fundamentaram a perspectiva de Helena Antipoff em relação à educação especial;
- Analisar as práticas diagnósticas utilizadas por Helena Antipoff tendo em vista aqueles alunos que por suas especificidades requeriam intervenções pedagógicas apropriadas;
- Analisar a organização das classes especiais nos grupos escolares de Belo Horizonte, bem como os critérios de seleção das crianças em classes homogêneas.

1.5 Questões de estudo

Tendo em vista os aspectos abordados, esta pesquisa se apresenta potencialmente relevante para as questões científicas da Educação Especial. A hipótese que pode nos guiar para a realização deste estudo é que o diagnóstico proposto por Helena Antipoff e seus colaboradores, para identificação das dificuldades escolares das crianças das instituições de ensino de Belo Horizonte, teria se constituído como um dispositivo de cunho psicopedagógico de ação educativa, a serviço de teorias de aprendizagem psicológicas que exerceram forte influência no sistema de ensino tanto da educação geral quanto a especial. É nessa perspectiva que esta pesquisa se estabelece entendendo o diagnóstico, como processo de tomada de decisão, para fundamentar as respostas educativas.

Quais as concepções teóricas e metodológicas adotadas por Helena Antipoff e seus colaboradores, na identificação das dificuldades escolares dos alunos das classes especiais de Belo Horizonte?

Quais as ações pedagógicas decorrentes dessas concepções?

Em que medida o diagnóstico proposto por Helena Antipoff teria se constituído como instrumento de tomada de decisão para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos tidos como *excepcionais*?

2 PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL

*“O mais importante e bonito do mundo é isso: as pessoas não são sempre iguais
Não foram terminadas... Mas estão sempre mudando... Afinam...ou desafinam
verdade maior que a vida nos ensinou”.*

(João Guimarães Rosa)

2.1 A Evolução Histórica da Educação Especial: da Segregação Institucional à Inclusão Educacional

Neste capítulo buscamos analisar o modo como se deu o desenvolvimento histórico da educação especial e como foram construídas as condições de existência das pessoas com deficiência em determinado contexto. Evidenciou-se o período que compreende a evolução histórica da Educação Especial desde a antiguidade até os dias atuais, com destaque para os paradigmas: da *Institucionalização* — período em que a sociedade acreditava que os deficientes deveriam ficar segregados, internados em instituições; de *serviços* — período em que a institucionalização total foi questionada, repensando-se o papel da instituição como local para preparar o deficiente para a vida em sociedade; e de *suporte* — as diferenças são consideradas ecológicas, ou seja, provenientes do meio sociocultural. Todas as pessoas possuem necessidades especiais e cabe à sociedade se estruturar para oferecer-lhes os meios necessários para que todos tenham acesso aos bens culturalmente produzidos.

Os indivíduos com deficiência⁹, vistos como doentes crônicos e incapazes, sempre estiveram em situação de desvantagem, ocupando no imaginário coletivo a posição de alvo de caridade e assistencialismo por parte da sociedade, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação (BRASIL, 2001, p.19). As raízes históricas e culturais acerca do fenômeno deficiência, sempre foram marcadas por forte rejeição, discriminação e preconceito. Para uma maior compreensão desse processo histórico é importante conhecer os

⁹ “O termo deficiência é genericamente empregado, recebendo denominações várias nos diversos períodos estudados, pois a palavra é o suporte de um sistema de normas e de valores e, mais geralmente, de interpretações simbólicas do todo que uma sociedade faz de sua ordenação e de seus próprios conflitos” (BISSERET, 1971, citado por JANUZZI, 2012, p. 5).

vários caminhos já trilhados pelo homem ocidental, em sua relação com a parcela da população constituída pelas pessoas com necessidades educacionais especiais¹⁰.

No decorrer da história, foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham sobre a deficiência. A forma de pensar e agir com relação a ela como fenômeno, e à pessoa com necessidades educacionais especiais como ser modificou-se no decorrer do tempo e das condições sócio-históricas.

Aranha (2005) convida-nos a trilhar esse caminho procurando focalizar a relação entre sociedade e deficiência no contexto da organização econômica e sócio-política vigentes e dos conceitos de homem, de educação e de deficiência que constituíam o pensar de cada época. A economia de Roma e Grécia antigas se fundamentava nas atividades de produção, comércio agrícola, pecuário e artesanato. Já a organização sócio-política se baseava no poder absoluto de uma minoria, associada à exclusão dos demais, sem a prerrogativa de participação dos processos decisórios e administrativos da sociedade.

2.2 A Deficiência no Desenvolvimento Histórico da Sociedade

Nas sociedades de cultura primitiva, os povos eram nômades, sobreviviam da caça e da pesca, e estavam sujeitos às intempéries e aos animais selvagens. Tudo isso dificultava a aceitação de pessoas que destoavam do ritmo da tribo, as que se mostravam dependentes e incapazes para autogestão. Uma vez que a deficiência inexistia como problema, com as crianças que apresentavam anormalidades imediatamente detectáveis, a atitude adotada era a de integrá-las nas atividades do cotidiano; quando não o conseguiam, eram abandonadas ao relento, até a morte (ARANHA, 1979; PESSOTTI, 1984).

Em Esparta e Atenas crianças com deficiência física, sensorial e cognitiva eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Com o advento do Cristianismo, influenciou-se o desenvolvimento da visão abstrata de Homem, que passou a ser visto

¹⁰ Ver definição: rodapé p. 26.

como ser racional, criação e manifestação de Deus. Em função da disseminação das ideias cristãs, o diferente — não produtivo (deficiente) — adquiriu “status” humano, também possuidor de uma alma; sendo assim, não mais se fazia aceitável sua exterminação.

Devido ao Humanismo da época clássica e ou moderna, no início do século XVI, o ponto de vista religioso acerca do homem e da sociedade sofreu mudanças, o que trouxe consigo também uma alteração no sistema econômico: o capitalismo mercantil, o qual resultou em uma nova divisão social do trabalho — de um lado os donos dos meios de produção e do outro os operários. Consequentemente, surgiu a burguesia, uma nova classe constituída por pequenos comerciantes. A partir de então, a visão sobre o homem, que até aquele momento, era abstrata, metafísica, sofreu uma relevante transformação e tornou-se mais concreta. Assim, surgiram novas ideias quanto à natureza da deficiência e, pela primeira vez, uma autoridade da medicina, Philipus Aureolus Paracelsus¹¹, considerou como de natureza médica um problema que sempre fora situado dentro da teologia e da moral.

Ainda no século XVI, a deficiência passou então a ser vista como produto de infortúnios naturais e um atributo do indivíduo. O deficiente era considerado improdutivo, do ponto de vista econômico, e era tratado pelos métodos tradicionais da medicina disponíveis na época. Foi também nesse período que surgiu o primeiro hospital psiquiátrico que, como asilos e conventos, servia para confinar pessoas que apresentavam comportamentos fora do padrão da sociedade (ARANHA, 2005).

No século XVII, uma vez consolidada no poder, a burguesia passou a defender a concepção de que os indivíduos não eram essencialmente iguais, portanto havia a necessidade de se respeitarem as diferenças, embora a intenção fosse legitimar a desigualdade social. A educação deixou de funcionar segundo o padrão de ensino tradicional assumido pela Igreja, e passou a ser oferecida também pelo Estado, porém com objetivos óbvios de preparar a mão de obra que se mostrava necessária ao novo modo de produção. Nesse período, novas concepções foram sendo produzidas, tanto na área da medicina como na filosofia e na educação. Entretanto,

¹¹ Philipus Aureolus Paracelsus (1493-1541) - médico e alquimista, cujo verdadeiro nome era Theophrastus Von Hohenheim. É de sua autoria a obra “Sobre as doenças que privam os homens da razão”. É nela que, ao que parece pela primeira vez uma autoridade da medicina, reconhecida por numerosas universidades, considerou médico um problema que até então fora teológico e moral. A referida obra foi publicada em edição póstuma em 1567, embora tenha sido escrita em 1526 (PESSOTI, 1984, p. 15).

em relação à deficiência, continuou o predomínio da postura de buscar nas causas orgânicas a explicação para a deficiência (PESSOTTI, 1984).

Mendes (2010), por sua vez, afirma que, até o século XVIII, a exclusão acontecia amplamente, ou seja, pessoas com necessidades especiais eram alijadas da sociedade para qualquer tipo de atividade, pois eram consideradas inválidas, sem utilidade e incapazes para o trabalho e a aprendizagem acadêmica, características que eram normalmente atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência. Por isso, naquela fase, nenhuma atenção educacional era promovida.

Gradativamente, a custódia e cuidado dos deficientes passaram a ser assumidos pela família e a igreja, embora não haja evidência de esforços específicos e organizados de acolhimento, proteção, educação ou tratamento. Conventos e asilos, assim como os hospitais psiquiátricos, constituíram-se em locais de confinamento de pessoas que apresentavam comportamentos fora do padrão da sociedade, em vez de atendimento das pessoas com deficiência (ARANHÁ, 2005). Na realidade, tais instituições eram — e muitas vezes ainda o são — pouco mais do que prisões, desde que consideremos que o aspecto característico de prisões pode ser encontrado em instituições cujos participantes não se comportaram de forma ilegal (GOFFMAN, 1961 p.11).

Somente no século XIX, por meio do trabalho do médico Jean Itard¹² — considerado o primeiro teórico de Educação Especial — as pessoas com deficiência cognitiva passaram a ser consideradas passíveis de serem educadas. O seu primeiro grande desafio foi o trabalho com o menino Victor de Aveyron, que fora diagnosticado pelo psiquiatra francês Philippe Pinel¹³ como sendo um idiota, sem qualquer esperança de possibilidades de educação. No entanto, a convicção de Itard de que o homem não nasce como homem, mas é construído como tal, fez com que ele se opusesse ao diagnóstico dado por Pinel. Isso se explicava pelo fato de que Itard via a deficiência cognitiva ou o desenvolvimento bem sucedido como um processo cumulativo,

¹² Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) – Em 1800, Itard que até então trabalhava no Hospital Militar de Soliers, passa a ocupar o cargo de médico-chefe no Instituto Imperial de Surdos-Mudos na Rua Saint-Jacques. Ocupa-se da tarefa de educar o menino selvagem de Aveyron. A quem Itard daria o nome de Victór. Tratava-se de uma criança, aparentando ter de 12 a 15 anos, que não se comunicava, com hábitos selvagens, que fora capturado na floresta de La Caune. Esse caso é considerado como a primeira tentativa de atendimento médico-pedagógico que se tem notícia. (PESSOTTI, 1933 p. 36; GALVÃO, 2000).

¹³ Philippe Pinel (1745-1826) – Conhecido como representante da “psiquiatria esclarecida” por ter libertado das correntes os alienados e os internos de Bicêtre, Pinel foi mestre de Itard (GALVÃO, 2000).

no qual há fases ou estádios hierárquicos, como se o desenvolvimento fosse uma contínua gênese de operações e desempenhos mais complexos e refinados. Baseado nesses princípios passou a dedicar-se à educação de Victor. Sua metodologia obteve avanços significativos, os quais constituíram os fundamentos da avaliação e da didática na área da deficiência cognitiva (PES-SOTTI, 1984).

Por sua vez, Édouard Séguin¹⁴, discípulo de Itard, foi o primeiro a propor uma teoria psicogenética da deficiência intelectual e a criticar a prevalência da visão médica de incurabilidade. Propunha um método de estimulação cerebral, por meio de atividades físicas e sensoriais e, seu trabalho foi influenciado por Pestalozzi e Fröbel cujos estudos e atividades eram direcionados para a educação de pessoas com deficiência intelectual. Ele categorizou a *idiotia*, *imbecilidade* e *debilidade* como quadros diferentes e com etiologias também diferentes, considerando, além das causas orgânicas (hereditárias ou não), as ambientais ou psicológicas. O seu trabalho foi considerado decisivo, pois além dos estudos teóricos e do método educacional, dedicou-se ao desenvolvimento de serviços; em 1837, criou a primeira escola para deficientes cognitivos. Também foi o primeiro presidente de uma organização de pesquisa dirigida a estudos sobre a deficiência, fundada em 1876, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), atualmente conhecida como Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013, p.108).

A partir dessa evolução histórica, e entendendo-se por paradigma o conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais, Aranha (2005) considerou o primeiro paradigma formal a caracterizar a relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência: o *Paradigma da Institucionalização*, caracterizado pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela sua manutenção em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes. Excluídas da sociedade e da família, muitas passavam toda a sua vida dentro de instituições ou hospitais psiquiátricos, resultando em ruptura dos vínculos com perda ou anulação de sua identidade, integridade física, social e psicológica.

¹⁴ Édouard Séguin (1812-1880) foi assistente do psiquiatra Jean Itard (1774-1838) na tentativa de reeducação do “selvagem de Aveyron”. Quando Itard desistiu, Séguin prosseguiu no trabalho, confiando que não era perda de tempo e que era possível conseguir resultados. Depois disso, continuou cuidando de crianças retardadas em geral, e foi diretor do primeiro estabelecimento para débeis mentais do mundo, fundado em Paris, em 1846. Seu trabalho se baseava na crença de que era possível melhorar o desempenho dos anormais através da estimulação intensiva dos sentidos (método fisiológico) (CAMPOS, 2012, p. 317).

Entretanto, esse paradigma permaneceu em vigor por mais de 500 anos, sendo, ainda hoje, encontrado em diferentes países, inclusive no Brasil. Somente no século XX, por volta de 1960, é que o paradigma da Institucionalização começou a ser criticamente examinado.

Em 1961, Erving Goffman publicou o livro *Asylums*¹⁵ trabalho que se tornou uma obra clássica de análise das características e efeitos da institucionalização para o indivíduo. Sua definição de Instituição Total é amplamente aceita, até os dias atuais: “[...] um lugar de residência e de trabalho onde um grande número de pessoas, excluídas da sociedade mais ampla, por um longo período de tempo, levam juntas uma vida enclausurada e formalmente administrada.” (GOFFMAN, 1961).

Com o declínio do paradigma tradicional de institucionalização, ainda na década de 1960, iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização. Baseado na ideologia da normalização criou-se o conceito de integração, que se referia à pretensão de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais de forma que esta pudesse vir a assemelhar-se, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade. A esse modelo de atenção à pessoa com deficiência denominou-se *Paradigma de Serviços*, que se caracterizou pela oferta de serviços, geralmente organizada em três etapas: a primeira, de avaliação por meio de uma equipe de profissionais, com o objetivo de identificar seus déficits e necessidades, procurando modificar a sua natureza e sua vida, de forma a torná-la o mais normal possível; a segunda, de intervenção, na qual a equipe oferecia à pessoa com deficiência atendimento formal e sistematizado, norteado pelos resultados obtidos na fase anterior; e a terceira, de encaminhamento (ou reencaminhamento) da pessoa com deficiência para a vida na comunidade.

A manifestação educacional desse paradigma efetivou-se, desde o início, nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação. Contudo, ao contrário do Paradigma da Institucionalização, que se manteve sem contestações por vários séculos, o Paradigma de Serviços, iniciado na década de 1960, logo começou a enfrentar críticas por parte dos cientistas e das próprias pessoas com deficiência, já organizadas em associações.

¹⁵ Tradução do Título em português: *Manicômios, Prisões e Conventos*. Trad. Dante Moreira. Publicado em São Paulo, 1974. Direitos para língua portuguesa, reservados à Editora Perspectiva S.A, São Paulo.

Parte dessas críticas se deve às dificuldades encontradas no processo de busca de “normalização” da pessoa com deficiência. “Porém as diferenças existentes não se apagam, mas sim, são administradas na convivência social” (ARANHA, 2005, p. 19).

Outro motivo de crítica referia-se à expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não deficiente, como se fosse possível ao homem “ser igual,” e como se ser diferente fosse razão para decretar sua menor valia como ser humano e ser social. (ARANHA, 2005 p. 19).

Em função de tal debate, a ideia da normalização não se sustentou, e houve a ampliação da discussão sobre o fato de a pessoa com deficiência ser um cidadão detentor dos mesmos direitos, com capacidade de decisão e de uso das oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentasse.

Pautado nesse modelo de construção gradativa dos sistemas educacionais, que levassem em conta a vasta diversidade escolar e a reorganização da sociedade de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos, inclusive aqueles que apresentassem necessidades educacionais especiais, que surgiu o terceiro paradigma, denominado *Paradigma de Suporte*. Este era caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tinha direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos.

Foi nessa busca, segundo Aranha (2005), que se desenvolveu o processo de disponibilização de suportes, ou seja, instrumentos que garantiam à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade. Os suportes podiam ser de diferentes tipos: social, econômico, físico e instrumental e tinham como função favorecer a construção de um processo que se passou a denominar Inclusão Social. Portanto pressupunha intervenções decisivas e afirmativas, em ambos os lados da equação: tanto no processo de desenvolvimento do sujeito, quanto no processo de ajuste da realidade social.

Na verdade, até os dias atuais, o conceito de inclusão envolve o mesmo pressuposto que sustenta o da integração: o direito da pessoa com necessidades educacionais especiais à igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade. Diferem, entretanto, no fato de que a integração consiste no investimento de mudanças no indivíduo para normalizá-lo, tendo em vista a sua adaptação à sociedade. Por outro lado, processo de inclusão pressupõe a adaptação da sociedade à pessoa com necessidades educacionais especiais.

Na realidade, todos podem se adaptar, se tiverem consciência dos *suportes* que a vida lhes proporciona, que muitas vezes não são percebidos nem postos em prática, mesmo sendo a favor dos indivíduos; no entanto eles existem e é Martuccelli (2007) que alerta sobre o efeito que eles causam na vida das pessoas e como podem auxiliar-lhes.

Segundo Danilo Martuccelli (2007), em *Gramáticas del Individuo*¹⁶, existem várias formas de perceber o indivíduo no mundo contemporâneo. O autor utiliza intencionalmente o termo “Gramáticas” no título da obra exatamente para expressar as muitas possibilidades de análise e estabelece cinco dimensões para os fins de seu estudo: Suporte, papel, respeito, identidade e subjetividade. Embora ele as desenvolva separadamente no texto, afirma que elas ocorrem articuladas e de forma simultânea.

Na tentativa de analisar esse contexto histórico e estabelecer algumas conexões entre a pessoa com deficiência e as dimensões do indivíduo, destacadas por Martuccelli (2007), podemos inferir que a relação da pessoa com deficiência com os diversos suportes citados por ele é amplamente negligenciada. E por extensão, negligenciadas estão as demais dimensões defendidas pelo referido autor, ou seja, a do papel, do respeito, da identidade e da subjetividade. Justifica-se, portanto esta discussão, tendo em vista que há lacunas no que diz respeito às propostas de políticas públicas preconizadas e as práticas reais voltadas para o atendimento educacional especializado para esta população.

O autor assevera ainda que o indivíduo existe somente na medida em que é sustentado por um conjunto de suportes como: trabalho, família, círculos sociais, que são materiais ou simbólicos, conscientes ou inconscientes, ativamente estruturados ou passivamente sofridos, mas sempre reais em seus efeitos, e sem os quais o indivíduo praticamente não subsistiria.

Ele menciona diversos suportes, e um deles, talvez o que mais se destaque nos tempos atuais, é o das redes, que trata dos círculos e vínculos (convívio social) uma vez que as relações do indivíduo estão em torno da sua sociabilidade. Vale lembrar que é da localização de um indivíduo dentro de uma rede, da natureza de sua articulação com ela e sua forma que provém a compreensão última do social, principalmente, considerando que ele (indivíduo) não se efetiva sozinho, mas por meio da articulação entre os suportes.

¹⁶ Até o presente momento, não existe tradução, em língua portuguesa, da obra de Danilo Martuccelli; para este trabalho, a tradução foi feita pela autora.

Comprovadamente, nos dias atuais, as redes são o eixo da ação do mundo contemporâneo, e talvez seja o suporte mais utilizado. Para Martuccelli (2007), cada indivíduo se encontra assim no centro e em meio a uma série de redes cuja extensão e natureza permitem compreender uma dimensão importante do universo social; acrescenta que nessas inserções existem figuras contraditórias que podem ser desestabilizantes. Redes de naturezas diferentes que reforçam valores e práticas por vezes incompatíveis com a vida coletiva.

Contudo, o suporte considerado mais assertivo para quem tem qualquer deficiência seja ela grave ou menos grave é a família e a escola, pois é por meio destas que o indivíduo constrói sua identidade. Martuccelli (2007) considera que a condição moderna da sociologia está diretamente ligada a dois grandes processos da vida humana que moldam a identidade, isto é, a identidade pode garantir a continuidade dos indivíduos no tempo pela autocompreensão, e pelo processo de vinculação da vida humana com elementos socioculturais. Pois segundo o autor a identidade emerge da complexa articulação entre uma história pessoal e de uma tradição social e cultural. Ela combina as propriedades comuns a um grupo de atores (exemplo: gênero, classe, raça, ideologia, tradições familiares, locais e nacionais) e as propriedades mais individuais como a percepção, significado e atribuição de sentido ao mundo.

Pode-se inclusive registrar, pelo que concerne à família, segundo Glat (1966, p. 111) que quanto mais integrada em sua família uma pessoa com deficiência for, mais aquela vai tender a tratá-la de maneira natural ou “normal”, deixando-a, na medida de suas possibilidades, participar e usufruir dos recursos e serviços gerais de sua comunidade; conseqüentemente mais integrada na vida social esta pessoa será. Este será com certeza, o suporte no qual a pessoa com necessidades educacionais especiais mais se apoiará, pois permitirá que possa considerar-se uma pessoa com uma vida normal, apesar de suas particularidades e especificidades.

A escola é o outro suporte que pode transformar a pessoa com necessidades educacionais especiais, no entanto vale ressaltar que, apesar das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) estabelecer como prioridade a formação de:

[...] recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centro de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições (BRASIL, 2001).

esse quadro não se reverteu desde a publicação desse documento, tampouco o cumprimento efetivo do art. 59, item III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, vigente, que preconiza professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento educacional especializado, bem como professores do ensino regular comum capacitados para a inserção desses educandos nas classes comuns.

2.3 A Trajetória da Educação Especial no Brasil

Jannuzzi (2004), ao traçar uma breve síntese sobre os ecos do passado, supõe que, no Brasil-Colônia, século XVI, muitos deficientes não eram percebidos como tal; desempenhavam atividades pouco complexas, uma vez que a sociedade se organizava com base em uma agricultura rudimentar, trabalhos manuais simples e o letramento ainda não se fazia presente.

Ao analisar esse período, a autora concluiu que prevaleceu o descaso do Poder Público, não apenas em relação à educação das pessoas com deficiência, mas também quanto à educação popular de um modo geral. As poucas instituições existentes, possivelmente, foram criadas para o atendimento dos casos mais graves e de maior visibilidade, e as orientações direcionadas a essa população eram embasadas nos pressupostos médicos.

Nesse contexto da história da educação especial no Brasil, Jannuzzi (2004) considerava três concepções do modo de pensar a educação especial no país. A manifestação orgânica da deficiência, que são separadas em duas vertentes que ela denominou como médico-pedagógica e psicopedagógica. A primeira era subordinada ao médico, não só no que se referia ao diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares; já a segunda, com um enfoque aos princípios psicológicos, sem necessariamente, depender do médico.

As que estabeleciam conexão entre a deficiência e o contexto: uma que enfatizava o contexto para o qual a educação era preparada, e a outra em que a educação era redentora, portanto responsável pela transformação contextual. Por fim, a que considerava a complexidade do indivíduo num momento histórico específico e pensava a educação como momento intermediário, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto.

O marco histórico da educação especial no Brasil estabeleceu-se no final do século XIX, com a criação de duas instituições públicas para atendimento de pessoas deficientes: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado pelo Imperador D. Pedro II, por meio do decreto nº 1428, de 12/09/1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, Rio de Janeiro, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, também criado no Rio de Janeiro e oficialmente instalado em 26/09/1857, atual Instituto Nacional da Educação de Surdos - INES sob a direção do mestre francês Edouard Huet (JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2005).

A criação desses dois institutos pode ser considerada um ato isolado no que se refere à preocupação com a educação das pessoas com deficiência, pois naquele momento não havia nenhuma legislação educacional de âmbito geral, principalmente no que se referia à Educação Especial. Em 1874, foi criado o Asilo São João de Deus, na Bahia, em 1933, renomeado Hospital Juliano Moreira, o qual deu início à assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual. Em 1887, no Rio de Janeiro, a Escola México para atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (JANNUZZI, 2012; MAZZOTA, 2005). As instituições, gradativamente, assumiram uma natureza de asilos, destinadas ao acolhimento de pessoas inválidas.

A educação especial brasileira constituiu-se dentro de um contexto de pouca atenção à educação pública em geral. Verificamos nos estudos de Kassar (2011 p. 63), que o recenseamento do ano de 1872 registrava 84% da população brasileira como analfabeta, sendo atribuída a vários fatores essa restrita atenção em relação à educação: a desvalorização da alfabetização e da instrução da massa trabalhadora na organização econômica do Brasil Colônia e Imperial; grande parcela da população vivia na zona rural; a economia baseava-se inicialmente, na exploração de bens naturais e, posteriormente, na produção de monoculturas em grandes latifúndios. Havia pouca atenção à educação também por parte de nossos colonizadores, pois registros de Portugal apontam que, naquele país, no século XIX, grande parte da população não tinha acesso à instrução e era analfabeta. Apesar de a educação ser prevista a “todos os cidadãos” (na primeira Constituição Brasileira de 1824), a massa de trabalhadores era composta de maioria escrava. Com a República, a preocupação com a instrução tornou-se mais evidente, embora tímida, de modo que a taxa de matrícula da população brasileira, na escolarização, foi crescendo gradativamente nos centros urbanos durante o século XX.

A Constituição Republicana de 1891, consolidou na área educacional, a dualidade de sistemas estabelecida pelo Ato Adicional de 1834¹⁷, em que o poder central se limitou a desenvolver a educação de nível superior e a educação primária e secundária ficaram sob responsabilidade das Províncias, que muito pouco fizeram para fomentar esses níveis de educação, sob a justificativa da falta de recursos (RAFANTE; LOPES, 2013 p. 332). Portanto, a Constituição de 1891 delegou a educação secundária e superior para a União e a educação primária ficou a cargo dos Estados.

De acordo com Mendes (2010), os médicos foram os primeiros a se interessarem pelo estudo das crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para esse atendimento junto a sanatórios psiquiátricos.

A medicina evoluiu, produziu e sistematizou novos conhecimentos; outras áreas do conhecimento também se delinearão, em busca de fundamentação acerca das deficiências, de sua etiologia, características e tratamento. Em 1900, durante o “4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia”, no Rio de Janeiro, Carlos Eiras apresentou sua monografia intitulada: “A Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas¹⁸”, que versava sobre a necessidade pedagógica dos deficientes intelectuais.

Ainda nos mostra Mendes (2010) que esse interesse dos médicos pelas pessoas com deficiência teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que em alguns estados deu origem ao serviço de Inspeção Médico-Escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência.

Mazzotta (2005) registra as publicações dos primeiros trabalhos datados de 1915, sobre a educação de pessoas com deficiência, como: *A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil*, de Clemente Quaglio¹⁹; *Tratamento e Educação das Crianças Anormais da inteligência* e *A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na*

¹⁷ Medida legislativa tomada durante a Regência Trina Permanente, contemplando os interesses dos grupos liberais. O Ato Adicional alterava a Constituição de 1824 e foi uma tentativa de conter os conflitos entre liberais e conservadores nas disputas pelo poder político central.

¹⁸ Termo utilizado à época para designar pessoas com deficiência cognitiva.

¹⁹ Ver nota de rodapé nº (7) p. 23.

América Latina, de Basílio de Magalhães²⁰; e, na década de vinte, foi lançado o livro intitulado *Infância Retardatária*, de Norberto de Souza Pinto²¹.

No final dos anos vinte, Minas Gerais, ao lado de São Paulo e Rio de Janeiro, era um dos estados mais importantes da federação brasileira, em termos econômicos e políticos. Em 1924, sob a liderança de um grupo de educadores progressistas, comprometidos com a expansão e modernização do sistema de educação no país, foi fundada a Associação Brasileira de Educação. Muitos desses educadores foram responsáveis pelas reformas do sistema educacional, ocorridas nos diversos estados brasileiros, como: Sampaio Dória²², São Paulo, 1920; Lourenço Filho²³, Ceará, em 1922; Carneiro Leão²⁴, Rio de Janeiro (então Distrito Federal) em

²⁰ Basílio de Magalhães – Professor da Academia de Altos Estudos do Rio de Janeiro; catedrático do Ginásio do Estado de São Paulo, em Campinas. Docente da Escola Normal do Distrito Federal; da Academia Paulista de Letras, do Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas; do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro; da Sociedade de Geografia de Lisboa e da *International Confederation Prohibition* de Londres (IMPRESA NACIONAL, RJ, 1917).

²¹ Norberto de Souza Pinto – natural de Campinas, São Paulo, nasceu em 6 de junho de 1895, filho de Emydio de Souza Pinto e Angélica do Amaral Pinto. Foi diretor-fundador e professor da primeira Escola para a Infância Retardatária, no Estado de São Paulo (iniciativa particular – 1917). Professor do Liceu Salesiano, Colégio Ateneu Paulista e Escola de Comércio “Bento Quirino”. Ortofreniata e organizador do ensino técnico para crianças anormais no Hospital de Juqueri, 1929 (cargo que ocupou a convite do Diretor do Hospital, Dr. A. Carlos Pacheco e Silva). Foi o primeiro professor especializado em ortofrenia nomeado por decreto-lei nº 2.393, de 26 de dezembro de 1929 e assinado pelo Presidente do Estado, para a 1ª classe diferencial para débeis mentais, anexa à Inspeção Médico Escolar, no Largo do Arouche, em São Paulo, sob assistência médica de Dr. Durval Marcondes. Assistente técnico do Instituto Médico Pedagógico sob a direção dos Drs. Joaquim Penido e Nilton Campos, em São Paulo em 1930. Técnico-pedagógico da 1ª Classe diferencial para crianças retardadas, no Grupo Escolar do Belenzinho, sob a direção administrativa do Professor Bonilha e da assistência médica de Dr. Paiva Ramalho, em 1930. Professor de Pedagogia Experimental e de Psicologia Geral e Educacional do Instituto de Educação Carlos Gomes em Campinas (PINTO, N.S.1954, p. 6).

²² Antônio Sampaio Dória (1883-1964) natural de Alagoas, político, jurista, catedrático de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Secundária de São Paulo. Destacou-se por suas concepções de uma pedagogia social, voltada para o desenvolvimento político e cultural da nação brasileira. Nomeado diretor-geral de Instrução Pública de São Paulo, em 1920, coordenou reforma progressista da educação paulista, iniciando o ciclo de modernização da educação que se disseminou por vários estados (CAMPOS, 2012, p. 193).

²³ Manuel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970), natural de Porto Ferreira, São Paulo, formou-se na Escola Normal de São Paulo e na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (1929). Realizou reforma educacional no Ceará, em 1922-1923, a convite do governo local, e foi catedrático de psicologia na Escola Normal de São Paulo, além de diretor do Laboratório de Psicologia nela implantado anteriormente pelo colega e amigo Sampaio Dória. Em 1930, assumiu a Diretoria Geral de Ensino do Estado de São Paulo, tendo criado o Instituto Pedagógico e a cadeira de Psicologia da Educação nesta escola de nível superior. Signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, foi também catedrático de psicologia na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, e primeiro diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), em 1938. Autor de numerosas publicações em psicologia e um dos principais artífices desta profissão no Brasil. Foi grande admirador da obra de Antipoff (CAMPOS, 2001).

²⁴ Antônio de Arruda Carneiro Leão (1887-1966), natural de Pernambuco, educador, poeta, jornalista, advogado, professor de Sociologia, Educação Comparada e Administração Escolar. Foi diretor-geral de Instrução Pública no Rio de Janeiro (então Distrito Federal) entre 1922 e 1926, quando realizou reforma de ensino de acordo com princípios modernizantes. Em 1928, realizou reforma similar em Pernambuco. Suas obras em educação tiveram intensa repercussão nacional e internacional. Tornou-se membro da Academia Brasileira

1920-1926; Francisco Campos²⁵ e Mário Casassanta²⁶, Minas Gerais em 1927; e Carneiro Leão, Pernambuco, em 1928 (CAMPOS, Regina H. F, 2012 p. 193). Dentre os partidários da escola nova que promoveram reformas estaduais, destaca-se Francisco Campos, em Minas Gerais, que buscou referência do Instituto Jean Jacques Rousseau, na Suíça, como solução para as questões educacionais de seu estado. Entre os profissionais vindos da Europa estava Helena Antipoff (1892-1974), que se radicou no Brasil (1929), e influenciou o panorama nacional da educação especial. Ela se tornou uma das principais lideranças do movimento da Escola Nova no Brasil devido ao seu trabalho na direção do Laboratório de Psicologia, vinculado à Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte (1929), criada, por força da reforma do ensino conhecida como Reforma Francisco Campos/Mário Casassanta (1927-1928), (CAMPOS, 2012).

Vale ressaltar que essa escola de aperfeiçoamento foi uma das primeiras experiências, feitas no Brasil, de implantação de instituição de ensino superior na área da Educação — inclusive à Especial — funcionou por duas décadas e tornou-se instituição modelo na formação de educadores no país.

Em 1948, ainda por iniciativa de Helena Antipoff, foi fundada, no então Distrito Federal, a Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro, com a denominação de Sociedade Pestalozzi do Brasil-SPB, assentada nas bases de suas propostas psicopedagógicas (MAZZOTTA, 2005, p.43). Em 1954, participou ativamente do movimento que culminou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE, no Rio de Janeiro.

Rafante & Lopes (2013, p. 332) analisaram o percurso histórico da educação dos “excepcionais”, principalmente, a partir da década de 1930, com a atuação de Helena Antipoff, primeiro em Minas Gerais, depois diretamente no Rio de Janeiro e indiretamente em diferentes

de Letras em 1945. Era contrário à miscigenação racial no Brasil, baseado em princípios eugênicos (CAMPOS, 2012 p.193).

²⁵ Francisco Luís da Silva Campos (1891-1967), natural de Minas Gerais, jurista, político, constitucionalista. Realizou reforma do ensino em Minas Gerais de acordo com princípios escolanovistas. Valorizava especialmente a psicologia como base científica para a pedagogia e foi responsável pela criação da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, onde Helena Antipoff trabalhou durante os anos 1930. (CAMPOS, 2012).

²⁶ Mário Casassanta (1898-1963), professor, escritor, advogado e político mineiro. Foi inspetor-geral de Instrução Pública do estado de Minas Gerais entre 1920 e 1931, período em que colaborou com Francisco Campos na realização da reforma da educação. Foi titular de direito constitucional na Faculdade de Minas Gerais duas vezes reitor da mesma universidade (1930-1931 e 1941-1944). (CAMPOS, 2012).

partes do país, que culminou, na década de 1950, com os Seminários sobre Infância Excepcional. As autoras inferiram que esse conjunto de acontecimentos contribuiu para que a educação especial passasse a compor oficialmente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A educação dos excepcionais, que vinha se constituindo independentemente dos poderes públicos e de legislação específica, por meio de instituições não governamentais, foi incorporada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 4024/1961 estabelecida nos seguintes termos:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)²⁷.

A partir da década de 1960, o Brasil foi palco do surgimento de centros de reabilitação para todos os tipos de deficiência, no *Paradigma de Serviços*, voltados para os objetivos de integração da pessoa com deficiência na sociedade e nas suas diversas instâncias.

A Lei nº 5.692/71, que alterou a LDBEN (4.024 de 1961), ao definir tratamento especial para os alunos com deficiência física, mental e os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados, não promovia a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais dessa população e acabou por reforçar o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gestão da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

²⁷ Nessa citação manteve-se a grafia encontrada no documento pesquisado.

