

## Introdução

A pesquisa tem por objeto de estudo 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.

A delimitação espacial do estudo ao Estado de Minas Gerais se deve, portanto, à própria história da constituição da Educação Especial no Estado, o qual, na década de 1930, procurou manter-se como Estado Pioneiro de Inovações Pedagógicas, tendo na figura de Francisco Campos o personagem que promoveu uma grande mudança no sistema educacional mineiro, baseada no programa da Escola Nova. Essa mudança viabilizou a constituição da Educação Especial para os *excepcionais*<sup>1</sup> de forma paralela à educação comum.

Outro elemento que contribuiu para delimitarmos nosso estudo ao Estado de MG, além desses elementos aqui evidenciados, foram políticas mais atuais implantadas no mesmo, mas que para nós estão relacionadas às propostas desenvolvidas no período de 1930, anteriormente citado. É assim que na década de 80 ocorreu o I Congresso Mineiro de Educação, que também se pautou em ideais democráticos, buscando a renovação da prática pedagógica e promovendo mudanças na Educação Especial, no sentido de orientá-la para práticas integradoras.

---

<sup>1</sup> Termo introduzido por Helena Antipoff que será discutido um pouco adiante.

Na atualidade, o Estado de Minas Gerais continua a ser um dos Estados que busca a implantação de políticas educacionais voltadas agora para a Inclusão Escolar e para a ressignificação da Educação Especial como modalidade de ensino na Educação Básica.

Em relação à delimitação temporal deste estudo ao período da década de 1930, trata-se de uma escolha que se justifica, no nosso entendimento, pelo fato de que há uma necessidade de se compreender os motivos que contribuíram para que a constituição da Educação Especial, no referido período, se configurasse como um sistema paralelo, uma vez que a proposta educacional da época baseava-se em princípios democráticos.

Assim, partimos do pressuposto de que parece ter havido uma contradição entre a proposta educacional da Escola Nova e o que se implementava no sistema de ensino.

Existe uma diversidade de interpretações sobre o significado teórico e político do programa da Escola Nova no Brasil e no mundo. Este é visto ora como democrático, ora como reacionário, dificilmente como um programa que apresenta contradições (DORE SOARES, 2003). Considerar, portanto, os aspectos contraditórios da proposta da Escola Nova constitui uma referência ainda pouco estudada na historiografia brasileira. Por isso, ela poderá levar à compreensão dos motivos que fizeram a Educação Especial, na década de 1930, se organizar como um sistema de ensino paralelo e ter se tornado, posteriormente, sistema excludente.

A defesa da democratização da escola parece não ter significado a eliminação de medidas de seletividade social. Essa compreensão é significativa, porque, na atualidade, existe uma crítica à Educação Especial

paralela, uma vez que ela é vista como excludente. As políticas têm se orientado na perspectiva da inclusão escolar e da conseqüente mudança no conceito de Educação Especial, entendido, hoje, como modalidade de ensino na educação básica. No entanto, no período de constituição da Educação Especial, o sistema de ensino paralelo era tido como necessário para atender às especificidades dos alunos. Esse sistema, atualmente, quando se fala em inclusão escolar, nem sempre é considerado necessário, o que evidencia novas contradições.

Contudo, não temos claro, por exemplo, questões como: por que, justamente no momento de democratização da escola pública mineira, foi identificado um grande número de *excepcionais*, evidenciando a necessidade de uma Educação Especial de forma paralela ao sistema da educação comum? Haveria uma relação entre a implantação do programa da Escola Nova no Estado, a partir das Reformas do Ensino, a organização das classes homogêneas e a emergência da educação dos *excepcionais* em classes e escolas especiais?

A partir do que foi exposto, apresentamos como questão central deste estudo a seguinte discussão: por que a Educação Especial, destinada aos *excepcionais*, em Minas Gerais, na década de 1930, se constituiu como sistema de ensino paralelo ao da educação comum, no momento de democratização da escola pública e de implantação do programa da Escola Nova no Estado?

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, consiste em 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. Por essa análise, pretendemos compreender por que a Educação Especial se estruturou de forma paralela e contribuiu para a seleção dos alunos, baseando-se no discurso das *aptidões naturais*, justamente no momento de democratização da escola pública e da implantação do programa da Escola Nova no Estado mineiro. E, ainda, compreender os motivos que fizeram a Educação Especial, como sistema paralelo, contribuir para a exclusão dos alunos *excepcionais*.

Para responder a esses objetivos, nossa investigação, do ponto de vista metodológico, foi feita por meio de uma pesquisa bibliográfica, dividida em duas etapas. Na primeira, realizamos uma análise teórica, na qual utilizamos os conceitos de *hegemonia* e *transformismo* ou *revolução passiva*, para compreendermos a relação entre a democratização da escola pública, a implantação do programa da Escola Nova e a questão da seleção dos alunos baseada no discurso das *aptidões naturais*.

Para essa análise teórica, fizemos um levantamento bibliográfico sobre o objeto da pesquisa através de consultas a bibliotecas e *sites* acadêmicos; selecionamos livros, monografias, dissertações, teses e artigos que serviram de fundamentação para o nosso estudo.

Na segunda etapa, tendo por referência o estudo bibliográfico realizado e os conceitos teóricos que fundamentaram esta pesquisa, realizamos uma análise empírica, primeiramente, da difusão do programa da Escola Nova no Brasil e, posteriormente, da difusão desse programa em Minas Gerais. Para tanto, enfocamos a organização das classes

homogêneas, que tinham como proposta o agrupamento das crianças de acordo com o desenvolvimento mental das crianças e as *aptidões naturais*, e a constituição das classes e escolas especiais, as quais foram organizadas para atender aos *excepcionais*, constituindo uma Educação Especial paralela à educação comum. Utilizamos como referência o trabalho desenvolvido na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais e no Laboratório de Psicologia Experimental sob a coordenação da psicóloga e educadora Helena Antipoff.

Para a pesquisa sobre as classes homogêneas e as classes e escolas especiais, em Minas Gerais, visitamos o acervo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), selecionamos os textos e pesquisas publicados na *Revista do Ensino* de Belo Horizonte (órgão oficial da Inspeção Geral de Instrução da Secretaria do Interior do) que estavam diretamente relacionados ao nosso objeto de pesquisa. Pesquisamos também o periódico editado pela Sociedade Pestalozzi<sup>2</sup> de Minas Gerais, textos publicados nos Boletins do *Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - CDPHA* e Coletâneas de textos de Helena Antipoff, reeditados por Campos (2002).

Desenvolvemos nossa pesquisa em três capítulos. No primeiro, tratamos da possível relação entre a Educação Especial na década de 1930 e as políticas de Inclusão Escolar na atualidade. Apresentamos algumas tendências da Educação Especial no Brasil, considerando o percurso histórico seguido por ela, a partir dos anos trinta, momento de sua constituição no sistema educacional brasileiro, e tendo o Estado de Minas Gerais como enfoque do nosso estudo. Procuramos explicitar a problemática

---

<sup>2</sup> Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, criada em 1932, por um grupo de médicos, educadores e religiosos, por iniciativa e sob a presidência de Helena Antipoff, para prestar assistência às crianças *excepcionais*. (Ver capítulo III da dissertação).

em torno da Educação Especial como sistema paralelo ao da educação comum na década de 1930 e as atuais políticas de inclusão escolar que procuram superar a estrutura desse sistema, até então, paralelo e excludente.

No segundo, tratamos da discussão sobre a democratização da escola pública e a questão das *aptidões naturais*. Para tanto, examinamos, tendo como referência teórica os conceitos de *hegemonia*, *transformismo* ou *revolução passiva*, a relação entre o processo de democratização da escola pública, verificado a partir do final do século XIX, a implantação do programa da Escola Nova e a questão da seleção dos alunos baseada no discurso das *aptidões naturais*.

No terceiro, analisamos, a partir da discussão teórica apresentada no segundo capítulo, como foi difundido o programa da Escola Nova no Brasil e como esse programa propiciou a constituição da Educação Especial em Minas Gerais como sistema paralelo ao da educação comum.

Para tanto, novamente, dividimos a discussão em duas partes: na primeira, tratamos do contexto brasileiro na década de 1930 e a difusão do programa da Escola Nova no país. Na segunda, focalizamos a análise em Minas Gerais. Nossa abordagem se inicia com a discussão da difusão do programa da Escola Nova em Minas Gerais, a partir da Reforma Educacional Francisco Campos, o desenvolvimento mental das crianças e as *aptidões naturais*. Em seguida, tratamos do Regulamento do Ensino Primário, em 1927, e da organização das classes homogêneas. E por último, tratamos da Educação Especial no Estado, destinada aos *excepcionais*, tomando como

referência as pesquisas e o trabalho desenvolvido por Helena Antipoff nas classes e escolas especiais.

Consideramos que a análise das relações entre o processo de democratização da escola pública, a implantação do programa da Escola Nova e a constituição da Educação Especial, na década de 1930, como sistema paralelo, pode auxiliar a compreender a política de inclusão escolar na atualidade. Se democratizar a escola, na década de 1930, não significou a eliminação de medidas de seleção, talvez, a defesa de uma "Educação para Todos", na atualidade, mantenha mecanismos de segregação pouco percebidos.