Naquele período, não se efetivava ainda uma política pública de acesso universal à educação e permaneceu a de “políticas especiais” para tratar da educação de pessoas com deficiência. No que se referia aos superdotados, apesar do acesso ao ensino regular, não foi organizado um atendimento especializado que considerasse as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 teve como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem comum, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Embora o Ministério da Educação defendesse a inclusão como política social e educacional, existia uma situação contraditória, pois, desde a década de 90, sempre manteve uma Secretaria de Educação Especial, reafirmando, a permanência dos serviços educacionais relacionados a ela. Isso é antagônico à política da inclusão uma vez que a própria legislação argumenta que a inclusão escolar seria uma política que perpassaria todas as modalidades de atendimento educacional existentes: educação indígena, educação de jovens e adultos, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, e até mesmo a educação especial. Portanto não haveria necessidade de uma secretaria separada somente para a educação especial já que os outros segmentos também compõem a educação inclusiva.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura atendimento educacional especializado em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (art. 37).

Mendes (2006) se coloca crítica quanto às propostas oficiais dos últimos anos, particularmente às tentativas governamentais de impor uma única concepção de política de inclusão quando não há consenso entre os estudiosos da área. Isso porque existe uma corrente que defende a inclusão total, na qual a escola comum deve acolher toda a diversidade, independentemente das limitações apresentadas pelos alunos, ou seja, todas as necessidades destes podem ser resolvidas por ela; subentende-se, portanto, que esteja apta a oferecer um trabalho multiprofissional, que envolve os serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

Por outro lado, há os defensores da inclusão escolar parcial, que consiste também em atender a todos, nas suas especificidades, porém os casos especiais e que requeiram atenção individualizada, nas atividades da vida autônoma e social, recursos alternativos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover, devem ser atendidos em caráter extraordinário, sempre que necessário e de maneira articulada, por equipe multiprofissional, por meio de intervenções apropriadas.

Desse modo, a análise do processo histórico aponta que, atualmente, ainda se encontram resquícios da antiguidade referentes à exclusão social. No entanto, é importante dizer que a inclusão, produto da mudança de paradigmas sociais (institucionalização, de serviços e de suporte), representa um avanço no tratamento dispensado ao deficiente e consiste em um grande desafio para a educação, pois implica uma reestruturação da organização escolar atual que vai muito além da adaptação física ou mesmo curricular; necessita-se, portanto, que se modifique a razão de existir da instituição escolar, criada inicialmente para legitimar a educação de uma minoria, que hoje possui a tarefa de acolher em seus bancos todo e qualquer indivíduo, independentemente de suas características pessoais.

De um modo geral, em se tratando de “educação inclusiva”, há uma tendência de tomá-la como sinônimo da “educação especial”. Consideramos que a proposta da educação inclusiva é mais ampla do que a da educação especial e a engloba, na medida em que propõe a construção de um modelo de escola que seja capaz de acolher e educar a todas as pessoas, independentemente de qualquer característica pessoal ou social que elas apresentem.

Portanto, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, isto é, uma mudança estrutural no ensino regular comum, com o objetivo de fazer com que a escola se torne

inclusiva, sendo assim definida, pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico — no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores — ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica. (BRASIL, 2001, p. 40).

O pensamento de que a educação inclusiva possa prescindir da Educação Especial consiste em um equívoco, pois são vários os estudos que mostram a relevância e a necessidade do trabalho colaborativo entre ambas (MENDES, 2006; PLETSCHE, 2009). O grande desafio é que a inclusão ainda é vista como uma responsabilidade “compartmentalizada” da Educação Especial, ou seja, como se esta fosse a única a responsabilizar-se pela inclusão, e não como uma construção coletiva do sistema de ensino como um todo, de maneira interdisciplinar, que deveria ser adotada para efetivar tal proposta.

Além disso, embora haja equívocos em relação aos conceitos, a diferença entre os termos integração e inclusão está no fato de que, no primeiro, procura-se investir na adaptação e desenvolvimento do sujeito para a vida na comunidade, quase um processo de normalização. Acelera-se, dessa forma, a exclusão, pois as diferenças existem não são respeitadas; uma vez que isso acontece, o indivíduo fica à margem, pois na tentativa de se tornar normal, diante da impossibilidade, há a desistência e, assim aumenta o índice de evasão escolar. Além de provocar sentimento de frustração e de menos valia, diante de uma sociedade considerada normal. Isso é comum não somente com as pessoas com deficiência, mas também com aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem ou desadaptação escolar.

3 EDUCAÇÃO DOS EXCEPCIONAIS E A INFLUÊNCIA DE HELENA ANTIPOFF: UMA REVISÃO DE LITERATURA

“Jamais a educação se tornará a cura que dela espera a sociedade e os governos para diminuir, num futuro mais ou menos próximo, o rebotalho humano miserável, que enche os hospitais, os manicômios, as prisões, se ela não abandonar o mais depressa possível seu diletantismo superficial e não se transformar numa arte precisa aplicada ao melhoramento da espécie humana e munida dos meios que lhe forja a ciência, que nunca se cansa de aperfeiçoar.” (ANTIPOFF, H. 1992a, p.49).

3.1 A Avaliação Diagnóstica, a Identificação das Dificuldades Escolares e as Classes Especiais: o que as pesquisas revelam?

Neste capítulo, apresenta-se um levantamento da produção científica na área de Educação, especificamente em Educação Especial, realizado em periódicos e em bancos de teses e dissertações, no período compreendido entre 2008 a 2015. Nosso propósito é trazer à baila os resultados de trabalhos mais recentes proporcionando ao leitor um *Estado do Conhecimento* sobre o tema, além de favorecer tanto a leitura da realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica quanto ao delineamento de possibilidades de organização do estudo.

É relevante ressaltar que, no entendimento de Morosini (2014, p. 155), *Estado do Conhecimento* consiste na identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Decidimos por estender a abrangência do período de busca para ampliar o *corpus* de análise da pesquisa, uma vez que as produções científicas encontradas, relativas aos últimos cinco anos, caracterizavam-se por uma abordagem muito ampla, e por si só não favoreciam os aspectos inerentes ao nosso objeto de estudo.

3.1.1 Revisão Bibliográfica em Periódicos

A pesquisa foi realizada a partir dos descritores: *avaliação diagnóstica, dificuldades escolares, classes especiais e Helena Antipoff* ligados pelo conectivo “ou” nos campos “Título”, “Resumo”, “Assunto” e “Palavras-chave”, nos periódicos nacionais, da área de Psicologia e ou Educação, classificados como A1 na área de Educação, no sistema Qualis-CAPES. Com essa configuração de busca, encontramos um total de 40 trabalhos, sendo 33 na Revista

Brasileira de Educação Especial, 04 na Revista Educação e Pesquisa, sendo que na Revista Brasileira de História da Educação, na Revista Educação & Realidade e em Educar em Revista consta um trabalho em cada uma respectivamente.

Durante essa realização de busca em sites especializados, encontramos, no portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia, o relato intitulado *Diagnóstico e Caracterização de Indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais: produção científica nacional entre 1981 e 1998*²⁸, de Mendes (Universidade Federal de São Carlos), Nunes (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e Ferreira (Universidade Metodista de Piracicaba). O referido trabalho, embora não esteja em conformidade com o período temporal estabelecido, foi-nos de grande relevância para as nossas conclusões de base. Trata-se da apresentação de um total de 356 estudos analisados sobre indivíduos com necessidades educacionais especiais, 55 dissertações e teses sobre os temas “identificação”, “diagnóstico” e “caracterização” produzidas entre 1981 e 1998 por alunos de 21 cursos de pós-graduação em Educação situados em diversos estados do país. Os resultados indicaram que predominaram estudos categoriais, sendo a deficiência mental a condição mais estudada, que, embora relevante, não é o objeto de estudos desta pesquisa.

A questão da identificação e diagnóstico para o ingresso no ensino especial foi a mais frequente, seguida pela descrição e caracterização das especificidades da pessoa com deficiência, basicamente para caracterizar seu desempenho e desenvolvimento. Os termos “identificação”, “caracterização” e “diagnóstico” estão relacionados aos aspectos essenciais de delimitação do próprio objeto de estudo das consideradas necessidades educacionais especiais. A importância desse estudo está justificada por esses pesquisadores, considerando-se a necessidade de um melhor equacionamento do planejamento dos serviços educacionais em nosso país, de aperfeiçoar o processo de diagnóstico e colocação seletiva dos alunos tidos como especiais nas modalidades educacionais e de aprimoramento da formação dos profissionais envolvidos. Além de apontar lacunas do conhecimento produzido sobre esse tema e identificar outros e ou áreas prioritárias de investigação.

²⁸ Trabalho apresentado no Seminário: A produção discente da Pós-Graduação em Educação e áreas afins: análise crítica de teses e dissertações sobre Educação Especial. XXX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. (Brasília, DF, 2002).

Tabela1 Artigos selecionados a partir dos descritores: *avaliação diagnóstica, dificuldades escolares, classes especiais e Helena Antipoff*, nos periódicos da área de Psicologia e ou Educação no período de 2008 a 2015.

Periódicos	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Revista Brasileira de Ed. Especial	02	01	10	06	07	01	04	02	33
Revista Educação e Pesquisa						04			04
Educar em Revista				01					01
Revista Bras. Hist. da Educação							01		01
Educação & Realidade							01		01
Total	02	01	10	07	07	05	06	02	40

Fonte: Portal de Periódicos CAPES.

A segunda etapa deste levantamento consistiu em selecionar, pela leitura dos resumos dos 40 artigos, aqueles que, por sua natureza, mostravam-se compatíveis com as questões relacionadas ao objeto de estudo em tese, ou seja, a avaliação diagnóstica das dificuldades escolares na perspectiva de Helena Antipoff. Desse modo, passaram a ser descritos na seção subsequente.

Iniciamos com o trabalho de *Kassar* (2011), intitulado *Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional*, que propôs analisar os desafios da oferta de uma educação especial dentro da atual política de educação inclusiva do Governo Federal. Com essa finalidade, apresentou um breve histórico a respeito das diretrizes educacionais baseadas na separação de alunos, que sustentaram a educação especial no Brasil desde sua implantação até à adoção de uma política de matrículas para todas as crianças com ou sem deficiência nas escolas públicas. Segundo a autora, a preocupação em identificar as crianças *normais* e *anormais* foi difundida na ciência médico-pedagógica de vários países, resultando na organização de classes escolares homogêneas.

Sob a supervisão de organismos públicos de inspeção sanitária, a organização das classes especiais públicas e o encaminhamento para instituições especializadas ocorreram a partir da justificativa científica de separação dos alunos *normais* e *anormais*. O Brasil passava por um processo de transformação econômica com a instalação de seu parque industrial e o início de crescimento das cidades. A população que vivia anteriormente no campo buscou afluir

para os espaços urbanos formados naquele momento; a consequência disso foi o aumento progressivo do número de matrículas nas escolas brasileiras. A frequência da população pobre nas escolas públicas já se fazia presente e a legislação da época demonstrava preocupação com o seu modo de ser.

De acordo com *Kassar* (2011), a inquietação científica de identificação e tratamento dos *anormais* também estava presente na formação de Helena Antipoff (1892-1974), que a partir dos anos 30, marcou a educação especial brasileira. De origem russa, chegou ao Brasil, a convite do governo de Minas Gerais e aplicou os conhecimentos adquiridos na Universidade de Genebra, na Suíça, com o pedagogo Edouard Claparède. A autora fez referência à criação do Instituto Pestalozzi de Minas Gerais, em 1935, por Helena Antipoff, assim como à influência desse Instituto nas ações ligadas à educação em todo o país. Desse modo, descreveu os critérios adotados por ela tanto para a organização de classes homogêneas das escolas públicas quanto para a formação das classes especiais: a individualização do ensino, por meio de agrupamento dos alunos, tendo em vista o ritmo de desenvolvimento mental; a seleção das crianças e sua concentração em classes homogêneas de valor forte, médio e fraco, organizadas em escalas de idades mentais; os testes de inteligência global, de aplicação individual e coletiva, destinados às crianças em idade escolar e o critério do Quociente Intelectual superior ao simples critério da idade mental para a formação de classes homogêneas²⁹.

Borges (2015) também nos oferece uma base de sustentação para o nosso objeto de pesquisa em seu artigo — *As Classes Especiais e Helena Antipoff: Uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil*, no qual buscou verificar como as classes especiais foram sistematizadas no contexto brasileiro, a partir das orientações de Helena Antipoff.

Segundo a autora, a homogeneização das classes escolares de Belo Horizonte, já estava prevista no Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais, de 1927. Mas sua implantação só ocorreu com a chegada da psicóloga Helena Antipoff àquela cidade, em 1929. A autora nos informa que ao proceder à referida homogeneização das classes dos grupos escolares, estabeleceram-se as classes especiais sob modelo existente na Europa desde o final do século XIX. Essa modalidade de ensino pareceu adequada, na época, por adotar um procedimento pedagógico de adaptação dos métodos às aptidões da criança e homogeneizar as classes. As conclusões desse trabalho indicaram que, em Genebra, Claparède já havia trabalhado com esse

²⁹ Boletim nº 14, publicação da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 1934. Apud Antipoff, 1974, p.56 (KASSAR, 2011).

modelo de ensino, por isso era o que parecia ser o mais apropriado. O acesso à educação era restrito mesmo com a obrigatoriedade do ensino. A matrícula e a permanência das crianças anormais à escola estavam sempre ameaçadas.

Antipoff acreditava na modalidade de classe especial com salas de número reduzido de alunos, professores capacitados, aulas diferenciadas e ensino individualizado. Sua crença era de que o ensino diferenciado poderia promover o desenvolvimento das crianças anormais. Sendo assim a classificação das crianças deveria servir para homogeneizar as classes e promover o ensino individualizado. A entrada da criança na classe especial se dava por meio da realização de testes. No entanto ela negava o caráter absoluto de seu uso, pois seus resultados não eram uma sentença na vida da criança.

Helena Antipoff ampliou o conceito de inteligência — considerava que crianças vindas de um meio desfavorável, sem acesso aos bens culturais e sem os estímulos apresentariam déficits nos testes, embora tivessem a inteligência natural, ou seja, não apresentavam deficiência mental; simplesmente não tinham tido contato com os códigos, os instrumentos que lhes permitissem apresentar um bom desempenho, seja nos testes, seja no ambiente escolar, que houvesse códigos próprios de conduta.

As classes especiais foram criadas a partir da possibilidade de oferta a um ensino individualizado, portanto deveriam acolher crianças com déficits verdadeiros. O trabalho proposto deveria partir do ideário da escola nova. A metodologia da escola ativa priorizava a “educação sob medida”³⁰, procurava estimular a criança, partindo das funções mentais básicas. Esse ensino pretendia que a criança avançasse, mas respeitando os seus limites. Outro aspecto relevante citado por *Borges*, é que antes da sistematização das classes especiais, as crianças consideradas anormais eram internadas em asilos psiquiátricos ou mantidas enclausuradas em casa. A autora assevera que as classes especiais mineiras foram uma proposta inovadora na época, pois além de propiciarem o atendimento às diferenças individuais por meio de metodologia especializada, acreditavam na educação de crianças consideradas irrecuperáveis.

Da mesma forma, as autoras *Campos; Gouvea & Guimarães* (2014) apresentam, por meio do trabalho — *A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil:*

³⁰ “Uma escola adaptada à mentalidade de cada um, uma escola que se acomode tão perfeitamente aos espíritos, quanto uma roupa ou um calçado sob medida o fazem para o corpo ou para o pé”. (CLAPARÈDE, 1920/1959).

contrafaces de uma história, uma análise sobre a recepção da obra de Alfred Binet e a introdução dos testes de inteligência no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. Evidenciaram autores que, no diálogo com a obra do psicólogo francês, produziram críticas à interpretação das medidas da inteligência no sistema educacional, ou enfrentaram resistências para o uso dos testes nas escolas. Três deles foram destacados pelas pesquisadoras: Manoel Bomfim, Maria Lacerda de Moura e Helena Antipoff.

Manuel Bomfim, diretor do *Pedagogium*/ RJ, responsável pela introdução da obra de Binet no Brasil, em 1906. Teria ele demonstrado em sua trajetória, progressivo distanciamento crítico do uso dos testes e da perspectiva desenvolvida por Binet. Publicou, em 1915, o livro didático em que organizava o conhecimento psicológico contemporâneo, de forma a sustentar o ensino da disciplina de Psicologia na Escola Normal³¹. Em 1923, publicou ainda, o livro autoral, no qual consideraria o fenômeno psicológico como eminentemente histórico-social, constituído nas relações entre consciências, mediatizadas pela linguagem, compreendida como produto e meio da socialização (CAMPOS; GOUVEA; GUIMARÃES, 2014 p. 226).

Maria Lacerda de Moura, que vivenciou, em Minas Gerais, a primeira tentativa (frustrada) de uso dos testes em ambiente escolar, em 1919, quando professora da Escola Normal de Barbacena e posteriormente líder feminista e anarquista.

Por fim, a atuação da psicóloga russa Helena Antipoff, na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, nos anos de 1930, na formação do conceito de “inteligência civilizada”, a partir da adaptação e aplicação dos testes psicométricos em escolares e da observação dos efeitos do contexto sociocultural dos sujeitos nos resultados obtidos.

Nesse contexto, as autoras buscaram, por um lado, conferir visibilidade às tensões no uso dos testes nas escolas brasileiras por parte de gestores, educadores e médicos, questão em que se fez presente especialmente com Maria Lacerda de Moura. Por outro, analisar como, na reelaboração e utilização dos testes, Manoel Bomfim e Helena Antipoff ressignificaram os instrumentos de medida no diálogo com a realidade social e escolar do país.

³¹ Contendo 400 páginas, a obra apresentava uma visão geral de temas e conceitos do campo psicológico e estava dividida em 5 partes: condições da vida psíquica (sistema nervoso e funções sensoriais); inteligência (percepção, conhecimento, ideias, imaginação, e pensamento); afetos, volição e síntese psíquica (consciência, caráter e personalidade). Na segunda edição, foram incluídos mais dois capítulos sobre crianças anormais e análise da fadiga (BONFIM, 1917).

A partir dos artigos estudados, foi possível identificar que a história da educação especial no Brasil tem assinalado períodos mais ou menos distintos uns dos outros que determinaram mudanças na concepção de deficiência. Começaram a surgir ideias relativas à sua natureza orgânica e iniciaram-se tentativas de compreender a sua natureza e de tratá-la conforme as possibilidades da ciência. Ao analisar esse processo histórico, percebemos que a sociedade, de tempos em tempos, muda seus valores, percepções e práticas, que resultam em outras posturas ideológicas com relação às pessoas com deficiência.

3.1.2 Revisão Bibliográfica nos Bancos de Teses e Dissertações

Dando continuidade ao trabalho proposto, partimos para a pesquisa dos resumos indexados no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, empregando-se os mesmos descritores da pesquisa feita nos periódicos e utilizando o conectivo “ou” nos campos “Título”, “Resumo” e “Assunto”.

No levantamento do banco de teses e dissertações da CAPES, retornaram 113 trabalhos. A partir da leitura dos títulos, selecionamos 09 teses e 13 dissertações da área de Educação Especial e ou Educação Inclusiva que foram categorizadas nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 Teses selecionadas a partir dos descritores: *avaliação diagnóstica, dificuldades escolares, classes especiais e Helena Antipoff*, no banco de teses e dissertações da CAPES.

(Continua)

Nº/ Teses	Título	Instituição	Autor (a)	Ano
01	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Barbacena e o Atendimento às Pessoas com Síndrome de Down (1962-1976): diálogos com Pestalozzianos.	UFMG	Adriana Cláudia Drumond	2015
02	Inclusão Escolar da Criança Pequena com Necessidades Especiais: concepções de mães, de educadoras da Educação Infantil e de Professoras do Atendimento Educacional Especializado.	UFPR	Nelly Narcizo de Souza	2013
03	Salas de Recursos Multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande – MS: análise dos indicadores.	UFMS	Nesdete Corrêa Mesquita	2012
04	Gestão Maria Angélica de Castro: apropriação das Ideias sobre a Escola Nova no Território Federal do Acre (1946-1951)	UFMG	Cleyde Oliveira Castro	2011

Fonte: Banco de Teses & Dissertações da CAPES.

Quadro 1 Teses selecionadas a partir dos descritores: *avaliação diagnóstica, dificuldades escolares, classes especiais e Helena Antipoff*, no banco de teses e dissertações da CAPES.

(Conclusão)

Nº/ Teses	Título	Instituição	Autor(a)	Ano
05	Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização.	UFSCAR	Aline A. Veltrone	2011
06	Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil.	UFSCAR	Heulalia Charalo Ralfante	2011
07	A dialética da Inclusão em Educação: uma possibilidade em um cenário de contradições.	UERJ	Bianca Fátima Cordeiro dos Santos Fogli	2010
08	Educação Especial em Sergipe do Século XIX ao início do Século XX: cuidar e educar para civilizar.	UFBA	Rita de Cácia Santos Souza	2009
09	Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.	UERJ	Márcia Denise Pletsch	2009

Fonte: Banco de Teses & Dissertações da CAPES.

Quadro 2 Dissertações selecionadas a partir dos mesmos descritores no banco de teses e dissertações da CAPES.

(Continua)

Nº/ Dissertações	Título	Instituição	Autor(a)	Ano
01	A Ortopedia Mental: contribuições de Helena Antipoff para a Educação Especial.	UFMG	Laênia Martins Petersen	2016
02	Avaliação, Diagnóstico e Encaminhamento de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino de Londrina.	UF de LONDRINA	Thaiza de Carvalho Corrêa	2013
03	A Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual em Diferentes Espaços Educacionais.	CUML Ribeirão Preto	Renata Andrea Fernandes Fantacini	2013
04	A Mudança da APAE de Maranguape-CE Frente ao Processo de Inclusão Escolar dos Alunos Público Alvo da Educação Especial.	UFC	Francélio Ângelo de Oliveira	2012
05	Políticas Públicas Nacionais em Educação entre 1930-1945: a Inspeção Municipal de Educação de Rio Grande – RS	UNISINOS	Ester Rosa Ribeiro	2012
06	Organização e Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um Município Paulista.	UFSCAR	Josiane Beltrame Milanese	2012

Fonte: Banco de Teses & Dissertações da CAPES.

Quadro 2 Dissertações selecionadas a partir dos mesmos descritores no banco de teses e dissertações da CAPES.

(Conclusão)

Nº/ Disser- tações	Título	Instituição	Autor(a)	Ano
07	A Educação de Pessoas com Deficiência Visual: inclusão escolar e preconceito.	USP	Diana Villac Oliva	2011
08	Políticas Públicas para a Educação Inclusiva: Análise das Diretrizes Curriculares no Município de Curitiba	UTP	Beatriz Micaloski Kowalski	2010
09	Educação Especial no Piauí – 1968 a 1998: reflexões sobre História e Memória	UFPI	Rosa Maria B. Q. Rosado	2010
10	Atendimento Educacional Especializado Complementar e a Deficiência Intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação.	FEUSP	Marília Costas Dias	2010
11	Desempenho Funcional das Atividades de Rotina Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na perspectiva do Professor.	UNESP	Patrícia Bettiol Abe	2009
12	O Direito à Educação: um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil (1974-2008).	PUCSP	Ricardo Schers de Góes	2009
13	A Inclusão Escolar Sob o Olhar dos Alunos com Deficiência Mental.	UFSCAR	Aline Aparecida Veltrone	2008

Fonte: Banco de Teses & Dissertações da CAPES.

No levantamento do banco de dados BDTD — Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações — retornaram 98 trabalhos. Foi utilizado o mesmo procedimento de busca e seleção do banco de teses e dissertações da CAPES; encontramos 9 teses e 12 dissertações da área de Educação Especial e ou Educação Inclusiva, que foram categorizadas nos Quadros 3 e 4, respectivamente.

Quadro 3 Teses selecionadas a partir dos descritores: *avaliação diagnóstica, dificuldades escolares, classes especiais e Helena Antipoff*, no banco de teses e dissertações da BDTD.

(Continua)

Nº/ Teses	Título	Instituição	Autor(a)	Ano
01	A Medicalização na Escola: uma crítica ao Diagnóstico do Suposto Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).	UFBA	Maria Izabel Souza Ribeiro	2015
02	O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte: diálogos entre Psicologia e Educação (929-1946).	UFMG	Rodrigo Lopes Miranda	2014
03	Entre Tratar e Educar os Excepcionais: Helena Antipoff e a Psicologia na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais	UFMG	Adriana Araújo Pereira Borges	2014

Quadro 3 Teses selecionadas a partir dos descritores: *avaliação diagnóstica, dificuldades escolares, classes especiais e Helena Antipoff*, no banco de teses e dissertações da BDTD.

(Conclusão)

Nº/ Teses	Título	Instituição	Autor(a)	Ano
04	Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada de professores	UFSCAR	Gabriela Tannús Valadão	2013
05	A Inclusão de Alunos com Deficiência na UEPB: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial.	UERJ	Maria Noalda Ramalho	2012
06	Higienizar, Reabilitar e Normalizar: a construção de escola especial.	UFG	Cristiane de Quadros	2011
07	Itinerários da Psicologia na Educação Especial	IPUSP	Jane Teresinha D. Cotrin	2010
08	Educação Especial e Ação Docente: da medicina à educação.	UFRGS	Mauren Lúcia Tezzari	2009
09	O Psicólogo e o seu Fazer na Educação: contando uma outra história.	UFMG	Rita de Cássia Vieira	2008

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD/ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT.

Quadro 4 Dissertações selecionadas a partir dos mesmos descritores-chave, no banco de teses e dissertações da BDTD.

(Continua)

Nº/ Dissertações	Título	Instituição	Autor(a)	Ano
01	As Meninas de Helena: deficiência intelectual, inclusão e mercado de trabalho em São Luís.	UFMA	Gilsene Daura da Silva Barros	2013
02	O Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais em um Município de Interior Paulista.	UFSCAR	Cícera A. Lima Malheiro	2013
03	O Ensino da Arte em Minas Gerais (1940-1960): diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova.	UFMG	Marilene Oliveira Almeida	2013
04	Educação Especial no Estado de São Paulo: análise documental do período de 1989 a 2010.	UFSCAR	Larissa de Souza Martins	2012
05	O Conceito de Excepcional na Obra de Helena Antipoff: diagnóstico, intervenções e suas relações com a educação inclusiva.	UFMG	Sérgio Domingues	2011
06	Diagnóstico de Dificuldade de Aprendizagem: construção, concepções e expectativas.	FE-UnB	Kátia Regina do Carmo Pereira	2011

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD/ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT.

Quadro 4 Dissertações selecionadas a partir dos mesmos descritores-chave, no banco de teses e dissertações da BDTD.

(Conclusão)

Nº/ Disserta- ções	Título	Instituição	Autor(a)	Ano
07	Identificação e Caracterização dos Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, Matriculados nas Classes Comuns do Ensino Regular, na Rede Pública Estadual, em Município do Interior Paulista.	DP-USP	Patrícia Moreira de Souza	2011
08	Políticas de Inclusão Escolar de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior e as Universidades Federais Mineiras	UFMG	Nirvânia Maria Melo Reis	2010
09	Uma Proposta Original na Educação de Bem-Dotados: <i>ADAV – Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados em sua primeira década de funcionamento: 1973-1983.</i>	UFMG	Cecília Andrade Antipoff	2010
10	Laboratórios de Análise do Comportamento no Brasil: percursos na UFMG na década de 1970.	UFMG	Rodrigo Lopes Miranda	2010
11	Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha.	UFSCAR	Gabriela Tannús Valadão	2010
12	A Constituição da Educação Especial Destinada aos Excepcionais no Sistema Público de Ensino do Estado de Minas Gerais na Década de 1930.	UFMG	Andréa Morato	2008

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD/ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia –IBICT.

A partir dos resultados encontrados (Quadros 1, 2, 3, 4), passamos à leitura dos resumos, que, por sua natureza sucinta e objetiva de apresentação das pesquisas a que se referiam, muitas vezes nos impeliam para o prosseguimento da leitura, no intento de facilitar a sua análise e compreensão. Nesse conjunto foram selecionadas três teses e duas dissertações relativas à CAPES (Quadros 1 e 2), bem como uma tese e três dissertações relativas à BDTD (Quadros 3, 4), que passam a ser descritas *a posteriori*.

Nesta seção, apresentamos a tese de *Heulalia Charalo Rafante*³² (2011) sob o título *Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil*, na qual a autora analisou a trajetória de Helena Antipoff, já que objetivava compreender sua participação, assim

³² Tese indexada no banco de teses e dissertações da CAPES, mas não disponível on-line. Consulta realizada no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - CDPHA. Sala Helena Antipoff, nº 403. Biblioteca Central da UFMG/Belo Horizonte.

como as instituições criadas por ela, na constituição da Educação Especial no país. Para tanto, descreveu a trajetória da psicóloga e pedagoga russa, desde a sua mudança da Rússia para a França, em 1909, até sua chegada e percurso no Brasil. Segundo relato de Rafante (2011), Antipoff participou da padronização dos testes de nível intelectual das crianças, elaborada por Alfred Binet e Théodore Simon, realizada no Laboratório de Psicologia da Universidade de Paris (1911). Nessa época conheceu Edouard Claparède, que a convidou para prosseguir seus estudos no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, Suíça. Entre 1912 e 1914, concluiu o curso de quatro semestres da *École des Sciences de L'Education*. Sua experiência profissional teve início na *Maison des Petits*, escola anexa ao referido Instituto. Ao retornar à Rússia em 1916, trabalhou em instituições para crianças órfãs, vítimas da Primeira Guerra e, posteriormente, da Revolução Russa.

Em 1926, retornou a Genebra, trabalhou como assistente de Claparède, no Laboratório de Psicologia, do Instituto Jean-Jacques Rousseau e assumiu o cargo de professora de Psicologia da Criança, além de desenvolver pesquisas científicas na área, quando recebeu o convite do governo de Minas Gerais para auxiliar na Reforma de Ensino mineiro, implantada por Francisco Campos (1927).

A autora pontua a chegada de Antipoff ao Brasil, em 1929, quando assumiu o cargo de professora de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, em Belo Horizonte – MG. Suas aulas consistiam em teoria e prática para a realização de pesquisas nos grupos escolares. Durante sua atuação no ensino mineiro, Antipoff percebeu que a escola não atendia às necessidades das crianças, por não incorporar os princípios científicos preconizados pela Pedagogia Experimental³³. Formulou, então, estratégias no sentido de criar instituições para atender as crianças consideradas “excepcionais”. Em 1932, criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, onde passou a exercer a presidência, por meio da qual viabilizou outras instituições em Belo Horizonte: o Pavilhão de Natal (1934), o Instituto Pestalozzi e a Fazenda do Rosário (1940).

Como o objetivo de Rafante (2011) era compreender qual a participação de Antipoff e das Sociedades Pestalozzi na constituição da Educação Especial no Brasil, analisou a

³³ Pedagogia Experimental – teria como fundamento estudar empiricamente os processos de ensino em situações concretas, visando ao desenvolvimento da ciência da educação, e assim romper com a tradição que considerava a capacidade de educar como um dom ou uma intuição inata independentes de estudo e desenvolvimento (CLAPARÈDE, 1956).

função desempenhada pela educadora, elucidando suas referências teóricas e suas práticas desenvolvidas no Brasil, e ainda investigou sua relação com a sociedade brasileira do século XX. Identificou o contexto que tornou possível a sua vinda e sua permanência no país, as instituições em que ela atuou, a metodologia de trabalho adotada para atendimento aos excepcionais e os meios utilizados na circulação dessas informações.

A autora confirma a sua hipótese de que as ações de Helena Antipoff e das Sociedades Pestalozzi foram fundamentais para a constituição do campo da Educação Especial no Brasil, e essa participação condicionou a permanência dos princípios antipoffianos na realidade educacional brasileira.

Veltrone (2011), em sua tese *Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização*, apontou que a literatura científica da educação especial brasileira sempre evidenciou dificuldade nos procedimentos da avaliação para identificação de alunos com deficiência intelectual. Isso se deve, ainda hoje, à dificuldade em relação a definições, critérios e procedimentos. Essa indefinição é reforçada pela falta de consenso sobre se há ou não necessidade de identificar e rotular alunos nessa condição. No entanto o atendimento do aluno com deficiência, em escola regular do ensino comum, na perspectiva da educação inclusiva pressupõe que se faça a identificação para caracterizar a elegibilidade ao atendimento educacional especializado (AEE).

A autora tinha como objetivo descrever o processo de avaliação para identificação dos alunos com deficiência intelectual no estado de São Paulo. O estudo teve início com uma análise da documentação oficial exigida para o processo de avaliação e identificação do aluno com necessidade educacional especial, no país e no referido estado. Constatou-se que não havia diretrizes comuns no processo de avaliação para identificação, pois o número e formação dos profissionais envolvidos variavam entre os diferentes locais, ou seja, nas instâncias estadual, municipal e escolas especiais. Para *Veltrone (2011)*, o conceito de deficiência intelectual era subjetivo, os critérios e procedimentos apontados pela literatura da área não eram seguidos e cada equipe desenvolvia seus próprios procedimentos para julgamento. Discute-se, portanto, a necessidade de se padronizar o processo de avaliação para identificação de alunos com deficiência intelectual para que se evitem a arbitrariedade e subjetividade que permeiam todo esse processo, inclusive nos dias atuais.

A seleção dessa tese no contexto deste trabalho, faz-se pertinente, pois, embora a autora não tenha se ocupado do descritor referente à Helena Antipoff, afirma que a questão da avaliação, diagnóstico e identificação dos alunos com deficiência ainda são obscuros e não favorecem as tomadas de decisões, frente aos currículos escolares.

Pletsch (2009), em sua pesquisa *Repensando a Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência Mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*, analisou as práticas curriculares para o processo de ensino e aprendizagem, de quatro alunos com deficiência mental, matriculados em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Utilizou-se a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, e a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski foi adotada como referencial teórico. O estudo revelou não só as contradições, mas também a complexidade do processo de inclusão vivido nas e pelas escolas, principalmente no que diz respeito às práticas curriculares dirigidas para o processo de ensino e aprendizagem daqueles alunos.

A autora descreveu sua participação em um grupo de pesquisa *Educação Inclusiva – Ciência e Cultura da Inclusão Escolar* (2007), registrado no CNPq, sob a coordenação da professora Rosana Glat, cujo projeto era uma parceria entre o Programa de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da UERJ e o Instituto Helena Antipoff (IHA) – órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), responsável pelo acompanhamento e orientação do trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal daquele estado. Os dados relativos a essa etapa evidenciaram a necessidade de uma análise mais detalhada sobre o encaminhamento e a avaliação diagnóstica dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como o papel desempenhado pela Agente de Educação Especial³⁴.

Pletsch (2009), ao se referir a retrospectiva histórica educacional, destacou que a universalização da educação e a organização das incumbências do Estado e das unidades da federação somente aconteceram de fato, na década de sessenta, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 4024 de 1961. No que concerne à Educação Especial, com a promulgação da

³⁴ A figura da Agente de Educação Especial foi criada na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 1996. Sua origem, segundo informações coletadas em entrevistas realizadas pela autora, vinculava-se à necessidade de um profissional de educação que articulasse a política pública de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas municipais (PLETSCH, 2009 p. 8).

referida LDB de 1961, surgiu pela primeira vez a preocupação com o atendimento das pessoas com deficiência, que deveria ocorrer, na medida do possível, na educação regular (art. 88).

Em seu 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 bolsas de estudo, empréstimos e subvenção [...]” (Lei 4024 de 1961). No entanto, o Estado não assumiu a educação dessas pessoas, o que impulsionou sobremaneira o crescimento das instituições especializadas filantrópicas e assistenciais.

Para o reconhecimento da Educação Especial foram lançadas campanhas dirigidas a categorias específicas como — a campanha nacional da educação do surdo brasileiro (1957) e a campanha nacional do deficiente mental (1960). Ainda foram criadas, naquele período, diversas associações congêneres à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais — APAE³⁵ no Rio de Janeiro (1954), que, rapidamente, expandiram-se por todo o Brasil, dando origem à Federação Nacional das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (1963) e a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (1971). Segundo a autora, várias dessas iniciativas ocorreram sob a influência de Helena Antipoff e exerceram papel decisivo na constituição da Educação Especial no Brasil.

Nesta seção, apresentamos a dissertação de *Corrêa* (2013), que tinha por objetivo analisar a avaliação, o diagnóstico e o encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais, na Rede Municipal de Ensino de Londrina-PR, após o fechamento das classes especiais e da reestruturação da equipe psicopedagógica. Para tal, foram realizadas entrevistas recorrentes com a coordenadora responsável, três psicólogas, quatro psicopedagogas e três professoras da sala de recurso, bem como a análise de laudos de encaminhamentos de crianças com necessidades educacionais especiais e seus critérios para tais avaliações e diagnósticos. Para essas análises, a autora utilizou os pressupostos da Análise de Discurso.

Os resultados apontaram que o papel da avaliação e do encaminhamento ficou a cargo da professora da sala de recurso, com a função de realizar todo o processo avaliativo com o aluno. Já a equipe psicopedagógica assumiu o monitoramento das salas de recursos multifuncionais e das classes especiais, além do acompanhamento do professor, dos aspectos burocráticos, dos relatórios semestrais, capacitações, aplicação de testes formais (atividade exclusiva do

³⁵ Criada sob modelo da Associação de Assistência às Crianças Excepcionais, dos Estados Unidos — National Association for Retarded Children (PLETSCH, 2009 p. 49).

psicólogo), e avaliação, quando necessário. Em relação ao diagnóstico, a ênfase foi dada às questões do indivíduo em detrimento do pedagógico, ou seja, o processo mais voltado ao funcionamento subjetivo do aluno do que suas relações estabelecidas com o meio de aprendizagem.

Para os encaminhamentos, os procedimentos adotados foram predominantemente os tradicionais instrumentos de avaliação psicológica — os testes psicométricos — que avaliam a queixa escolar, com o diagnóstico das prováveis deficiências. *Corrêa* (2013) afirma que embora, tenham ocorrido mudanças, a Educação Especial permanece como um sistema paralelo de ensino e não como uma modalidade da educação básica que perpassa todas as modalidades

Milanesi (2012), em sua dissertação sob o título *Organização e Funcionamento das Salas Recursos Multifuncionais em um Município Paulista*, preocupou-se em descrever e analisar, juntamente com os profissionais da educação, os serviços das Salas de Recursos multifuncionais (SRMs), além de buscar respostas tangíveis para as seguintes questões: como se organizava os sistemas de ensino para atender os dispositivos legais sobre a implementação das SRMs, no que diz respeito ao funcionamento dessas salas, a formação de professores e a avaliação dos alunos para indicar a deficiência e identificar as necessidades educacionais especiais? Como eram avaliados esses serviços pelos profissionais envolvidos nesse contexto? Qual direcionamento pós-identificação e possível encaminhamento para sala de recursos multifuncionais?

O estudo foi realizado no sistema municipal público de ensino do município de Rio Claro-SP, envolvendo 23 professoras de SRMs e/ ou professoras de turmas de ensino comum, as quais tivessem alunos atendidos em SRMs, além de profissionais da área de gestão. Essa pesquisa se caracterizou, do ponto de vista metodológico, como de caráter qualitativo de cunho colaborativo, a qual utilizou estudo documental para caracterização da política de inclusão escolar e, posteriormente, um ciclo de dez encontros com professores, nos quais aplicou-se a técnica de grupos focais.

Os resultados revelaram que o município tem se esforçado para responder, de forma satisfatória, a atual política de inclusão escolar. Contudo, várias dificuldades foram encontradas para o atendimento às normativas indicadas pelo MEC, relativas à organização do trabalho pedagógico das SRMs, aos requisitos de formação do professor especializado e do ensino comum, assim como a avaliação para identificação do aluno, o planejamento das ações pedagógicas e o desenvolvimento da aprendizagem.

Prosseguindo ao trabalho analítico de teses e dissertações, apresentamos, nesta seção, as pesquisas relativas aos quadros 3 e 4, indexadas no banco de dados da BDTD.

Cotrin (2010), em tese designada *Itinerários da psicologia na educação especial: uma leitura histórico-crítica em Psicologia Escolar* tinha como objetivo compreender como se deu a inserção da Psicologia como área de estudo e atuação profissional, na educação da criança com deficiência mental no Brasil, nas décadas de 1900 a 1930.

Embora haja uma tendência mundial à substituição do termo “deficiência mental” por “deficiência intelectual”, principalmente após a Declaração de Montreal³⁶, a autora utiliza a expressão “deficiência mental” por compreender que seu uso não é incorreto, uma vez que se trata de uma pesquisa de cunho histórico e por ser este um termo que já faz parte da cultura brasileira, além de acreditar que ainda não há discussões científicas suficientes que permitam a utilização clara do termo substitutivo.

Segundo a autora, as primeiras escolas de Educação Especial para deficientes mentais surgiram, no Brasil, no final do século XIX, anexas a hospitais psiquiátricos, por iniciativa de médicos que ali atuavam. No início do século XX, com as reformas educacionais associadas ao avanço da Psicologia como campo de conhecimento científico, as práticas em Educação e Educação Especial passaram a ser fundamentadas nessa Psicologia que começara a constituir-se. Para maior operacionalidade do trabalho *Cotrin (2010)* dividiu o estudo em três etapas. Na primeira, propôs-se a construir alguns itinerários históricos de uma Psicologia na Educação Especial e, para isso, utilizou bibliografia específica da história da Educação Especial e da história da Psicologia no Brasil. Essa construção histórica revelou personagens que contribuíram decisivamente para as práticas psicológicas na área, como Helena Antipoff.

Na segunda etapa, a autora apresentou as ideias, percursos e propostas de Helena Antipoff na área da deficiência mental, bem como uma pesquisa de campo realizada no Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte — instituição criada por Antipoff em 1935 — o qual se constituiu como síntese das ideias de uma Psicologia na Educação Especial vigente no país. A terceira etapa ressaltou uma análise histórico-crítica do que foram os primeiros passos da Psicologia na Educação Especial. A história revelou que as principais práticas da Psicologia com crianças

³⁶ A Declaração de Montreal é um documento que resguarda os direitos das pessoas com deficiência e enfatiza a necessidade de sua participação social. Tal documento, que foi assinado por todos os países participantes da Organização das Nações Unidas, dentre eles, o Brasil, foi concebido durante a Conferência de Montreal, no Canadá, em 2004, ocasião em que pais, pessoas com deficiência e profissionais da área se reuniram para discuti-lo e redigi-lo (COTRIN, 2010, p. 13).

consideradas deficientes mentais se baseavam na psicometria e na psicomotricidade. A primeira teve a função de reconhecer (identificar) as crianças com deficiência mental no universo escolar e, por essa causa a Educação Especial confundiu-se com políticas para a redução do fracasso escolar, do qual a escola pública era vítima. A psicomotricidade, por sua vez, foi amplamente utilizada para “tratamento” da criança anormal, visto que se considerava que a maturidade física e mental precedia a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual.

Desse modo a autora inferiu que a Psicologia acabou por reproduzir a ideologia liberal que sustentava o pensamento educacional brasileiro, constituindo práticas que atualmente são consideradas segregadoras e que atingiram amplamente as crianças das classes populares, as quais foram encaminhadas para o atendimento educacional especializado.

Na sequência, apresentamos a dissertação de *Pereira (2011) — Diagnóstico de dificuldade de Aprendizagem: construção, concepções e expectativas* — que traz reflexões a respeito da complexidade que permeia a educação das pessoas que, por condições adversas, acabam por vivenciar problemas escolares inerentes a cada situação de ensino e aprendizagem.

A autora assevera que, embora ainda não haja consenso ou clareza sobre a definição do termo “dificuldade de aprendizagem”, ele tem se tornado recorrente no ambiente escolar e tem sido o maior desencadeador de encaminhamentos de alunos ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Ela se propôs a investigar o processo de construção do diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, realizado pelo Serviço Especializado de Apoio à aprendizagem da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, a fim de perceber que concepções o permeiam e quais expectativas o envolvem. A condução da pesquisa se deu por meio da orientação da Epistemologia Qualitativa que referenda o modelo construtivo-interpretativo do conhecimento.

As análises conduziram ao entendimento de que o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem passa por um processo de construção centrado em aplicações de testes e provas padronizadas. Além disso encontra-se pautado em concepções ainda biologizantes, culpabilizadoras e limitadoras sobre o sujeito.

Percebeu-se que, para a adoção de uma nova metodologia, faz-se necessária a criação de um espaço dialógico e reflexivo sobre a prática entre os sujeitos que compõem esse serviço de apoio, assim como uma fundamentação teórica que possa convergir para a mudança

de concepções e o favorecimento da compreensão do aluno avaliado como um sujeito de possibilidades, algo para além das dificuldades que demonstra.

Souza (2011), em seu trabalho, objetivou identificar e caracterizar os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual, em município do interior paulista. Para tanto, consultaram-se documentos oficiais — registros escolares — disponibilizados pela Diretoria Regional de Ensino e do MEC. Os dados coletados foram analisados com base na perspectiva da Rede de Significações. Os resultados indicaram que, nos anos 2005 e 2006, foram matriculados 907 alunos. Já em 2008 e 2009, ocorreram 1.416 matrículas nas classes comuns. A maioria dos alunos foi identificada com deficiência mental, com o predomínio do sexo masculino na faixa etária entre seis e dez anos. Em segundo lugar prevaleceram os alunos identificados com transtorno global do desenvolvimento. Ainda foram identificados dez alunos com altas habilidades/superdotação. Quanto às etapas da educação básica, a maioria frequentava as séries iniciais do Ensino Fundamental. A análise dos dados revelou que, apesar do aumento das matrículas no ensino público regular, esse número se mostra inexpressivo. Ela ainda afirma que a rede pública estadual estudada, apesar de ter promovido o acesso, não tinha garantido os serviços educacionais especializados necessários, comprometendo assim o atendimento educacional e a permanência dos alunos na escola.

A autora referenciou o trabalho de Helena Antipoff quanto à criação da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, em 1932, para deficientes mentais e, da mesma forma, em 1945, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, os quais tiveram uma significativa contribuição à Educação Especial em todo país.

E por fim, apresentamos a dissertação de *Morato* (2008) — *A constituição da Educação Especial destinada aos excepcionais no sistema público de ensino do Estado de Minas Gerais na década de 1930*, com o objetivo de analisar as relações entre o processo de democratização da escola pública, a implantação do programa da Escola Nova e a constituição da Educação Especial para os excepcionais em Minas Gerais, na década de 1930, como sistema de ensino paralelo ao da educação comum.

Do ponto de vista metodológico, a autora fez uso da pesquisa bibliográfica dividida em duas etapas: análise teórica, na qual utilizou os conceitos de *hegemonia* e *transformismo* ou

revolução passiva; e análise empírica, na qual analisou a difusão do programa da escola nova no Brasil e em Minas Gerais.

Inicialmente, estabeleceu-se um percurso de estudos que evidenciou o processo histórico de ampliação do Estado, quando a escola passou a ser a principal agência, na sociedade civil, de difusão de diferentes projetos visando à obtenção da hegemonia política de uma classe social.

No que se refere à chegada das ideias da Escola Nova no Brasil, *Morato* (2008) se valeu da análise esclarecedora de Dore Soares (2003), ao mostrar a relevância do conceito de transformismo como categoria de análise das contradições do programa da Escola Nova. É a ausência da adoção dessa categoria, segundo esta autora, que conduz a conclusões unilaterais sobre o papel da Escola Nova no Brasil. A dificuldade de examinar o transformismo como um programa contraditório, que tem aspectos progressistas e conservadores ao mesmo tempo, resulta justamente da ausência de uma análise que leve em conta a sua categoria ou revolução passiva, formulada por Gramsci. De acordo com o pensador italiano, o transformismo se refere à estratégia que foi formulada pela burguesia, a partir de 1870, para controlar, na teoria e na prática, a força de seus antagonistas no processo de mudança.

Em relação à difusão do programa da Escola Nova em Minas Gerais, o então governador do estado, Antônio Carlos de Andrada e o Secretário do Interior, Francisco Campos, no período de 1926-1930, pretendiam fazer da educação primária o “mais importante instrumento de formação e socialização das futuras gerações, no sentido de torná-las elementos urbanos, ordeiros, racionais e produtivos” (PRATES, 2000, citada por MORATO, 2008, p. 124). Como estratégia de ação para o efetivo desenvolvimento desse programa, Francisco Campos, tendo como referência o movimento da Escola Nova, empreendeu a Reforma do Ensino Mineiro, a publicação da Revista do Ensino e a criação de uma Escola de Aperfeiçoamento.

De acordo com *Morato* (2008), os estudos práticos feitos no Laboratório de Psicologia Experimental da referida Escola de Aperfeiçoamento, coordenados por Helena Antipoff, deram origem a um extenso programa de pesquisa sobre o desenvolvimento mental das crianças e tinham por objetivo subsidiar a introdução dos testes de inteligência nas escolas primárias.

O trabalho coordenado por Antipoff trouxe avanços aos estudos sobre a inteligência. Ao aplicar os testes nas escolas primárias, ela não se limitou a selecionar os alunos considerando apenas o discurso das aptidões naturais, mas introduziu o conceito de inteligência civilizada, no

qual considerou os fatores sociais, econômicos e culturais que interferiam nos resultados dos testes, e ainda mostrou a possibilidade de alteração desses resultados a partir de uma ação educacional efetiva.

Desse modo, ao estabelecer interlocução com o debate teórico a partir dos conceitos e teorias utilizados pelos autores revisitados dessa seção, depreendemos que a atenção educacional aos alunos com dificuldades escolares associadas ou não a deficiência tem se modificado ao longo de processos históricos de transformação social.

Embora a preocupação com o atendimento a essas pessoas sempre tenha existido, a história evidencia porém fases distintas e por vezes contraditórias quanto à natureza e intensidade do atendimento prestado. Neste aspecto, vale ressaltar, que a “educação especial” como campo de atendimento educacional a um público-alvo específico, nem sempre esteve necessariamente ligada à educação, mas muitas vezes à reabilitação e à psicologia, ou seja, ao campo da saúde. Anteriormente, as pessoas com deficiência eram percebidas como doentes e como tal, merecedoras de cuidados médicos e a abordagem utilizada se restringia aos aspectos clínicos. Com o advento de produções científicas voltadas para a diversidade instituiu-se o atendimento educacional especializado, numa abordagem de caráter biopsicossocial, com o propósito de atender as especificidades de cada educando.

4 MÉTODO

A presente pesquisa se apresenta como histórica, já que foi baseada em fontes documentais (primárias e secundárias), de cunho qualitativo e caracterizada por intenso trabalho bibliográfico. Procurou trazer para o campo de estudo da psicologia e da educação, especificamente para a educação especial, questionamentos sobre o diagnóstico realizado por Helena Antipoff, na identificação das dificuldades escolares dos alunos das chamadas classes especiais de Belo Horizonte, no período entre 1929 a 1973.

Assim como Lourenço (2001, p.8), buscou-se nas fontes primárias a obtenção de dados que traduzissem o pensamento e as propostas de Helena Antipoff em psicologia e educação. Essas fontes são compostas por publicações realizadas pela autora ao longo de sua carreira e documentos inéditos por ela deixados.

As fontes secundárias são utilizadas para a compreensão dos contextos científicos e sociais nos quais Helena Antipoff esteve inserida. Esses documentos se encontram preservados na Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, e no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) situado na sala 403, da Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais.

Os dados coletados foram organizados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo tomando como referência a obra de Laurence Bardin (2006, 2009 e 2011), a qual as organiza em três fases — 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 2006).

A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na definição de categorias. Esta é uma etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. É a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas neste estágio (BARDIN, 2006).

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados, quando ocorre a condensação e o destaque das informações para análise e culmina com as interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2006).

4.1 Fontes

Trata-se de um variado material de pesquisa em que foi possível destacar — a *Revista do Ensino*, periódico do governo mineiro editado no período entre 1925 e 1971: *Revista do Ensino*, nº 50, 51 e 52, 1930; *Estatutos da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais* (MINAS GERAIS, 1933, 1939, 1961); e da Sociedade Pestalozzi do Brasil (SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, 1945); os *Boletins*, publicações da Secretaria de Educação e Saúde Pública de Minas Gerais; a *Revista Infância Excepcional*, publicação semestral da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS 1963-1968); o *Mensageiro Rural*, boletim da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais – Estudo, Educação e Assistência ao Excepcional, Fazenda do Rosário, Ibitaré 1953-1955, 1965-1981; completam esse aparato documental as *Coletâneas de Obras Escritas de Helena Antipoff*, organizadas pelo CDPHA, em comemoração ao centenário de nascimento da educadora, composta por cinco volumes, publicados em 1992, e agrupados sob as temáticas assim nomeadas: Psicologia Experimental (volume. I), Fundamentos da Educação (volume II), Educação do Excepcional (volume III), Educação Rural (volume IV) e Educação do Superdotado (volume V), dos quais foram utilizados quatro volumes.

É importante comentar que, diante desse vasto material coletado, optou-se por não estabelecer, *a priori*, a nomeação do estudo de determinado documento. Foi feito um processo

de “garimpagem”³⁷ de caráter peculiar, organizado e interpretado segundo os objetivos da investigação proposta utilizando os mesmos descritores adotados no capítulo 2 da revisão de literatura: *avaliação diagnóstica, dificuldades escolares, classes especiais e Helena Antipoff*. Um recorte oportuno foi necessário a partir da categorização do material.

4.2 Procedimento

Nessa fase do estudo, buscou-se fazer uma primeira organização do material coletado, mostrando-se indispensável um tratamento analítico para o conjunto de documentos, de forma a torná-lo inteligível, de acordo com os objetivos propostos para a pesquisa. Nesse sentido, organizar o material significou processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, de forma a permitir o uso de técnicas específicas; leitura flutuante consistiu no levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes; elaboração de um índice organizado em indicadores, para facilitar o controle e manuseio do material coletado.

4.3 Quadro teórico-metodológico

O termo historiografia como método de pesquisa pode ser definido, de modo geral, como uma forma de, a partir de relatos de eventos passados, fazer uma (re)construção daquilo que aconteceu para posteriormente analisar e interpretar tais relatos (BROŽEK e MASSIMI, 1998; CAMPOS, 1998). Como extensão dessa definição, pode-se considerar que a historiografia não deve se limitar em descrever e interpretar as relações apresentadas pelas suas fontes de pesquisa, mas explicar o fenômeno que se propõe estudar. Woodward (1998 p. 61), por sua vez, define que a historiografia refere-se ao ato de escrever a história, aos métodos de coletar provas e de organizá-las dentro de um padrão objetivo e significativo.

³⁷ Segundo o dicionário Aurélio, seria a prática de garimpo, o exercício do ofício de garimpeiro ou procurar como que em garimpo. Reportando-se ao texto — O Método da Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica, a autora Pimentel (2001) cita Mitsuko Antunes, como pesquisadora, que bem denomina a “garimpagem” como um processo de busca, descoberta e extração. Busca de categorias de análise que dependem dos documentos, que por sua vez, precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras. Receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça. (PIMENTEL, A. 2001 p. 180).

Barbosa (2012), assegura que a História existe independentemente de qualquer escrita. Contudo, quando entra no campo da historiografia, é importante compreender que uma história pode ser narrada de diversas formas, cientes que não se trata da História propriamente dita nem a única forma de contá-la.

A História (com h maiúsculo), ou conjunto de produções ou transformações empreendidas pela humanidade ao longo do tempo, pode ser descortinada a partir desses recortes que os historiadores fazem. Nesse sentido, o que se produz a partir desses recortes são várias histórias (com h minúsculo) que nos fazem compreender fragmentos da realidade por meio dos referenciais escolhidos pelo pesquisador (BARBOSA, 2012, p. 106).

De modo geral, para delimitar esse pensamento, utilizam-se recursos como os recortes *temporais*, de *espaço*, de *tema* e ou de *fontes* a serem utilizadas. Além desses aspectos, há também a opção quanto ao modo de apresentação dos dados historiográficos, que podem ser *analíticos*, *descritivos*, *descritivos-analíticos* e tantas outras formas de historiografia, que passam pela escolha do pesquisador.

Portanto, no estudo e na pesquisa em questão, utilizou-se o recorte *temporal* de 1929 a 1973. Como *recorte temático*, a prioridade foi dada à Educação Especial, no tocante a avaliação diagnóstica das dificuldades escolares, adotada por Antipoff, e, as *fontes* selecionadas a partir da fase exploratória proposta por Bardin (2006; 2009) que foram descritas e analisadas ao longo da pesquisa.

5 HELENA ANTIPOFF E O DIAGNÓSTICO DAS DIFICULDADES ESCOLARES: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

“Começai por estudar melhor os vossos alunos, pois é absolutamente certo que os não conheceis”.

(J. J. Rousseau).

Antes de discutirmos as concepções teóricas e metodológicas que fundamentaram o trabalho de Helena Antipoff em relação à educação especial, principalmente, nos aspectos relativos à avaliação diagnóstica, com o propósito de identificar dificuldades escolares dos alunos das classes especiais de Belo Horizonte, é necessário contextualizar o momento histórico em que esta ação estava sendo desenvolvida, bem como explicitar as ideias que dominavam o meio científico daquela época.

O surgimento da educação especial esteve vinculado ao discurso social posto em circulação na modernidade para dar conta das crianças que não se adaptavam aos contornos da escola. Foi a partir desse lugar de “criança não escolarizável” que as deficiências foram organizadas em um amplo espectro de diagnósticos, recortadas e classificadas com o apoio do saber médico.

A partir daí, a educação especial baseou-se em uma concepção de reeducação por meio de métodos comportamentais, supondo que bastariam técnicas de estimulação especiais para as crianças alcançarem um nível “normal” de desenvolvimento.

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil iniciou-se no século XIX, quando os serviços dedicados a esse segmento da população, inspirados por experiências norte-americanas e europeias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Essas iniciativas não estavam vinculadas a nenhum programa de política pública de educação, o que demandou um período de, aproximadamente, um século para que a educação especial se tornasse um dos componentes do sistema educacional brasileiro. Essa modalidade de ensino só se instituiu oficialmente no início dos anos 60, com a denominação de “Educação dos Excepcionais”, pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

No começo do século XX, assinalaram-se importantes indicadores do interesse da sociedade para com a educação das pessoas com deficiência. Registraram-se, sensíveis iniciativas de publicações de trabalhos técnico-científicos, com notoriedade da obra do Professor Norberto de Souza Pinto³⁸, de Campinas/São Paulo, na década de 1920, intitulada *Infância Retardatária*.

5.1 Helena Antipoff e Sua Ação na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte.³⁹

A Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte (1929-1946), foi uma instituição criada durante o governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, como parte integrante de um projeto de reforma do ensino mineiro, conhecida como Reforma Francisco Campos/Mário Cassanta (1927-1928) e tinha como referência as propostas do movimento da Escola Nova⁴⁰.

O principal foco dessa reforma foi a ampliação do sistema de ensino primário e secundário e a incorporação dos novos conhecimentos das ciências da educação. A Escola de Aperfeiçoamento tinha como objetivo promover a formação de docentes, em nível superior, com sólida base científica, além da formação na área de administração escolar para orientar e avaliar a implantação da Reforma nas escolas (CAMPOS, 2010, p. 149).

³⁸ Ver nota de rodapé nº (21) p. 42.

³⁹ Para os leitores interessados em aprofundar os conhecimentos sobre a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte (1929-1946), sugerimos a leitura de CAMPOS, Regina H.F. — Helena Antipoff: psicóloga e educadora – uma biografia intelectual. Fundação Miguel de Cervantes, RJ. 2012. (Coleção Memória do Saber. CNPq).

⁴⁰ A Escola Nova representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa. A ideia de fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade da criança, já vinha se formando desde a “Escola Alegre” de VITORINO DE FELTRE (1378-1446), seguindo pela pedagogia romântica e naturalista de Rousseau. Mas foi só no início do século XX que tomou forma concreta e teve consequências importantes sobre os sistemas educacionais e a mentalidade dos professores. A teoria e a prática escolanovistas se disseminaram em muitas partes do mundo, fruto certamente de uma renovação geral que valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança. A teoria da Escola Nova propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança. O desenvolvimento da sociologia da educação e da psicologia educacional também contribuiu para essa renovação da escola. Um dos pioneiros da Escola Nova é certamente ADOLPHE FERRIÈRE (1878-1960). Educador, escritor e conferencista suíço. Adolphe Ferrière lecionou no Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Genebra. Foi talvez o mais ardente divulgador da *escola ativa* e da *educação nova* na Europa. Suas ideias se basearam inicialmente em concepções biológicas, transformando-se depois numa filosofia espiritualista (GADOTTI, 2005, p.142).

Helena Antipoff formalizou o contrato com o governo de Minas Gerais por dois anos e, em agosto de 1929, assumiu as aulas de Psicologia e Pedologia e responsabilizou-se pela organização e direção, do Laboratório de Psicologia Experimental, vinculado à escola. Suas alunas eram normalistas que já atuavam em escolas primárias por todo o estado de Minas Gerais, licenciadas para frequentarem o curso de Aperfeiçoamento com duração de dois anos.

O Laboratório de Psicologia se tornou um centro de pesquisas educacionais. O projeto idealizado era dar ao ensino de psicologia uma dimensão experimental, ou seja, os processos psicológicos estudados deveriam ser testados na prática, por meio de investigações empíricas. O programa deveria incluir aulas expositivas, discussões em grupo e exercícios de aplicação dos conteúdos, de forma que as alunas tivessem oportunidade de observar empiricamente os fenômenos psíquicos estudados na teoria (ANTIPOFF, 1930).

A estrutura curricular dos cursos de aperfeiçoamento para professores, constituía-se das disciplinas: Pedologia; Psicologia Experimental e Educacional; Metodologia de Ensino; Desenho e Modelagem; Legislação Escolar; Noções de Direito Constitucional e Educação Física (CAMPOS, 2010, p.150). Junto da Escola foram instaladas as classes anexas, destinadas à experimentação com os novos métodos e procedimentos educacionais.

A configuração inicial do departamento de psicologia incluía o Laboratório, identificado como um conjunto de aparelhos organizados numa sala; o Museu da Criança que seria uma espécie de base de dados levantados pelas alunas/pesquisadoras e disponibilizados para outros pesquisadores, e a sala de testes, cujos propósitos eram complementares (FAZZI, *et al.* 2011 p. 61).

5.2 A Instalação do Museu da Criança como Recurso Pedagógico

O Museu da Criança, foi criado por Helena Antipoff em outubro de 1929, como um “centro de pesquisa relativo à criança — um centro pedagógico” (ANTIPOFF, 1930-1982, p.63). Tratava-se de um ambiente constituído das principais pesquisas disponíveis sobre a criança brasileira, para subsidiar estudos sobre a antropometria, a puericultura e a natureza da criança em seus diferentes aspectos da vida mental: inteligência, linguagem, atenção e memória, trabalho mental, interesses, senso moral e social. O Museu teria a função de armazenamento das

informações acerca da criança brasileira, que serviriam de base para os trabalhos do Laboratório. Por outro lado, os resultados de tais trabalhos realizados no Laboratório seriam coligidos no Museu. Além de possibilitarem o cotejamento das pesquisas realizadas com outros países, proporcionariam uma imagem comparativa e útil.

Preocupada em dar um caráter pedagógico às atividades adotadas pelo Museu, Antipoff (1930/1992c, p. 2) insistia na realização de estratégias, a partir de coleções de desenhos infantis autênticos, brinquedos fabricados pelas próprias crianças, criações literárias que formariam “cantos encantadores” do Museu, que a nosso ver, era uma metodologia inspirada nos “Centros de Interesse”⁴¹ — estratégia criada pelo médico e educador belga Ovide Decroly⁴², conhecido pelos seus estudos sobre a psicologia infantil, principalmente sobre o desenvolvimento da criança e a preservação da sua liberdade. A discussão central do método de Decroly é a dos “centros de interesse” como eixos estruturantes do currículo, que permitem a expressão da motivação espontânea da criança e, ao mesmo tempo, abrem caminhos para a aquisição de novos conhecimentos (ARANTES, 2015). Também subsidiam a noção de ensino multidisciplinar, sem, contudo, haver compartimentalização de disciplinas. Os temas dos chamados Centros de Interesse surgiram, imprescindivelmente, das necessidades vitais da criança, definidas por Decroly, no início do século XX. Essa ideia nos remete à concepção de globalização do ensino ou ensino globalizado.

⁴¹ Os Centros de Interesse constituem-se numa estratégia pedagógica, que pode ser desenvolvida, especialmente, nas classes multisseriadas, tendo em vista o caráter de versatilidade e possibilidade de adequação, sob todos os aspectos, aos diferentes níveis de adiantamento numa classe desse tipo (AMATO, 1971).

⁴² Jean-Ovide Decroly (1871-1932), foi médico, psicólogo e educador. Nasceu em Rennaix, na Bélgica, filho de Jean-Baptista Etienne Decroly, um industrial, e de Justine Aimée Louise Soret, professora de música. Formou-se em medicina e estudou neurologia na Bélgica e na Alemanha. Sua atenção voltou-se desde o início para as crianças deficientes mentais. Esse interesse o levou a fazer a transição da medicina para a educação. Por essa época criou uma disciplina, a “pedotecnia”, dirigida ao estudo das atividades pedagógicas coordenadas ao conhecimento da evolução física e mental das crianças. Decroly postulou o *interesse* como pressuposto básico para a aprendizagem. Para ele, esse estado desperto da criança estaria na base de toda atividade, incitando-a a observar, associar, expressar. Acreditava que aprendizagens ocorreriam de maneira espontânea pelo contato com o meio, de onde provinham estímulos que para onde as crianças direcionavam suas questões. Em 1901, fundou em Bruxelas, uma escola para crianças deficientes. Em 1907, fundou na mesma cidade, a *École de l’Ermitage*, para crianças consideradas “normais”. A escola que se tornou célebre em toda a Europa, serviu de espaço de experimentação para o próprio Decroly. A partir de então, viajou pela Europa e pela América, fazendo contatos com diversos educadores, entre eles o norte-americano John Dewey (1859-1952). Decroly escreveu centenas de trabalhos sobre educação, produziu um sem-número de estudos psicogenéticos e pedagógicos a respeito do desenvolvimento da criança, mas nunca sistematizou seu método por escrito, por julgá-lo em construção permanente. Morreu em 1932, em Uccle, na região de Bruxelas (DUBREUCQ, 2010).

Exatamente, nesse momento histórico, as ideias de Decroly foram apropriadas, difundidas e transformadas no Brasil. As traduções de seus livros foram realizadas entre 1928 e 1930, ainda em plena atividade de sua vida, em uma época na qual ocorreram no país várias reformas educacionais, que buscavam a inovação pedagógica.

Para o processo, denominado “Movimento das Escolas Novas”, a metodologia dos *centros de interesse*, adaptada conforme as condições da sociedade brasileira, forneceu importante aporte teórico e orientação prática. O principal laboratório dessa experimentação pedagógica foi propiciado pela reforma educacional do Rio de Janeiro em 1928, com importante apoio de Fernando de Azevedo, na época diretor do Departamento de Instrução Pública do então Distrito Federal. É importante sublinhar que a ideia de “centros de interesse” teve grande difusão e aplicação, em programas de ensino, não só no Rio de Janeiro como também em Minas Gerais. Artigos, livros e manuais para professores foram publicados. Conferências, seminários e cursos foram oferecidos. O público-alvo era de professores do ensino primário e responsáveis pela modalidade, denominada atualmente, de educação infantil. (ARCE HAI, 2015)⁴³ citada por ARANTES (2015).

Após novos estudos por diferentes teóricos da educação, na tentativa de encontrar formas mais eficazes de realizar a tarefa educativa, essa estratégia sofreu uma revisão à luz de novos conhecimentos e teorias, pois visava a uma maior adequação aos princípios e às técnicas da didática atual. Para Amato (1971), Centros de Interesse são agrupamentos de conteúdos e atividades educativas realizadas em torno de temas centrais de grande significação para a criança.

Retomando a exposição de motivos apresentada por Antipoff (1930/1992c) sobre o Museu da Criança, percebemos que, no seu entender, este seria uma autêntica instituição para alavancar tantos outros projetos, em diversas outras dimensões, a partir de aspectos da formação integral da criança, assim como aspectos curriculares e organizacionais relativos à escola:

⁴³ O artigo *Translating Ovide Decroly's ideas to Brazilian teachers* (DOI: 10.1080/00309230.2015.1021361), de Alessandra Arce Hai e outros, pode ser lido por assinantes da Paedagogica Historica em www.tandfonline.com/eprint/Htj99UQuAsRfiTDVNTu/full. Resenhado por José Tadeu Arantes/ Agência FAPESP (2015).

O Museu terá influência sobre a escola. Analisar os diferentes métodos de ensino, mostrar o caráter das diferentes instituições pedagógicas, analisar os programas escolares, os horários, mostrar, ainda que por meio de fotografias e de planos, vários tipos de construções escolares, mobiliário, expor os manuais de leitura, de história, fazer prevalecer os melhores e mostrar os defeitos dos maus — são outras tantas obrigações úteis e atraentes, que não permitirão equívoco, nem sobre uma carteira antigênia, nem sobre a impressão de um primeiro livro de leitura arrancarão os olhos do jovem escolar (ANTIPOFF, *idem*, p. 12).

Inspirada nos princípios da Escola Nova — quanto à necessidade de conhecer a natureza da criança — e interessada em constituir uma pedagogia científica, Antipoff não hesitava em dar ao pedagogo um preparo teórico suficiente em matéria de psicologia. Era necessário iniciá-lo no método da psicologia experimental, familiarizá-lo com a técnica psicológica, para despertar-lhe o espírito de investigação científica, e torná-lo apto a colaborar nas pesquisas pedológicas (ANTIPOFF, 1930/1992b, p. 15).

No empenho de cumprir as demandas colocadas pelo governo de Minas Gerais ao Laboratório de Psicologia e de reunir informações detalhadas sobre a criança brasileira, especificamente a criança mineira, Antipoff (1930/1992b) conclamou as professoras/alunas da Escola de Aperfeiçoamento a colaborarem, como membros ativos, na organização do Museu. Para tanto deveriam coletar material pedológico, registrar as observações feitas durante as atividades práticas na escola, realizar entrevista e reunir os resultados das experiências e de testes, pois seria com esse material que se elaborariam os conhecimentos sobre a criança brasileira — “[...] Com esses dados é que procuraremos estabelecer normas e padrões quanto ao desenvolvimento físico e mental das crianças mineiras” (ANTIPOFF, 1930/1992b, p.16).

As primeiras pesquisas iniciadas no curso de psicologia educacional, pelas alunas/professoras da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, coordenadas por Helena Antipoff, resultaram na elaboração de trabalhos que faziam parte de um estudo psicopedagógico experimental, ao qual ela deu o nome de *Escolologia* — ciência da escola e pedagogia experimental. Para Antipoff, esse neologismo mostrava que seu objeto de estudo era a escola e tudo que com ela se relacionava: a administração, espaço físico, higiene, material e métodos didáticos, regime escolar, organização das classes, característica do ensino, as diversas instituições auxiliares, e, finalmente, mas não menos importante — *o aluno*, 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.

Com a pretensão de realizar estudos detalhados sobre as classes escolares de Belo Horizonte, Antipoff (1930/1992b) deu seguimento às pesquisas Escolológicas, com suas alunas/professoras do segundo ano. Para tal, 32 classes primárias de seis estabelecimentos públicos foram visitadas semanalmente, entre fevereiro e agosto de 1930. Essas visitas eram fundamentadas por plano previamente determinado, o que resultou em coleta de dados necessários, seja pela observação, seja por aplicação de diversas pesquisas, medidas de testes pedológicos e escolares.

No final desse estágio, as alunas organizaram os resultados de suas investigações, sob a forma de monografias gerais, que tinham como objetivo conhecer os seis grupos escolares da cidade de Belo Horizonte, em que elas trabalharam: o perímetro de abrangência relativo ao atendimento; seu ambiente físico, social e econômico; a construção, o espaço destinado aos estudos, recreação e jogos; a higiene escolar; o mobiliário e as carteiras em particular; material didático, sua qualidade e quantidade; regime escolar geral, organização das classes, instituições auxiliares (bibliotecas, caixas escolares, museus, clubes, ligas); o corpo de professores; o orçamento e os métodos pedagógicos empregados. Esses estudos caracterizavam-se como verdadeiros instrumentos de diagnóstico do contexto sociocultural e dos aspectos organizacionais de onde estavam inseridas as crianças.