# Capítulo I

## O Surgimento da Educação Especial na década de 1930 e as políticas de Inclusão Escolar na atualidade

Neste capítulo, apresentamos algumas tendências do percurso histórico seguido pela Educação Especial no Brasil, tomando como ponto de partida os anos trinta, momento de sua constituição no sistema educacional brasileiro, e o Estado de Minas Gerais como enfoque do nosso estudo. Nosso objetivo é o de explicitar a problemática em torno da Educação Especial como sistema paralelo ao da educação comum na década de 1930 e as atuais políticas de inclusão escolar que procuram superar a estrutura desse sistema, até então, paralelo e excludente.

A Educação Especial constitui uma temática de grande relevância na atualidade, uma vez que nas últimas décadas ocorreram diversas mudanças nas propostas político-educacionais concernentes a esse tipo de educação, alterando também a sua organização, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Dentre as modificações ocorridas, destacamos a inclusão escolar<sup>3</sup> que busca romper com a estrutura dominante até a década de oitenta, quando a Educação Especial se organizava como um sistema de

---

<sup>3</sup> Adotamos, neste trabalho, o conceito de inclusão escolar definido por Menicucci (2004), o qual significa que todas as crianças e os jovens em idade escolar devem frequentar a mesma escola e que essa, para ser inclusiva, deverá estar organizada para atender às necessidades educacionais especiais de todos os seus alunos.

ensino paralelo ao sistema educacional comum<sup>4</sup>, porque essa organização passou a ser entendida como uma forma excludente de organização escolar.

Atualmente, portanto, as políticas educacionais orientam-se na perspectiva da inclusão escolar. Diante dessa tendência, diferentes projetos políticos, objetivando atender a essa orientação, têm sido implantados nas escolas comuns de Educação Básica. No caso específico do Brasil, no período de 2003 a 2006, foi elaborado o *Programa Federal Educação Inclusiva – Direito à Diversidade*, cujo objetivo foi o de garantir o acesso de todas as crianças, dos jovens e dos adultos com necessidades educacionais especiais ao sistema comum de ensino, bem como a sua permanência nesse sistema. Além disso, o referido programa procurou disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o seu processo de implementação nos municípios brasileiros.

Especificamente em Minas Gerais, foi elaborado pela Secretaria de Estado de Educação da Minas Gerais, em janeiro de 2002, o *Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (PAED)*, tendo em vista implementar a proposta pedagógica de Educação Inclusiva nas Escolas Estaduais mineiras, visando promover uma educação de qualidade e capaz de adaptar-se à diversidade do seu alunado ao levar em conta as potencialidades individuais do ser humano. Em 2005, o governo propôs dar continuidade à referida proposta e implementou o *Projeto Incluir* com o objetivo organizar, no Estado, uma rede de escolas públicas em condições de atender adequadamente aos alunos com deficiência e condutas típicas.

---

<sup>4</sup> Apesar de alguns autores, como Marchesi (2004), utilizarem o adjetivo “regular” em contraposição ao “especial” ao se referir à educação, adotarei, de acordo com Lima (2006), o adjetivo “comum” quando não se tratar de escola ou de sistema educacional especial. Parto do pressuposto segundo o qual a Educação Especial, por fazer parte da legislação do país, é também considerada regular.

Na perspectiva de garantir o acesso de todas as crianças, dos jovens e dos adultos com necessidades educacionais especiais ao sistema comum de ensino, a política de educação inclusiva que vem sendo implementada no Brasil é considerada, segundo Menicucci (2004), uma verdadeira mudança de paradigma no que se refere à inserção dos alunos com necessidades especiais nas escolas comuns. A mudança se refere principalmente ao fato de que as políticas atuais estão centradas na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, ampliando as possibilidades de garantir os direitos de todos os que nela vivem (MENICUCCI, 2004; ROCHA, 2004).

Para tanto, a política de educação inclusiva propõe que o sistema escolar se adapte às particularidades de todos os alunos, reconfigurando a organização e o funcionamento dos serviços a eles destinados. Trata-se de uma mudança de paradigma cuja justificativa se baseia no fato de que, historicamente, foram negadas as oportunidades de uma vivência social, cultural e educacional plena para um número significativo de crianças, jovens e adultos pertencentes a grupos sócio-econômicos e culturais marginalizados. Dentre esses grupos, se encontram as pessoas com deficiência, que lutaram, e ainda lutam, para conquistar seus direitos como cidadãos.

Esse movimento de luta social pela conquista de direitos abrange todo o mundo e, no caso específico de conquista de direitos educacionais, um dos marcos legais foi o lançamento do *Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes*, em 1985, pela Assembléia Geral das Nações Unidas (ONU). Posteriormente, em 1990, realizou-se a *Conferência Mundial de Educação para Todos* (Tailândia/Jomtiem). Em 1994, foi elaborada a

*Declaração de Salamanca*, documento que garante os direitos educacionais para as pessoas com necessidades especiais e que resultou da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, realizada em Salamanca, pelo governo da Espanha e pela UNESCO.

A partir do momento em que a escola inclusiva foi defendida na *Declaração de Salamanca*, o Brasil adotou-a como diretriz para sua política educacional e assumiu o compromisso de desenvolver programas visando à inclusão de todos os alunos no sistema comum de educação básica.

As novas políticas para a inclusão escolar modificaram, portanto, o sentido da Educação Especial no país. Isso pode ser percebido na nova conceituação de Educação Especial e nas novas características que lhe foram atribuídas, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996 – Capítulo V):

“entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (artigo 58) e “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (artigo 59 – inciso I).

Outro aspecto muito positivo para a Educação Especial, verificado a partir de 2001, foi o de convertê-la numa modalidade de ensino da Educação Básica, deixando de ser um sistema paralelo ao sistema educacional comum (Parecer 17/2001; Resolução 02/2001 - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação).

Em decorrência dessas mudanças, os Estados brasileiros foram solicitados a adaptar seus sistemas de educação à legislação do país sobre a organização da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse contexto, Minas Gerais destacou-se como um dos Estados do Brasil que rapidamente tomou posição no sentido de consolidar, do ponto de vista legal, as mudanças que favoreciam as políticas públicas para a Educação Especial (Parecer 424/2003; Resolução 451/2003 – Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais). Nesse sentido, como afirma Rocha (2004), a mudança de paradigma no que se refere à inserção dos alunos com necessidades especiais nas escolas comuns promoveu uma ampliação do conceito de Educação Especial, a qual passou a ser entendida como

(...) processo educacional definido em uma proposta pedagógica assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação. (ROCHA, 2004, p. 21).

Ao ser concebida de forma ampliada<sup>5</sup> e ser considerada como modalidade de ensino na Educação Básica, a Educação Especial passou a ser o meio através do qual os alunos com necessidades educacionais especiais poderiam encontrar o apoio necessário para obter ingresso e permanência em seu percurso escolar. Nesse processo, o conceito de necessidades educacionais especiais também foi ampliado, porque deixou

---

<sup>5</sup> O conceito de Educação Especial é ampliado, porque esta última deixou de ocupar lugar apenas nas instituições de ensino especial e passou a se inserir nos diferentes níveis de educação escolar, sendo entendida como serviços destinados a apoiar os serviços educacionais comuns e visando auxiliar os professores e os alunos no processo de ensino e aprendizagem tanto nas salas de recursos quanto nas classes comuns (ROCHA, 2004).

de se referir, exclusivamente, à deficiência e passou a compreender as dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento da pessoa, vinculadas ou não a causas orgânicas, dificuldades de comunicação e sinalização, altas habilidades e superdotação.

A partir da ampliação do conceito de Educação Especial, esta deixou de ser, como mostra Rocha (2004), uma competência restrita das instituições de Ensino Especial. Ao contrário, passou a ser considerada necessidade e obrigação de todo e qualquer estabelecimento de ensino e/ou saúde, no qual haja um educando com necessidades educacionais especiais transitórias ou permanentes.

Na atualidade, a mudança na organização da Educação Especial representa a busca pela igualdade de oportunidades para todos (democratização da escola) e se liga à defesa da inclusão escolar no sistema comum de ensino. A igualdade de oportunidades por meio da inclusão na escola, entretanto, ainda não está consolidada. Como mostra Lima (2006), a maioria das escolas em Minas Gerais, e mesmo no Brasil, ainda está longe de se tornar inclusiva, pois a Educação Especial continua a ser ofertada de modo paralelo e excludente, em classes especiais ou escolas especiais.

No entanto, a busca pela igualdade de oportunidades para todos no sistema de ensino não é uma questão que se apresenta somente na atualidade. Ela foi defendida no processo de democratização da escola pública desde a década de 1930. Embora naquela época não se tenha falado em "inclusão", as discussões que tiveram lugar sobre a educação tratavam, sim, de procurar meios para ampliar a base social da escola, o

que hoje é lido e explicado como “inclusão educacional”. Um dos programas educacionais que vai nessa direção é o dos *Pioneiros da Escola Nova* no Brasil. Seu objetivo era o de divulgar a necessidade de uma escola única, pública, comum, obrigatória e gratuita, que quebrassem com o sistema de privilégios ainda existente no país (DORE SOARES, 1989).