Na sequência, as alunas/professoras apresentaram as monografias relativas às 32 classes pesquisadas, por meio de estudo minucioso, tendo sido analisadas as condições físicas e a composição das classes; os perfis pedológicos individuais e o perfil pedológico geral da classe em seu conjunto; o meio ambiente da escola e a origem social de seus alunos; o meio social, econômico e moral das crianças; o seu estado físico e o nível mental; o trabalho pedagógico e seu característico psicológico; o perfil da professora da classe e sua conduta profissional (1930, p. 148-174). Além disso apresentavam relatórios escritos, com a síntese de seus conhecimentos sobre as classes estudadas e os resultados pedagógicos alcançados. Para o estabelecimento dos perfis pedológicos individuais e o perfil pedológico geral da classe, Antipoff assinalava que, ao lado de medidas antropométricas e testes de inteligência geral, as crianças eram submetidas, ainda, a uma série de testes psicológicos e escolares; os primeiros, colocavam em ação a atenção, a memória, a observação e o testemunho; os segundos, referiam-se às diferentes técnicas e conhecimentos escolares: leitura, escrita, ortografia, composição e cálculo. Com base nesses trabalhos monográficos, as alunas realizavam estudos comparativos entre as classes e os grupos escolares, inferiam sobre os fatores positivos e negativos advindos dos casos

estudados. Os excertos extraídos dessas pesquisas foram publicados na *Revista do Ensino* — Órgão Oficial da Inspeção Geral da Instrução de 1930 — tendo sido o texto final elaborado por Antipoff, como sendo um estudo psicopedagógico experimental.

Movidas por certas questões instigadoras, Antipoff e suas alunas/colaboradoras buscavam compreender o fato de haver, no primeiro ano, alunos de idade tão avançada. Seria porque entravam muito tarde para a escola ou repetiam muitos anos na mesma série? A propósito, o resultado das pesquisas nos Grupos Escolares da capital indicava uma queda considerável do número de crianças de primeiro ao segundo ano escolar, ou seja, os alunos que deveriam naturalmente ser promovidos do primeiro para o segundo ano acabavam sendo retidos, por duas, três ou mais vezes consecutivas, chegando a 48,9%. Tal fato demandou uma maior investigação, pois era necessário pontuar as possíveis causas dessa irregularidade ao longo de todo percurso escolar dos alunos, comumente observada em um grau bastante elevado. Com esse intuito, as professoras das referidas classes eram orientadas a registrar, para cada criança em particular, os motivos pelos quais ela foi levada à repetência escolar. Ademais havia um interesse em detectar essas causas a fim de verificar quais delas atuavam de maneira mais funesta e frequente para, assim, minorá-las.

Diante desse quadro, Antipoff (1930, p. 157) analisou os resultados de dez classes escolares do primeiro ano, de um dos grupos pesquisados, e constatou que muitas crianças tinham idade irregular, com discrepância para mais ou para menos, sendo que apenas 36,2% apresentavam-se na idade/série compatível (sete anos a sete anos e onze meses). Por meio de levantamentos realizados, a educadora percebeu que tal generalização se expandia por todos os grupos escolares de Minas Gerais. Ao avaliar a relação entre novatos e repetentes, constatou-se que a repetência no primeiro ano, respondia por si só a sua questão inicial — tanto a idade avançada das crianças, quanto a queda na quantidade de alunos nos anos consecutivos.

Antipoff (1930, p. 158) apresentou juntamente com suas alunas/colaboradoras, como exemplo — elaborado por uma professora das classes pesquisadas — o registro da marcha das crianças por meio da escola e os indicadores sobre as condições exteriores e ou interiores que levaram à sua repetência, no período entre 1923 a 1930 (ver Figura 1). Ela acreditava que um olhar criterioso sobre essas questões certamente trariam proficientes resultados. Porém, pela escassez de tempo, seria esse um campo de pesquisa a ser posteriormente retomado, uma vez que o material coletado demandava extenso estudo para indicação das reais causas de tais irregularidades.

Figura 1 Registro da pesquisa relativa a marcha das crianças na Escola, realizada em 1930.

CLASSE DO III ANNO		MARCHA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA										OBSERVAÇÕES
Nome	Idade	1930/1929	1929/1928	1928/1927	1927/1926	1926/1925	1925/1924	1924/1923	1923/1922			
1	12:8	III	II	I	I							Em 1927, frequentou escola particular. Em 1928, outro grupo da Capital. É inteligente, mais vai mal, não presta atenção.
2	9:4	III	II	I	Jard. Jard.							Muito doente. Exerga pouco. Tem dificuldade de compreensão.
3	14:4	III	II	I	I	I	I	I	I			1923-1925, frequentou outro grupo.
4	11:7	III	II	I	I	I	I	I	I			É frequente, mas tem dificuldade de compreensão.
5	13:9	III	II	I	I	I	I	I	I			Em 1924, uma professora, em 1925-27, outra; em 1928, outra, 1929-30, outra. Vadio, indisciplinado.
6	12:11	III	II	I	I	I	I	I	I			Em 1924-26, frequentou outro grupo; falhava muito por motivo de viagens. Compreensão fraca.
7	11:1	III	II	I	I	I	I	I	I			Perdeu um anno por motivo de viagens.
8	10:5	III	II	I	I	I	I	I	I			Fez 1.º anno atrasado e 1.º adiantado. Esteve doente.
9	11:7	III	II	I	I	I	I	Jard. Jard. Jard.	Jard. Jard. Jard.			Ao sair do Jardim adoeceu. Não entrou para a escola a conselho médico.
10	10:3	III	II	I	I	I	I	I	I			Teve dificuldade em arithmetica.
11	11:11	III	II	I	II	I	I	I	I			1928, frequentou grupo de outra cidade. 1927-28, outro grupo desta.
12	13	III	II	I	I	I	I	I	I			Repetiu por motivo de mudanca e de doenca. Tem muita dificuldade de compreensão.
13	12:3	III	II	I	III	I	III	I	III			1925, mudou de residencia; 1926, por motivo de revolução (Malto Grosso), não houve aula em legger algum do Estado. 1927, estudou em casa com a mãe.
14	12:11	III	III	II	I	I	I	I	I			1926, perden o anno, isto é, não estudava por falta da professora.
15	13:2	III	II	I	I	III	III	III	III			Repetiu 3 vezes o 1.º anno, porque mudava sempre de professoras, as quizes se licenciavam.
16	11:2	III	III	II	I	I	I	I	I			Morava longe da escola, indo mais tarde para a mesma. Pouco desenvolvimento.
17	11:7	III	II	I	I	I	I	I	I			1926-28, esteve num collegio, intelligente.
18	8:7	III	II	I	I	I	I	I	I			1926, 1.º anno atrasado; 1927, 1.º anno adiantado; repetiu 2.º anno porque falhava muito (doente, ajudava em casa).
19	12:8	III	III	II	I	I	I	I	I			Intelligente, comprehende bem.
												Pouco desenvolvido. Tem dificuldade especial para arithmetica.

Os numeros romanos indicam os annos escolares em que se acharam as crianças.

Pode-se perceber, pela análise da Figura 1, que o descompasso no percurso escolar dos alunos era atribuído a fatores pluricausais relacionados às condições intrínsecas da criança, como a entrada em idade precoce, antes dos 6 anos; o desenvolvimento mental insuficiente para frequentar a escola; dificuldades escolares; problemas de saúde; deficiência visual ou, ainda, a fenômenos extrínsecos, tais como: infrequência às aulas; escola distante da residência; transferência de escola; trocas e faltas contínuas de professora. Antipoff concluiu também que o meio social exercia grande influência nesse resultado.

[...] a tudo isso é preciso acrescentar dois motivos prováveis que as professoras não indicaram, para não humilhar suas colegas: irregularidade na frequência das professoras, do que resultava perder a classe a direção normal, e, em segundo lugar a competência insuficiente das professoras que não possuem, às vezes, nem saber nem aptidões necessárias para assegurar o progresso normal das crianças (ANTIPOFF, 1930, p. 158).

5.3 As bases teóricas das formulações de Helena Antipoff

Helena Wladimirna Antipoff nasceu em 25 de março de 1892, em Grodno, na Rússia, filha de Wladimir Vassilevitch Antipoff, capitão do Exército russo, e de Sofia Constantinovna, com formação em pedagogia, em Lodz. Em 1901, o casal e as filhas foram morar em São Petersburgo, capital do império czarista e a cidade russa mais próxima da Europa Ocidental, onde cursou o nível secundário e o curso Complementar Normal. Em 1909, em companhia da mãe e suas irmãs, mudaram-se para Paris, na França, matriculou-se na Sorbonne, em 1911, com o propósito de cursar medicina. Na condição de aluna da Universidade, Helena Antipoff tinha acesso às aulas e seminários no Collège de France, destacava-se especialmente nas conferências de Pierre Janet⁴⁴ (1859-1947), por sua abordagem funcional do comportamento humano e Henri Bergson⁴⁵ (1859-1941), por sua abordagem fenomenológica no estudo da consciência, o que despertou o seu interesse pela área da psicologia (CAMPOS, 2010, p. 15; CAMPOS, 2012 p. 395).

⁴⁴ Pierre Janet (1859-1947) era psiquiatra, discípulo de Charcot, professor de psicologia do Collège de France e diretor do Laboratório de Psicologia do Hospital de Salpêtrière (LOURENÇO, 2001, p. 35).

⁴⁵ Henri Bergson (1859-1941) foi eminente filósofo francês, ganhador do Nobel de literatura em 1927, professor na École Normale Supérieure e no Collège de France. Nessa instituição Antipoff assistira alguns de seus seminários (DOMINGUES, 2011, p. 17).

Durante seu percurso na Universidade de Sorbonne, estagiou no Laboratório de Pedagogia Experimental, fundado por Alfred Binet⁴⁶ (1857-1911), em uma Escola Primária situada na rua Grange – aux – Belles, em Paris. Teria ele sido designado, em 1904, pelo ministro francês da instrução pública para compor uma comissão de estudos que auxiliasse as escolas primárias na identificação das dificuldades na escolarização, nas chamadas classes especiais, e que necessitavam de atendimento especializado (LOURENÇO, 2001, p. 36). Nessa época, Binet empreendia estudos sobre a psicologia infantil, especialmente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores — memória, imaginação, atenção, compreensão (CAMPOS, 2010, p.16). A partir desses estudos ele se associou ao médico psiquiatra Théodore Simon (1873-1960), na elaboração da primeira escala para medida da inteligência, denominada Escala Binet-Simon. Helena Antipoff participou desse trabalho logo após a morte de Binet, em 1911, como estagiária de Dr. Simon na aplicação e análise dos resultados dos testes.

Foi exatamente nesse Laboratório de Psicologia da Sorbonne que Antipoff teve o primeiro contato com Édouard Claparède⁴⁷ (1873-1940), médico, psicólogo, educador e cientista suíço. Era detentor de vasta e expressiva obra, em torno de diferentes temas e preocupações do universo psicológico infantil, a partir de um enfoque interacionista (HAMELINE, 2010, p. 31). Em 1901, lançou a expressão — *“Escola sob medida”* — por meio da qual defendia uma escola que se adaptasse às peculiaridades do educando. Entendia que a principal função da educação era estar em harmonia com o funcionalismo da espécie. Segundo Hameline (2010), era um defensor da Educação Nova, pois acreditava ser o aluno o centro do processo educativo e via a criança como responsável por sua aprendizagem. Foi contemporâneo do educador norte-americano John Dewey (1859-1952), com quem também compartilhava a ideia de uma escola ativa, em que a aprendizagem ocorre por meio da resolução de problemas.

⁴⁶ Ver nota de rodapé nº (5) p. 22.

⁴⁷ Édouard-Jean Alfred Claparède — Nasceu em 1873, em Champel, Genebra. Em 1892, frequentou o primeiro semestre do curso de medicina, em Lípsia, transferiu-se depois para Genebra, onde concluiu seu doutoramento. Em 1937, foi acometido por grande aborrecimento com a morte de seu filho Jean-Louis, vítima de um ataque cardíaco. As insatisfações causadas pelo ambiente europeu antes da segunda guerra mundial e, conseqüentemente, a luta armada, com todas as suas mazelas, acrescidas pela perda do filho, culminou na diminuição das forças do Educador, encaminhando-o para a morte. Claparède trabalhava na Universidade e, no Instituto Jean Jacques Rousseau, escrevia para os *Archives de Psychologie*. Em 1939, colaborou com o artigo *“De l’ intelligence animale à l’ intelligence humaine”* que fez parte do livro: *Le mystère animal*. Em 1940, o educador ainda escreveu para os jornais e revistas genebrinos. Aos 29 de setembro de 1940, após muito contribuir para a Educação e a Psicologia, faleceu aos 67 anos de idade (ARCE A.; SIMÃO, R. 2007, p. 40).

Em 1904, assumiu a direção do Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra e destacou-se como um estudioso da psicologia da criança na Europa; foi importante ícone da pedagogia moderna e rigoroso crítico da escola tradicional. Desde 1903, mantinha na Universidade um curso de psicologia da criança, inspirado nos novos métodos; e em 1906 organizou no laboratório sob sua direção, um importante seminário sobre Psicologia Pedagógica, destinado às pessoas que se preparavam para o magistério. Esforçou-se por dar continuidade ao evento sob a chancela da Universidade, porém, vários foram os obstáculos que o levaram à decisão de criar uma escola livre. Em outubro de 1912, com o apoio de pesquisadores e estudiosos da época, em Genebra, criou o Instituto Jean Jacques Rousseau – IJJR, assim denominado, em comemoração ao bicentenário de nascimento de Rousseau, sendo seu primeiro diretor Pierre Bovet⁴⁸. O objetivo desse Instituto era iniciar as pessoas que se destinavam à carreira pedagógica uma formação em ciências da Educação (CLAPARÈDE, 1956, p.100).

Logo após a criação do Instituto, Claparède visitou instituições de ensino dos países vizinhos com o intuito de difundir os trabalhos ali realizados. O Laboratório de Psicologia da Sorbonne fez parte desse roteiro; as estagiárias de Dr. Simon — Helena Antipoff e Aline Giroud — foram convidadas para se integrarem como alunas do IJJR. Antipoff transferiu-se para Genebra, matriculou-se no Instituto Rousseau, onde se diplomou em 1914 (CAMPOS, 2010, p. 17). Durante o tempo em que foi aluna do referido Instituto, ela frequentou um curso sobre as propostas Montessorianas, em 1913, ministrado por Teresina Bontempi e Jeanne Barrère, duas das primeiras discípulas de Montessori⁴⁹ (1870-1952). A metodologia adotada pelas profes-

⁴⁸ Pierre Bovet (1878-1965) – foi, junto com Claparède, fundador do Instituto Jean Jacques Rousseau. Filósofo de formação, Bovet foi um pesquisador experimental. Tinha muitos interesses como a psicanálise e o escotismo. Foi o primeiro diretor do Bureau International de l'Éducation (BIE) (BORGES, 2014, p. 26).

⁴⁹ Maria Montessori nasceu em 1870, em Chiaravalle, próximo à Ancone, na Itália, e morreu em 1952, em Nordwijk, na Holanda. Em 1896, é a primeira mulher italiana a concluir medicina, com um estudo sobre neuropatologia. Em seguida, trabalha durante dois anos como assistente na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, onde é principalmente encarregada de estudar o comportamento de um grupo de jovens com retardos mentais. É nessa época que descobre as obras dos médicos franceses Bourneville, Itard, Séguin e Pereira, espanhol que viveu em Paris e conheceu Rousseau e Diderot. Ela adquire um interesse particular pelos estudos de Itard – que tentou civilizar a criança selvagem encontrada nas florestas de Aveyron, por meio de estímulos e do desenvolvimento dos seus sentidos – e de Édouard Séguin, aluno de Itard. Decidiu se dedicar aos problemas educativos e pedagógicos. Após ter estudado pedagogia, ocupou-se da modernização de um bairro pobre de Roma, San Lorenzo, encarregando-se da educação das crianças. Para atender às suas necessidades, ela fundou uma casa das crianças – *Casa dei Bambini* onde estas podiam aprender a conhecer o mundo e a desenvolver sua aptidão para organizar a própria existência. Maria Montessori foi uma das figuras autênticas da Educação Nova enquanto movimento internacional. O conceito fundamental que sustenta sua obra pedagógica é que as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender (RÖHRS, 2010, p. 12-14).

ras na realização desse curso se fundamentava na ação exemplar da mestra, que sempre se destacou por conjugar teoria e prática. Lourenço (2001, p. 41 cita Hameline (1996), o qual descreve, de forma pontual, a metodologia desenvolvida durante a elaboração do curso: pela manhã, os alunos — um grupo heterogêneo de crianças com idade entre três e oito anos— assistiam às aulas conduzidas por Bontempi e Barrère, nas dependências do IJJR. À tarde, as professoras prosseguiam em discussão acerca dos procedimentos adotados no decorrer das aulas matinais e a apresentação das ideias e teorias nas quais a prática se fundamentara.

Após a realização do curso, ainda em 1913, Helena Antipoff colaborou na instalação da escola anexa ao IJJR, a *Maison des Petits*, que segundo Claparède (1956), era “[...] um meio educativo onde se pudesse fazer a verificação prática das melhorias e reformas sugeridas por um conhecimento mais aprofundado da psicologia infantil [...]”. Além disso, Antipoff responsabilizou-se pela educação das crianças de quatro anos sob a supervisão de Audemars⁵⁰ e Lafendel⁵¹, trabalho que foi fundamentado nos métodos de Montessori (1870-1952), Froebel⁵² (1782-1852) e Decroly (1871-1932), e ainda, na concepção funcionalista instituída pelos estudos de Claparède ((1873-1940).

Campos (2010, p. 105) nos esclarece que, pelos relatos de Claparède, as atividades educativas propostas na escola *Maison des Petits* eram, de início, inspiradas nas ideias da médica e educadora italiana Maria Montessori, que havia revolucionado os métodos educacionais destinados às crianças deficientes. Posteriormente os utilizou na educação das crianças que não apresentavam qualquer dificuldade, em escolas populares na Itália, com grande sucesso. Claparède, no entanto, considerava que as técnicas de ensino preconizadas por Montessori contradiziam, de certa forma, os princípios libertários para a formação de seres humanos independentes e livres, uma vez que se baseavam no associacionismo, ao propor uma espécie de adestramento mecânico por meio de estímulos pré-estabelecidos na realização das atividades. A equipe

⁵⁰ Mina Audemars (1882-1971) – Professora do IJJR, dirigiu, desde 1913, a escola de aplicação desse Instituto, a *Maison des Petits* (BORGES, 2014, P. 26).

⁵¹ Louise Lafendel (1872-1971) educadora genebrina, a qual também foi confiada à direção da escola *Maison des Petits*. Tinha experiência na Escola Malagnou, em Genebra, inspirada em Froebel. (CAMPOS, 2010, p. 22).

⁵² Friedrich Froebel (1782-1852), pedagogo alemão, conhecido como fundador dos *Kindergarten* (jardins da infância), atuou efetivamente como educador prático. Formulou também uma filosofia da educação que enfatizava o respeito à atividade espontânea da criança. (CAMPOS, 2010, p.107).

do Instituto Jean-Jacques Rousseau percebera um excessivo artificialismo na proposta montessoriana que poderia trazer prejuízo à criatividade das crianças. Desta forma, Claparède não hesitou em apresentar sua crítica ao sistema de Montessori:

“[...] Diretamente inspirado pela educação dos anormais, aos quais é preciso estimular, guiar e exercitar de maneira constante, precisamente porque lhes faltam os impulsos naturais à vida do espírito, o sistema Montessori desconhece demasiado que a criança normal se desenvolve, no fundo, completamente só, e que o que é preciso, antes de tudo, é colocá-la em um meio adequado à satisfação de seus interesses, de seus apetites de curiosidade e de movimento, em um meio afinal que apresente à sua pequena inteligência problemas de ação ou de pensamento (CLAPARÈDE, 1956, p. 537).

Para Campos (2010, p.103), a trajetória de Antipoff no IJRR se constituiu de forma a lhe garantir uma formação mais abrangente sobre a abordagem funcional à psicologia da inteligência e sobre os métodos ativos em pedagogia. Além de decisivo, seu contato com Claparède, na construção da sua visão sobre as relações entre desenvolvimento humano, inteligência e educação.

Em 1917, ao retornar à Rússia, onde permaneceu até 1924, Antipoff trabalhou com as crianças órfãs, vítimas da Primeira Guerra e da Revolução Russa. Em São Petersburgo fora convidada, juntamente com outros pedagogos, psicólogos e médicos, para estudar centenas de crianças, abandonadas nos Centros-Médicos Pedagógicos, subjugadas a condições adversas (ANTIPOFF H., 1927/1992a, p.38). Sua função era fazer o exame psicológico das crianças, com o propósito de encaminhá-las de acordo com seu caráter, para as 150 instituições pedagógicas, médicas e jurídicas existentes. Para a avaliação psicológica, adotou os testes que já lhe eram conhecidos, como a escala de medida da inteligência proposta por Alfred Binet e Théodore Simon (CAMPOS, 2010, p.24). Para o estudo da personalidade infantil, Antipoff utilizou o método desenvolvido pelo psicólogo russo Alexandre Lazurski⁵³, denominado “experimentação natural”, cujos princípios foram expostos por ele, em 1911, no Congresso de Pedagogia Experimental de São Petersburgo. Antipoff assinalava que a “experimentação natural” se constituía tanto na observação simples como na experiência psicológica. Tinha a grande vantagem

⁵³ Alexander Fiódorivich Lazursky (1874-1917) — psiquiatra e psicólogo russo — foi um estudioso da psicologia das diferenças individuais e detinha um vasto e erudito conhecimento da evolução da psicologia científica de sua época. Foi um dos primeiros psicólogos russos a trabalhar com os testes psicológicos no Instituto Psiconeurológico de São Petersburgo. A técnica da experimentação natural se configurava numa crítica ao uso isolado desses testes, e foi elaborada pelo autor como alternativa de estudo, evidenciando mais aspectos qualitativos e naturalistas da personalidade. Defendia firmemente a posição favorável à psicologia científica, baseada na pesquisa empírica, compatível com a teoria materialista. Faleceu em 1917; não teve, portanto, a oportunidade de presenciar as inovações da revolução comunista (CAMPOS, 2010, p. 118).

de estudar a personalidade em seu meio habitual, sem transferir a criança para condições artificiais de laboratório, além de garantir o estudo na sua totalidade sem o fracionar em elementos isolados, uma vez que a personalidade é um todo funcional e não uma soma mecânica das funções psíquicas.

De acordo com o que nos apresenta Helena Antipoff (1927/1992a p. 30), Lazurski dedicou grande parte de sua trajetória ao estudo psicológico da personalidade; aplicou todos os processos até então conhecidos de investigação individual e chegou à conclusão de que era necessário procurar uma abordagem mais precisa — um método cujo princípio fosse mais consonante ao objeto de estudo. Trabalhou com vários colaboradores, psicólogos e pedagogos, os quais examinaram e observaram crianças de uma escola e registraram suas condutas. Mediante esse estudo, Lazurski fez a primeira descoberta: “[...] segundo o gênero de ocupações escolares, o comportamento da criança revelava determinados aspectos de sua personalidade. Cada ocupação determinada suscitava na criança reações de categorias particulares” (ANTIPOFF, 1927/1992a, p. 31).

Antipoff (1930/1992c, p.165) destacou que Lazursky elaborou seu método de observação, no ambiente escolar, por meio das atividades curriculares comuns e em colaboração com os professores das classes experimentais, estudou minuciosamente todas as disciplinas relativas ao curso primário (atualmente denominado Ensino Fundamental). A proposta consistia em uma observação metódica e dirigida das crianças em ocupações escolares específicas. Lazursky observou que, de acordo com cada ocupação executada, certos aspectos da personalidade seriam manifestados — durante as lições de cálculo e na resolução de problemas de matemática, poderia ser observada a capacidade de compreender rapidamente o enunciado, de relacionar as operações fundamentais e de estabelecer nas lições experimentais da língua materna — nas quais se estuda a memória, a imaginação e a aptidão linguística — seriam apresentados o domínio de leitura, a produção oral e escrita e a análise gramatical e de conteúdo de um texto. A história natural, por sua vez, revelaria, sobretudo, o poder de observação, assim como, o desenho, a ginástica e os jogos livres descobririam as funções psicomotrices, as tendências afetivas e volitivas (ANTIPOFF, 1927/1992a, p.31).

Antipoff (1930/1992c, p. 168) reporta-se, ainda, às suas experiências realizadas na *Maison des Petits*, em Genebra, em colaboração com dois alunos do Instituto J. J. Rousseau, cujo estudo referia-se ao método de experimentação natural utilizado com crianças entre seis e oito anos, observadas durante a execução de trabalhos manuais comuns, que de acordo com

Antipoff (*idem*, p. 168) ofereciam preciosos meios para ampla revelação da personalidade dos pequenos trabalhadores, cujos variados aspectos podiam ser estudados com bastante exatidão e objetividade. As atividades se constituíam, na prática, das seguintes modalidades de trabalho: tecelagem, marcenaria, modelagem, costura e bordados, desenho nos cadernos e pintura.

Lazursky publicou monografias pormenorizadas e psicologicamente analisadas da maneira indicada para as aulas de Língua Pátria, Aritmética, História Natural, ginástica e jogos, desenho e trabalhos manuais. Em cada uma destas, foram salientados os exercícios mais significativos do ponto de vista psicológico, a partir dos quais foi estabelecida a seguinte série de nove exercícios: memorização de um poema; composição (atualmente produção de texto) sobre três palavras dadas; descrição de um objeto; solução de um problema de aritmética; análise de uma pequena experiência de física; desenho de um modelo, colocado sob a vista da criança e para o qual ela deve imaginar um ambiente conveniente; leitura e análise do conteúdo de um texto; alguns exercícios de ginástica e jogos ao ar livre, além da confecção de um quadro de papelão (ANTIPOFF, 1930/1992c, p. 166).

Esse material criteriosamente selecionado dentre as ocupações habituais da classe e preparado como se prepara uma experiência científica permitiu a Lazursky examinar as crianças sob diferentes pontos de vista da personalidade: movimento, sentimento, imaginação, percepção e memória, pensamento e vontade. Com base nesse quadro de lições planejadas com antecedência e a partir da observação sistemática da criança, colocada em ação em seu ambiente natural, buscava-se interpretar estas manifestações para a compreensão das tendências da personalidade individual. Não se tratava, portanto, de uma observação fortuita, mas de uma técnica dirigida, intencional e metódica, que se relacionava às reações das crianças à investigação mais concreta de suas características (ANTIPOFF, 1927/1992a, p. 32). Esses registros produziam perfis em formato de estrela, nos quais os pontos fortes e fracos de cada criança poderiam ser identificados. Importa ressaltar, a atuação de Antipoff como colaboradora científica no Laboratório de Psicologia Experimental, em Petrogrado⁵⁴, em 1921, fundado por Alexander Netchajeff⁵⁵, onde empreendeu um exame de nível mental das crianças entre quatro e nove anos. O

⁵⁴ A cidade de São Petersburgo, fundada por Pedro, o Grande, em 1703, tornou-se capital da Rússia em 1712. Palco principal da Revolução Comunista de 1917, teve o nome mudado para Petrogrado, até 1924, e Leningrado, de 1924 a 1991, em homenagem ao líder revolucionário Vladimir Ilitch Ulianov (Lênin). Em 1991, com a queda do regime comunista, voltou à antiga denominação, São Petersburgo (CAMPOS, 2010, p. 23).

⁵⁵ Alexandre Netchajeff - nasceu em São Petersburgo em 1870. Estudou em um seminário e depois em uma Faculdade de Letras. Em seguida cursou a Faculdade de Ciências por dois anos. Em 1897, obteve o título de professor na Universidade de São Petersburgo e trabalhou na área da Psicologia Experimental aplicada aos

propósito era verificar se a época extraordinária da guerra, da revolução, da fome e do terror podia influenciar sobre o desenvolvimento mental infantil (ANTIPOFF, 1927/1992a, p. 9). Ainda nessa época, assumiu a função de educadora-residente no Reformatório de menores de Petrogrado, instalado em um casarão antigo da época dos czares. Era responsável, em colaboração com outros assistentes, pela educação de cerca de 150 adolescentes, com os quais a educadora realizou um trabalho de investigação psicopedagógica:

“[...] realiza um trabalho completo de investigação psicopedagógica dos menores internados. Separa-os em grupos mais homogêneos, prevendo para uns, além de assistência pedagógica, um reforço também de tratamento medicamentoso e alimentar. Para outros, em regime de semivigilância e de menor exigência intelectual, preconiza atividades práticas, desenvolvidas preferencialmente em áreas rurais e profissionais. Para um terceiro grupo, de meninos menores, sugere que os mesmos sejam distribuídos entre pequenas famílias, num regime provável de adoção” (ANTIPOFF, Daniel, 1996, p. 76).

Em 1922, Helena Antipoff transferiu-se para Viatka, cidade localizada entre a Rússia ocidental e a oriental, com o propósito de trabalhar na Estação médico-pedagógica — “[...] em uma escola residencial, espécie de patronato para adolescentes difíceis, onde dezenas de jovens eram mantidos sob os cuidados do governo” (ANTIPOFF, Daniel, 1996, p. 81). Foi contratada como psicóloga, com a função de organizar o sistema de atividades educacionais e escolares, para atender aos anseios do novo regime, que tinha interesse em se mostrar atento ao problema dos jovens delinquentes.

Em Viatka, a educadora organizou um laboratório de psicologia que, com a ajuda de algumas pessoas interessadas, [...] “examinam as crianças, fazendo de cada uma ampla descrição pormenorizada quanto a características e aptidões” (ANTIPOFF, D., 1996). Os resultados apresentados por meio de gráficos demonstraram de forma nítida os progressos ocorridos nas crianças após regime alimentar adequado e intervenções pedagógicas apropriadas. Com base nesse registro, pode-se inferir que Antipoff e seus colaboradores, ao examinarem as crianças, lançavam mão de um instrumento de avaliação qualitativa-descritiva para verificar a aquisição do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que se remete a uma avaliação especificamente pedagógica.

problemas da educação. Organizou o primeiro curso de pedologia na Rússia e o primeiro Congresso de Psicologia Pedagógica, dentre outras realizações (ANTIPOFF, 1913-1914, citada por BORGES, 2014, p.27). Nota-se uma divergência relacionada ao seu nome. Borges, A.A.P. (2014, p. 28) grafa Alexandre Netchajeff, com base em fonte de Antipoff (1913-1914); Campos, R.H.F. (2012, p. 397; 2010, p. 32): Alexander Petrovich Nechaev; Netschaieff; Lourenço, E. (2001, p. 50): Alexander Petrovich Nechaev; Antipoff, Daniel. (1996, p.82), por sua vez, escreve apenas o sobrenome Netschaieff.

Segundo relato de Daniel Antipoff (1996, p. 83), as atividades desenvolvidas pela educadora na Rússia Soviética foram interrompidas em 1924, quando mudou-se para Berlim, na Alemanha, onde o jornalista Vitor Iretzky, seu marido, encontrava-se exilado. Ainda nessa época, Helena Antipoff publicou dois artigos em Petrogrado — *Plano e técnica para o exame psicológico de crianças* e *O desenvolvimento mental de crianças pré-escolares*. Esse último estudo teria sido os resultados da pesquisa realizada por ela, sob a orientação de Nechaev, no Laboratório de Psicologia de Petrogrado, que investigava se a vivência da situação de guerra e revolução traria impacto sobre o desenvolvimento mental infantil — trabalho esse citado anteriormente. Os referidos resultados evidenciaram que os filhos de intelectuais e nobres eram mais capazes do que os filhos de proletários. Essa conclusão deu origem a tal estado de tensão por parte das autoridades soviéticas ao ponto de Helena Antipoff sofrer ameaças de denúncia como partidária e elemento prejudicial ao regime.

Ainda, de acordo com Daniel Antipoff (1996, p. 85), após a tentativa de trabalho em escolas alemãs, Helena Antipoff percebeu sua dificuldade em adaptar-se à mentalidade germânica, o que a levou à criação de uma escola infantil particular, destinada aos filhos dos russos expatriados residentes em Berlim. Em 1926, foi convidada por Claparède a retornar a Genebra, onde se tornou professora de psicologia no Instituto Jean-Jacques Rousseau e assistente de Claparède no Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra. Nesse período, desenvolveu intensa produção científica, com repercussão para além das fronteiras dos países de língua francesa. Foi convidada pelo governo de Minas Gerais para subsidiar na implantação da Reforma de Ensino iniciada em 1927. No entanto o convite somente foi aceito em 1929.

6 HELENA ANTIPOFF: DA ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES ESCOLARES NO ENSINO PÚBLICO DE BELO HORIZONTE À CRIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ATENDIMENTO A CRIANÇAS EXCEPCIONAIS.

“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 seus métodos rotineiros, agir no meio destes seres excepcionais. Como ensinar as matérias escolares quando as crianças não sabem ouvir, nem olhar, nem falar, nem compreender as coisas mais elementares, nem trabalhar, nem reagir aos estímulos comuns da vida infantil? Como despertar nelas os interesses naturais da idade? Como sublimar as tendências que, em algumas, são dirigidas para objetivos 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 de uma dedicação infinita poderá trazer esclarecimentos suficientes para não se andar às escuras e não se tatear sem direção”.
(HELENA ANTIPOFF, 1970, SPB).

Neste capítulo, busca-se compreender a organização das classes e o controle de sua homogeneidade realizados nas escolas primárias de Belo Horizonte, segundo o desenvolvimento mental das crianças. Para uma maior percepção desse processo, faz-se necessário voltar aos fatos históricos que o antecederam.

Durante a década de 1920, reformas educacionais foram promovidas em vários estados do Brasil. Em 1924, com a fundação da Associação Brasileira de Educação - ABE, sob a liderança de um grupo de educadores progressistas — Lourenço Filho, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Noemi da Silveira, entre outros, começaram um movimento em prol dessas reformas.

Dentre os partidários da escola nova que promoveram reformas estaduais, destacou-se Francisco Campos, em Minas Gerais, que buscou referência do Instituto Jean Jacques Rousseau, na Suíça. Entre os profissionais que compunham a comissão designada, estava Helena Antipoff (1892-1974), que recebera o convite para assumir os trabalhos do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, assim como, desenvolver em Minas Gerais atividades relacionadas à recente ciência psicológica e suas aplicações à educação. O Regulamento do Ensino Primário, elaborado por Francisco Campos, em 1927, preconizava a organização de classes homogêneas, a partir do nível intelectual de cada criança e prescrevia o estabelecimento de classes especiais para aquelas consideradas “retardadas”⁵⁶ (1927/1992a, p.157). Entretanto tal medida somente começou a ser efetivada, em 1929, por

⁵⁶ Expressão utilizada à época para designar pessoas com deficiência cognitiva.

Théodore Simon — colaborador de Alfred Binet na elaboração dos testes de inteligência — a partir do primeiro experimento de homogeneização das classes, realizado em dois grupos escolares de Belo Horizonte (FAZZI *et al.*, 2011).

6.1 A homogeneização das Classes Escolares: critérios de seleção

Inicia-se em 1931, sob orientação de Helena Antipoff, a aplicação dos testes em larga escala, de forma sistemática, nas escolas primárias da capital mineira, bem como em algumas cidades do interior, por meio do trabalho das professoras recém-formadas na Escola de Aperfeiçoamento (ANTIPOFF, 1927/1992a, p. 157). Sua função no sistema de homogeneização das classes, consistia em preparar as professoras para proceder a avaliação diagnóstica das crianças a partir da aplicação de testes de inteligência. Para Antipoff, a tentativa de agrupar as crianças em classes seletivas, segundo seu desenvolvimento mental, era uma forma de facilitar a racionalização do trabalho pedagógico (1927/1992a p. 261). A educadora concordava com essa organização por ser compatível com a ideia da escola *sob medida*, defendida por Claparède (CAMPOS, 2010, p. 49). Essa enturmação considerava as diferenças individuais, o ritmo e as capacidades de aprendizagem. Os critérios sugeridos para a distribuição das crianças em classes homogêneas seriam — a idade, os resultados escolares e o nível de desenvolvimento mental. Também eram consideradas as diferenças biológicas e psicológicas, sua personalidade, seus interesses e aptidões, suas atividades e energias, suas faculdades intelectuais e seus conhecimentos. Diante dessa multiplicidade de tendência e capacidade, caberia a escolha adequada dos métodos mais eficazes para educá-las, de forma a não agregá-las uniformemente em um único feixe de ação pedagógica (ANTIPOFF, 1930/1992c, p. 31).

Por outro lado, Antipoff questionava os efeitos dessa medida empregada isoladamente, pois, segundo ela, não era a homogeneidade dos alunos que determinava o seu sucesso, mas sim, o ensino compatível ao desenvolvimento das crianças. “[...] Há muito tempo a pedagogia reclama o ensino individualizado, a educação sob medida, o trabalho escolar correspondendo às necessidades de cada idade, aos interesses de cada meio, ao desenvolvimento de cada indivíduo” (1930/1992c, p. 27).

Por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação – ABE, em dezembro de 1931, Antipoff, em colaboração com sua aluna Naytres Rezende, publicou estudos sobre os exercícios de “ortopedia mental” para as classes especiais, assim como relatório que tratava da seleção das crianças em classes homogêneas. Ao discorrer sobre os critérios para esse fim e de suas vantagens, elas consideraram a criança como um ser em estado de evolução, em que a marcha evolutiva por ela alcançada seria talvez o melhor critério para tal seleção:

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

Antipoff afirmava que, ao lado das diferenças na evolução biomental, havia um grande número de outros caracteres distintos entre si, e que deveriam ser levados em consideração para distinguir — “[...] os robustos e fracos, os bem dotados e os medíocres ou desprovidos de todas as aptidões especiais; as naturezas completas e plenas de seiva e, ao lado, os seres incompletos e pobres em vitalidade física e mental, as naturezas organizadas e harmoniosas e, as desorganizadas e sem equilíbrio”. (ANTIPOFF; REZENDE, 1934, p. 12). Nessa linha de pensamento, as autoras mostravam a necessidade de se ater às diferenças individuais e a existência de crianças em condições particulares entre as normais e as “excepcionais”, superdotadas ou infradotadas e, para cada um desses perfis, deveria ser construído um currículo, com métodos de ensino e intervenções pedagógicas compatíveis ao seu ritmo.

Para Antipoff (1930/1992c, p. 32), a primeira iniciativa para efetivar a individualização do ensino era agrupar as crianças segundo o ritmo do desenvolvimento mental. O processo mais utilizado, à época, era a seleção das crianças e sua enturmação em classes homogêneas de valor forte, médio e fraco, a partir dos resultados dos testes de inteligência geral, organizados em escalas de idades mentais. Sabia-se que os resultados dessas provas eram expressos

em termos de quocientes intelectuais, os quais revelavam a relação entre a idade mental fornecida pelo teste e a idade real, vital da criança. Portanto conhecer a idade cronológica era fator determinante para o processo de diagnóstico da criança.

Contudo os critérios administrativos vigentes para o ingresso das crianças à escola não consideravam a faixa etária dos estudantes, uma vez que não se exigia o registro de nascimento para fins de matrícula escolar. Pesquisas empreendidas pelo Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento revelaram que a maioria das idades dos alunos estava incorreta, motivo pelo qual muitas investigações iniciadas em 1929 foram anuladas, o que levou à exigência de dispositivo legal para coibir tal negligência. Em 1932, o então governador de Minas, Dr. Olegário Maciel, e seus auxiliares na pasta da Educação instituíram o decreto nº 10.133, para equacionar as consequências funestas advindas desse ato; tornou-se, a partir de então, obrigatória a apresentação da certidão de nascimento no momento da matrícula nos grupos escolares de Belo Horizonte. Os benefícios trazidos por essa medida de importância social possibilitaram uma ação mais efetiva de Helena Antipoff na classificação da idade mental das crianças, uma vez que a idade cronológica estava na base da medida da inteligência.

Antipoff era cautelosa quanto ao uso e resultados dos testes mentais, pois argumentava não serem inteiramente exatos e precisos para diagnosticar o desenvolvimento espiritual da criança “[...] o mais perfeito teste psicológico é impotente para chegar ao conhecimento de todos os seus meandros que influem na conduta e no progresso escolar” (1930/1992c, p. 34). Do ponto de vista da educadora, os testes psicológicos deveriam ser utilizados apenas para *classificação provisória* dos alunos, na formação inicial das classes homogêneas. Contudo limitar-se a essa primeira classificação, seria atribuir à psicologia um papel por demais escasso. Era necessário acompanhamento criterioso dos estudantes, por parte dos professores, com a finalidade de individualizar o ensino e atender às especificidades de cada criança. Assinalou, fundamentada na sua experiência no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, que os testes de inteligência, ainda que muito bem estalonados, se aplicados à criança no mesmo dia, ou com pequeno intervalo de tempo, nunca davam para todas as crianças idade mental e quociente intelectual absolutamente idênticos. Porém, com base em Claparède, Antipoff acentuou que, apesar dos resultados incertos, os testes valeriam pelo *coeficiente de probabilidade* que revelavam e evitariam juízos arbitrários, sujeitos, muitas vezes, aos caprichos do acaso.

6.1.1 A ficha de observação

A fim de se corrigirem possíveis distorções provocadas pelos testes e colocar a criança em condições mais apropriadas à sua natureza, Antipoff recomendava associar a aplicação dos testes à prática da observação metódica nas atividades cotidianas da própria sala de aula, sobre cada criança que a constituía. Ressaltava que os testes se aperfeiçoavam e adquiriam caracteres mais psicológicos, mas o diagnóstico formulado no início de escolarização da criança nunca poderia sozinho, determinar *a priori*, o lugar que cada aluno ocuparia no contexto das suas relações de aprendizagem (ANTIPOFF, 1930/1992c p. 34). Da mesma forma, era necessário preparar os professores para a arte de observar e compreender a personalidade humana. Com o intuito de guiá-los nessa tarefa árida e sutil, a educadora propôs um formulário para facilitar o processo de observação dos alunos, em todos os grupos escolares de Belo Horizonte, cujo preenchimento deveria ficar a cargo dos professores.

Tratava-se de uma ficha de observação individual, de caráter processual a ser atualizada de três em três meses, que deveria evidenciar as modificações notadas na conduta da criança, ou seja, identificar as dificuldades e ou as potencialidades, no que dizia respeito, à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno.

Figura 2 Ficha de Registro de Observação para as Crianças das Classes de 1º ano.

FICHA DE OBSERVAÇÃO	
(Prof. ^a Helena Antipoff)	
Nome da Escola	
Nome do aluno:	
Nome da Professora:	
Série:	Idade: Data Nascimento:
Estado físico	(normal, saudável, muito pálido, dores de cabeça, faltas frequentes por doença, anomalias físicas etc.)
Estado geral	(normal, alegre, tristonho, apático, muito excitado chora facilmente etc.)
Motricidade	(normal, movimentos muito lentos, marcha pouco segura, cai facilmente; ao contrário, todos os movimentos são rápidos, bem coordenados etc.)
Habilidade normal	(normal, jeitoso; ao contrário, mão trêmulas, deixa cair os objetos, pouca força muscular etc.)
Visão	(normal, ou muito míope, estrabismo, enxerga mal etc.)
Audição	(normal ou clareza de ouvido etc.)
Atenção	(normal ou tem dificuldade de concentrar-se, distrai-se por qualquer coisa, cansa logo etc.)
Compreensão	(normal, compreensão muito rápida, ou tem muita dificuldade em compreender mesmo as coisas mais simples)
Memória	(normal, ou tem grande dificuldade para 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:
Comunicação e Expressão:	
Leitura:	grau de desenvolvimento: dificuldades:
Escrita:	grau de desenvolvimento: dificuldades:
Linguagem	(normal ou pronúncia defeituosa; não pronuncia certas letras, gagueja:
	Ciências: Matemática: grau de desenvolvimento dificuldades: Iniciação às ciências: grau de desenvolvimento dificuldades: Estudos Sociais (Integração Social) grau de desenvolvimento dificuldades:
	Aptidões especiais (não manifestou; ou revela dons especiais para Desenho, Arte Decorativa, Música (indicar instrumentos que toca) literatura, eloquência mecânica, trabalhos manuais
	Sociabilidade (normal, ou evita a companhia de outra criança, isolando-se, muito acanhado; ou sempre briga, bate, denuncia, travesso etc.). Tem papel de líder, é muito apreciado pelos colegas; ao contrário, as crianças cortam-no, gostam dele etc. Prefere a companhia dos meninos, das meninas, e indiferente. Prefere a companhia de colegas de maior ou menor idade.
	Caráter Moral (normal ou revela tendências para mentira, para furtar, para crueldade, para impudicícia etc.). Ao contrário, revela tendências altruísticas, grande franqueza em dar opiniões, protege os fracos, revela sentimento de sacrifício.
	Disciplina (normal ou muito indisciplinado, desobediente, arrogante com a professora; ao contrário procura auxiliá-la na manutenção da disciplina).
	Observações gerais sobre a criança: data: assinatura: (observação: As respostas devem ser dadas de modo concreto, apoiando-se nos fatos observados).

Fonte: Antipoff, Helena (1930/1992c, p. 37-38). Versão extraída de: Fundação Estadual de Educação Rural Helena Antipoff — FEER (s/d).

Como princípio norteador de sua ação, Antipoff era incansável na busca de instrumentos fidedignos que fundamentassem suas investigações; essa ficha (ver figura 2) era mais um recurso com o objetivo de conhecer a criança para melhor educá-la. Criou vários testes psicológicos com o propósito de instituir o diagnóstico psicopedagógico, de forma a garantir o desenvolvimento da ação educativa da escola e o estudo da criança, baseado em sua personalidade, aptidões e interesses.

6.1.2 Ficha-envelope individual para as crianças das Escolas Primárias

Outro instrumento elaborado pelo Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, sob orientação de Helena Antipoff, foi a *ficha-envelope individual*, que permitia recolher para uma mesma criança as informações relevantes tomadas durante todo o seu percurso na Escola Primária. Quanto maior o conhecimento acerca dos alunos e de sua infância nas diferentes idades, por parte do professor, maior seria a eficácia da ciência e da arte pedagógica; quanto melhor estabelecer as condições biopsicossociais dos escolares, melhor poderiam ser acompanhados — e mais seguros seriam os dados necessários aos legisladores do Ensino Público para que este fosse reformado e melhorado (MINAS GERAIS, 1932, p. 13).

Essas fichas individuais referentes às crianças de um mesmo grupo — ou para os alunos de todos os grupos escolares de um município ou de Belo Horizonte — após organizadas, registradas e guardadas, constituíam o *Arquivo Pedológico Escolar* daquele grupo, município ou da capital mineira. A ficha individual preenchida e consultada com critério formava uma fonte importante de documentação pedológica que constituía o material necessário a uma infinidade de situações de ordem psicológica, social e pedagógica como: informações acerca de casos particulares da criança, sua classificação em relação a classe por ocasião de troca de sala ou de transferência para outra escola; dispositivo de gestão pedagógica na elaboração de planos de ação compatíveis com as particularidades de cada aluno; registro sobre a relação entre a idade mental ou o quociente intelectual e a aptidão para aprender a ler, escrever, contar e calcular. Esse instrumento servia ainda como apoio para o planejamento de intervenções pedagógicas apropriadas para crianças anormais e crianças bem dotadas (MINAS GERAIS, 1932, p. 13).

A ficha-envelope era também útil para monitorar os efeitos dos métodos pedagógicos, os processos didáticos adotados e a influência do trabalho do professor com os alunos atendidos por um tempo relativamente longo. Além disso, favoreciam o acompanhamento de orientação profissional dos alunos que terminavam o curso primário — atualmente denominado ensino fundamental I — sem perspectiva de continuidade dos estudos acadêmicos. Um conselho escolar especial, de posse das respectivas fichas, poderia orientá-los, tendo em vista seu desenvolvimento intelectual, suas tendências e aptidões registradas durante vários anos.

Como esse instrumento servia para vários fins e era frequentemente consultado, deveria ser feito com papel resistente, medindo 25 cm de comprimento e 19 de largura, com uma abertura na parte superior, assemelhando-se a um saco de papel. No sentido do comprimento e em um dos lados do envelope, faziam-se constar todas as informações necessárias para a identificação da criança — nome completo, sexo, data de nascimento — e, em seguida, informações sobre os pais — nome, naturalidade, profissão. Todo o restante do espaço era reservado para anotações sobre o processo de escolarização da criança, desde sua entrada para a escola primária ou desde à educação infantil, se assim fosse o caso. Os dados da escola eram registrados: o ano escolar (I, II, III, IV) correspondente ao aluno, o tipo de classe a que pertencia (A) forte, (B) média, (C) fraca, (D) classe dos retardados e a (E) para crianças indisciplinadas e de caráter difícil. Registravam-se ainda o nome da professora, a frequência do aluno durante o período letivo, as notas referentes aos conteúdos curriculares de Língua Pátria e Aritmética assim como as notas de comportamento. Com o propósito de facilitar as informações sobre o percurso escolar das crianças e acompanhar-lhes o desenvolvimento educacional ano a ano, dividia-se esse espaço do envelope em colunas, nas quais eram registrados os dados essenciais relativos a cada período. Todas as ocorrências na vida escolar e familiar do aluno eram criteriosamente anotadas no espaço da observação — mudança de classe ou de turno na mesma escola; transferência para outra escola; troca de professora; insucesso na aprendizagem; possibilidade de desenvolvimento; mudança de residência.

O verso do envelope era reservado aos resultados dos testes, aos quais as crianças eram submetidas durante sua vida escolar — testes de inteligência, de aptidão e escolares. Esse lado achava-se igualmente dividido em colunas correspondentes aos anos sucessivos, o que permitia a verificação rápida de data de aplicação, o nome e natureza do teste, o resultado em idade mental, quociente intelectual ou percentil. Vale ainda ressaltar que nenhuma indicação de caráter confidencial deveria ficar exposta no instrumento apresentado, mas sim condicionada

de forma criteriosa no interior do envelope. O conteúdo deste se constituía de documentação importante relativa à criança — cópia de certidão de nascimento, resultados dos testes aplicados, avaliações de rendimento escolar semestrais e anuais, avaliações da escrita, desenhos, suas produções de textos, como também as observações recolhidas sobre sua conduta e caráter. Quanto mais a personalidade da criança exigisse meios educativos eficientes, mais essa documentação seria ampliada; logo tanto as crianças anormais, retardadas, com anomalias de toda espécie, como também as crianças bem dotadas deveriam ser prioritariamente estudadas (MINAS GERAIS, 1932, p. 18).

É importante ressaltar que a responsabilidade pelo preenchimento das referidas fichas ficava a cargo das professoras/técnicas diplomadas pela Escola de Aperfeiçoamento, uma vez que tinham como atribuição o agrupamento das crianças em classes homogêneas e a aplicação de testes para sua classificação. Dessa forma, era evidente que a tarefa de anotar, registrar e conservar as fichas também estivesse compreendida nas obrigações de tais professoras, pois a finalidade imediata das fichas-envelopes consistia em garantir o melhor conhecimento dos alunos. Uma classificação eficaz só se daria por meio de consulta dos resultados dos testes psicológicos e escolares e das observações sobre a conduta dos alunos. Logo, pode-se inferir que o trabalho de observação, experimentação e o arquivo de documentos de tais categorias estivessem sob a responsabilidade das mesmas pessoas.

Pretendia-se que cada aluno tivesse sua ficha nos grupos escolares onde trabalhava uma professora diplomada pela Escola de Aperfeiçoamento. O preenchimento das fichas iniciava-se com as crianças novatas; depois, o primeiro ano repetente; em seguida, o segundo ano; posteriormente, as demais, com especial atenção para as crianças das classes que estavam sob a orientação direta das professoras/técnicas. Essas fichas eram registradas em livro específico para esse fim, cada uma com seu número, o qual era anotado na frente do envelope. Eram guardadas em caixas-fichário e dispostas conforme a ordem dos números registrados. Para se ter acesso à ficha de determinada criança, utilizava-se um caderno alfabético no qual constavam seus nomes e respectivos números. No caso de transferência de uma criança para outra escola, sua ficha a acompanharia; não devia, no entanto, ser entregue a ela. A professora/técnica que a recebia requisitava a ficha-envelope à escola de origem, e o documento era anexado ao fichário do novo estabelecimento com a indicação de transferência que acabara de se realizar.

Figura 3 Ficha-envelope individual para as crianças das Escolas Primárias

REVISTA DO ENSINO 15

FICHA - ENVELOPE PEDAGOGICA ESCOLAR.

Nome *M. P.*

Data do Nascimento *Certificado* *Lugar do Nascimento*

Nome do Pai *Nacionalidade* *Profissão*

	193....	193....	193....	193....	193....
Grupo Escolar.....					
Ano.....					
Tipo da Classe.....					
Professora.....					
Frequência 1) sem. 2) sem.....					
Notas promõe. aprovell.....	Aritm.... Ling. Pat....	Aritm.... Ling. Pat....	Aritm.... Ling. Pat....	Aritm.... Ling. Pat....	Aritm.... Ling. Pat....
Notas promõe. procedim.....					
Observações.....					

N. B. — Qualquer transferência do aluno para outra classe, mudança do professor, transferência para outro Grupo deve sempre ser indicada

Fonte: Revista do Ensino – Órgão Oficial da Inspeção Geral da Instrução - MG. Ano 6 nº 68, 69, e 70. Abril, Maio e Junho, 1932, p. 15.

163....			102....			101....			100....		
Data	TEST	Perc. ou Punt. Q. I.	Data	TEST	Perc. ou Punt. Q. I.	Data	TEST	Perc. ou Punt. Q. I.	Data	TEST	Perc. ou Punt. Q. I.

Observações

N. B. — Indicar todos os documentos que se acham dentro do envelope

Fonte: Revista do Ensino – Órgão Oficial da Inspeção Geral da Instrução – MG Ano 6 nº 68, 69, e 70. Abril, Maio e Junho, 1932, p. 16

6.1.3 Arquivos Pedológicos de Belo Horizonte

Com a finalidade de difundir o uso das fichas-envelopes individuais nos diferentes estudos de ordem pedológica e escolar, o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento teve a iniciativa de incorporá-las ao *Museu da Criança* e, para isso, duplicava-se cada ficha das crianças dos grupos escolares de Belo Horizonte. Quando os meios permitiam, duplicavam-se também as fichas de todas as crianças das classes especiais, bem como as das classes dos bem-dotados do interior, a fim de expandir esse campo de ação para favorecer investigações e estudos sobre elas, em todo o estado de Minas Gerais — nos estabelecimentos de ensino, onde trabalhavam professoras diplomadas pela Escola de Aperfeiçoamento (MINAS GERAIS, 1932, p.20).

Para facilitar esse processo de duplicação, as professoras técnicas dos grupos escolares de Belo Horizonte encaminhavam ao Laboratório as fichas-envelopes à medida que eram preenchidas, cujas cópias eram entregues em reuniões periódicas organizadas para esse fim. Para que as fichas arquivadas no Laboratório fossem mantidas atualizadas, era necessário munir-se gradativamente de todas as ocorrências. Essa tarefa estaria sob a imediata observação do Laboratório de Psicologia e de um auxiliar especificamente designado para essa função.

Ao defrontar-se com as últimas instruções registradas sobre a ficha-envelope, pode-se depreender que não era melhor que tantas outras fichas excelentes elaboradas e aconselhadas para o uso das escolas. “[...] Uma coisa é certa, sem dúvida — que toda ficha, cuja função se limita a ser preenchida e guardada em bonitos fichários, e nunca utilizada, nada mais é que tempo e material gastos inutilmente, e, nessas condições, a melhor ficha do mundo pode não passar da coisa mais inútil e pedante que se possa imaginar” (MINAS GERAIS, 1932, p. 21).

Não se tratava, portanto, de colocá-la em execução sem que se compreendesse a sua importância como meio de conhecer melhor a criança e traçar os caminhos para melhor educá-la. Ao utilizar o mais frequentemente possível essa nova ficha, mais vida ganharia esse fichário, e o professor o consideraria como seu auxiliar no trabalho pedagógico. Quanto ao benefício prestado à pedologia-escolar, era esperado que o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento pudesse mostrá-lo, por meio dos estudos que empreendera, graças a essa documentação cuidadosamente arquivada sobre a criança mineira.

6.2 Organização das classes do 1º ano

Ao discutir os aspectos a serem considerados para se proceder à organização das classes, de modo a constituir-se de forma profícua, Antipoff procurou classificar os alunos de forma a atender, primeiramente, a duas categorias distintas — os *novatos* e *repetentes*. Ao analisar essa questão, lembrava a educadora, “[...] o quanto deve ser humilhante para um aluno, que repete o mesmo ano, pensar que seus companheiros de ontem estão hoje em situação superior” (ANTIPOFF, 1930/1992c, p. 39). Lembrava ainda “[...] o quanto deve ser insípido para a criança que frequentou a escola, um ou mais anos, refazer o mesmo programa, os mesmos exercícios preliminares que se tornam monótonos pela repetição, ao lado de colegas que executam esse mesmo trabalho com um espírito novo e muito mais interesse” (*idem*, p. 39). Assegurava, que o aluno repetente, sob o ponto de vista psicológico e pedagógico, nunca é semelhante ao novato. Aquele, se não progrediu a ponto de ser promovido, achava-se contudo, em relação a este, com um grau progressivamente superior ao currículo escolar a ser realizado. Na realidade, ele não tinha necessidade de recomeçar sua instrução mas de continuá-la, e deveria portanto, ser inserido, de acordo com seus conhecimentos e desenvolvimento mental, entre as crianças que se encontravam em condições análogas às suas.

O segundo fator a ser considerado na constituição das classes do 1º ano era a idade cronológica da criança. As escolas públicas de Minas Gerais tinham como critério a idade de sete anos para se efetuar a matrícula das crianças novatas, embora houvesse um determinado grau de tolerância — a partir de seis anos e nove meses já seria legítimo o seu ingresso no 1º ano. Entretanto muitos alunos, por circunstâncias diversas, só aos oito/nove anos, e outros aos dez/doze anos apresentavam-se à matrícula. Destarte os alunos da mesma idade tendiam a apresentar certa sintonia, conforme o desenvolvimento corporal, às experiências adquiridas, os interesses e aspirações. Esse grupo era, em razão disso, muito heterogêneo para ser formado em uma única turma, e levar em consideração apenas a diferença dos quocientes intelectuais. “[...] Há, pelo contrário, toda vantagem em selecioná-las, desde logo, segundo o *índice da idade real*, formando classes de crianças mais *novas* e mais *velhas*” (ANTIPOFF, 1930/1992c, p. 40). Uma vez estabelecida a classificação, segundo a idade cronológica, podia-se distinguir, a partir de então, os alunos segundo a precocidade do desenvolvimento mental e a inteligência geral (ver quadro 5 e 6).

Quadro 5 Organização das classes de 1º ano das crianças menores, novatas, de acordo com Helena Antipoff, Belo Horizonte, 1930.

Classe	Faixa etária	Desenvolvimento mental geral e idade real
A (n)	6 anos e 9 meses a 7 anos e 11 meses	Forte
B (n)	6 anos e 9 meses a 7 anos e 11 meses	Média
C (n)	6 anos e 9 meses a 7 anos e 11 meses	Fraca

Fonte: Antipoff, Helena (1930/1992c, p. 41).

Quadro 6 Organização das classes de 1º ano das crianças mais velhas, novatas, de acordo com Helena Antipoff, Belo Horizonte, 1930.

Classe	Faixa etária	Desenvolvimento mental geral e idade real
AB (n)	8 anos ou mais	Superior
BC (n)	8 anos ou mais	Inferior

Fonte: Antipoff, Helena (1930/1992c, p. 41).

Quanto aos repetentes, Antipoff ressaltava que havia um número considerável de alunos nessa condição nas escolas públicas mineiras. Dois critérios seriam adotados para o agrupamento dessas turmas — o rendimento escolar e a idade mental, ficando assim constituídas:

Quadro 7 Organização das classes de 1º ano das crianças repetentes, de acordo com Helena Antipoff, Belo Horizonte, 1930.

Classe	Subgrupos	Rendimento escolar e desenvolvimento mental
B (r)	Crianças repetentes, alfabetizadas.	Prognóstico de promoção ao 2º ano no decorrer do ano letivo.
C (r)	Crianças repetentes, caracterizadas por lentidão no processo de ensino e aprendizagem e de inteligência tardia.	Prognóstico de possíveis avanços no rendimento escolar, no final do ano letivo.
D (r)	Crianças repetentes, “retardadas propriamente ditas. Os anormais de toda espécie e com deficiências biopsíquicas diversas”.	Inteligência débil.

Fonte: Antipoff, Helena (1930/1992c, p. 41).

Após a realização desse criterioso trabalho, Antipoff sentiu necessidade da criação da classe E, que seria tomada como de educação individual, na qual se atendessem as crianças particularmente difíceis de educar — “[...] os agitados, os neuróticos, os antissociais, as crianças moralmente defeituosas” (ANTIPOFF, 1930/1992c p. 42) — e cuja presença na classe comum só prejudicaria seus múltiplos e a si mesmas, já que não poderiam obter a necessária melhoria.

As classes D e E foram denominadas *Classes Especiais* e deveriam ser assim organizadas em classes D: para crianças débeis mentais e com anomalias de visão e audição; débeis mentais com perturbações de motricidade e de linguagem; débeis mentais com perturbações nervosas diversas; sua distribuição seria feita por meio de um entendimento entre vários grupos escolares vizinhos; estes acordavam entre si qual deles se encarregaria de cada uma dessas categorias.

Já as classes do tipo E se ocupariam dos alunos com desvios de comportamento sem deficiência intelectual. Esse último grupo de crianças seria ainda subdividido em dois outros, a saber — crianças com distúrbios de conduta associados a condições patológicas; e aquelas cujos problemas fossem apenas o reflexo das influências negativas do meio social.

Como Antipoff acreditava que a inteligência seria construída no processo de interação do sujeito com o meio social e cultural no qual estava inserido (CAMPOS, 2010, p. 52), ela asseverava que os testes ditos de inteligência mediam precisamente a *inteligência civilizada*, isto é — a capacidade de conhecimento lapidada pela ação da sociedade:

Há muito tempo já, sustentamos a ideia de que a *inteligência natural* para a grande maioria das crianças, tirante as excepcionais 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 geral atuais diferenciam de um modo considerável as influências de ordem social — o meio, o ambiente e a educação — a que foram as crianças submetidas, desde o berço, durante a sua vida pré-escolar (ANTIPOFF, 1930/1992c, p. 43).

Para confirmação dessa máxima, um estudo empreendido pela educadora, no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, sobre a inteligência das crianças e suas relações com o meio social foi muito concludente: efetivou-se a aplicação do teste de Inteligência e o de Vocabulário, do Dr. Simon, em mais de mil crianças com sete anos. Em seguida, os resultados obtidos foram confrontados com as profissões de seus pais, agrupadas em categorias — desde aquelas constituídas por médicos, engenheiros, advogados, industriais e capitalistas até os operários não qualificados, os trabalhadores manuais, lavadeiras, soldados, inclusive mendigos e os assistidos por instituições filantrópicas. Os resultados apontavam que as crianças que atingiram 120 de QI provinham de meio familiar privilegiado cujos pais possuíam nível superior; aquelas com 100 de QI, pertenciam a categoria mais numerosa, cujos pais eram operários qualificados e artífices; as crianças que obtiveram 90 de QI, pertenciam a categoria de pais com profissões não qualificadas. Desse modo, Antipoff inferiu que as crianças das classes desfavorecidas eram constantemente diagnosticadas como de inteligência tardia e que as influências significativas das questões sociais eram determinantes nos resultados dos testes psicológicos. Portanto, reconhecia incontestavelmente, que essa não era a *inteligência natural* da criança.

Para Antipoff (1930/1992c, p. 44), “[...] essa dispersão mediana dos QI dá, para as crianças de 7 anos, uma diferença de mais de três anos de idade mental, o que representa uma variação verdadeiramente considerável, submergindo, por assim dizer, todas as variações de que se serve a psicologia experimental para especificar quer o índice de desenvolvimento, quer o de aptidão”.

Embora a educadora reconhecesse que os testes psicológicos selecionavam as crianças não a partir da *inteligência natural*, mas por uma inteligência lapidada pelas ações sociais, definida por ela de *inteligência civilizada*, sustentava o uso dos testes, pois “[...] essas diferenças intelectuais dependentes do meio tendem mais e mais a nivelar-se no decurso dos anos escolares” (ANTIPOFF, 1930/1992c, p.44). Ademais, era defensora da organização de baterias de testes psicológicos e escolares apropriados, com aplicação periódica, de forma a acompanhar a melhoria progressiva do trabalho educativo, coletivo e individual.

Do ponto de vista de Antipoff, a seleção dos professores para cada tipo de classe, deveria se basear na máxima *the right man in the right place*⁵⁷. Para os professores das classes das crianças bem-dotadas, a competência profissional e a inteligência seriam relevantes para o desempenho de suas funções. Para a designação dos professores das classes dos “retardados e instáveis”, seria considerada a competência pedagógica associada às virtudes de caráter como — a afeição às crianças, o espírito altruísta, abnegação e paciência. Como essa escolha encerrava certas dificuldades para os diretores das escolas, uma vez que tratava-se de adequar o perfil dos professores às características das diferentes classes, a educadora propunha que se recorresse aos critérios dos próprios docentes. Convicta de seus princípios de gestão democrática, recomendava reuniões administrativas, com a participação do corpo docente, para decisão conjunta quanto a indicação dos candidatos para as respectivas classes. Finalmente, proceder-se-ia às eleições, nas quais o diretor e ou assistente técnico teriam papel decisivo. “[...] Parece-nos que este estado de coisas só tenderá a elevar a responsabilidade dos professores no trabalho das classes que lhes forem confiadas por determinação do conselho escolar” (ANTIPOFF, 1930/1992c, p. 54).

Uma vez organizadas as classes escolares e selecionados os respectivos docentes, estabeleciam-se o programa curricular, métodos e processos de ensino apropriados para cada turma. Segundo Antipoff, era fundamental considerar a possibilidade de flexibilização do tempo escolar, de modo a atender as características próprias de desenvolvimento e aprendizagem das classes fortes, médias e fracas em relação ao mesmo programa de ensino, ou seja — se para as classes A um ano seria suficiente para a aquisição das competências de leitura, escrita e cálculo, já as B precisariam de um ano e meio, em média. Por sua vez, as classes C, provavelmente atingissem o mesmo nível somente após dois ou mais anos de estudo.

⁵⁷ *O homem certo no lugar certo* (ANTIPOFF, 1930/1992c, p. 54).

A educadora fazia uma ressalva quanto a atitude dos diretores das escolas e das secretarias de instrução, em face dos resultados finais do ano, pois, habitualmente, julgavam a competência dos professores pelo percentual das promoções dos alunos. Sensível às queixas de algumas professoras das classes C e D das escolas de Belo Horizonte, Antipoff afirmava não ser possível exigir o mesmo ritmo de aprendizagem dos alunos, tampouco, esperar a mesma proporção de aprovados entre os alunos das classes A e os da classe D; ela entendia tal exigência uniformizadora e, portanto injusta.

6.3 O ensino nas Classes Especiais

A criação das classes especiais nos grupos escolares de Belo Horizonte visava à regularização do fluxo escolar, de forma a possibilitar o progresso dos alunos normais e assegurar o direito educacional das crianças anormais, garantindo-lhes currículos alternativos compatíveis com seu desenvolvimento intelectual e ritmo de aprendizagem escolar.

Para Antipoff, não bastava assegurar as condições melhores para prevenir as dificuldades escolares, mas era necessário ainda intervir ativamente, com medidas precisas, correspondentes ao diagnóstico exato e amenizar as limitações:

A educação das crianças débeis e anormais não pode ter êxito senão depois de estabelecido o respectivo diagnóstico. Cumpre encarar cada criança como um problema particular a resolver. A criança não prova bem [*sic*]. Por que não prova bem? Para responder a essa pergunta, comecemos a conhecê-la, tratemos de no-la representar sob seus diversos aspectos: físicos, intelectuais, afetivos, sociais. Comparemo-la com as crianças de sua idade; vejamos em que, sobretudo, a criança difere do cânon comum; descubramos as suas misérias; procuremos as suas compensações. É só depois de uma observação atenta e metódica da conduta dessas crianças, de acordo com exames do médico e do psicólogo, depois de profunda reflexão acerca de todos esses dados, das observações e dos exames, é que o professor terá conhecido e compreendido os seus alunos e resolvido o complexo problema da personalidade (ANTIPOFF, 1927/1992a, p. 159).

No estudo formulado por Antipoff (1930/1992c p. 61), ela levanta um questionamento sobre qual deve ser o ensino das classes especiais. Na busca de respostas para suas indagações, recorreu à opinião abalizada de uma autoridade no assunto *Mlle Alice Descoedres*⁵⁸, a qual propunha diretrizes constituídas de cinco princípios diretores para o ensino especial:

⁵⁸ Nascida na Suíça francesa, exerceu desde cedo, no seu país, a função de mestra-de-escola. Em 1909, aceitou a direção de uma classe de “retardados”, num grupo escolar de Genebra, que se criava nessa época, sob

- *O princípio da atividade própria* — agir por si mesmo e encontrar-se por si mesmo. Trata-se da educação pela liberdade. As crianças teriam independência para ir e vir, deslocar-se para interagir com os colegas e utilizar novos espaços para a realização das aulas. Além disso seriam livres para a escolha dos companheiros de atividades grupais e para inventar tarefas diferentes daquelas que estavam prescritas. Caberia ao professor, por sua vez, investir-se de autoridade, de forma a conduzi-las com respeito e afeição: conduta indispensável a um regime de liberdade.
- *Educação sensorial e o ensino intuitivo* — a esse princípio se deve atribuir importância particular. As crianças das classes especiais deveriam ser estimuladas “[...] não sabem nem olhar nem escutar ou, então, se olham não vêem, se escutam não ouvem convenientemente” (ANTIPOFF, 1930/1992c, p. 62). Quanto aos exercícios de intuição, eles formam a base das percepções para analisar, perscrutar e aprimorar a expressão e as representações verbais das crianças, acometidas muitas vezes, de vocabulário empobrecido e de palavras vazias de sentido “[...] os débeis reagem fracamente às excitações exteriores, armazenando poucas imagens, e não têm poder de atenção suficiente para criar imagens nítidas: o único remédio será um ensino intuitivo intenso, dirigindo-se a todos os sentidos [...]” (DESCOEUDRES, A. 1968, p. 53).
- *Concentração* — Descoedres (1968, p. 53) denominava-o de o princípio *da união estreita com a vida*, ou seja, a escola precisava trazer a vida para dentro de suas paredes. Esclarecia a autora que não havia um consenso entre os educadores da época quanto a essa união com a vida. Na Bélgica, pensava-se conseguir tais objetivos pelos métodos dos “Centros de interesse”; ademais pesquisava-se intensivamente sobre as necessidades da criança, em diferentes domínios, e todas as aquisições do saber estavam agrupadas em torno desses fenômenos. A forma como a autora apresenta esse princípio leva a inferir que a ação pedagógica condizente com ele deveria se constituir de unidades temáticas sugestivas e concretas, ao alcance do interesse das crianças. Do mesmo modo, outros pedagogos renomados também pesquisaram diferentes metodologias menos sistemáticas, que consistiam em utilizar

a influência não pequena de Edouard Claparède, famoso psicólogo suíço (ANTIPOFF, 1968 - em prefácio do livro *A Educação das Crianças Retardadas de Alice Descoedres*, 4 ed. Original/1 ed. brasileira. SPMG).

todas as ocasiões para aproximar-se da vida, por meio da história natural das plantas e animais, do homem e, sobretudo, da criança.

- *Individualização do ensino* — o quarto princípio do ensino especial consiste em orientar o ensino de modo que atenda às necessidades de cada criança, considerando as suas especificidades físicas e mentais. Isso não significa que o professor consagre a cada aluno atendimento individual, mas sim que ministre um ensino tal, que ao dirigir-se a todos os alunos — ou a um grupo destes — considere as necessidades de cada mentalidade. (DESCOUEDRES, 1968, p.55).
- *Caráter utilitário do ensino* — é um princípio tanto social como pedagógico; visa à preparação da criança para a vida de forma prática e autônoma.