Embora fosse defendida a escola única e comum, a democratização da escola, contraditoriamente, levou o sistema educacional a introduzir medidas de seleção dos alunos nas escolas e a criarem a Educação Especial<sup>6</sup> como um sistema paralelo. Essa questão, no entanto, tem sido pouco investigada, pois apesar de muitos autores (CARVALHO, 2001; MENICUCCI, 2004; ROCHA, 2004; SASSAKI, 1997) denunciarem o caráter excludente da Educação Especial como sistema paralelo, suas produções acadêmicas não tem evidenciado a contradição presente no momento da constituição desse sistema paralelo.

No que diz respeito à escola pública, Dore Soares (2000) destaca que, com o processo de democratização da mesma, verificado a partir do final do século XIX, surgiram problemas relacionados à adaptação dos filhos

---

<sup>6</sup> A partir de 1930, muitos educadores envolvidos com a educação de deficientes empregaram a expressão *ensino emendativo*. Como exemplo disso, destacamos o livro de Armando Lacerda, diretor do Instituto dos Surdos-Mudos (ISM) de 1930 a 1947: *A pedagogia emendativa do surdo-mudo : considerações gerais*, Rio de Janeiro, Pimenta de Mello, 1934 (apud Soares, 1999). Ainda em fins de 1960 e princípios de 1970, o termo *emendativo* foi utilizado para designar escolas destinadas aos alunos deficientes, como por exemplo, O Instituto de Educação Emendativa da Fazenda do Rosário, em 1964, instituição especializada, localizada na zona rural de Ibirité – MG; em Carangola, a Escola Estadual de Ensino Emendativo, em 1967; em Pará de Minas Gerais, a Escola Municipal de Educação Emendativa Doutor Lage, em 1972. A expressão *ensino emendativo* foi usada em 1974, no jornal *O Estado de Minas*. Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP (JANNUZZI, 2006, p. 69). Optamos por utilizar a expressão Educação Especial para designar o atendimento especializado no período de nosso estudo. No entanto, não desconsideramos o sentido que o termo *ensino emendativo* tinha e que orientou o trabalho educativo na época: “*emendare* (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito” (JANNUZZI, 2006, p. 70).

da classe trabalhadora a uma escola “despreparada” para lidar com as diferenças sócio- econômicas e culturais das massas populares. A escola estava habituada a educar alunos das classes dominantes que vinham bem alimentados, com seus materiais escolares e com uma cultura específica identificada com a da escola. Os problemas de “inadaptação” das crianças mais pobres à cultura escolar então existente foram interpretados pelos primeiros escolanovistas como “fadiga escolar, preguiça, retardamento” (DORE SOARES, 2000, p. 208).

De acordo com a autora, entre o final do século XIX e princípio do XX, a fadiga escolar era definida pelos vários profissionais que estudavam o assunto, tais como médicos, psicólogos e educadores, como “(...) um estado crônico ou patológico de cansaço que se manifestava através de perturbações da vista, congestão cerebral, dores de cabeça, hemorragias nasais, nervosismo, fraqueza, etc.” (DORE SOARES, 2000, p. 208).

Os primeiros estudos realizados para resolver o problema da fadiga escolar tiveram como base os conhecimentos oriundos da Medicina. Posteriormente, percebeu-se que o melhor remédio para o problema da fadiga vinha da Psicologia. A fadiga escolar foi interpretada como uma consequência da pedagogia humanista, vista como coercitiva, e estabelecendo-se, assim, uma relação entre fadiga e a inteligência. Os resultados dos estudos realizados na Psicologia levaram os profissionais que cuidavam do assunto a concluir, de forma científica, que “os alunos menos inteligentes se fatigavam mais do que os inteligentes”. (DORE SOARES, 2000, p. 210).

Dentre os psicólogos que estudaram a fadiga escolar merece destaque o psicólogo francês Alfred Binet (1857–1911). Dore Soares (2000) mostra que Binet, a partir de suas pesquisas, concluiu que a fadiga escolar resultava da pedagogia “verbalista” e “livresca”, dominante na época. Como uma das possíveis soluções para o problema, apresentou sua escala métrica de inteligência (os testes de quociente mental). Quando a fadiga escolar passou a ser associada à “falta de inteligência” para aprender, ampliou-se o interesse pela questão dos “anormais”.

Assim, no final do século XIX, foram realizados diversos estudos sobre a “anormalidade infantil”. Vários médicos, psicólogos e pedagogos se dedicaram a esse tema e, dentre eles, além de Alfred Binet, merece destaque os trabalhos do psicólogo suíço Édouard Claparède (1873–1940) e no início do século XX, são destacados os estudos da médica italiana Maria Montessori (1870–1952), e do médico belga Ovide Décroly (1871–1932) (DORE SOARES, 2000).

Portanto, historicamente é possível perceber a grande ênfase dada à Medicina e à Psicologia quando se focaliza o amplo movimento de expansão da escola elementar na Europa, a partir do final do século XIX, e a emergência dos problemas relacionados às dificuldades das crianças em acompanhar o ensino. Essa ênfase, também, deu lugar ao surgimento de teorias que procuraram apresentar explicações científicas para os problemas sociais da época, como “a anormalidade infantil, fadiga intelectual, higiene, eugenismo e criminalidade”. (DORE & PAIVA, 2005).

À ênfase dada à Psicologia soma-se ainda o fato de que, entre o final do século XIX e o início do século XX, os psicólogos procuravam “construir

sua ciência”, distinguindo-a da Medicina e da Filosofia. Tal construção baseou-se na busca de certa autonomia da Psicologia, que enfocou, sobretudo, a questão dos “anormais” nas escolas. Para o estudo dessa questão, os psicólogos enfatizaram o uso de instrumentos de medição, como testes, para conferir um grau de cientificidade à nova ciência que emergia.

A esse respeito, Goulart (2004) mostra que, quando o pensamento quantitativo passou a constituir uma das características essenciais da Psicologia, o resultado foi a construção da Psicometria e dos laboratórios de Psicologia Experimental<sup>7</sup>. A busca pela adequação da Psicologia ao modelo das ciências naturais inspirou o “uso do controle na ciência do comportamento humano e sugeriu o interesse pelas leis universais, aplicáveis a todos os sujeitos que experimentavam um fenômeno psicológico” (p. 16). Nesse sentido, a autora afirma que foi nos laboratórios, em que a lei universal era buscada, que emergiu o interesse pelo diferenciável. Segundo Goulart (2004, p.16),

(...) enquanto a Psicologia Experimental tentava descobrir os padrões universais de realização (as uniformidades) e considerava as diferenças de resultados como “erros” do instrumento ou da situação, a função básica da Psicometria consistia na avaliação das diferenças entre os indivíduos ou entre as reações de um mesmo indivíduo em momentos diversos.

---

<sup>7</sup> De acordo com Goulart, (2004) a origem da Psicologia Experimental está ligada à evolução da Biologia – o método era o utilizado nas ciências biológicas e os laboratórios chegavam a confundir-se com os laboratórios de Fisiologia. O objeto de estudo da Psicologia passou a ser a sensação e outros processos, cujo caráter fisiológico é bem evidente. Daí os estudos de Psicologia Experimental terem usado os animais como sujeitos. No entanto, por motivos éticos, ocorreram protestos contra as generalizações da experiência com animais para a sala de aula. Também a transformação dos alunos em cobaias para serem testados os vários procedimentos educacionais provocou protestos.

Os testes, portanto, constituíram os principais instrumentos da Psicometria. O seu amplo desenvolvimento, segundo Goulart (2004), esteve associado, em todo o mundo, a algumas exigências que emergiram no início do século XX.

A primeira delas foi a de identificar os “marginais” do sistema. Para isso, foram realizados testes psicológicos para caracterizar a normalidade e, assim, identificar, em relação à inteligência, quem era “anormal”; em relação à saúde mental quem era “doente” e em relação ao rendimento escolar quem era “improdutivo”.

A segunda exigência é associada pela referida autora ao contexto da I Guerra Mundial, quando as preocupações governamentais se voltaram para identificar estratégias para um melhor aproveitamento e seleção dos homens convocados pelas forças armadas.

Por último, com a revolução industrial e a divisão do trabalho nas indústrias, surgiram ocupações manuais e atividades burocráticas que eram destinadas aos menos dotados, ou seja, aos que apresentavam resultados mais baixos nos testes de *aptidões*, enquanto os postos de direção e as funções intelectuais eram ocupadas pelos mais dotados, ou seja, pelos que apresentavam resultados mais elevados nos testes de *aptidões*.

A orientação e seleção de pessoas para a prática do Serviço Militar durante a guerra ou para o serviço nas indústrias obedeceram a raciocínio semelhante ao daquela exigência voltada à identificação dos “normais”: localizar o lugar a ser ocupado por um indivíduo na organização social em função dos resultados de seu desempenho nos testes de *aptidões*. (GOULART, 2004).

Goulart mostra ainda que o elemento impulsionador do desenvolvimento dos testes na Europa foi a busca de um “padrão de normalidade”. Em relação a isso, ela destaca os trabalhos do psicólogo Alfred Binet, já mencionado anteriormente, que resultaram na construção da escala métrica de inteligência e nos conhecidos “testes de QI”, largamente aplicados nas escolas para selecionar as crianças, supostamente com níveis diferenciados de inteligência, em classes homogêneas.

Tais classes tinham como objetivo resolver os problemas de “inadaptação” de muitas crianças, surgidos a partir da democratização da escola. Foi daí que surgiram propostas para reorganizar a escola, diferenciando-a conforme *aptidões* individuais e níveis de inteligência dos alunos detectados na aplicação de testes psicológicos. Somando-se a outras iniciativas surgidas na época, a proposta de Binet contribuiu para configurar o programa da Escola Nova que foi amplamente difundido na Europa e no Brasil.

Em relação ao programa da Escola Nova no Brasil, pretendemos analisar a difusão desse programa no país, considerando o contexto sócio-econômico brasileiro no final da década de 1920 e início da década de 1930 (período em que se iniciou sua implementação). Nosso objetivo é o de compreender como esse programa propiciou a constituição da Educação Especial, em Minas Gerais, de forma paralela ao sistema regular de ensino.

As idéias da Escola Nova vinham sendo implementadas no Brasil desde a década de 1920. Mas, no início da década de 1930, registraram-se os primeiros confrontos entre os defensores da Escola Nova e os que lhe eram contrários. Estes últimos eram os representantes da escola privada e

de um modelo de escola que se opunha ao ideário da Escola Nova. Os intelectuais liberais que sustentaram a defesa da escola pública e gratuita, conhecidos como os Pioneiros da Escola Nova, apresentaram suas concepções pedagógicas num manifesto em defesa da reconstrução educacional do país, em 1932, conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

A tentativa de elaborar uma nova orientação para a política escolar do país aconteceu no momento em que o modelo de acumulação capitalista se encaminhava para o industrialismo, o que levou ao aumento da urbanização. A defesa da escola laica, gratuita e gerida pelo Estado atendia, desse modo, aos interesses da burguesia industrial brasileira.

Campos (1980, p.10) mostra que a divisão do trabalho, na etapa nascente do capitalismo industrial brasileiro, exigiu o deslocamento de inúmeras pessoas do campo para a cidade. A vida na cidade e o próprio trabalho na manufatura e na indústria apresentaram a essas pessoas uma complexidade maior do que aquela vivida no meio rural, complexidade que resultou da "necessidade de manipular um número grande de valores simbólicos cujo aprendizado é feito predominantemente no meio escolar". As classes populares que até então eram excluídas do acesso à escola, por via da seleção econômica, passaram a demandar o direito ao ensino como forma de ascensão social. Ao mesmo tempo, para as próprias classes dirigentes, tornou-se interessante a escolarização das massas, na medida em que o processo de industrialização e de urbanização crescente do país exigia da população "requisitos mínimos de conhecimentos transmitidos pela escola" (Idem, *Ibid*).

A autora afirma que, com a expansão das escolas públicas brasileiras, novas questões foram trazidas para os profissionais da educação, pois já não se tratava mais de oferecer um ensino erudito, próprio à formação de elites dominantes do país, mas também de um ensino voltado para a formação dos filhos das classes populares. A abertura da escola para os filhos da classe trabalhadora e das pessoas que migravam do campo para a cidade, vindos de uma cultura diversa da cultura dominante e, portanto, em contradição com a cultura escolar, gerou problemas em torno de como lidar com o novo contingente de alunos. Foi assim que os Pioneiros da Educação Nova, com o apoio dos políticos liberais, intensificaram sua luta em favor da democratização do ensino público e buscaram na Medicina<sup>8</sup> e na Psicologia o apoio científico de que precisavam para lidar com os problemas de “inadaptação” dos alunos das classes trabalhadoras à escola, inserindo as duas ciências na cultura escolar da época.

Em relação à Medicina, Jannuzzi (2006) mostra que os médicos tiveram grande influência tanto na educação dos alunos considerados “normais” quanto na dos considerados “anormais”. Além disso, afirma que a questão da higiene repercutiu na formação dos professores. O interesse dos profissionais da área médica pelos alunos “anormais”, segundo a

---

<sup>8</sup> Jannuzzi (2006) aborda as propostas de atuação dos médicos e dos psicólogos na Educação a partir de duas vertentes distintas: a médico-pedagógica (destaque na influência da medicina na educação) e a psico-pedagógica (destaque na influência da psicologia na educação). Para os fins dessa dissertação, basearei a discussão nestas duas vertentes. No entanto, Antunes (2005) mostra que, do ponto de vista global, é possível afirmar que a Medicina foi um importante substrato para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil, mantendo uma tradição iniciada no fim do período colonial e ao mesmo tempo superando-a. A evolução do pensamento psicológico no interior da Medicina, até o século XIX, preparou o terreno para que o conhecimento e a prática da Psicologia se desenvolvessem a tal ponto que fizeram delinear-se com maior clareza seus contornos, tendo assim contribuído para a penetração da psicologia científica e sua definição como campo autônomo de conhecimento e ação, o que veio a se concretizar no início do século XX.

autora, relacionava-se ao entendimento dos médicos de que, ao não serem educados, os “anormais” poderiam vir a se tornar delinqüentes e não atender às exigências do mundo do trabalho, o que não ocorreria, por exemplo, com os ditos normais. Tal fato pode ser observado na leitura do texto intitulado *Tratamento médico-pedagógico das crianças anormais e retardadas e o concurso de dentista escolar*, escrito por Edgard Duque, e que foi publicado na *Revista de Educação*, em 1927, no qual se afirma que

O ensino dos anormais é sempre mais urgente que o dos normais. Uma criança normal que seja analfabeta pode amanhã ser um excelente trabalhador manual. Uma criança anormal ineducada será fatalmente no dia de amanhã um vagabundo arrastado por delinqüentes, ou uma prostituta, ou um criminoso (DUQUE *apud* JANNUZZI, 2006, p.97).

Os médicos e demais profissionais da área da saúde influenciaram tanto a educação dos “anormais” que chegaram a considerar a escola como o estabelecimento destinado ao tratamento médico-pedagógico (JANNUZZI 2006). Nesse sentido, o médico tinha como seu auxiliar o pedagogo. Como exemplo da colaboração entre médico e pedagogo, Jannuzzi se refere à escola para crianças “anormais”, criada a partir da ampliação do Hospício do Juquery na cidade de São Paulo, e o trabalho do professor Norberto Souza Pinto<sup>9</sup>.

A autora mostra que, em alguns Estados, como o de São Paulo, os médicos foram encarregados da organização de classes para “débeis mentais”, através do *Serviço de Higiene Escolar e Educação Sanitária*. Eram também encarregados tanto da seleção de crianças com distúrbios mentais

---

<sup>9</sup> Jannuzzi (2006) mostra que a referida escola para *anormais*, anexada ao Hospício do Juquery, sob a direção do pediatra Vicente Batista, teve como auxiliar o pedagogo Norberto Souza Pinto, professor de Pedagogia Experimental e de Psicologia Aplicada à Educação.

nas escolas, quanto da apresentação de soluções para todas as questões que consideravam se inserir no âmbito da “anormalidade”<sup>10</sup>. Já no Distrito Federal, a seleção das crianças “anormais” foi feita em 1934, pelo *Serviço de Higiene Mental*<sup>11</sup>. Em Recife, o doutor Ulysses Pernambucano fundou uma escola para “anormais” em 1925 e formou, posteriormente, uma equipe interdisciplinar para cuidar desse ramo.

Jannuzzi (2006) destaca ainda que os médicos foram os profissionais convocados a integrar a *Comissão de Higiene Mental e Educação dos Anormais na Sociedade de Educação*, uma associação paulista, fundada em 1928, que visava a congregar os interessados no problema dos “anormais”.

As relações entre a educação e a higiene mental começam com um movimento para criar um *Comitê Nacional de Higiene Mental*, em 1909, organizando os médicos em torno do tema. Posteriormente, em 1923, foi fundada a *Liga Brasileira de Higiene Mental*<sup>12</sup>, cujo primeiro dirigente foi Gustavo Riedel e teve em seus quadros os mais eminentes psiquiatras e intelectuais da época (ANTUNES, 2005). Dois anos mais tarde, foi realizada a Reforma João Luís Alves, em 1925, que criou o *Curso Especial de Higiene e Saúde Pública*, anexo à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. A

---

<sup>10</sup> De acordo com Jannuzzi (2006), a atuação dos médicos estava prevista no Código de Educação do Estado de São Paulo. A referência a este código é encontrada na *Revista de Educação*, vol. II, jun. 1933.

<sup>11</sup> O Serviço de Higiene Mental foi organizado por Anísio Teixeira, na época em que administrou o Departamento de Educação do Rio de Janeiro.