Antipoff afirmava que os princípios preconizados para o ensino especial não diferiam dos da escola moderna direcionados para o ensino das crianças normais. As atividades livres e variadas, o ensino sob medida, os centros de interesse e a preparação para a vida faziam parte das bases de estudo inerentes à pedagogia geral. Os professores deveriam se inspirar nos princípios da escola ativa para conduzir o processo educativo das crianças normais ou de classes especiais, em conformidade com as diretrizes essenciais para a organização geral do seu trabalho. Porém, com as crianças que apresentavam déficits acentuados, não seria possível realizar um trabalho pedagógico formalizado antes que estivessem aptas a recebê-los:

Fazemos mal em caminhar demasiado depressa com as crianças débeis e desequilibradas. Seu espírito é ainda tão primitivo, os instintos são, em grande número delas, ainda tão selvagens, a predominância dos interesses orgânicos e egoísticos é ainda tão em desacordo com as exigências intelectuais e sociais impostas pela escola, as faculdades mentais são a tal ponto anquilosadas ou caóticas, e a insuficiência sensorial e motriz, como a insuficiência da atenção e do esforço voluntário são tão flagrantes na maioria delas, que é pecar contra o bom senso querer a todo o custo fazer inculcá-lhes a sabedoria escolar antes de ajudá-las a desenvolver, uma por uma, suas faculdades e educar o próprio caráter. (ANTIPOFF, 1930/1992c, p. 64).

A educadora ressaltava que não tinha o propósito de estabelecer discussões quanto a todos os processos pedagógicos em uso nas classes de ensino especial, portanto se ocuparia somente de um gênero pouco conhecido em Minas Gerais: os exercícios de *ortopedia mental* recomendados pelo Regulamento da Instrução Primária Oficial (art. 380), em vigência à época.

6.3.1 A Ortopedia Mental

O conceito de Ortopedia Mental foi cunhado pelo psicólogo Alfred Binet e Armand Belot, no início do século XX, precisamente em 1910. Como a ortopedia era definida como a arte de corrigir as deformidades do corpo e assim assegurar o funcionamento normal do organismo “[...] 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*” (ANTIPOFF, 1930/1992c, p. 67).

Em Minas Gerais, com a aprovação do Regulamento Oficial do Ensino Primário — Decreto nº 7.970-A de 15 de outubro de 1927, Parte XI, *Das escolas especiais para débeis orgânicos e para retardados pedagógicos*, Capítulos I e II, Art. 380, a ortopedia mental constituía-se como componente curricular obrigatório dessa modalidade de ensino:

Art. 380 – Os programmas constarão de uma parte relativa à instrução, compreendendo linguagem escripta e oral, cálculo e desenho e outra, especial, relativa à educação, compreendendo trabalhos manuais, jogos, exercícios phisicos correctivos e os exercícios de orthopedia mental, recomendados por Binet (MINAS GERAIS, 1928, p. 1241-1244).⁵⁹

Para Antipoff, a ortopedia mental se estabelecia como um programa de ginástica psicológica cujos exercícios, dinâmicos e repetidos, tinha como objetivo pôr em forma as faculdades mentais, pois representava um meio de adestrar o mecanismo psico-senso-motor; por isso auxiliava a criança a tornar todas as suas faculdades mais disponíveis, mais prontas a pôr-se em jogo; visava, ainda, à atividade do pensamento e da vontade, tornando-as mais robustas e mais bem governadas (1927/1992a, p. 170). Da mesma forma que Binet, a educadora acreditava que os exercícios em si não modificariam a estrutura psicológica, contudo poderiam melhorar a capacidade funcional do uso das habilidades mentais, promovendo um maior desempenho da criança:

As crianças retardadas são seres inadaptados antes de tudo. Os sentidos, a motricidade, a afetividade, o pensamento, a vontade se desencadeiam sem direção e sem ordem, de um modo caótico em umas, e inibido em outras. E é obrigação do educador ajudá-las, estimulando-as e organizando nelas os mecanismos psíquicos adequados aos fins (ANTIPOFF, 1927/1992a, p.166).

⁵⁹ Nessa citação manteve-se a grafia encontrada no documento pesquisado.

Nessa perspectiva, o professor, ao administrar os exercícios de ortopedia mental, deveria se munir de conhecimento técnico, prever todas as condições de realização para evitar imprevistos — a falta de material, de local e outros, o que levaria a execução ao fracasso — com procura de meios que deveriam ter sido planejados de antemão. Além disso, o professor deveria exercer monitoramento sobre a criança, fazer-se ouvir e disciplinar-se prontamente. Doutro modo, os exercícios de ortopedia mental perderiam todo valor educativo e se declinariam em um passatempo antipedagógico. Antipoff insistia no posicionamento ativo tanto do aluno ao executar a tarefa, quanto do professor ao conduzi-la. Em sua opinião, o professor que utilizava a ortopedia mental deveria assumir a atitude do psicólogo quando administrava um teste coletivo. “[...] preparar o espírito das crianças, suscitar o interesse, tonificar a atenção, estabelecer a disciplina mais estrita, e só depois poderá aplicar o seu teste. Do contrário, o valor do teste é nulo e o psicólogo terá perdido o seu tempo inutilmente” (ANTIPOFF, 1927/1992a, p. 167).

Antipoff relatava sua longa experiência com as crianças de toda espécie: normais e retardadas, delinquentes e nervosas; mostrava que era sempre possível obter delas uma atenção para os testes psicológicos, quando bem preparadas. Os exercícios deveriam ser agradáveis e estimulantes, de curta duração, gradativos em sua aplicação — iniciar com sequência de fácil execução ao alcance das crianças; do mais simples ao mais complexo; dosar a dificuldade e não avançar os degraus posteriores, senão depois que as crianças tivessem atingido a superação. Dessa forma, seria dada, por esse meio, a oportunidade de se saírem sempre melhor, e asseguraria a possibilidade do progresso. Para que esse percurso fosse evidente e se constituísse em fonte para estimular os esforços cada vez maiores por parte das crianças, o professor deveria registrar os resultados obtidos, transcrevendo-os em um gráfico de fácil compreensão das crianças.

Antipoff ressaltava que alguns exercícios desse repertório eram técnicas conhecidas daqueles que estavam familiarizados com a psicologia experimental. Outros, foram tomados de Binet, do seu capítulo sobre a educação da inteligência do livro *Les idées modernes sur les enfants*. Tomaram-se também muitos exercícios de Mlle Descoedres da sua já citada obra: *Education des enfants anormaux*; outros, ainda, foram sugeridos pelo método de Maria Montessori; alguns, enfim, foram introduzidos pela própria educadora (ANTIPOFF, 1927/1992a, p.171).

6.4 Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais

Antipoff, em palestra proferida em 26 de novembro de 1934, na reunião realizada pela Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais – SPMG e a Associação Auxiliar do Escotismo, sob o título: Assistência aos Menores Desamparados, Trabalhadores da Rua, fez veemente apelo à sociedade de Belo Horizonte, para que se cumprisse a legislação em vigência. Citou o decreto 7.680 de 1927, como instrumento normativo de amparo ao menor, que criou em particular o *Conselho de Assistência e Proteção aos Menores*, do qual faziam parte: diretores da Secretaria de Segurança e Assistência Pública, do Instituto João Pinheiro, da Escola de Reforma, do Instituto São Raphael, do Gymnasio Mineiro, da Escola Normal Modelo, do Abrigo de Menores, provedores e diretores dos hospitais da capital, diretores de Grupos Escolares, um representante da Prefeitura, um representante do Arcebispado, presidentes de conferências de São Vicente de Paula, diretor da Instrução Pública, diretor da Liga Católica e Juiz de Menores (ANTIPOFF, 1930/1992b, p. 148).

As leis brasileiras concretizadas num código especial — dão relativamente ao menor, uma orientação bem segura, mesmo nos seus pormenores. Bem obedecidas, satisfariam plenamente os requisitos biopsíquicos da infância. Respeitadas, a criança brasileira teria tudo aquilo de que necessita no seu período de crescimento e formação moral (ANTIPOFF (1934), 1930/1992b, p. 149).

Em Minas Gerais, o atendimento à infância desfavorecida foi oficializado por meio do Decreto nº 7.680, de 3 de junho de 1927, o qual aprovou o *Regulamento da Assistência e Proteção a Menores Abandonados e Delinquentes*. Essa legislação previa quatro tipos diferentes de estabelecimentos destinados à assistência e à educação desse público-alvo. “[...] Art. 84. As escolas destinadas ao recolhimento de menores privados de assistência e proteção serão: abrigos de menores; escolas de preservação; escolas de reforma e escolas para anormais” (CARVALHO, 2012, p. 74). Cada estabelecimento tinha uma missão específica adequada à *índole de cada menor*. Este seria encaminhado a partir de categorias distintas: abandonado, pervertido, anormal e delinquente.

O abrigo de menores destinava-se a recolher menores de ambos os sexos com mais de sete anos e menos de dezoito que se encontrassem em estado de abandono. Eram previstas uma repartição masculina e outra feminina, que deveriam comportar até 100 alunos cada uma. As atividades planejadas para os menores do sexo masculino eram constituídas de trabalhos de

jardinagem e horticultura e frequência ao ensino primário⁶⁰. Já as menores seriam conduzidas ao serviço doméstico e à classe de primeiras letras. A permanência do menor no abrigo deveria ser transitória, pois o objetivo era aguardar decisão judicial sobre seu destino. Além disso, recolher menores delinquentes era proibido.

Já as *escolas de preservação* destinavam-se a “[...] recolher e cuidar dos menores desprovidos de assistência, para tratá-los preventivamente, dando-lhes educação moral, religiosa, *physica*, *intellectual* e *profissional*”. “[...] A instrução ministrada no estabelecimento será a indispensável à integração do menor na vida social” (MINAS GERAIS, 1928, v.1 p. 581)⁶¹. Tinham como objetivo receber menores com mais de oito anos e menos de dezoito, desprovidos de assistência, principalmente aqueles carentes de recursos, que estivessem em consonância com os demais requisitos para a internação: avaliação médica, certidão de vacina, que não sofressem de moléstia infectocontagiosa e não apresentassem deficiência orgânica que os impossibilitassem do serviço do campo ou dos trabalhos nas oficinas. Também era proibido o recolhimento de menores pervertidos ou delinquentes.

Outra forma de atendimento previsto à infância desfavorecida, regulamentado por esse decreto eram as *escolas de reformas*, constituídas de dois tipos — para menores pervertidos e para menores delinquentes. As primeiras deveriam “[...] recolher os menores vadios, mendigos ou libertinos, de oito a dezoito anos, para tratá-los regenerativamente” (MINAS GERAIS, 1928, v. 1, p. 581), por encaminhamento judicial. Já a segunda receberia menores que cometessem ações consideradas criminosas ou subversivas. Aparentemente, haveria um regime prisional, contendo celas de isolamento, regime de penas e recompensas, embora fosse proibido pelo Regulamento qualquer tipo de punição física nos estabelecimentos de assistência (CARVALHO, 2012, p.75).

Por fim, as *escolas e asilos para menores anormais* as quais seriam destinadas ao internamento de loucos, epiléticos, cegos, surdos e mudos, desprovidos de assistência natural, que seriam classificados de acordo com a deficiência e encaminhados a instituições específicas:

⁶⁰ Não foi possível evidenciar se o ensino primário era estendido também às meninas.

⁶¹ Regulamento da Assistência e Proteção a Menores Abandonados e Delinquentes, aprovado pelo Decreto 7.680 de 03 de junho de 1927.

Art. 217. Ficam destinados pavilhões especiais no Instituto “Raul Soares”, na Assistência e na Colonia de Alienados para os epilepticos, os loucos e etc, que ahí receberão tratamento adequado.

§ 1º Os cegos, surdos, mudos, desprovidos de assistência natural, serão recolhidos no Instituto “São Rafael”.

§ 2º Neste estabelecimento receberão os menores educação physica, moral, cívica, intellectual, artística e profissional (MINAS GERAIS, 1928, v.1, p.602)⁶².

O Regulamento apresentava descritivamente a classificação que o menor abandonado ou delinquente recebia de acordo com suas características físicas, sociais, morais, mentais, intelectuais e econômicas. “[...] Art. 1º - O menor, de qualquer sexo, abandonado ou delinquente, será submetido pela auctoridade competente às medidas de assistência e protecção instituídas neste regulamento” (MINAS GERAIS, 1928, v. 1, p. 554).

Para esse fim, eram considerados *abandonados* os menores de dezoito anos, de ambos os sexos, que não possuíam referência certa de moradia, nem meios de subsistência, seja por indigência, enfermidade, ausência ou prisão dos pais, tutor ou pessoa que tivesse a guarda do menor; aqueles cujo pai, mãe ou tutor fosse considerado incapaz de cumprir seus deveres para com os menores; aqueles que estivessem em companhia de pai, mãe, tutor ou pessoa que praticasse atos contrários à moral e aos bons costumes; aqueles que se encontrassem em estado de *vadiagem*, *mendicidade*, ou *libertinagem*; aqueles que fossem vítimas de maus tratos físicos; aqueles privados de alimentos e cuidados e aqueles empregados em profissões proibidas, contrárias à moral e aos bons costumes ou que causassem riscos à vida e à saúde (CARVALHO, 2012, p. 69). Vale ressaltar que, em Belo Horizonte, assim como no restante do país, o trabalho infantil era permitido. Em 1927, com o Código de Menores, essa atividade foi regulamentada.

Os menores *pervertidos* recebiam três classificações — *vadios*, *mendigos* ou *libertinos*. Eram considerados *vadios* aqueles menores que mesmo em companhia dos pais ou pessoa responsável se negavam a receber instrução ou dedicar-se ao trabalho, perambulavam pelas ruas e logradouros públicos. Eram definidos como *mendigos* aqueles que pedissem esmolas para si ou para outros, mesmo que fossem para os pais ou familiares. Os *libertinos*, para esse Regulamento, seriam aqueles que se encontrassem em via pública perseguiram ou levavam os companheiros à prática de atos obscenos e exerciam a prática da prostituição. Eram considerados *delinquentes* os menores com mais de quatorze anos de idade, que fossem indiciados como autores ou cúmplices de fato qualificado pela lei como crime ou contravenção.

⁶² Nessa citação manteve-se a grafia encontrada no documento pesquisado.

Ainda nesse Regulamento eram considerados *anormais* todas as crianças que, por uma razão qualquer, estivessem em condições de inferioridade e não pudessem se adaptar ao meio social em que foram destinadas a viver. Estavam previstos assistência e tratamento especial para “[...] os anormaes por deficit physico; os anormaes por deficit sensorial; os anormaes por deficit intellectual; os anormaes por deficit das faculdades afectivas” (MINAS GERAIS, 1928, v. 1, p. 557).

Para Antipoff, “[...] 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” (SPB, 1955, p. 29). Percebe-se que tanto no Brasil quanto em outros países, a classificação das *crianças anormais* não era bem definida. Pode-se ampliar esse conceito por meio do diálogo com Norberto de Souza Pinto, que do seu ponto de vista considerava:

Crianças anormais são todas aquelas que se encontram inadaptáveis ao meio social no qual devem viver. Esta inadaptação acha-se ligada a várias causas. De um lado, pode-se apontar a existência de uma incapacidade de adaptação, motivada por uma enfermidade física, lesões orgânicas ou enfermidades de qualquer natureza que impedem a criança de se tornar capaz de viver em harmonia com o meio (PINTO, 1954, p. 61).

Helena Antipoff (1892-1974) via-se em meio a uma diversidade sem limites. Em Minas Gerais eram tímidas as iniciativas quanto à assistência aos excepcionais⁶³. Segundo Alvim (1958, p.3) o Instituto Raul Soares, bem como os Hospitais-Colônias de Barbacena e Oliveira, recebiam ocasionalmente alguns menores, os quais, por falta de acomodações adequadas, misturavam-se aos demais pacientes, caracterizados como doentes mentais, de modo geral, adultos.

Em 1931, iniciou-se a assistência pedagógica, sob a direção de Antipoff. “[...] Até então as crianças difíceis eram confinadas em salas impróprias, escuras e mal ventiladas, nos porões dos estabelecimentos escolares. As professoras não dispunham de material pedagógico nem de conhecimentos adequados ao ensino especializado” (ALVIM, 1958, p. 4).

⁶³ Denominação usada por Helena Antipoff, referindo-se às pessoas com 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 superdotados intelectualmente; para atenuar os termos utilizados à época tais como: crianças anormais, imbecis, idiotas.

De acordo com Antipoff, as crianças indisciplinadas, desequilibradas, que apresentavam perturbações de carácter, as antissociais e as crianças em perigo moral não constituíam raras exceções nos grupos escolares de Belo Horizonte ou do interior (1930/1992b, p.56). “[...] É mister mais alguma coisa além de uma classe ordinária para essas crianças ‘em perigo moral’. Essas classes devem transformar-se em verdadeiros focos educativos, em que as crianças possam passar todo o seu dia e, à falta de internato, não voltar senão à noite para junto da família” (ANTIPOFF, 1930/1992b, p. 57). Antipoff não hesitava em questionar acerca de quando aquelas demandas seriam atendidas e em que momento as casas de regeneração para os corruptos seriam verdadeiras instituições pedagógicas.

Auxiliada por um grupo de médicos, educadores e religiosos imbuídos pelo propósito de cooperar nessa causa, a educadora fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais – SPMG, com o objetivo de socorrer tais crianças e difundir os conhecimentos indispensáveis ao seu tratamento. Inicialmente, os fins da SPMG visavam apenas à proteção à infância anormal e à preservação da sociedade contra as influências nocivas da anormalidade mental. A SPMG passou, em seguida, a dedicar-se à assistência à criança e ao adolescente subnormais como também aos supernormais, designando-os sob o termo *Excepcionais*.

A Sociedade Pestalozzi, associação civil, sem fins lucrativos, de duração ilimitada, foi fundada em 10 de novembro de 1932, com aquisição da personalidade jurídica em 4 de março de 1933. Estatutos revistos em 1º de junho de 1933, registrados sob nº 308, passou a denominar-se SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, com sede e foro na Cidade de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, e regendo-se pelos Estatutos aprovados pela Assembleia Geral desta Sociedade, em 16-XI-1961, em 21 de dezembro de 1961 [sic]. Registro Jero Oliva nº 2.890 — Folha 18 — Livro A-4 (ANTIPOFF, 1930/1992c, p. 271).

Em 1933, uma equipe constituída de médicos, professoras e enfermeira da SPMG iniciou o funcionamento de um consultório médico-psicopedagógico com atendimento multidisciplinar às crianças dos Grupos Escolares. A função de psicóloga era exercida por Helena Antipoff. Esses serviços eram estendidos aos alunos de escolas mais afastadas e que contavam com o deslocamento da equipe para a realização do trabalho. Semanalmente, reuniam-se no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, juntamente com professores dos Grupos Escolares interessados na educação das crianças anormais. Eram estudados os casos mais difíceis apresentados pelos professores, os quais, após ouvidos, discutidos e diagnosticados, realizavam-se orientações sobre o processo de escolarização das crianças.

Por influência da SPMG, foi criado, em 5 de abril de 1935, o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, órgão oficial da Secretaria da Educação, sendo titular dessa pasta o Dr. Noraldino Lima (ANTIPOFF, Ottília, 1974, p.35). De acordo com o projeto inicial, o Instituto, destinava-se “[...] a centralizar, executar e orientar os trabalhos relativos às crianças mentalmente deficientes, domiciliadas no Estado de Minas Gerais” (SPMG, 1934, p.9). O acompanhamento psicológico e educacional das crianças e adolescentes era feito em classes especiais, nas quais eram agrupadas conforme suas capacidades. Além dos serviços de reeducação psicopedagógica contava também com orientação vocacional para os adolescentes. O Instituto funcionava também como centro de formação de professores para o ensino especial e como centro de pesquisa sobre a anormalidade mental (CAMPOS, 2010, p. 69).

O corpo docente era constituído por estagiárias das classes especiais e professoras diplomadas na Escola de Aperfeiçoamento, incluindo a diretora, Esther Assumpção — formada em sua primeira turma. Os cursos promovidos pelo Instituto tinham como finalidade preparar profissionais para atuarem com crianças anormais (ou excepcionais — como denominava Antipoff) nas instituições educacionais e assistenciais como: classes especiais, o abrigo de menores, as escolas de preservação, as escolas de reforma e os orfanatos. As classes especiais do Instituto eram destinadas às crianças *educáveis*. Os métodos utilizados eram inspirados nos sistemas educativos de Montessori, Decroly e Descoedres e nos princípios da escola ativa, que se mostrou apropriada aos *deficientes* mentais. A matrícula era realizada a partir da demanda do Consultório Médico Pedagógico (BORGES, 2014, p. 222)⁶⁴.

Ainda conforme Borges (2014), os profissionais em formação nesses cursos poderiam se especializar no ensino dos deficientes mentais em classes especiais, serviço social de assistência às crianças em perigo moral, educação das crianças nervosas e delinquentes, ensino dos surdos-mudos⁶⁵ e tratamento dos defeitos da linguagem, leitura e escrita.

Tendo em vista a integralidade dos estudantes ao concluir o ensino primário do Instituto Pestalozzi e a possibilidade de exercer alguma atividade remunerada ao deixarem a

⁶⁴ Os leitores interessados em aprofundar os estudos sobre a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932) e o Instituto Pestalozzi de Minas Gerais (1935) devem ler: BORGES, A. A. P. Entre tratar e educar os excepcionais: Helena Antipoff e a psicologia na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942). Tese de Doutorado, FAE/UFMG, 2014.

⁶⁵ Expressão utilizada à época para designar pessoas com deficiência auditiva.

instituição, Antipoff percebia que nem todos logravam tal intento e, mesmo aqueles que o conseguiam, tinham dificuldades em alcançar um ajustamento social que lhes garantisse certa independência da família e do Estado (1930/1992c, p. 274). Como consequência, permaneciam no estabelecimento, por longo tempo, até alcançarem uma idade avançada. Foi exatamente para atender essas pessoas que a SPMG abriu uma nova frente de assistência aos excepcionais.

Por considerar o campo o meio mais adequado para a educação desse segmento, decidiu-se levantar um fundo monetário para aquisição de uma propriedade rural. Minas Gerais e outros estados do Brasil atenderam à campanha promovida pelos Diários Associados, cujo diretor, Assis Chateaubriand, veio a Belo Horizonte e estabeleceu negociação com representantes da referida Sociedade. Com os primeiros 80 contos de réis arrecadados, foram adquiridos 45 alqueires de terra a 26 Km de Belo Horizonte, no Distrito de Ibirité. Na ocasião da escritura, em dezembro de 1939, o sítio pertencente à Fazenda do Pantana e do Sumidouro passou a ser denominado Fazenda do Rosário. Em janeiro de 1940, chegaram seis meninos do Abrigo de Menores e do Instituto Pestalozzi, acompanhados de duas professoras, Yolanda Barbosa e Cora Duarte Faria — estava constituído o primeiro núcleo do internato da Fazenda do Rosário (ANTIPOFF, 1930/1992c p.274).

Essa sequência histórica, da criação de Instituições para o atendimento das crianças e adolescentes excepcionais, deixa entrever a importância que Antipoff dava aos serviços educacionais conectados, de forma que todos os profissionais envolvidos nesse processo tivessem pleno conhecimento da rede de articulação existente e quais serviços a compunham, além de ser necessário o apoio da sociedade, da família e principalmente do Estado. “[...] Escolas para excepcionais não são simples escolas. São estabelecimentos privilegiados onde se educam as crianças, onde se estudam problemas e processos de educação e de tratamento e onde se formam educadores e demais auxiliares” (ANTIPOFF, 1930/1992c, p. 291).

6.5 Helena Antipoff: o Centro de Orientação Juvenil (COJ) e a Sociedade Pestalozzi do Brasil

Segundo Campos (2010, p. 75), no final da década de 30, Antipoff se mostrava desencorajada com os rumos do sistema de ensino público, em relação ao atendimento à diversidade, principalmente na ação dispensada às crianças excepcionais. Em conferência realizada

por ocasião do reinício das aulas na Escola de Aperfeiçoamento, em 1939, ela pontuou que as escolas brasileiras não estavam mais bem adaptadas às crianças que acolhiam.

Outro aspecto dificultador foi o golpe de estado de 1937. Este instituiu o regime do “Estado Novo” (1937-1945), que trouxe como consequência um caráter mais autoritário e cerceador, de forma que muitos educadores progressistas perderam seus empregos. O governo de Minas Gerais negou a Antipoff a renovação de seu contrato de trabalho na Escola de Aperfeiçoamento, no início dos anos 40. A convite do médico e amigo Gustavo Lessa⁶⁶, a educadora mudou-se para o Rio de Janeiro (Distrito Federal), em 1944, para integrar-se à equipe de trabalho do Ministério da Saúde (CAMPOS, 2010). Nessa ocasião, fundou o Centro de Orientação Juvenil — COJ, instituição destinada ao acompanhamento psicológico de adolescentes e jovens, por meio de equipe interdisciplinar, do mesmo modo que prestava orientação aos profissionais que atuavam nesse serviço. Como a proposta do COJ não preconizava o atendimento a pacientes com graves distúrbios psicopatológicos, estabeleceu-se um trabalho de cooperação institucional com serviços especializados. Para os casos que, porventura, requeriam a orientação profissional, encaminhava-se o interessado ao Instituto de Seleção e Orientação Profissional — ISOP, dirigido por Mira y López na Fundação Getúlio Vargas.

Em 1945, para atender ao apelo de mães que desejavam uma educação especial para seus filhos, a professora Helena Antipoff, em um movimento similar ao de Minas Gerais quando da fundação da Sociedade Pestalozzi, reuniu um grupo de pessoas interessadas na causa e fundou a Sociedade Pestalozzi do Brasil – SPB, com sede na Guanabara, Rio de Janeiro. Seu primeiro estatuto foi aprovado em Assembleia Geral de 20/06/1945, tendo sido a entidade devidamente registrada em 30 de agosto do mesmo ano, sob número de ordem 2.226. Foi considerada de utilidade pública pela Lei 2.162 de 1º de junho de 1957, devido aos serviços prestados à comunidade. Pelo mesmo diploma legal, foi autorizada a desapropriação e a doação à entidade do prédio por ela ocupado desde a sua fundação, à rua Gustavo Sampaio, 29. Em 1965, a SPB adquiriu o imóvel situado à rua Real Grandeza, 264, onde funcionavam as Classes Especiais (SPB, 1972, p. 3).

Em conformidade com o seu estatuto, a entidade tinha como objetivo promover o estudo, o tratamento, a educação e o ajustamento social de crianças e adolescentes que, por seu

⁶⁶ Mineiro de Diamantina. Coursou medicina no Rio de Janeiro e, em 1918, iniciou sua carreira pública na função de inspetor sanitaria no quadro da Saúde Pública do então Distrito Federal (RAFANTE, 2011, p. 175).

desenvolvimento mental, aptidões ou caráter excepcionais necessitavam de uma assistência individual, dentro de um ambiente médico-pedagógico especialmente orientado. Para garantir a efetividade de suas ações, a SPB iniciou suas atividades com a criação do Centro Médico Psicopedagógico que acatava as orientações indicadas por sua fundadora:

A educação da criança excepcional não poderia surtir efeito duradouro e a assistência a diversas categorias de jovens desajustados seria ilusório se não houvesse à sua disposição um centro pedagógico capaz de promover uma série de medidas visando, de um lado, à formação de educadores e, de outro, à criação de obras e serviços médico-pedagógicos e sociais, recursos indispensáveis, de caráter preventivo e emendativo, a uma só vez, de comunidade (ANTIPOFF, 1972, p. 3).

Na fase inicial das atividades da SPB, Helena Antipoff proferiu uma palestra sob o título *Educação dos Excepcionais*. Discutiu a anormalidade mental como um conceito não absoluto, mas relativo. No seu ponto de vista, o que tornava o indivíduo anormal era a sua desadaptação às condições familiares, escolares, laborais e sociais. “[...] A educação será uma tentativa de oferecer aos excepcionais, indivíduos taxados de débeis, nervosos, impulsivos, com tendência à delinquência, um ambiente, um regime de vida, um trabalho que torne a sua anormalidade inoperante” (ANTIPOFF, 1955, p. 29). A finalidade maior dessa modalidade seria a formação do caráter de seus alunos e a educação pelo e para o trabalho, os quais deveriam ser o fio condutor dessa ação, uma vez que, para a educadora, “[...] o trabalho bem escolhido é um estímulo forte para o desenvolvimento mental e o reajustamento social” (ANTIPOFF, 1955, p. 30).

Para Antipoff, o local mais indicado para as atividades educativas do excepcional seria o campo, onde os espaços mais largos permitiam movimentos mais amplos. Os conteúdos de ensino seriam pautados nos princípios éticos, políticos e estéticos e desenvolvidos em consonância com o trabalho intelectual e manual. Dessa sua ação voltada para o trabalho resultou a organização das Oficinas Pedagógicas, inauguradas em janeiro de 1946, dirigidas por três educadores recém-formados no primeiro curso de Orientação Psicopedagógica ministrado pela SPB (SPB, 1955, p.24). Tais oficinas eram destinadas aos adolescentes, na faixa etária de 14-18 anos que, devido ao seu desenvolvimento mental ou ao seu caráter, não estavam preparados para a frequência aos cursos regulares, às oficinas protegidas ou as atividades laborais independentes. Tratava-se de um estágio intermediário *sui-generis* entre as atividades escolares e o trabalho produtivo; sua finalidade era sobretudo educativa.

Quadro 8 Conteúdo programático com ênfase no trabalho, para atendimento aos Excepcionais, de acordo com Helena Antipoff (SPB, 1955)

Disciplinas	Atividades
Serviços domésticos	
Cultura agrícola	Hortaliças, frutas e flores. Cultivo de viveiros de mudas, de plantas decorativas, arvoredos.
Criação de animais	Aves, suínos, bovinos, peixes, abelhas, chinchila, coelho.
Trabalhos de consertos (manutenção)	Carpintaria e marcenaria; Mecânica e eletricidade; Alfaiataria e sapataria.
Serviço de escritório	Contabilidade. Correspondência comercial. Datilografia (atualmente digitação).
Serviços comerciais	Em lojas; Em representação de produtos da casa.
Indústrias	Visam principalmente lucros para a manutenção da escola e seu desenvolvimento, serão determinadas pelas condições regionais e suas necessidades. Como não poderão ser senão indústrias modestas, tanto pela qualidade como pela quantidade, procurarão dar-lhe um cunho original, evitando assim a concorrência com as indústrias da região. Temos a impressão que as indústrias mais adequadas para tais estabelecimentos serão as que cultivarem as “artes regionais”.

Fonte: Antipoff, Helena (SPB, 1955, p. 31).

Antipoff (1955, p.32) assinalava que as *artes regionais*, tão desenvolvidas em alguns países europeus e em certas colônias, possibilitavam, sem grande aparelhamento, a produção de artefatos originais apreciáveis, como a indústria de tapetes, rendas, brinquedos infantis, trabalhos de madeira e de couro, de metal, cerâmica, objetos decorativos, ou de uso, mas de cunho sempre estético. Antipoff ressaltava ainda que, ao adaptar à índole e às aptidões de cada aprendiz os diferentes tipos de trabalho, ter-se-ia a tríplice intenção: *o exercício de aptidões*, *as pesquisas no campo vocacional e*, enfim, *aprendizagem em vista de ocupações lucrativas* para o indivíduo e a coletividade da qual fazia parte (*idem*, p. 30).

Segundo Pereira (1970 p. 19), era pensamento da professora Helena Antipoff estudar em caráter mais científico todas as experiências levadas a efeito na SPB. Principalmente aquelas relativas as Oficinas Pedagógicas, que já apresentavam na comunidade brasileira um grande acervo de experiências de várias naturezas que podiam ser avaliadas por meio de seus resultados nos diferentes campos da educação do jovem excepcional.

A primeira pesquisa foi realizada com a aplicação da escala de desenvolvimento social denominada P.A.C (Progress Assessment Chart)⁶⁷ formas I e II de autoria de Dr. H. Gunzburg, com direitos autorais para a Sociedade Pestalozzi do Brasil, sob a responsabilidade da psicóloga Olivia da Silva Pereira em colaboração com a professora Luzia Maria Rocha da Silveira (PEREIRA, 1970, p. 19).

O P.A.C, reconhecido como um instrumento de avaliação constituído de quatro áreas essenciais — *autossuficiência pessoal, comunicação, socialização e ocupação* — era organizado com a finalidade de medir o desenvolvimento social do excepcional com retardo mental e desenvolver um programa pedagógico de estimulação das áreas discrepantes visando ao alcance do maior índice de competência social. A referida pesquisa recebeu a colaboração de estagiários de psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Pontifícia Universidade Católica. Na primeira etapa do trabalho, o levantamento dos resultados da prova ficou a cargo da estagiária da UFRJ, Suely Duek. Cerca de 5.000 exemplares do P.A.C foram adquiridos por diversas instituições para que, no futuro, os pesquisadores pudessem ter uma visão global do desenvolvimento social dos excepcionais brasileiros.

A segunda pesquisa sobre o *autoconceito dos deficientes mentais*, sugerida por Helena Antipoff, estava baseada nas mais recentes correntes psicológicas da época e suscitava aspectos importantes sobre a *afetividade* nos problemas de orientação psicopedagógica dos deficientes mentais. Tratava-se de um questionário contendo as seguintes perguntas:

A deficiência mental inibe as possibilidades de o deficiente sentir que ele é diferente dos outros em muitas áreas de rendimento e desenvolvimento?

A maneira como os que vivem ao seu redor o tratam e o aceitam repercute de forma favorável ou desfavorável em sua conduta?

⁶⁷ Gráfico de avaliação do progresso

O retardo é capaz de desenvolver reações de baixa autoestima e qual a influência desse fator na orientação de seu ajustamento, de sua educação?

Em 1955, sob orientação de Helena Antipoff, organizou-se um questionário cujas respostas atestavam a importância do autoconceito. Foram incluídas as seguintes perguntas, dessa vez, direcionadas aos aprendizes:

Você gosta do trabalho que faz aqui?

Você aprendeu muita coisa nas Oficinas Pedagógicas?

Você acha que já pode trabalhar fora?

Você sente dificuldade em aprender alguma coisa ou alguma tarefa nas Oficinas Pedagógicas?

Que pretende fazer quando sair das Oficinas?

O questionário poderia ser acrescido de outras perguntas, dependendo dos aspectos e fatos que se quisesse atribuir. Em 1969-1970, introduziu-se o questionário de autoconceituação, elaborado por Dr. Henry Coob, da Universidade de Dakota do Sul, o qual, fundamentava a importância da atitude do excepcional em face de si mesmo. O autor era crítico quanto à preocupação que, geralmente, os profissionais tinham em estudar o impacto causado na família pela presença do excepcional, sem levar em consideração as influências que ele próprio experimentava em seu meio, uma vez que “ser diferente” requer muita habilidade e, não raramente, ocasiona sofrimento (PEREIRA, 1970, p. 21).

A aplicação dos questionários do Dr. Coob, complementados pelos de Helena Antipoff, ficou a cargo da estagiária da Pontifícia Universidade Católica/RJ, Solange Severo, e os estudos, supervisionados pela Coordenadora. Os primeiros resultados da pesquisa, confirmavam as teses e hipóteses levantadas em torno do problema (PEREIRA, 1970, p.21).

A terceira pesquisa sobre a *avaliação da capacidade vocacional dos excepcionais* revelava-se de grande importância, como instrumento avaliativo para deficientes mentais no campo da habilitação e reabilitação vocacional. A partir desse trabalho, a equipe das oficinas Pedagógicas estendeu sua área de estudos na procura de instrumentos que permitissem a verificação, com maior grau de segurança, do potencial vocacional dos jovens aprendizes em treinamento em Centros Ocupacionais. Essa escala empregava a classificação AAMD (Associação

Americana de Deficiência Mental, aprovada pela OMS), definida no *Manual of Terminology and Classification in Mental Retardation* (PEREIRA, 1970, p.22). Diante do distanciamento dessa discussão e o objeto de estudo desta tese, optou-se por não aprofundar nos aspectos da capacidade vocacional dos excepcionais em Centros Ocupacionais.