<sup>12</sup> De acordo com Antunes (2005), a Liga reconhecia a Psicologia como ciência afim à psiquiatria e estimulava sua produção. Nesse sentido, a autora mostra que foi criado um laboratório de psicologia, cuja direção foi inicialmente confiada ao francês Alfred Fessard e posteriormente a Plínio Olinto, o qual foi sucedido por Brasília Leme Lopes. A Liga propôs ao Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1932, a presença obrigatória de “gabinetes de psicologia” junto às clínicas psiquiátricas, sendo a proposta acolhida em instruções do referido Ministério. A liga ainda realizava, anualmente, as “Jornadas Brasileiras de Psicologia”, cujo objetivo era o de difundir pesquisas aplicadas nessa área do conhecimento (p. 50).

influência desse curso junto às escolas tomou corpo a partir da organização da *Seção de Ortofrenia e Higiene Mental no Instituto de Pesquisas Educacionais*, em 1933, por Anísio Teixeira. Essa Seção, de acordo com Jannuzzi (2006), foi fruto da Reforma do Ensino Municipal no Distrito Federal, realizada em 1928. Em janeiro de 1934, foram instaladas *Clínicas de Higiene Mental* nas escolas experimentais articuladas à atividade pedagógica. Peixoto (2000, p. 96) mostra que a eugenia ou a “pureza racial” foi perseguida pela grande maioria dos países, em meados da década de 1930, como resultado da influência das pregações nazistas na Alemanha. Em países de população miscigenada como o Brasil, houve a preocupação do governo em depurar a raça. A eugenia orientou uma prática social voltada para a “preservação da raça e da pátria” tendo por objetivo “a robustez infantil e a depuração da raça, pelo desenvolvimento de uma infância laboriosa, ativa (no sentido de trabalhadora), disciplinada, higiênica e obediente”. Quanto à higiene, o objetivo desta foi o de oferecer aos alunos uma noção das condições da vida humana mostrando-lhes o que era nocivo à saúde afim de que eles pudessem saber evitar as moléstias e adquirirem maior resistência física.

Em relação à influência dos médicos na educação das crianças “anormais”, o doutor Arthur Ramos empreendeu uma pesquisa, de 1934 a 1939, com duas mil crianças que tinham sido encaminhadas pelos professores e diretores dessas escolas experimentais, consideradas “débeis mentais”, ou seja, “anormais”, porque eram incapazes de seguir a classe comum de ensino. Na realização de sua pesquisa, o Dr. Arthur Ramos

utilizou um método que chamou de “método clínico<sup>13</sup>”. Sua conclusão foi a de que apenas dez por cento das crianças eram realmente “anormais” e, portanto, precisavam de classes especiais. As outras crianças, embora apresentassem dificuldades na escola, não eram, de fato, “anormais”. Seus comportamentos de “anormalidade” se deviam ao meio (causas familiares, alcoolismo, abandono, maus tratos etc.), e, assim, elas não necessitariam de estudar em escolas separadas do ensino comum, ainda que requeressem uma atenção mais cuidadosa de seus professores (JANNUZZI, 2006).

Jannuzzi assinala que alguns médicos, como o Dr. Arthur Ramos, tinham certa tranqüilidade para elaborar seu diagnóstico e sua prescrição pedagógica quanto à separação ou não das crianças em classes especiais, o que se baseava em critérios clínicos. Para outros médicos, porém, essa tranqüilidade em elaborar o diagnóstico não se manifestou e os mesmos precisaram buscar o auxílio de especialistas, os aplicadores de testes, os quais eram, em sua maioria, psicólogos.

Em relação à Psicologia, a partir da luta pelo ensino público, houve o fortalecimento do chamado “movimento dos testes”, no âmbito de vários Estados do país, notadamente em São Paulo, Pernambuco, Rio de Janeiro e Minas Gerais (MONARCHA, 2001)<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> O Método Clínico reunia a observação incidental, fragmentos biográficos, observação sistemática, questionário, história de casos, testes e medidas, experimentação etc., ou seja, a maior soma de processos de investigação da personalidade, utilizando de todos os dados de observação da criança, fornecidos pelo professor de classe, pelos pais etc., tudo isso devidamente controlado pelo pessoal técnico do Serviço. (Ramos apud A. LIMA, 2006, p. 9).

<sup>14</sup> O professor Carlos Monarcha, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, é autor da monografia ganhadora do “Prêmio Lourenço Filho”, conferido pela Academia Brasileira de Educação, intitulada *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação* (São Paulo, 1922-1933) à qual faço referência nesta dissertação.

O "movimento dos testes" na escola, segundo Monarcha (2001, p. 15), "visava ao aperfeiçoamento das técnicas de diagnose e predição mediante utilização de provas breves e objetivas na forma de questionários passíveis de aplicação em larga escala". Assim, os testes permitiam a formação de classes homogêneas, classes especiais de "retardados" e de "bem-dotados" de inteligência.

A Psicologia passou a ter maior influência na educação a partir da intensificação das lutas pelo ensino público. Foi quando surgiram as Reformas Educacionais Estaduais (início do século XX), porque não havia ainda um sistema nacional organizado de educação pública. As reformas seguiram fundamentalmente os princípios da Escola Nova e estabeleceram as bases das Escolas de Aperfeiçoamento e dos Laboratórios de Psicologia Experimental, tendo a Psicologia como apoio para a prática pedagógica, visando, de alguma forma, a tornar a prática pedagógica mais "racional" e mais "experimental", portanto, mais "científica".

Nesse quadro, os testes de inteligência ganhavam importância e eram vistos como instrumento científico que permitiria não só diagnosticar, mas também prever e, portanto, controlar o comportamento dos alunos nas escolas. Foi nesse período, assinala Jannuzzi (2006), que a preocupação com os aspectos intelectivos dos alunos teve os testes de inteligência como meio de organizar as classes homogêneas. Lourenço Filho, em 1928-1929, desenvolveu as primeiras provas dos "testes ABC" na Escola de Aperfeiçoamento do Estado de São Paulo.

Lourenço Filho também liderou o Laboratório de Psicologia do Estado de São Paulo<sup>15</sup> desempenhou um papel relevante em relação à educação do diferente. Do seu ponto de vista, segundo Monarcha (2001), a medida psicológica da inteligência devia ser efetuada rapidamente e em condições simples, por meio de testes que permitissem verificar o valor individual, para a posterior classificação dos alunos em classes homogêneas. Lourenço Filho orientava-se, principalmente, pelos estudos produzidos por Édouard Claparède, Alfred Binet, Theodore Simon, Henri Piéron e outros psicólogos envolvidos diretamente ou não com o Instituto Jean–Jacques Rousseau, sediado em Genebra, dirigido por Claparède.

Em sua atuação como chefe do laboratório paulista, como salienta Monarcha (2001), Lourenço Filho formou uma equipe de colaboradores ativa e coesa. Sua atividade experimental foi impulsionada tanto pelo “movimento dos testes”, quanto pela presença ativa no Brasil de psicólogos de renome, envolvidos com a difusão da Psicologia.

Na atmosfera cultural paulista, foi Henri Piéron, afirma Monarcha (2001), quem conferiu maior visibilidade à Psicologia, mediante entrevistas concedidas aos jornais e a realização de conferências e trabalhos práticos na Escola Normal de São Paulo e Liceu de Artes e Ofícios (1925-1927). Assim, o “movimento dos testes” contou com a presença ativa de psicólogos de renome. As experiências realizadas em laboratórios deram legitimidade científica à Psicologia perante a opinião pública e as autoridades administrativas, tornando-a um dos principais temas do discurso oficial.

---

<sup>15</sup> O Laboratório de Psicologia do Estado de São Paulo surgiu em 1909. No entanto, foi abandonado e posteriormente reativado por Lourenço Filho, a partir de 1925, quando este assumiu a regência da cadeira de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal de São Paulo, no lugar de Sampaio Dória. (MONARCHA, 2001)

Lourenço Filho e seus colaboradores desenvolveram estudos experimentais, cujos resultados foram divulgados nas seções de comunicações da Sociedade de Educação de São Paulo com a finalidade de "... sensibilizar o magistério, as autoridades administrativas e a opinião pública sobre as vantagens da aplicação da psicologia objetiva na problemática escolar" (MONARCHA, 2001, p.28). Esse é um dos aspectos que evidencia a presença do "espírito científico" na Educação. Em relação a esta última, Lourenço Filho tornou-se uma das principais expressões das idéias, em ascensão, do programa da Escola Nova, tendo como referência, principalmente, Dewey, Montessori e Décroly.

Minas Gerais, por sua vez, foi um Estado brasileiro considerado historicamente pioneiro de inovações pedagógicas. Segundo Prates (1990), Francisco Campos, Secretário do Interior durante o governo de Antônio Carlos (1926-1932), pretendeu fazer da educação primária em Minas Gerais o seu mais importante instrumento de formação e socialização das futuras gerações, no sentido de torná-las "elementos urbanos, ordeiros, racionais e produtivos" (p.70).

O movimento da escola renovada, do qual Francisco Campos era um destacado expoente, voltava-se para o questionamento da chamada escola "tradicional" e propunha como base de estudo a Psicologia e Biologia, uma nova forma de conhecer e tratar a criança, nas técnicas e métodos de ensino. Essa foi a perspectiva que guiou Francisco Campos na condução da Reforma do Ensino Primário no Estado de Minas Gerais, realizada de forma autoritária (Decreto nº. 7970 de 15 de outubro de 1927). Suas ações foram a ampliação do número de escolas primárias existentes no Estado; Reforma

do Programa do Ensino Primário e criação de um Curso Normal Pós- Médio, ao qual foi dado o nome de Escola de Aperfeiçoamento (PRATES, 1990).

Ainda que implementada autoritariamente, a Reforma do Ensino Primário teve grande abrangência. Ela representou uma tentativa de considerar o educando do ponto de vista físico, moral e intelectual (JANNUZZI 2006). Além disso, acrescenta Jannuzzi, a Reforma procurou cuidar da escola como local de instrução intelectual, assegurada por uma metodologia eficiente, e também previu organizações extra-escolares, serviços médicos e odontológicos, organizações cívicas, etc., bem como a inclusão do especialista médico, da enfermeira e do dentista dentro da escola. A autora mostra que essa abrangência do decreto levou a uma concepção ampla de escola porque:

...a própria concepção ampla de escola poderia ter sido um meio de assegurar estabilidade e paz sociais, já que atingia os pais e a comunidade por meio de palestras, associações cívicas, clubes etc., divulgando assim o modo de pensar que se procurava veicular na escola. Assim, esta escola, que vai ser expandida principalmente no meio urbano, vai tentar alcançar todos os setores, ou pelo menos era essa sua intenção (p. 112).

Quanto à Escola de Aperfeiçoamento, esta procurou concretizar a preocupação do governo do Estado de Minas Gerais com a formação técnica, especializada de professores, como forma de garantir o êxito das modernizações propostas para o ensino primário .

Ao abrir a referida Escola, Francisco Campos trouxe da Europa um grupo de psicólogos-professores, em março de 1929. Dentre eles, se encontrava o colaborador direto de Binet na elaboração da escala métrica de inteligência, Theodore Simon, professor da Universidade de Paris e diretor da Colônia de Alienados e Anormais de Perry–Vaudeuse; Leon Walter

e Artus Perrelet, do Instituto Jean–Jacques Rousseau; Jeanne Louise Milde, professora da Academia de Belas Artes de Bruxelas. Meses depois, em agosto, para substituir Leon Walter, Francisco Campos trouxe a russa Helena Antipoff, colaboradora de Claparède, também do Instituto Jean–Jacques Rousseau, para dirigir o Laboratório de Psicologia da escola de aperfeiçoamento, onde também lecionou (JANNUZZI, 2006, p. 113).

O trabalho desenvolvido por Helena Antipoff está diretamente relacionado ao objeto de estudo desta pesquisa, visto que a referida psicóloga e educadora russa foi convidada a atuar em Minas Gerais para fazer cumprir os objetivos que nortearam a Reforma do Ensino Primário no Estado. No cumprimento de suas atividades, Helena Antipoff propôs uma metodologia para a educação da criança *excepcional*<sup>16</sup>, uma vez que a referida Reforma propunha que, a partir do estudo de cada criança (inspirado nos princípios da Escola Nova), fossem criadas classes homogêneas, incluindo classes especiais para aquelas que apresentassem um “retardamento”, ou seja, uma “anormalidade” em relação às demais.

Campos (1980) mostra que o trabalho de Helena Antipoff em Belo Horizonte pode ser estudado a partir de duas vertentes. De um lado, já mencionada anteriormente, como professora da Escola de Aperfeiçoamento e organizadora do Laboratório de Psicologia e do Museu da Criança, onde seu trabalho consistiu na formação de pessoal capacitado para atuar de

---

<sup>16</sup> Neste estudo, quando me referir à Educação Especial em Minas Gerais na década de trinta, utilizarei o termo “alunos excepcionais”, que foi introduzido no Brasil pela educadora e psicóloga Helena Antipoff, nesta época, a partir do seu trabalho desenvolvido na Escola de Aperfeiçoamento e no laboratório de Psicologia Experimental no Estado. O termo foi utilizado no lugar de “retardado” para se referir às crianças cujos resultados nos testes afastavam-se da zona de normalidade, ou seja, os “anormais”, o que se justificava, segundo ela, por evitar a estigmatização, e também por possibilitar a reversão do distúrbio através de medidas psicopedagógicas adequadas. A esse respeito ver Campos (2002).

acordo com os princípios da Escola Nova e na pesquisa das características psicológicas das crianças locais. De outro, guiada pelo seu interesse pela questão dos *excepcionais*, dedicou-se a uma série de atividades em caráter privado, como a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais<sup>17</sup> e da Escola para *Excepcionais* da Fazenda do Rosário, entidades que se caracterizaram pela preocupação com a educação dos “sub-dotados”, com a educação rural e com o problema dos menores abandonados.

Analisando o trabalho desenvolvido por Helena Antipoff, Jannuzzi (1992) considera que era perceptível a sua dificuldade em fazer uma conceituação precisa das crianças que chegavam à escola comum e que se diferenciavam da maioria porque não conseguiam acompanhar as classes comuns. Segundo a autora, Antipoff constatou que essas crianças

(...) mesclavam dificuldades de aprendizagem com comportamentos, às vezes, agressivos ou altamente irrequietos, e/ou apáticos, e/ou neuroses não muito pronunciadas e etc. Seria toda uma gama de crianças que se situavam entre as aceitas como **normais**, porque dentro das expectativas escolares, pois de uma forma ou de outra, às vezes mais, às vezes menos, se coadunavam com as normas da escola; e aquelas que não chegavam até ela, porque mesmo sem diagnóstico médico ou psicológico, isto é, sem a sanção do especialista, já eram afastadas pelo senso comum familiar, aprendido no cotidiano de uma sociedade que as rejeitava (JANNUZZI, 1992, p. 81).

A imprecisão do diagnóstico de Antipoff e a sua proposição de introduzir uma metodologia para a educação da criança *excepcional* mostraram que a inadaptação da criança aos parâmetros da escola poderia ser de origem orgânica (“faculdades inatas”) e/ou social (“faculdades adquiridas”).

---

<sup>17</sup> A Sociedade Pestalozzi foi a primeira associação criada em Belo Horizonte - MG, no ano de 1932, para cuidar da educação do *excepcional*. Em 1935, foi fundado o Instituto Pestalozzi, como órgão da Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais (JANNUZZI, 1992).

Assim, nos anos de 1930, a Reforma educacional implementada por Francisco Campos no Estado de Minas Gerais viabilizou o movimento de constituição da Educação Especial destinada aos alunos *excepcionais*, no sistema público de ensino do Estado, de forma paralela ao da educação comum.

Na década de 1930, portanto, a Educação Especial orientou-se na perspectiva de uma estrutura escolar administrativa e metodologicamente diferenciada (JANNUZZI, 2006). A proposta educacional então defendida se baseava no pressuposto de que o aluno era “anormal” por causas fundamentalmente orgânicas, que se produziam no início de seu desenvolvimento e cuja modificação posterior era difícil. Portanto, era necessário um diagnóstico preciso da condição intelectual do aluno (MARCHESI, 2004). Por isso, generalizaram-se os testes de inteligência, cujo objetivo principal foi o de situar os alunos em um determinado nível de “normalidade” e/ou de “anormalidade”, além de diagnosticar em qual deles situava-se o aluno, possibilitando saber em que escola ou classe escolar deveria estudar.

Ainda naquele período foi difundida a idéia de que era necessário escolarizar os alunos em classes homogêneas<sup>18</sup>, de acordo com os níveis de inteligência. As classes homogêneas eram entendidas como facilitadoras do ensino e da aprendizagem. A perspectiva de que elas poderiam ser a melhor alternativa para os alunos “anormais”, porque ofereciam um ensino diferente, com professores especializados e recursos específicos, favoreceu

---

<sup>18</sup> As classes homogêneas representavam o agrupamento das crianças, segundo o desenvolvimento mental delas. Assim, eram agrupadas em classes fortes, médias e fracas. A esse respeito ver Campos (2002) e Jannuzzi (2006).

a organização da Educação Especial em um sistema de ensino paralelo ao da educação comum.

A partir do que foi exposto, levantamos algumas questões que requerem uma reflexão conceitual: como compreender o processo de democratização da escola neste contexto? Como estabelecer relações entre o processo de democratização da escola pública, verificado a partir do final do século XIX, a implantação do programa da Escola Nova e a questão da seleção dos alunos baseada no discurso das *aptidões naturais*? Como compreender a questão dos "anormais" na escola? Esses são problemas teóricos que apresentamos no capítulo a seguir

## Capítulo II

### A Democratização da Escola Pública e a Questão das *Aptidões Naturais*

Vimos no primeiro capítulo que, nos anos de 1930, a organização da Educação Especial no sistema público de ensino dos Estados brasileiros e, especificamente em Minas Gerais, esteve relacionada ao processo de expansão e democratização da escola pública no país e à difusão do programa da Escola Nova.