6.5.1 Os cursos da Sociedade Pestalozzi do Brasil

A formação de pessoal especializado, bem como a possibilidade de estágios em escolas nacionais e internacionais sempre foi a tônica do programa da SPB desde a sua fundação em 1945. Iniciava-se, em setembro de 1945, o primeiro Curso de Orientação Psicopedagógica juntamente com outras atividades relevantes como o Consultório e o Círculo de Mães. Ao término dos primeiros cinco anos de atividades, sua fundadora e Diretora Técnica, professora Helena Antipoff, registrava em seu relatório:

Dos cursos bem planejados e seguidos dependerá o desenvolvimento das obras em prol da infância excepcional. Em matéria de educação, até hoje poucos se preocupam com a orientação de mestres e pais de excepcionais, deixando muito por conta da instituição e de experiências individuais. Assim, a SPB, desde seu primeiro ano de funcionamento, procurou sanar a falha, instituindo com o Departamento Nacional da Criança, sob a bênção feliz do Dr. Olinto de Oliveira, o seu primeiro Curso de Orientação Psicopedagógica de três meses (ANTIPOFF, 1950, citada por CARNEIRO, 1970, p.51).

Para atender os dispositivos legais na criação dos cursos de formação de professores, tornou-se indispensável um campo de observação e estágio e, para esta finalidade, foram utilizadas as Classes Especiais e as Oficinas Pedagógicas recém-criadas. Desse modo, inaugurou-se no então Distrito Federal, o primeiro Centro Médico Psicopedagógico responsável pela formação de equipes especializadas no estudo dos problemas, processos de educação e tratamento da criança e do jovem excepcional. Após 5 anos de existência, sua fundadora — Helena Antipoff — sentiu necessidade de dar ao estudo e ao ajustamento da infância excepcional uma solução no plano nacional; organizou, então, uma série de Seminários no período de 1951 a 1955 congregando vários segmentos da sociedade.

O boletim nº28, de 1956, da Sociedade Pestalozzi do Brasil/RJ, destinou-se à publicação do IV Seminário sobre a Infância Excepcional e do Resumo das Conclusões dos Se-

minários anteriores. Foram quatro Seminários realizados pelas *Sociedades Pestalozzi* — do Brasil (então Distrito Federal), Belo Horizonte, São Paulo e do Rio de Janeiro — com o objetivo de congregar os esforços das instituições assistenciais particulares ou oficiais e das pessoas que se dedicavam à educação da infância desajustada em nosso país, com o fito de uma ação coordenada no estudo desse problema (CARNEIRO, H. D., 1956, p.9).

Em 1951, o temário elaborado pela Professora Helena Antipoff compreendeu os seguintes assuntos:

- I – Tipo de crianças e adolescentes excepcionais;
- II – Tipos de estabelecimentos;
- III – Consultórios Médicos-Pedagógicos;
- IV – Especialização e Seleção do Pessoal para Instituições de Assistência aos Excepcionais;
- V – Programa dos Egressos de Instituições para Assistência aos Excepcionais;
- VI – Colaboração da Família na Assistência aos Excepcionais;
- VII – Colaboração do Governo na Obra de Assistência aos Excepcionais (SPB, 1956).

O primeiro Seminário ocorreu no Rio de Janeiro, em 1951 e tinha como objetivo discutir a composição dos quadros de profissionais necessários à educação especializada e a respectiva formação, apontando as relações entre a medicina, a psicologia e a pedagogia. Na sequência, em Belo Horizonte, em 1952, discutiu-se o regime de vida nas instituições especializadas — internato, semi-internato ou externato — e os métodos educativos e assistenciais considerados mais adequados. O terceiro Seminário, em 1953, sediado em São Paulo, com a abordagem do tema: programa dos egressos de instituições para assistência aos excepcionais. Por último, em 1955, a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a do Rio de Janeiro foram as anfitriãs do quarto seminário, para discutir a colaboração da família na assistência aos excepcionais. Muitas instituições se fizeram representar por médicos, assistentes sociais, educadores, psicólogos e pais sendo grande o número de contribuições recebidas. Alguns desses trabalhos e os Anais do primeiro e segundo Seminários foram publicados nos Boletins da SPB nº24 e 25. Já os do terceiro Seminário foram editados pela Sociedade Pestalozzi de São Paulo em setembro de 1953 (CARNEIRO, 1956 p. 10).

Segundo Carneiro (1970, p. 52), durante a realização intensiva desses Seminários, a SPB em convênio com a Faculdade Nacional de Filosofia e o Instituto de Psiquiatria da Universidade do Brasil, realizaram um curso de três anos (1950-1952), com maior aprofundamento

na formação profissional. Simultaneamente, aconteciam também, desde 1946, Cursos de Recreação nos períodos de férias, sempre com o objetivo de dar aos professores/alunos a consciência de que o educador deveria conhecer e respeitar a evolução natural da criança, de modo a proporcionar-lhe atividades livres e criadoras dentro de um ambiente harmonioso (*idem*, 1970, p. 52).

A partir de 1964, os cursos tornaram-se mais especializados e passaram a receber auxílio financeiro da Fundação Nacional do Bem Estar do Menor - FUNABEM⁶⁸ e da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME⁶⁹. Foram realizados dois Cursos sobre *Terapia da Linguagem*, cinco cursos para *Educadores de Oficinas Pedagógicas* e dois cursos em convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro sobre *Problemas de Conduta e Deficiência Mental*. Em 1967, reiniciou-se uma série de *Cursos de Teatro de Bonecos* e de *Atividades Musicais*. A partir de 1970, todos os cursos ministrados pela Sociedade Pestalozzi do Brasil deveriam ser reestruturados de acordo com as normas exigidas pelos Conselhos Federal e Estadual da Educação, a fim de se obterem os registros em seus certificados ou diplomas nos órgãos oficiais competentes.

6.6 Uma valiosa experiência

Na confluência dos trabalhos articulados pelas instituições criadas por Helena Antipoff, principalmente a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, do Brasil e do Rio de Janeiro, juntamente com as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs, que se efetivaram gradativamente as políticas públicas para o atendimento aos alunos deficientes. Alvim

⁶⁸ *Fundação Nacional do Bem Estar do Menor* – FUNABEM: órgão normativo criado em 1º de dezembro de 1964, com a finalidade de implantar e implementar a *política nacional de bem-estar do menor*, através da elaboração de *diretrizes políticas e técnicas* (SPB, 1970 p. 52).

⁶⁹ *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* – CADEME: Entidade criada por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, ambas do Rio de Janeiro. Durante o governo do Presidente da República Dr. Juscelino Kubitschek de Oliveira, com o apoio do então Ministro da Educação e Cultura, Pedro Paulo Penido, por meio do Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960 – publicado no Diário Oficial da União de 23 de setembro de 1960, foi instituída, junto ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura (MAZZOTTA, 2005, p.51). Tinha como finalidade promover em todo o território nacional a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade e sexo (SPMG, 1965 p.14).

(1958) comentava que os Seminários sobre a Infância Excepcional, ação liderada pela educadora, teria sido um dos meios mais eficazes para a difusão da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e o entrosamento com as demais congêneres do país, no desenvolvimento de um plano racional de assistência à infância irregular. A SPMG tinha muita experiência na promoção desses seminários, pois já os havia realizado com êxito em diversas localidades do Brasil. A partir do terceiro seminário, sediado em São Paulo, desencadearam-se iniciativas conjuntas, com movimentos de forte repercussão nacional.

Em 1961, a mobilização das instituições particulares existentes, como as Sociedades Pestalozzi, passou a fomentar a participação dos órgãos governamentais no atendimento às crianças e adolescentes da educação especial. Buscou-se diálogo com as autoridades federais, estaduais e municipais o que resultou na inserção da Educação Especial na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a Lei 4.024/1961. Em 1970, Sarah Couto César, pertencente ao quadro de profissionais da Sociedade Pestalozzi do Brasil, colaboradora de Helena Antipoff, assumiu a direção da CADEME a convite do então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho (BRASIL/MEC/CENESP, 1974). Helena Antipoff era uma das colaboradoras desse órgão na elaboração dos projetos e programas desenvolvidos. Em 1971, com a reforma dos ensinos primário e secundário por meio da Lei 5692/71⁷⁰, na qual a meta do governo federal consistia em universalizar o ensino para a faixa etária de 7 a 14 anos, a Educação Especial foi considerada prioridade educacional. Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, com autonomia administrativa e financeira, sob a supervisão da Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, responsável pela educação dos deficientes visuais, auditivos, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta, com deficiências múltiplas e os superdotados (BRASIL/MEC/CENESP, 1974, p.71). Nessa conjuntura, a Educação dos “Excepcionais” foi oficializada, tanto na legislação, quanto na criação do órgão nacional para sua organização. Vale ressaltar que o artigo 9º da Lei 5692/71 estava explícito:

Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL/MEC, 1971).

⁷⁰ No contexto da Lei 5692/71, engendrou-se a reforma dos ensinos primário e secundário, o que levou à junção do primário (do 1º ao 4º ano) com o ginásial, para criar o ensino de primeiro grau de oito anos e o ensino secundário, de três anos, submetido à profissionalização compulsória (BRASIL, 1971).

Como linha de ação para o seu funcionamento, o CENESP, cuja primeira Diretora Geral foi a psicóloga Sarah Couto César (ver figura 4), advinda da CADEME, contemplou três projetos principais — capacitação de recursos humanos, assistência técnica a instituições públicas e particulares e reformulação de currículos para à Educação Especial.

Foi exatamente nesse cenário, conforme já explicitado na introdução deste trabalho, que eu estive presente como uma das peças dessa engrenagem, na função de professora-alfabetizadora de uma turma de alunos com idade entre 8 a 12 anos, oriundos de encaminhamentos das escolas comuns, caracterizados como alunos-problema. Essa minha atuação se deu no Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário, escola estadual anexa à Associação Barbacense de Assistência aos Excepcionais, posteriormente Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE/Barbacena. De acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino estadual, o professor-regente da Educação Especial deveria estar inscrito e frequente em curso de capacitação ou especialização, compatível com sua área de ensino.

Com o objetivo de promover, em todo o território nacional, a melhoria do atendimento aos excepcionais (terminologia utilizada à época), foi elaborado um grande Programa de Capacitação de Recursos Humanos para o período de 1971-1979, de início sob a égide da CADEME e posteriormente assumido pelo CENESP.

Indicada pela Coordenadora Pedagógica da Escola, Professora Léa Dias Abrantes, então delegada regional de ensino, participei do primeiro curso para professores de alunos com deficiência mental, com carga horária de 100 horas, conforme certificação da figura 5. No verso do documento, encontra-se a estrutura curricular e carga horária correspondente. Na garimpagem feita nos arquivos da escola extinta, na Superintendência Regional de Ensino⁷¹ e na APAE/Barbacena, não foi possível encontrar os planos de ensino das referidas disciplinas. Contudo, encontrou-se um ofício nos arquivos da APAE, enviado pela Secretaria de Estado da Educação, com orientações sobre a celebração do convênio entre o MEC/CADEME, SEE-MG E ABAE, sob à coordenação do primeiro. Inferiu-se que a documentação desse curso deveria estar sob a responsabilidade do órgão executor.

⁷¹ Denominada à época Delegacia Regional de Ensino.

Da mesma forma, (ver figura 6), participei do curso de Iniciação à Logopedia, com carga horária de 40 horas, realizado em 1973, direcionado aos professores de alunos com dificuldades de aprendizagem, promovido pela ABAE, em parceria com o Instituto de Psicologia Clínica, Educacional e Profissional – IPCEP, do Rio de Janeiro, cujo diretor era Dr. Heraldo Antônio Faria Cidade. Vale ressaltar, que o referido diretor, constituiu-se como membro da diretoria da SPB, no biênio 1957-1959 e secretário-geral da Comissão Organizadora do IV Seminário sobre a Infância Excepcional, em 1955, coordenado pela SPB/RJ.

Outro curso de relevância, do qual participei, realizado com a mesma dinâmica de celebração de convênio, efetivado entre o CENESP, ABAE e a Fundação Presidente Antônio Carlos, por meio da Faculdade de Medicina de Barbacena, foi o curso de especialização para educação especial na área de comunicação e expressão para professores de alunos com dificuldades de aprendizagem. Tratava-se de um curso com atividades teórico-práticas — estudo de casos, observação sistemática, estágio supervisionado, pedagogia reabilitadora e diagnóstico com carga horária total de 420 horas (ver figura 7). Esse programa de capacitação de recursos humanos apresentado pelo CENESP, visava fortalecer a política de formação de professores, em diferentes níveis de atuação, além de garantir a ação educativa em bases curriculares.

Dando ênfase ao projeto prioritário de reformulação de currículos para a Educação Especial, o CENESP sob a supervisão da Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura viabilizou a implantação da Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis, Visuais e Auditivos, elaborada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, em convênio com CENESP/PREMEN com o apoio financeiro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (figuras 9, 10 e 11).

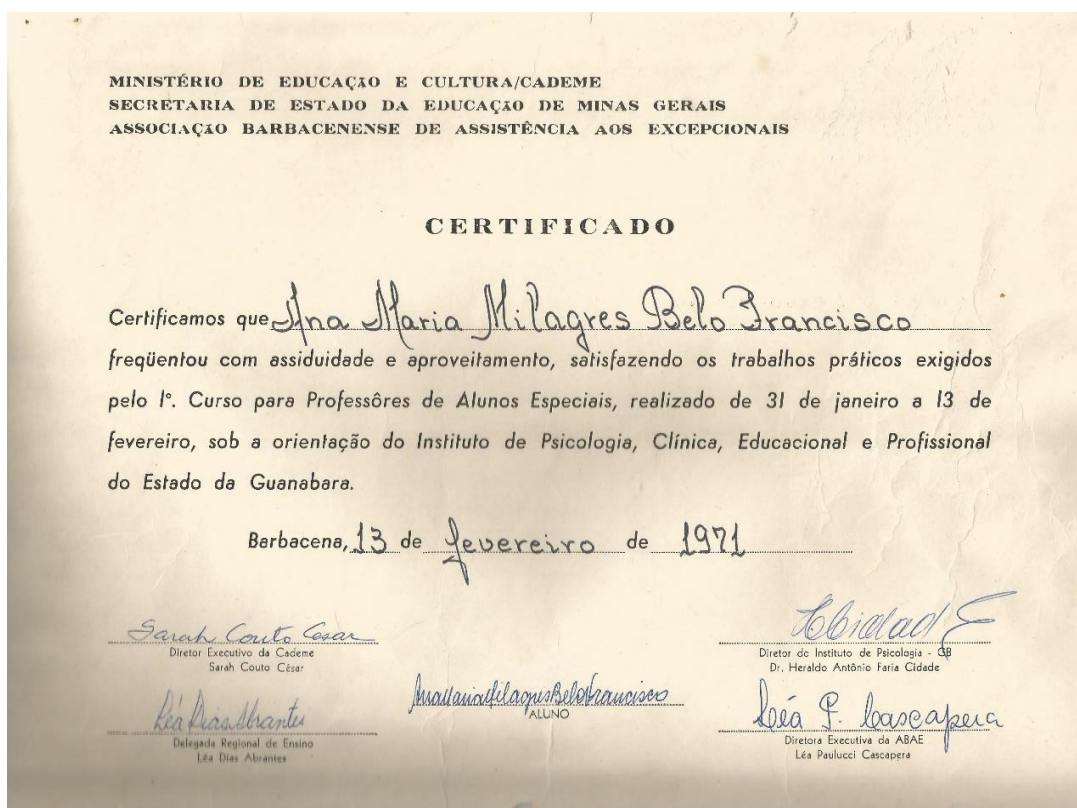
Figura 4 Sarah Couto César, psicóloga e primeira Diretora Geral do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP/MEC (1973).



Fonte: Catálogo Geral. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – 1972-1974.

Figura 5 Certificação do 1º Curso para Professores de Alunos Especiais – MEC-CADEME/SEE-MG/ABAE. Período de realização: 31/01/1971 a 13/02/1971. Carga/horária: 100 h/a.

(Frente do doc.)



Fonte: Arquivo pessoal

(Verso do doc.)

CURRÍCULO E CARGA HORÁRIA

Psicologia Evolutiva	8,00 horas
Do Excepcional	10,00 horas
Aspectos Médicos	4,00 horas
Desenvolvimento da Linguagem	2,00 horas
Atividades Vida Diária	2,00 horas
Atividades Manuais	2,00 horas
Educação Psicomotora	2,00 horas
Recreação	2,00 horas
Educação Religiosa	2,00 horas
Atividades Musicais	8,00 horas
Atividades Criadoras	8,00 horas
Funções Intelectuais	10,00 horas
Linguagem	10,00 horas
Matemática	10,00 horas
Estudos Sociais	2,00 horas
Ciências	4,00 horas
Trabalho Diversificado em grupo	4,00 horas
Trabalho com adolescentes Excepcionais	4,00 horas
Terapêutica Ortofônica	4,00 horas
Avaliação	2,00 horas
Total	100,00 horas

SEC - DE - DEM
Em 9 / 1 / 71
Registro n.º 1394
Página n.º 33 (verso)
Livro n.º 4
Comissão de Avaliação
Visto *Mauranda*
p/ CHEFE DE SERVIÇO

*O certificado é em verdade
pº título.
Mauranda*

CONCEITO GLOBAL *Muito Bom*

Mauranda
Diretor do Instituto de Psicologia - GB
Prof. Heraldo Antônio Faria Cidade

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 6 Certificação do *Curso de Iniciação à Logopedia* – IPCEP/ABAE, data de realização: 30/10/1973 a 03/11/1973 (40 horas).



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7 Certificação do 1º Curso de Especialização para Educação Especial na Área de Comunicação e Expressão para professores de Alunos com Deficiência de Aprendizagem – CENESP/FUPAC/ABAE. Carga horária: 420 horas/a.

(frente do doc.)



Barbacena, 12 de janeiro de 1976.

À: ALUNA
ANA MARIA MILAGRES BELO FRANCISCO

DO: Curso de Especialização na Área de Comunicação e Expressão para Professores de Alunos com Deficiência de Aprendizagem.

ASSUNTO: Comunicação faz.

Prezada aluna,
Através deste, a Secretaria do Curso de Especialização na Área de Comunicação e Expressão para Professores de Alunos com Deficiência de Aprendizagem, convênio MEC-ABAE-FUPAC, leva ao seu conhecimento os resultados obtidos por V.Sa. nos três primeiros períodos do referido curso e que abaixo estão discriminados:

DISCIPLINAS	TOTAL DE AULAS	TOTAL DE FALTAS	MÉDIA FINAL	OBSERVAÇÕES
Anat.Fisiol.Ap.F-Articulador	30	03	9,0	
Psicologia Evolutiva	20	--	10,0	
Linguagem	12	--	10,0	
Anat.Fisiol.Ap.Auditivo	30	03	10,0	
Deficiente Mental	10	03	9,5	
Téc.Medidas Psicológicas	10	02	10,0	
Fonologia	16	--	9,0	
Neurologia	30	07	9,0	
Psicopatologia	10	--	9,75	
Linguagem Normal	15	--	10,0	
Estudo de Casos	10	--	9,5	
Problemas de Linguagem	20	--	9,0	
Gagueiras	12	--	10,0	
Prob.Linguagem Def.Audição	20	--	9,0	
Estágio Prático Supervision	19	--	10,0	
Prob.Linguagem-Oligofrenia	10	01	10,0	
P.Linguagem-Afasias e Disf.	20	--	10,0	
P.Linguagem-Anaxtrias/Dissax	15	--	10,0	
P.Ling.-Dislexias e Disgraf	20	--	8,5	
Problemas da Voz	05	--	9,0	
Dificuldades de Aprendizagem	26	--	9,0	
Música	05	--	10,0	
Teatro	05	--	10,0	
Pedagogia Reabilitadora	10	01	10,0	
Psicomotricidade	27	--	10,0	
TOTAL DE AULAS	407			

Adair de Almeida de Sousa

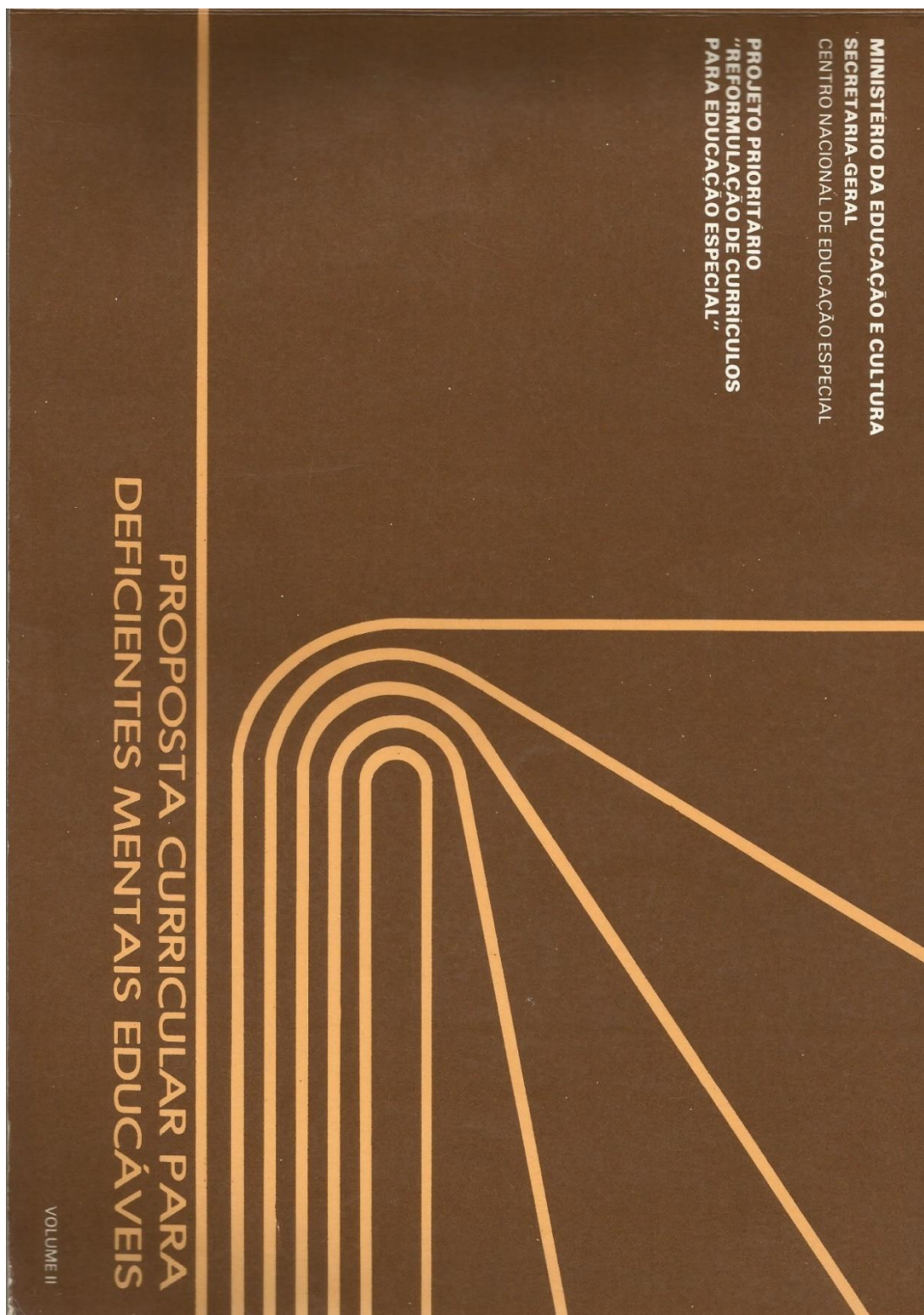
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 8 Painel sobre Diagnósticos e Orientação Terapêutica Precoce nos Deficientes de Audição – CENESP/FUPAC/ABAE.



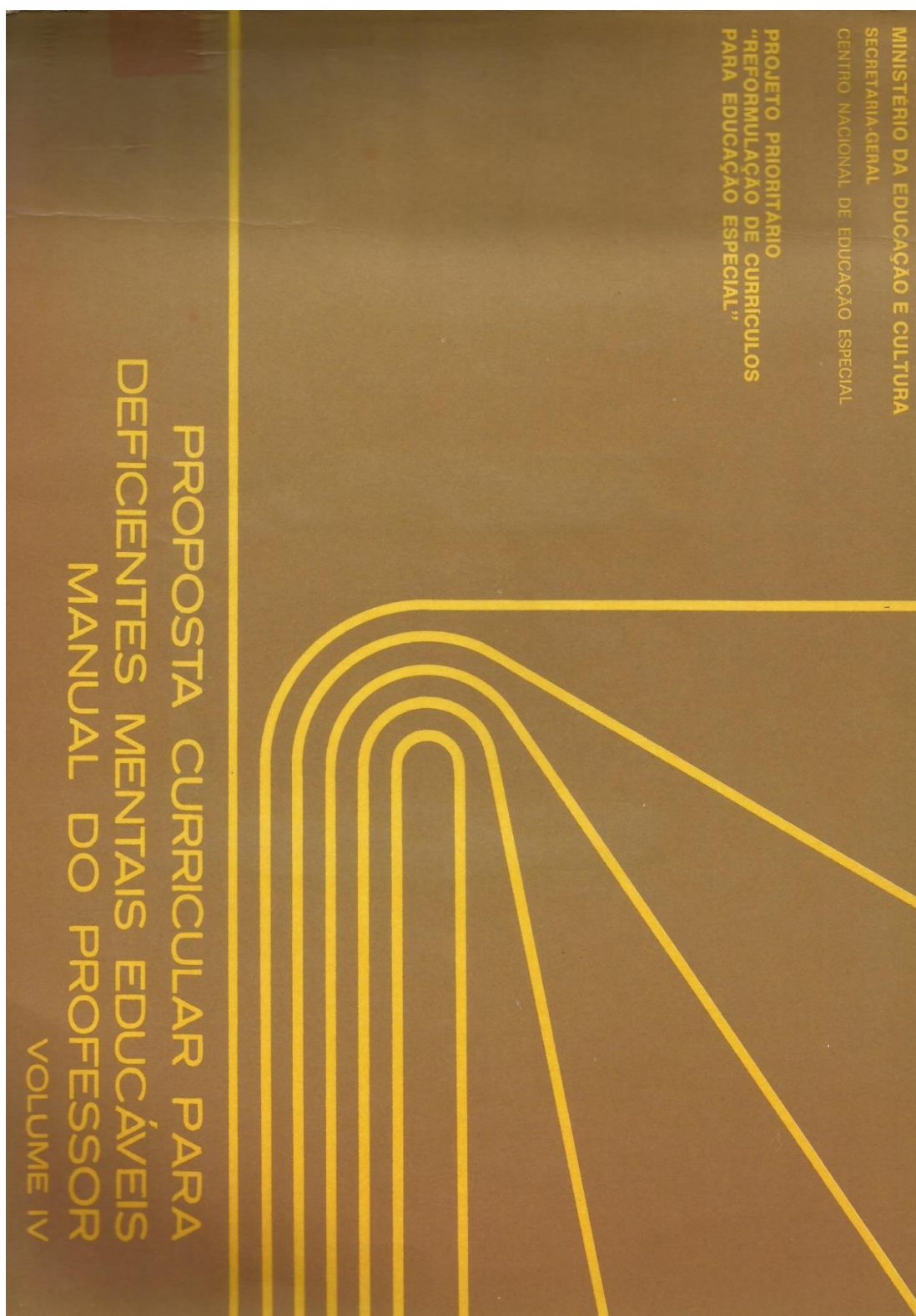
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 9 Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis, v. II, MEC/CENESP.



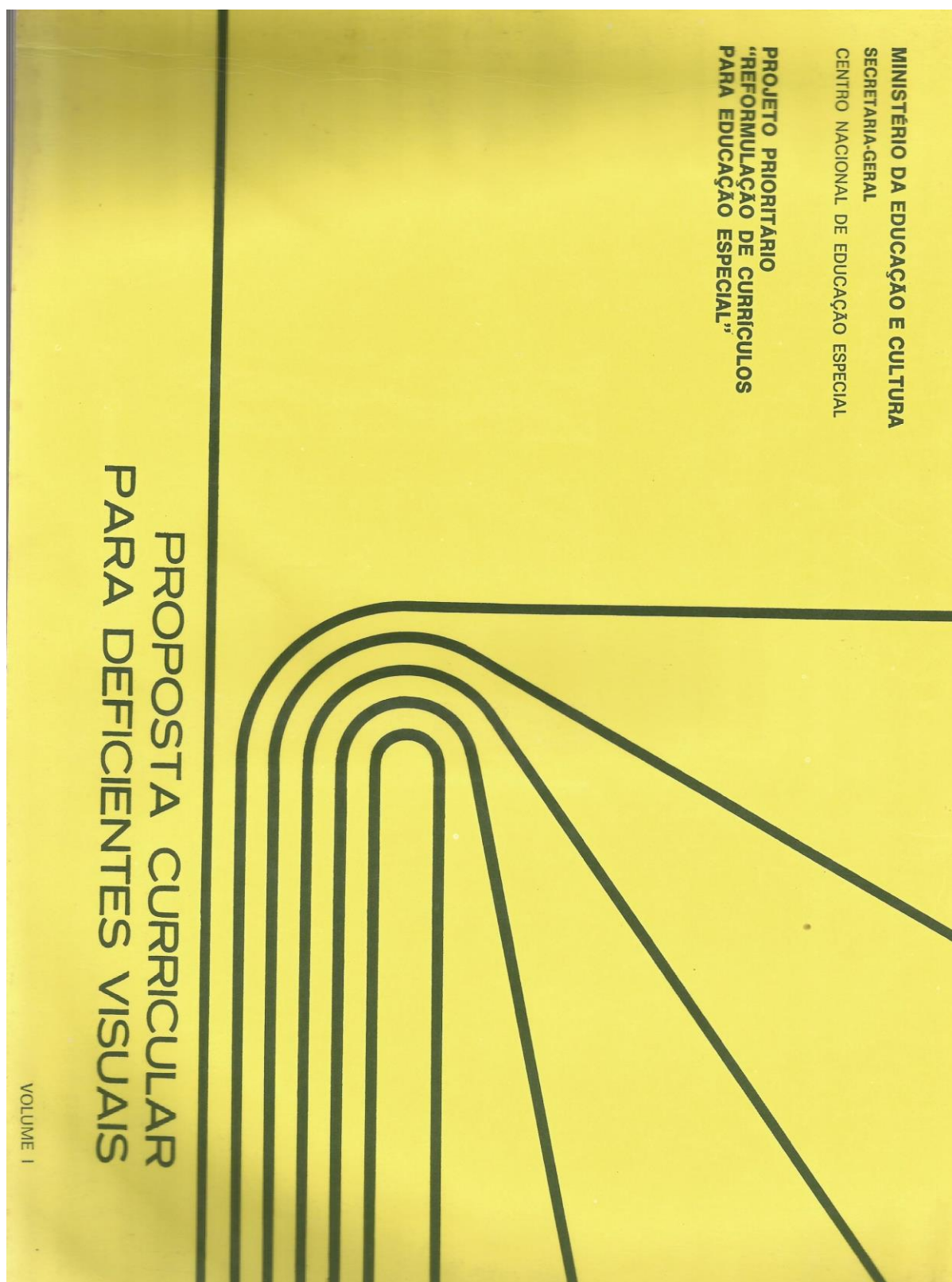
Fonte: Arquivo pessoal. Documento adquirido durante o Curso de Especialização para professora alfabetizadora da Educação Especial.

Figura 10 Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis – Manual do Professor, v. IV, MEC/CENESP.



Fonte: Arquivo pessoal. Documento adquirido durante o Curso de Especialização para professora alfabetizadora da Educação Especial.

Figura 11 Proposta Curricular para Deficientes Visuais, v. I, MEC/CENESP.



Fonte: Arquivo pessoal. Documento adquirido durante o Curso de Especialização para professora alfabetizadora da Educação Especial.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa desenvolveu a tese de que o diagnóstico proposto por Helena Antipoff e seus colaboradores para identificar as dificuldades escolares das crianças matriculadas nas instituições de ensino de Belo Horizonte teria se constituído como um dispositivo de cunho psicopedagógico de ação educativa a serviço de teorias de aprendizagem psicológicas que exerceram forte influência no sistema de ensino tanto da educação geral quanto a especial.

As questões de estudo iniciais que levaram a este trabalho são: quais as concepções teóricas e metodológicas adotadas por Helena Antipoff e seus colaboradores, na identificação das dificuldades escolares dos alunos das classes especiais de Belo Horizonte; quais as ações pedagógicas decorrentes dessas concepções e em que medida o diagnóstico proposto por Helena Antipoff teria se constituído como instrumento de tomada de decisão para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos tidos como *excepcionais*.

Antipoff (1892-1974), psicóloga e educadora, pesquisadora do Instituto Jean Jacques Rousseau, com formação na Universidade de Genebra, na Suíça, sob a orientação de Edouard Claparède, viria a se tornar sua principal referência nas áreas da psicologia e da teoria da educação. De origem russa, radicada no Brasil a partir de 1929, época em que foi convidada pelo governo de Minas Gerais para assumir a direção e docência na recém-instalada Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte (1929-1946). Essa instituição foi criada durante o governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, como parte integrante de um projeto de reforma do ensino mineiro, conhecida como Reforma Francisco Campos/Mário Casassanta (1927-1928) e tinha como referência as propostas do movimento da Escola Nova. A Escola de Aperfeiçoamento tinha como objetivo promover a formação de docentes, em nível superior, com sólida base científica, além de formação na área de administração escolar para orientar e avaliar a implantação da Reforma nas escolas mineiras.

Após a formalização de seu contrato com o governo de Minas Gerais, em agosto de 1929, Antipoff ministrou as aulas de Psicologia e Pedologia e responsabilizou-se pela organização e direção do Laboratório de Psicologia Experimental, vinculado à escola. Suas alunas eram professoras atuantes em escolas primárias estaduais, licenciadas para a realização do curso de aperfeiçoamento com duração de dois anos, cuja estrutura curricular constituía-se das disciplinas — Pedologia; Psicologia Experimental e Educacional; Metodologia de Ensino; Desenho e Modelagem; Legislação Escolar; Noções de Direito Constitucional e Educação Física.

O plano de ensino proposto para a disciplina Psicologia Experimental e Educacional, ministrada por Antipoff, pretendia dar ao ensino de psicologia uma dimensão experimental, de forma que as alunas/professoras pudessem verificar empiricamente os fenômenos psíquicos estudados na teoria e promover pesquisas sobre as crianças em idade escolar, para conduzir de maneira apropriada as ações dos educadores e orientar familiares quanto a crianças com problemas educacionais. Para esse fim, vislumbrou-se a instalação de classes junto da Escola de Aperfeiçoamento, destinadas à observação e experimentação de novos métodos e procedimentos educacionais.

Outro empreendimento de Antipoff foi a criação do Museu da Criança, em 1929, como um centro de pesquisa relativo à criança, caracterizado como um centro pedagógico, para subsidiar estudos sobre a antropometria, a puericultura e a natureza da criança em seus diferentes aspectos da vida mental. Esse seria um ambiente com a função de armazenar as informações acerca da criança brasileira, que serviria de base para os trabalhos do Laboratório, além de possibilitar o cotejamento das pesquisas realizadas com outros países. Com a pretensão de realizar estudos detalhados sobre as classes escolares de Belo Horizonte, Antipoff (1930) coordenou as primeiras pesquisas iniciadas pelas alunas/professoras da Escola de Aperfeiçoamento, em extensão ao Curso de Psicologia Educacional. Esses trabalhos criteriosamente elaborados pelas pesquisadoras, faziam parte de um estudo psicopedagógico experimental, ao qual a educadora deu o nome de *Escolologia: ciência da escola e pedagogia experimental*. Com base nesses trabalhos monográficos as alunas/pesquisadoras analisavam as condições físicas das classes e a composição das turmas; o perfil pedológico individual e o geral das turmas, em seu conjunto; o meio ambiente da escola e a origem social de seus alunos; o meio social, econômico e moral das crianças; o seu estado físico e o nível mental; o trabalho pedagógico e seu caráter psicológico; o perfil da professora da classe e sua conduta profissional. Além de apresentarem relatórios circunstanciados, com a síntese de seus conhecimentos sobre as classes estudadas e os resultados pedagógicos alcançados. Os excertos extraídos dessas pesquisas foram publicados na *Revista do Ensino* — Órgão Oficial da Inspeção Geral da Instrução de 1930.