Neste segundo capítulo, o nosso objetivo é o de examinar a relação entre o processo de democratização da escola pública, verificado a partir do final do século XIX, a implantação do programa da Escola Nova e a questão da seleção<sup>19</sup> dos alunos, baseada no discurso das *aptidões naturais*. Pretendemos, ao examinar essa relação, responder à seguinte questão: por que ocorreu a seleção dos alunos baseada no discurso das *aptidões naturais*

---

<sup>19</sup> Por toda a parte, no final do século XIX, objetivando criar uma sociedade mais justa, as palavras “aptidão” e “seleção” adquiriam um sentido do qual os seus utilizadores não podiam ter clara consciência. A expressão “seleção”, cuja implicação era a utilização de critérios valorizados, foi emprestada da linguagem dos agricultores e dos criadores de gado. As preocupações se voltaram para a melhoria dos rebanhos e para a seleção animal, sob uma óptica de rendimentos máximos. As descobertas científicas em biologia alimentaram os esquemas de pensamento já bem estabelecidos, de acordo com os quais a relação entre os fatos biológicos e os fatos psíquicos é de ordem causal, os primeiros explicando os últimos. A genética, que tomou um impulso considerável no período, serviu de suporte teórico à idéia da transmissão hereditária das aptidões mentais. Na linguagem corrente, a palavra “aptidão” herdou um sentido biologizante. Assim, aptidão, hereditariedade, seleção fazem parte do mesmo campo semântico, no momento de crescimento das exigências em matéria de ensino (BISSERET, 1979, p.46).

justamente no momento de democratização e de defesa de uma escola única e comum?

Para tanto, desenvolvemos uma abordagem teórica em quatro partes: na primeira, abordamos a discussão em torno do Estado, a sociedade civil e o conceito de *hegemonia*, com o objetivo de explicitar as transformações na relação entre o Estado moderno e a sociedade civil, ocorridas a partir de meados do século XIX. Na segunda, tratamos do debate sobre a relevância da escola pública, numa sociedade dividida em classes, tendo em vista mostrar que é na escola que acontece o confronto entre projetos sociais e políticos distintos e, desse modo, ela constitui um espaço de disputas pela *hegemonia*. Já na terceira parte, discutimos a democratização da escola pública e o programa da Escola Nova, a partir do conceito de *transformismo*, o qual nos possibilita compreender as contradições de um processo simultâneo de “renovação” e manutenção do “tradicional”. Finalmente, na quarta parte, tendo como referência os conceitos de *hegemonia* e *transformismo*, tratamos da questão da seleção dos alunos e das *aptidões naturais* e de sua relação com o programa da Escola Nova.

## 2. 1. O Estado, A Sociedade Civil e a Hegemonia

Para examinarmos a relação entre o processo de democratização da escola pública, a implementação do programa da Escola Nova e a questão da seleção dos alunos, baseada no discurso das *aptidões naturais*, torna-se necessário compreender o significado e o papel que a escola desempenha no Estado capitalista. Com esse objetivo, procuramos nas reflexões de Antonio Gramsci (1891-1937) elementos teóricos para nosso estudo. A análise do autor sobre a educação e a escola foi bastante divulgada no Brasil a partir da década de oitenta, quando foi intensificado no país o debate sobre a democratização da escola. Então, as idéias de Gramsci adquiriram grande importância, chamando a atenção dos educadores de esquerda, que passaram a adotá-las como referência para a discussão dos elementos que poderiam fundamentar uma visão socialista da educação.

Consideramos, portanto, que as reflexões teóricas de Gramsci sobre a escola são as que mais nos ajudam a responder à questão proposta no início deste capítulo, isto é, por que ocorreu a seleção dos alunos baseada no discurso das *aptidões naturais* justamente no momento de democratização e de defesa de uma escola única e comum?

Escolhemos o pensamento de Gramsci como referencial teórico devido à atualidade de suas reflexões<sup>20</sup>. No entanto, para compreendermos

---

<sup>20</sup> A esse respeito, é significativa a afirmação de Carlos Nelson Coutinho (1997) segundo a qual a atualidade teórica de Gramsci resulta do fato de que ele interpretou um mundo que, em sua essência, continua a ser o nosso mundo, na atualidade, visto que “um de seus temas centrais foi o capitalismo do século XX, suas crises e contradições, bem como a morfologia política e social gerada por essa formação social”. Portanto, os problemas que Gramsci abordou continuam atuais, mesmo que, em alguns casos, sob novas formas.

a concepção gramsciana, torna-se necessário acompanhar o seu percurso teórico na análise do Estado. Essa necessidade deve-se ao fato de que, segundo Magrone (2006), as abordagens que recorreram à matriz de interpretação gramsciana para compreender as práticas educacionais, muitas vezes, acabaram por se restringir aos escritos dele sobre a escola. E isso fez com que Gramsci fosse lido pelos educadores brasileiros sem uma discussão política, sendo entendido como “um pedagogo, empenhado em deslindar possibilidades para integrar formação geral e formação para o trabalho, nos limites do chão da escola” (MAGRONE, 2006, p.354).

Para não levar as contribuições teóricas de Gramsci ao reducionismo que tem predominando na educação brasileira, seguiremos, por sugestão de Dore Soares, a trajetória lógica e histórica seguida pelo pensador italiano ao examinar a relação entre estrutura e superestrutura, sociedade política e sociedade civil.

Gramsci tinha como propósito apreender a realidade econômica, social e política da sua época, a fim de formular, de modo apropriado, uma estratégia de luta para a classe trabalhadora. Nesse sentido, ele realizou um estudo profundo do marxismo, procurando renovar a sua capacidade de interpretar as questões sociais.

Ao analisar as teorias políticas de sua época, Gramsci se defrontou com a que ficou conhecida como economicismo<sup>21</sup>, que atravessava quase todo pensamento marxista, e mostrou que ele manifestava um dualismo filosófico entre “o pensamento e o ser, a consciência e a existência, entre o

---

<sup>21</sup> Economicismo é entendido como a tendência em dar prioridade às condições chamadas objetivas, estruturais, que teriam prioridade sobre aquelas situadas na esfera subjetiva, superestruturais.

sujeito e o objeto” (DORE SOARES, 2000, p. 36). Tal dualismo expressava, em outras palavras, a abordagem mecanicista, isto é, não dialética entre economia e política. Para criticar esse dualismo, Gramsci toma como referência as idéias de dois intelectuais que tiveram muita importância em sua época. De um lado, o liberal Benedetto Croce, como expressão do idealismo. De outro, o socialista Nicolau Bukharin, cujas idéias se aproximavam do economicismo.

Na posição de Croce, Gramsci critica a hipervalorização das idéias e da cultura em detrimento das transformações estruturais, econômicas. Na posição de Bukharin, mostra ocorrer o contrário. A economia é elevada a categoria determinante do processo histórico, em detrimento da cultura. O fato de não se conseguir superar esse dualismo na análise da realidade era o que levava, de um lado, a posições de caráter idealista (superestrutura) e, de outro, de caráter objetivista (estrutura). Para superar essas posições dualistas, Gramsci procurou recuperar do marxismo uma análise dialética da relação entre estrutura e superestrutura:

Instigado pelo esquematismo das proposições acerca da relação entre estrutura e superestrutura – principalmente para responder à crítica dos intelectuais neo-idealistas – Gramsci procura superá-lo, através de uma releitura das obras de Marx, nas quais o problema é examinado de forma dialética. A partir daí, ele analisa a identidade e distinção entre conceito e real, redimensionando a relação entre estrutura e superestrutura, entre sociedade política e sociedade civil. Demonstrando que o “marxismo” economicista e o neo-idealismo se mantinham presos a uma ótica dualista do vínculo entre economia e política, o autor elabora novos conceitos para expressar a relação dialética entre estrutura e superestrutura (DORE SOARES, 2000, p. 37).

Criticando as duas abordagens unilaterais, Gramsci mostrou que não existe uma divisão/separação entre estrutura e superestrutura. E o conceito

capaz de apreender a relação dialética entre essas duas esferas seria o de bloco histórico: uma relação contraditória e discordante entre estrutura e superestrutura. Ao afirmar que a estrutura e superestrutura formam um bloco histórico, Gramsci mostra que o conjunto complexo das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção, ou seja, da estrutura.

Segundo Magrone (2006, p. 361), a noção de bloco histórico pode ser definida como “sendo uma situação histórica global, na qual uma classe fundamental, dominando uma estrutura social particular, desenvolve progressivamente uma superestrutura”.

Ainda em relação ao conceito de bloco histórico, Dore Soares (2000) mostra que ele nos possibilita distinguir metodologicamente a estrutura da superestrutura, porque, para apreender a realidade, que é o movimento histórico e dialético das relações entre estrutura e superestrutura, é preciso formular conceitos. No entanto, como o próprio Gramsci ressaltou, o conceito é uma dimensão da consciência, é uma questão metodológica. E o problema da relação entre estrutura e superestrutura, que é uma dinâmica contraditória entre existência e consciência, não pode ser resolvido apenas do ponto de vista metodológico, isto é, no âmbito da consciência. Os vínculos discordantes e contraditórios entre consciência e existência só poderiam ter uma solução histórica, ou seja, é no movimento da história que existência e consciência se unificam, estrutura e superestrutura se tornam identificadas na história, no movimento que funde ação e idéia, teoria e prática.

De acordo com a autora, a compreensão dos limites de ambas as perspectivas na análise da sociedade, seja a idealista ou a economicista, levou Gramsci ao profundo estudo do marxismo para recuperar a dialética como método de investigação e interpretação dos fenômenos sociais e históricos que lhe eram contemporâneos. Isso lhe permitiu criticar tanto as concepções do Estado e da sociedade civil presentes no socialismo de sua época, bem como as teorias formuladas por Croce sobre o papel da cultura.