Antipoff trazia em sua formação as influências soviéticas, francesas e genebrinas; podia ser considerada como uma referência híbrida. Russa de nascimento, concluiu o curso secundário e Complementar Normal em São Petersburgo (1909) — matriculou-se no curso de medicina na Université de Paris, Sorbonne; frequentou os Seminários do Collège de France; estagiou no Laboratório de Psicologia da Sorbonne, dirigido pelo médico psiquiatra Théodore

Simon, após a morte de Alfred Binet (1911) — obteve a habilitação de nível superior, como educadora no Instituto Jean-Jaques Rousseau, em Genebra, sob a orientação de Édouard Claparède (1914) — retornou à Rússia, em São Petersburgo estudou centenas de crianças, abandonadas nos Centros Médicos-Pedagógicos, submetidas a condições adversas, pelos efeitos da Guerra e da Revolução Russa (1917) — atuou como colaboradora científica no Laboratório de Psicologia Experimental fundado por Alexander Netchajeff ; responsabilizou-se pela educação de cerca de 150 adolescentes, com os quais realizou um trabalho de investigação psicopedagógica (1921) — transferiu-se para Viatka, trabalhou na Estação médico-pedagógica; organizou um Laboratório de Psicologia, onde examinava as crianças, traçando para cada uma ampla descrição pormenorizada quanto a características e aptidões (1922).

Antipoff, com base no movimento escolanovista, asseverava a necessidade de conhecer a criança para educá-la, considerava o *diagnóstico* como um processo que possibilitava a identificação de dificuldades particulares, para melhor orientar a aprendizagem. Nas suas experiências realizadas na Rússia, ao fazer o exame psicológico das crianças, Antipoff utilizava a escala de medida da inteligência proposta por Binet/Simon e, para o estudo da personalidade infantil associava ao método desenvolvido pelo psicólogo russo Alexandre Lazurski, denominado *experimentação natural*, cujos princípios foram expostos pelo autor, em 1911, no Congresso de Pedagogia Experimental de São Petersburgo.

Em 1931, sob a supervisão de Antipoff, iniciou-se a aplicação dos testes de inteligência, nos grupos escolares de Belo Horizonte, pelas professoras recém-formadas na Escola de Aperfeiçoamento, com o intuito de homogeneização das classes. Os critérios adotados para a distribuição das crianças em classes homogêneas levavam em conta a idade, os resultados escolares e o nível de desenvolvimento mental.

Os principais axiomas apresentados por Antipoff consolidaram a lógica dos princípios da aprendizagem. Um exemplo a ser citado foi a sua maneira incisiva em afirmar que não era a homogeneidade das classes escolares que determinava o sucesso na ação educativa, mas sim o ensino compatível com o desenvolvimento dos alunos. Ao verificar a limitação dos resultados apresentados pelos testes e a pouca eficácia pedagógica nas classes homogêneas, passou a questionar esse processo quando empregado isoladamente.

Outro aspecto que merece destaque era o seu posicionamento quanto ao uso e resultado dos testes mentais, pois argumentava não serem inteiramente exatos e precisos para

diagnosticar o desenvolvimento espiritual da criança. Contudo, apoiada em Claparède, Antipoff acentuava que, apesar dos resultados incertos, os testes valeriam pelo *coeficiente de probabilidade* que revelavam e evitariam juízos arbitrários, sujeitos, muitas vezes, aos caprichos do acaso.

Um terceiro aspecto trata-se das asserções de Antipoff quanto à ideia de que a inteligência seria o resultado da combinação entre as disposições inatas, as condições de vida, a cultura e a educação. Esse processo seria construído pela interação do sujeito com o meio social e cultural no qual estava inserido. Com base na sua atuação e estudos com crianças e adolescentes russos, Antipoff desenvolveu o conceito de *inteligência civilizada*, uma de suas maiores contribuições ao estudo da inteligência humana, pois ela não considerava que os resultados dos testes mediam a inteligência inata, mas sim aquela que era favorecida de alguma forma, pela ação da sociedade em que vivia e se desenvolvia, em função da experiência adquirida com o tempo. Essa premissa alterou, consideravelmente, os meandros da avaliação diagnóstica como processo de tomada de decisão para acompanhamento das ações psicopedagógicas.

Outra discussão não menos importante refere-se à forma como Antipoff constituiu o *diagnóstico*, fez uso dos testes de inteligência quando do processo de homogeneização das classes escolares e investiu também na observação sistemática por meio da experimentação natural de Alexander Lazursky. Para ela, os métodos experimentais seriam os melhores instrumentos de se conhecerem as crianças. Constata-se, porém, que a educadora não se restringiu ao uso do diagnóstico apenas ao levantamento de dificuldades escolares — lançou também mão de instrumentos na modalidade de educação profissional, com o propósito de levantar a competência social dos aprendizes que integravam as Oficinas Pedagógicas da SPB.

Um dos recursos para esse fim foi a pesquisa realizada com a aplicação da escala de desenvolvimento social denominada P.A.C — *Progress Assessment Chart*⁷², reconhecido como instrumento de avaliação constituído de quatro áreas essenciais: *autossuficiência pessoal, comunicação, socialização e ocupação*, cuja finalidade era medir o desenvolvimento social do aprendiz excepcional e de elaborar programa pedagógico de estimulação das áreas discrepantes para alcançar o maior índice de competência social. Esse trabalho recebeu a colaboração de

⁷² Gráfico de Avaliação do Progresso.

estagiários de psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Pontifícia Universidade Católica.

A segunda pesquisa, sobre o *autoconceito* dos deficientes mentais, sugerida e orientada por Helena Antipoff, suscitava aspectos importantes sobre a *afetividade* e a orientação psicopedagógica dos excepcionais. Constituíam-se de um questionário elaborado por Dr. Henry Coob, da Universidade de Dakota do Sul, o qual foi complementado por Antipoff e aplicado sob a responsabilidade da estagiária Solange Severo, da PUC/RJ. Os primeiros resultados, confirmavam as teses e hipóteses levantadas em torno do problema.

Como parte de um programa extensivo de formação de pessoal especializado em prol da infância excepcional, iniciou-se em 1945 o primeiro Curso de Orientação Psicopedagógica da SPB. Na sequência, inaugurou-se o primeiro Centro Médico Psicopedagógico com a responsabilidade de formar equipes especializadas nos assuntos de pesquisa, processos de educação e tratamento da criança e adolescente excepcional. Antipoff organizou uma série de Seminários, no período de 1951 a 1955, para ampliar as discussões em caráter nacional.

Confirma-se a hipótese de que o diagnóstico formulado por Helena Antipoff não somente se constituía em um enfoque psicopedagógico para a identificação das dificuldades escolares dos alunos dos grupos escolares, mas também para levantar possibilidades de intervenções apropriadas para tomada de decisões educacionais. Por meio deste trabalho foi possível detectar lacunas quanto a aspectos da reformulação de currículos da educação especial depois da criação do CENESP, o que parece ser uma área prioritária de investigação para futuras pesquisas.

CRONOLOGIA

Antecedentes: inquietações de Helena Antipoff com o diagnóstico das crianças e adolescentes com dificuldades escolares

1892 | Helena Antipoff nasce em Grodno, na Rússia, em 25 de março, e vive até 1908 em São Petersburgo. Filha de um capitão do exército, formado pela Academia de Estado-Maior de São Petersburgo e de mãe pedagoga. Ainda em tenra idade, aprende a falar o francês, o alemão e o inglês. Durante o curso secundário, participa ativamente da vida cultural da cidade.

1909 | Termina o curso secundário e o curso Complementar Normal em São Petersburgo. Muda-se para a França, em companhia de sua mãe e irmãs. Em Paris, presta exames do final do curso secundário com o objetivo de continuar os estudos no nível superior.

1911 | Matricula-se no curso de medicina na Université de Paris — Sorbone, e se envolve em debates intelectuais no Collège de France. Decide fazer um estágio no laboratório de psicologia da Sorbonne dirigido por Alfred Binet (1857-1911). Participa dos ensaios de padronização dos testes de nível mental, elaborados por Binet e Simon. Desiste do curso de medicina e começa sua formação em psicologia associada a um crescente interesse pela pedagogia. Conhece o médico e psicólogo suíço Édouard Claparède (1873-1940). Integra-se como aluna do Instituto de Ciências da Educação — Instituto Jean Jacques Rousseau.

1912 | Faz várias viagens e, dentre essas, para a Inglaterra, onde se interessa por conhecer uma organização educacional – Saint Helen’s School, para “meninos difíceis”, com problemas nos estudos e comprometimentos neurológicos, onde realiza um estágio com o objetivo de pesquisar como a medicina ou outra ciência poderia fazer algo por essas crianças. Ao voltar da Inglaterra, retoma os estudos no Instituto Jean-Jacques Rousseau-IJRR, em Genebra, sob a orientação de Claparède.

1913 | Como aluna do IJJR, frequenta um curso sobre as propostas Montessorianas, ministrado por Teresina Bontempi e Jeanne Barrère, duas das primeiras discípulas de Montessori (1870-1952). Colabora na instalação da escola anexa ao IJJR, a Maison des Petits, na qual se responsabiliza pela educação das crianças de quatro anos sob a supervisão de Audemars e Lafendel.

1914 | Obtém a habilitação de nível superior, como educadora.

1917-1918 | Retorna à Rússia para cuidar do pai, ferido em combate na Primeira Guerra Mundial. Em São Petersburgo estuda centenas de crianças, abandonadas nos Centros Médicos-Pedagógicos, subjugadas a condições adversas, pelos efeitos da Guerra e da Revolução Russa.

1921 | Atua como colaboradora científica no Laboratório de Psicologia Experimental fundado por Alexander Netchajeff, em Petrogrado. Assume a função de educadora-residente no Reformatório de menores de Petrogrado. Responsabiliza-se pela educação de cerca de 150 adolescentes, com os quais realiza um trabalho de investigação psicopedagógica.

1922 | Transfere-se para Viatka; trabalha na estação médico-pedagógica em uma escola residencial; é contratada como psicóloga, com a função de organizar o sistema de atividades educacionais e escolares e organiza um laboratório de psicologia.

1924 | Muda-se para Berlim, na Alemanha, onde o jornalista Vitor Iretzky, seu marido, se encontra exilado. Deixa publicado, em Petrogrado, dois artigos — *Plano e técnica para o exame psicológico de crianças* e *O desenvolvimento mental de crianças pré-escolares*. Esse último estudo teria sido os resultados da pesquisa realizada por ela, sob a orientação de Alexander Netchajeff, no Laboratório de Psicologia de Petrogrado.

1925 | Não se adapta ao trabalho em escolas alemãs e à mentalidade germânica. Busca como alternativa a criação de uma escola infantil particular, destinada aos filhos dos russos expatriados, residentes em Berlim.

1926-1927 | Retorna à Genebra, torna-se assistente de Claparède no Laboratório de Psicologia da Universidade e professora de psicologia no Instituto Jean-Jacques Rousseau. Desenvolve intensa produção científica e difunde suas pesquisas internacionalmente.

1929 | Recebe o convite do governo de Minas Gerais para auxiliar na Reforma do Ensino mineiro, implantada por Francisco Campos em 1927. Assume o cargo de professora de Psicologia Educacional e a direção do Laboratório de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte. Cria o Museu da Criança, como um recurso pedagógico com a função de conservar as informações acerca das crianças mineiras, que serviriam de base para os trabalhos do Laboratório.

1930 | Coordena pesquisas iniciadas no curso de Psicologia Educacional, da Escola de Aperfeiçoamento, ao qual deu o nome de Escolologia — ciência da escola e pedagogia experimental. Os excertos extraídos dessas pesquisas e o texto final foram publicados na Revista do Ensino — Órgão Oficial da Inspeção Geral da Instrução de 1930.

1931 | Inicia-se, sob sua supervisão, a aplicação dos testes de inteligência das crianças nos grupos escolares de Belo Horizonte e, em algumas cidades do interior.

1932 | Apoiada por médicos, educadores e religiosos, cria a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, com o objetivo de prestar atendimento especializado às crianças anormais e difundir os conhecimentos indispensáveis ao seu tratamento.

1933 | Por iniciativa da SPMG, instalam-se os serviços do consultório médico-psicopedagógico, com atendimento multidisciplinar às crianças dos Grupos Escolares de Belo Horizonte. Antipoff atua como psicóloga dessa equipe formada por médico, enfermeira e professoras, para levantamento de diagnóstico e acompanhamento da escolarização das crianças.

1935 | Inaugura-se o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, fomentado pela SPMG, para atendimento escolar aos meninos do Abrigo Afonso de Moraes e às crianças anormais, advindas das escolas da capital e de encaminhamentos do Consultório Médico-Psicopedagógico. Institui-se, dessa forma, uma das primeiras escolas públicas de educação especial do Brasil.

1939 | Adquire, por intermédio da SPMG, uma propriedade rural em Ibitaré, MG, a 26 km de Belo Horizonte, onde inicia a construção do complexo educacional da Fazenda do Rosário, com a finalidade de promover a educação e profissionalização de crianças e adolescentes excepcionais e abandonados. A origem do nome da fazenda, se deve, ao mês em que foi adquirida — outubro — mês de Nossa Senhora do Rosário.

1940 | Constitui-se o primeiro núcleo do Internato da Fazenda do Rosário, com seis adolescentes do Abrigo de Menores e do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, acompanhados de duas professoras: Yolanda Barbosa e Cora Duarte Faria. Nesse ano, o governo de Minas Gerais nega a Antipoff a renovação de seu contrato de trabalho na Escola de Aperfeiçoamento.

1944 | A convite do médico e amigo Gustavo Lessa, a educadora muda-se para o Rio de Janeiro, para integrar-se à equipe de trabalho do Ministério da Saúde. Nessa ocasião, funda-se o Centro de Orientação Juvenil — COJ, destinado ao acompanhamento psicológico de adolescentes e jovens com dificuldades de conduta, além de prestar orientação aos profissionais que atuavam nesse serviço. Esse Centro foi uma das primeiras instituições especializadas no atendimento clínico e orientação psicológica fundada no Brasil.

1945 Edifica a Sociedade Pestalozzi do Brasil — SPB, no Rio de Janeiro. Inicia-se o primeiro Curso de Orientação Psicopedagógica da SPB e inaugura o primeiro Centro Médico Psicopedagógico, no então Distrito Federal.

1946 | Organiza as Oficinas Pedagógicas da SPB, no Rio de Janeiro. Formula instrumentos de avaliação, para levantamento diagnóstico das áreas essenciais do desenvolvimento social do aprendiz.

1950 | Volta definitivamente para Belo Horizonte, porém continua com a centralidade de sua liderança na SPB.

1951-1955 | Organiza uma série de Seminários sobre a Infância Excepcional realizada pelas Sociedades Pestalozzi — do Brasil.

1960 | Compõe a comissão de coordenação da CADEME e elabora uma minuta de lei propondo a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP.

1964 | Os cursos promovidos pela SPB tornam-se mais refinados e com auxílio financeiro da *Fundação Nacional do Bem Estar do Menor — FUNABEM e da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais — CADEME*.

1967 | Reinicia, por meio da SPB, uma série de Cursos de Teatro de Bonecos e de Atividades Musicais.

1970 | Os cursos ministrados pela SPB foram reestruturados, em consonância com as normas exigidas pelos Órgãos oficiais responsáveis: Conselho Federal e Estadual de Educação, a fim de obterem os registros em seus certificados ou diplomas.

1971-1973 | Participa ativamente da inserção da Educação Especial, como modalidade de ensino, no I Plano Setorial de Educação, por meio do Projeto Prioritário nº 35 cujo conceito de *deficiência mental* foi de sua autoria.

1974 | Falece, a 9 de agosto, em Belo Horizonte.

REFERÊNCIAS

ALVIM, C. de F. **Introdução ao Estudo da Deficiência Mental**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda, 1958. 212 p.

AMATO, L. Castro de. **Centros de Interés Renovados**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1971.

ANTIPOFF, Daniel I. **Helena Antipoff sua vida / sua obra**. Belo Horizonte – Rio de Janeiro: Ed. Itatiaia, 1996. 199p.

ANTIPOFF, Helena. A Experimentação Natural: método psicológico de A. Lasoursky. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA (Org.) **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**. Volume 1: **Psicologia Experimental**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1927-1992a, p. 29-41.

ANTIPOFF, Helena. Psicologia Experimental — Década de 1930 (Conferência de Helena Antipoff ao dirigir-se às suas alunas na Escola de Aperfeiçoamento). In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA (Org.) **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**. Volume 1: **Psicologia Experimental**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1927-1992a, p. 59-63.

ANTIPOFF, Helena. O Desenvolvimento Mental das Crianças de Belo Horizonte. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA (Org.) **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**. Volume 1: **Psicologia Experimental**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1927-1992a, p.73-129.

ANTIPOFF, Helena (1932). Organização das Classes nos Grupos Escolares de Belo Horizonte. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA (Org.) **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**. Volume 1: **Psicologia Experimental**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1927-1992a, p. 131-150.

ANTIPOFF, Helena (1932). A Pedagogia nas Classes Especiais. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA (Org.) **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**. Volume 1: **Psicologia Experimental**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1927-1992a, p. 157-185.

ANTIPOFF, H.; CASTRO, M.A. As Classes de 1º ano em 1933. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA (Org.) **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**. Volume 1: **Psicologia Experimental**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1927-1992a, p. 241-243.

ANTIPOFF, H.; CASTRO, M. A. (1932) Formação das Classes e Controle da sua Homogeneidade. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA (Org.) **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**. Volume 1: **Psicologia Experimental**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1927-1992a, p. 259-264.

ANTIPOFF, Helena. A Instalação do Museu da Criança como Recurso Pedagógico. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA (Org.) **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**. Volume 2: **Fundamentos da Educação**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1930-1992b, p. 11-18.

ANTIPOFF, Helena. Escolologia – Ensaio de Pedagogia Experimental. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA (Org.) **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**. Volume 2: **Fundamentos da Educação**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1930-1992b, p. 111-117.

ANTIPOFF, Helena. Experimentação Natural. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA (Org.) **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**. Volume 2: **Fundamentos da Educação**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1930-1992b, p. 337-344.

ANTIPOFF, Helena. CRIANÇAS EM PERIGO MORAL. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA (Org.) **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**, volume 2: **Fundamentos da Educação**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930-1992b, p. 56-59.

ANTIPOFF, Helena (1934), Assistência aos Menores Desamparados, Trabalhadores de Rua. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA (Org.) **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**, volume 2: **Fundamentos da Educação**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930/1992b, p. 147-154.

ANTIPOFF, Helena. Ortopedia Mental nas Classes Especiais. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA (Org.) **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**, volume 3: **Educação do Excepcional**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930-1992c. p. 27-29.

ANTIPOFF, Helena. A homogeneização das classes escolares. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA (Org.) **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**, volume 3: **Educação do Excepcional**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930-1992c. p.31- 51.

ANTIPOFF, Helena (1962). SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS — 1932-1962 — Notas por Helena Antipoff. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA (Org.) **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**, volume 3: **Educação do Excepcional**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930-1992c. p. 271-297.

ANTIPOFF, Helena. O papel Educativo e Social das Classes Especiais. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA (Org.) **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**, volume 3: **Educação do Excepcional**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930-1992c. p.49-51.

ANTIPOFF, Helena (1965). De Lustro em Lustro: Os Jubileus das Três Instituições para Excepcionais. Transcrito do Boletim nº 29 da Sociedade Pestalozzi do Brasil. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA (Org.) **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff**, volume 3: **Educação do Excepcional**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930-1992c. p.237-246).

ANTIPOFF, Helena. **Escolologia: Ensaio de Pedagogia Experimental**. Revista do Ensino, Órgão Oficial da Inspeção Geral da Instrução, Belo Horizonte, MG. Ano V, nº. 50, 51, 52; p. 146-214, out/nov/dez, 1930.

ANTIPOFF, H. Helena Antipoff refere-se ao Museu da Criança. Boletim nº2, do **Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA**, p. 63-66, 1930-1982.

ANTIPOFF, H.; RESENDE, N. **Ortopedia Mental nas Classes Especiais**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação e Saúde Pública. Inspeção Geral da Instrução. Boletim nº 14, 1934, 107 p.

ANTIPOFF, Helena. **O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte**. Revista do Ensino, Secretaria da Educação e Saúde Pública, Belo Horizonte, MG. Boletim nº7, Ano XI, nº 134-136, p. 127-204, jan-mar, 1937.

ANTIPOFF, Helena. **Educação dos Excepcionais**. In: Sociedade Pestalozzi do Brasil, Rio de Janeiro. Boletim nº 27, Ano X, 1955, p. 29-34.

ANTIPOFF, Helena. Prefácio: À primeira edição brasileira. In: DESCOEUDRES, Alice. **A Educação das Crianças Retardadas: seus princípios, seus métodos. Aplicação a todas as crianças.** 4 ed. Original, 1ed.brasileira. Belo Horizonte, Publicações da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1968, p.5-9.

ANTIPOFF, Ottília. B. **Educação do Excepcional: manual para professores.** Rio de Janeiro: Sociedade Pestalozzi do Brasil, 1974. V 1. 205 p.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos.** Visão Histórica, v. 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Projeto Escola Viva. (5 v.).

ARANTES, José Tadeu. **A influência de Jean-Ovide Decroly na reforma educacional no Brasil.** Agência FAPESP, 2015. Disponível em: < agencia.fapesp.br/a_influencia_de_jeanovide_decroly_na_reforma_educacional_no_brasil/21113/ > Acesso em 25/01/17.

ARCE, A.; SIMÃO, R. **A Psicologia da Criança e a Pedagogia Funcional de Edouard Claparède e a Pedagogia dos Jardins de Infância de Friedrich Froebel: continuidades e rupturas no pensamento de dois autores defensores de uma escola progressista.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas-SP, n. 28, p. 38-56, dez., 2007 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: < www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art03_28.pdf >. Acesso em 18/04/2017.

BARBOSA, Deborah R. **Contribuições para a Construção da Historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil.** Psicologia: Ciência e Profissão, 32 (número especial), p. 104-123. 2012. Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932012000500008&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 10/10/16.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Título original: L'analyse de contenu, publicada em 1977. Lisboa/Portugal: edições 70, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 4 ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2009. 281p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Título original: L'analyse de contenu. São Paulo, Edições 70, 2011.

BASSEDAS, Eulália. *et al.*(org). **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico;** trad. Beatriz Affonso Neves. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 2, de fevereiro de 2001.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> > Acesso em 26/08/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em 26/08/2016.

BRASIL.MEC.CENESP. **Diretrizes básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1974. 34 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em 26/08/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais/ Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias e Orientações para a Educação de Alunos com Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem Associadas às Condutas Típicas**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEEP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2 ed, Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BORGES, Adriana A. P. **Entre tratar e educar os excepcionais: Helena Antipoff e a psicologia na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942)**. 2014. 358 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

BORGES, Adriana A. P. **As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.21, n. 3, p. 345-362, jul-set., 2015.

CAMPOLINA, L. de O.; MARTÍNEZ, A. M. **A Escola em sua Dimensão Reprodutiva: possibilidades e limites de inovação na educação.** In: TUNES, Elizabeth (Org.). Sem Escola, Sem Documento. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 31-58.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff (1892–1974) e a Perspectiva Sociocultural em Psicologia e Educação,** 2010. 269 f. Tese Professora Titular – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. (Coleção Educadores). 152 p.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff: psicóloga e educadora – uma biografia intelectual,** Fundação Miguel de Cervantes, RJ. 2012. (Coleção Memória do Saber CNPq).

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. História da psicologia e história da educação – conexões. In: VIEIRA, Cristina Gouveia e FONSECA, Thais Nivea Lima (Orgs.) - **História e Historiografia da Educação no Brasil,** 1ª edição e 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 129-158. Original publicado em 2003.

CAMPOS, Regina H. de Freitas. Introdução à Historiografia da Psicologia. In: BROŽEK, Joshep e MASSIMI, Marina (Orgs.) **Historiografia da Psicologia Moderna: a versão brasileira.** São Paulo: Edições Loyola, 1998. P. 15-19.

CAMPOS R. H. F.; GOUVEA M. C. S de; GUIMARÃES, P. C. D. **A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história.** Revista Brasileira História da Educação, Maringá-PR, v. 14, n. 2, (35), p. 215-242, maio/ago. 2014. Disponível em < www.rbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/696 >. Acesso em 02/09/2016.

CARVALHO, E. V. de. **“A Escola só Recebe Alunos Limpos”: discursos biopolíticos para a Educação na Legislação Mineira de 1927.** 2012.191f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares do Departamento de Ciências da Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei, 2012. Disponível em < <http://www.ufsj.edu.br/porta12-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Eliane%20Vianey%2> >. Acesso em 05/01/2018.

CARNEIRO, H. D. **Os Cursos da Sociedade Pestalozzi do Brasil.** In: Sociedade Pestalozzi do Brasil, Rio de Janeiro. Boletim nº 34, 1970, p. 51-52.

CASTRO, L. Amato de. **Centros de Interés Renovados.** Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1971. Disponível em: < http://www.isp7.edu.ar/4_secretarias/catalogo_biblioteca.xls 1, 0, N.O,

NºInv, Autor, Título, **Editorial**, Disciplina 225, 247, 49, 2343, **CASTRO DE AMATO, LAURA, Centros de Interés Renovados, Kapelusz**, Didáctica 614, 1357, 283, 4748, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, Congreso Internacional de Educación – Análisis Político y Propuesta Pedagógica, -, Educación. > Acesso em 25/10/2017.

CLAPARÈDE, E. **Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental**. Tradução brasileira de Aires da Mata Machado Filho e Turiano Pereira, prefaciada por Mme. Helena Antipoff. Vol. 18, Editora do Brasil S/A, Belo Horizonte, 1956.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

CORRÊA, Thaiza de C. **Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina-PR**. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação, Londrina-PR, 2013. Disponível em: <www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013 - CORREA Thaiza.pdf>. > Acesso em 13/06/2016.

COTRIN, J. T. D. **Itinerários da psicologia na educação especial: uma leitura histórico-crítica em Psicologia Escolar**. 2010.248f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em < www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22072010-091001/.../cotrin_do.pdf de JTD Cotrin >. Acesso em 18/06/2015.

DESCOEUDRES, Alice. **A Educação das Crianças Retardadas: seus princípios, seus métodos. Aplicação a todas as crianças**. Tradução da 4 ed. Original. Belo Horizonte, Publicações da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1968.

DOMINGUES, S. **O conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff: diagnóstico, intervenções e suas relações com a educação inclusiva**. 2011. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

DRUMOND, A. C. **A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Barbacena e o atendimento às pessoas com síndrome de Down (1962-1976): diálogos com pestalozzianos**. 2015. 192 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Tradução: Carlos Alberto Vieira Coelho *et al.* Organização: Jason Ferreira Mafra. Recife. Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: < www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4668.pdf > Acesso em 15/01/2017.

FAZZI, E. H.; OLIVEIRA, B. J. & CIRINO, S. D. **Notas sobre o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte**. 2011, p. 58-69, Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP. ISSN 1676-1669. Disponível em: < www.fafich.ufmg.br/memorandum/wp-content/uploads/.../fazzioliveiracirino01.pdf > Acesso em 20/01/2017.

GADOTTI, Moacir. **História Das Ideias Pedagógicas**. Editora Ática. 8ª edição/9ª impressão, 2005. SP (Série Educação).

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. **Breve Histórico da Deficiência Intelectual**. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), Julio, 10, 2013, 101-116. Disponível em <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art6.pdf>. Acesso em: out. 2015.

GLAT, Rosana. **O papel da família na integração do portador de deficiência**. Revista Brasileira de Educação Especial. 1966.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad.: Dante Moreira Leite. Editora Perspectiva. S.P/ Brasil. 1962.

GOMES, M. F. C. **Contextos de produções de sucesso-fracasso escolar: interações nas salas de aula**. Presença Pedagógica, v.11, nº 65, set/out. 2005.

HAMELINE, Daniel. **ÉDOUAR CLAPARÈDE**. Trad. E Org.: Elaine Terezinha Dal Mas Dias; Izabel Petraglia. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. 148 p. (Coleção Educadores). Disponível em: < www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?...midia=2 >. Acesso em: 12/02/2017.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção – da pré-escola à universidade**. Ed. Mediação, 17 ed. 2000.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul. /set. 2011. Editora UFPR.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério - 2º Grau. Série formação do professor).

LOURENÇO, E. **Contribuição à historiografia da psicologia: a psicologia da educação na obra de Helena Antipoff**. (Dissertação). Mestrado em Psicologia Social. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte: 2001. (Orientadora: Regina Helena de Freitas Campos).

MARCONDES, Adriana M. (*et al*). **Psicologia e Direitos Humanos**. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília. DF. Conselho Federal de Psicologia. 2005.

MARTUCCELLI, Danilo. **Gramáticas del individuo**. 1. ed. – Buenos Aires. Editorial Losada, 2007. 504 p.; (Colección Cristal del Tiempo) Serie: Sociedad y política.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MELLO, Guiomar N. (Org.). **Educação e Transição Democrática**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

MENDES, Enicéia G. **Breve histórico da Educação Especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, Enicéia G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, 2006.

MENDES, E. G.; NUNES, L. R. O. P; FERREIRA. J. R. Diagnóstico e caracterização de indivíduos com necessidades educacionais especiais: produção científica nacional entre 1981 e 1998. In: XXX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, vol. 10, nº1, 2002, Brasília-DF. A produção discente da Pós-Graduação em Educação e áreas afins: Análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial. Temas em Psicologia da SBP. SP, 2002 p. 11-26. Disponível em: < pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2002000100002 > Acesso em: 02/07/2015.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012.183f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: < www.oneesp.ufscar.br/josi_dissertacao >. Acesso em 22/06/16.

MINAS GERAIS. Decreto n. 7.680 de 03 de junho de 1927. **Aprova o Regulamento da Assistência e Proteção a Menores Abandonados e Delinquentes.** Disponível em: < <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=7680&comp=&ano=1927> >. Acesso em 03/01/2018.

MINAS GERAIS, Órgão Oficial da Inspeção Geral da Instrução. **Arquivo Pedológico Escolar.** Ficha-envelope individual para as crianças das Escolas Primárias. Revista do Ensino, ano VI, nº 68, 69 e 70, abril, maio e junho, 1932, Belo Horizonte. Arquivo Público Mineiro. 108p. Disponível em < <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/search.php?query=&andor=AND&dt1> > Acesso em 05/01/2018.

MINAS GERAIS, Secretaria da Educação e Saúde Pública. **A homogeneização das classes e os resultados escolares em quatro anos (1935-1938).** (Comunicado do Departamento de Educação). Revista do Ensino, ano XIII, nº 173, abril/1940, Belo Horizonte. Arquivo Público Mineiro. 182 p. Disponível em < <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/search.php?query=&andor=AND&dt1> > Acesso em 28/12/2017.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. In **Cadernos de textos para formação de professores da rede pública de Minas Gerais.** Belo Horizonte, 2006.

MORATO, Andréa. **A constituição da educação especial destinada aos excepcionais no sistema público de ensino do estado de Minas Gerais na década de 1930.** 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: < www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-84XnrX >. Acesso em 20/05/16.

MOREIRA, Antônio F. B; CANDAU, Vera M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Organizadores: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Indagações sobre currículo.** Brasília, 2007, 48 p.

MOROSINI, M. C. **Estado de Conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos.** Revista de Educação da UFSM, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, nº 1, p. 106, jan./abr. 2015. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/html/1171/117132892008/> > Acesso em jan. 2016.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./ dez. 2014. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875> > Acesso em jan. 2016.

PEREIRA, Kátia R. do C. **Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas.** 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9331> > Acesso em 23/07/2016.

PEREIRA, Olivia da S. **O Trabalho nas Oficinas Pedagógicas.** In: Sociedade Pestalozzi do Brasil, Rio de Janeiro. Boletim nº 34, 1970, p. 19-24.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos Porto Alegre: Artes Médicas, RS, 1999.

PETERSEN, L. M. **A Ortopedia Mental: contribuições de Helena Antipoff para a Educação Especial.** 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: < http://www.biblioteca-digital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A7VMBT/disserta_o_laenia.pdf?sequence=1 > Acesso em 08/08/2017.

PIMENTEL, A. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, novembro/2001. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf >. Acesso em 26/10/2016.

PINTO, N. S. **A Infância Retardatária.** 3 ed., Rio de Janeiro, 1954, 227 p.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas currículo e práticas pedagógicas.** 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br> (Bancodeteses.capes.gov.br) >. Acesso em: 22/08/2016.

RAFANTE, Heulalia Charalo. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil.** 01/02/2011. 320 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – Bco/UFSCar. Disponível em CDPHA. Sala Helena Antipoff, sala 403, Biblioteca Central da UFMG.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. **Helena Antipoff e o Desenvolvimento da Educação Especial no Brasil (1929-1961).** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº53 p. 331-356, out 2013 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: < <http://www.nepedeees.ufscar.br/publicacoes/artigos> > Acesso em: nov. 2016.

SANTIAGO, Ana. L. **Entre a Saúde Mental e a Educação: abordagem clínica e pedagógica de sintomas na escola nomeados por dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento.** In: Santiago, Ana L. Campos, R. H. F. (org) Educação de Crianças e Jovens na Contemporaneidade. Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff. Editora PucMinas. BH. 2011, p. 93-99.

SAVIANI, D. **O debate teórico-metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional.** In. D. SAVIANI; J. L. SANFELICE, História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual. Campinas, Autores Associados/HISTEDBR.

SOUZA, Patrícia Moreira de. **Identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual, em município do interior paulista. Ribeirão Preto, 2011.** 120 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: < www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde25102011.../DISSERTA-CAO.pdf >. Acesso em 08/08/2016.

SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS. **A infância excepcional: sub-normas e desamparados.** Minas Gerais. Secretaria do Interior. Inspeção Geral da Instrução. **Boletim n. 16.** Belo Horizonte, 1934, 130 p.

SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS. **Boletim Pestalozzi – Estudo, Educação e Assistência ao Excepcional.** Fazenda do Rosário, Ibirité. Mensageiro Rural. Suplemento nº 7, 2º semestre-1965.

SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL. **I Seminário sobre a Infância Excepcional. Boletim da SPB.** Rio de Janeiro. Ano VIII, nº 25, jul. 1952.

SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL. **Seminário sobre a Infância Excepcional. Boletim da SPB.** Rio de Janeiro. Ano X, nº 27, jul. 1955. p. 84-86.

SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL. **Anais do IV Seminário sobre a Infância Excepcional – 1955. Boletim da SPB.** Rio de Janeiro. Ano XI, nº 28, 1956. p. 11-69.

SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL. **Boletim da SPB.** Rio de Janeiro. nº 34, jun. 1970. 65p.

SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL. **Boletim da SPB.** Rio de Janeiro. nº 35, jun. 1971. 51p.

SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL. **Boletim da SPB**. Sob o patrocínio da CA-DEME (Ministério da Educação e Cultura), Rio de Janeiro. nº 38, dez./1972. 60p.

SOCIEDADE PESTALOZZI DE SÃO PAULO. **Anais do IIIº Seminário sobre a Infância Excepcional**. São Paulo, set. 1953, 195 p.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. **O trabalho pedagógico na escola inclusiva**. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e Trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. Capítulo 6, p.129-148.

TUNES, E.; PEDROZA, L. P. **O Silêncio ou a Profanação do Outro**. In: TUNES, Elizabeth (Org.). *Sem Escola, Sem Documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 15-29.

VELTRONE, A. A. **Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 2011. 193f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em:

< <http://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2881?show=full> >. Acesso em 25/05/2015.

WOODWARD, William. Rumo a uma historiografia crítica da psicologia. In: BROŽEK, Joshep e MASSIMI, Marina (Orgs.). **Historiografia da Psicologia Moderna: a versão brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1998. P. 21-42.