Assim, refletindo sobre as questões que atravessavam as lutas sociais de seu tempo, à luz de uma releitura das contribuições de Marx, mas procurando atualizar o pensamento de Marx de modo a explicar fenômenos que este não conheceu, Gramsci desemboca no conceito de Estado entendido como sociedade civil + sociedade política.

A sociedade civil, para Gramsci, é uma instância de transição entre o econômico e o político, constituindo-se, assim, como

esfera onde se manifestam os interesses privados, nascidos das diferentes posições que os indivíduos, grupos e classes sociais ocupam na estrutura produtiva, refletindo os conflitos das relações sociais de produção. Ao mesmo tempo, porém, a sociedade civil constitui o espaço de organização política das classes subalternas (DORE SOARES, 2000, p. 38).

Gramsci esteve atento ao processo de modificação da sociedade civil e o compreendeu como uma espécie de “passagem” do econômico ao político, do estrutural ao superestrutural.

Ao compreender o processo de modificação da sociedade civil, Gramsci conseguiu realizar uma nova análise do Estado capitalista, na qual ressaltou a importância da cultura e da educação (superestrutura) para a conquista e manutenção do poder.

A noção de sociedade civil como terreno de transição entre a economia e a política permitiu a Gramsci superar tanto as leituras deterministas do vínculo entre estrutura e superestrutura, quanto às concepções sobre a revolução socialista de sua época. Desse modo, ele apresenta uma nova estratégia para a conquista do poder da classe trabalhadora, que difere daquela anteriormente predominante no movimento operário e que ele denominava de “fórmula de 1848”. Trata-se da fórmula da “revolução permanente”, elaborada por Marx e Engels, por volta de 1848, quando foi lançado o *Manifesto do Partido Comunista*, que indicava um confronto violento e direto com o Estado para derrubar a burguesia, ou seja, a “guerra de movimento”. Em oposição a essa estratégia do “ataque frontal”, Gramsci propõe a conquista da *hegemonia* operária, ou “fórmula da hegemonia civil”, a se realizar no interior da sociedade civil. (DORE SOARES, 2000, p. 39).

Nessa perspectiva, Gramsci procurou fundamentar o conceito de hegemonia, por considerá-lo o único capaz de explicar as transformações na relação entre o Estado moderno e a sociedade civil, ocorridas a partir de meados do século XIX. Nesta relação, a sociedade civil se torna o terreno de mediação da disputa hegemônica, e o momento da *hegemonia* é, portanto, o da “direção cultural” (Idem, p. 63).

Compreender a sociedade civil como terreno de luta pela hegemonia permitiu a Gramsci ver a questão cultural sob uma nova ótica, na qual a educação foi entendida como “momento ético” do Estado e o papel da escola como “instância organizativa das massas no interior da sociedade civil” (Idem, Ibid).

Gramsci, portanto, apresentou novas contribuições para a análise do Estado. Para isso, também foram importantes as reflexões de Hegel sobre o Estado, as quais foram lidas por Gramsci com a ajuda das críticas de Marx à concepção do Estado de Hegel. De Marx, Gramsci mantém a noção de que o Estado é um Estado de classes, que separa governantes e governados, classes dominante e subalternas. De Hegel, Gramsci enfatiza o momento “ético” do Estado e assim desenvolve o conceito de *hegemonia*.

O momento ético para Gramsci foi considerado resultante de um processo histórico de ampliação do Estado em que a sociedade civil possibilitou “a articulação e a unificação dos interesses, a politização das ações e consciências, a superação de tendências corporativas ou concorrenciais, a organização de consensos e hegemonias” (NOGUEIRA, 2003, p. 191).

Completamos a afirmação de Nogueira de que a sociedade civil possibilita a “politização das ações e consciências” com a análise de Dore Soares, segundo a qual, na sociedade civil, se organizam tanto os grupos subalternos, para se opor à repressão do grupo dominante e organizar seu projeto político e social, por meio de associações contrárias aos interesses governamentais, quanto os grupos dominantes, para vencer as resistências dos grupos sociais que lhes são contrários, por meio do convencimento e da busca do consenso.

Para entendermos o processo histórico de ampliação do Estado e de organização da sociedade civil, apresentamos a discussão teórica de Gramsci em torno dos conceitos de “Estado Restrito”, “Estado Ampliado” e de *hegemonia civil*.

Em relação à *hegemonia civil*, Gramsci desenvolve suas reflexões, tendo como referência as mudanças na correlação de forças sociais, ocorridas na passagem do século XIX ao XX. Considera que as lutas sociais existentes em final do século XIX e início do século XX se caracterizam como “guerra de movimento”. Já o tipo de luta que se desenvolve na sociedade civil, a qual se fortalece com o surgimento de diversas organizações, tais como escola, partidos, sindicatos, como “guerra de posição” (DORE SOARES, 2000, p.42).

No entanto, com as mudanças políticas, econômicas e sociais, após 1848, ocorreram novas determinações históricas e novas formas de domínio estatal que exigiram uma outra estratégia revolucionária para a luta política. Uma outra que, embora não abolisse a força, adotou o consenso e a possibilidade de organização social e política das massas subalternas, a qual Gramsci conceituou como *hegemonia civil* e essa implica o

... envolvimento de grandes massas na resolução dos seus problemas, através da participação no complexo de associações da vida civil que se expandem na estrutura de massas das democracias modernas. Essas associações, os “aparelhos privados de hegemonia”, passam a constituir verdadeiras “trincheiras” de combate pela obtenção de posições de direção e governo da sociedade (DORE SOARES, 2000, p. 43).

Segundo Dore Soares (2000), a fórmula da *hegemonia civil* não ganhou a adesão do movimento operário e, ainda nos dias de hoje, é pouco compreendida. No entanto, o próprio movimento histórico tem revelado a necessidade de buscar estratégias de luta mais eficazes e compatíveis com a realidade do Estado, na atualidade – o “Estado ampliado”. É preciso que os grupos de esquerda levem em conta que o Estado capitalista se caracteriza pela relação dialética entre a vida civil e a vida política no seu

interior e tem como estratégia de dominação o consentimento das grandes massas, ou seja, a *hegemonia*.

Portanto, para obter o consenso da sociedade, os grupos dominantes permitem que os grupos subalternos se organizem e expressem seus projetos sociais e políticos, “constituindo mediações entre a economia e o Estado, que se expressam na sociedade civil: o partido político, o sindicato, a imprensa e a escola” (DORE, 2006, p. 337).

Assim, depois de acompanharmos o percurso teórico de Gramsci sobre o Estado e a sociedade civil, é possível compreendermos a sua concepção sobre a escola, como mostramos a seguir.

## **2. 2. O Debate Sobre a Escola Pública**

A grande contribuição de Gramsci, no que se refere às relações entre Estado e sociedade civil, é a de conferir à cultura e à educação uma importância que não foi percebida pelo pensamento socialista: ele considera a escola como uma instituição da sociedade civil de extrema importância para a organização cultural dos trabalhadores.

Para ele, a escola é o lugar aonde acontecem “as lutas entre as classes sociais pela direção de um projeto educativo que expresse os seus interesses específicos de classe” (DORE SOARES, 2000, p. 23). A escola, nessa perspectiva, é vista como uma organização que se constitui na sociedade capitalista. No entanto, a sua orientação e o seu funcionamento resultam de embates de teorias e práticas sociais contraditórias, o que

evidencia que a perspectiva gramsciana de considerar a escola como um “espaço” de contradições se diferencia das concepções de outros teóricos que a viam como mera “reprodutora” da ideologia capitalista.

Em relação à compreensão da escola como instância “reprodutora” do capitalismo, Gouveia (1997) mostra que uma corrente de sociólogos, como Baudelot e Establet, viam esta como meio de inculcação de crenças e valores no interesse das classes dominantes. Nesse sentido, e de maneira sutil, a escola levaria o indivíduo a formular uma visão do mundo compatível com a preservação do *status quo*, ou seja, utilizando a ideologia do talento, ou “dom”, ou enfatizando o mérito e a eficácia do esforço individual, a escola o levaria a aceitar como natural ou explicável a sua situação particular como membro da classe dominante ou dominada.

Sendo vista dessa maneira, a escola teria uma influência “domesticadora” e seria, na visão do sociólogo Althusser, o mais importante dos “aparelhos ideológicos” do Estado, afastando e diminuindo a necessidade de se recorrer às formas de coação mais ostensivas, empregadas pelos aparelhos repressivos como o exército, a polícia e os tribunais (GOUVEIA, 1997).

Segundo Dore (2006), quando Althusser formulou o conceito de “aparelhos ideológicos de Estado”, ele se viu obrigado a explicar o seu conceito de ideologia. Dore mostra que, para Althusser, a “ideologia não tem história, constitui uma representação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, pois é uma *distorção* das relações reais” (p. 332). Os “aparelhos ideológicos de Estado” e, dentre eles, a escola, por meio de suas práticas, realizam as ideologias e contribuem para reproduzir

as relações de produção: “garantem a opressão de classe e suas condições de exploração e reprodução” (Idem, Ibid).

Ao considerar a escola como “inculcadora” da ideologia da classe dominante, Althusser, inspirado no marxismo, adota um paradigma estruturalista de análise da sociedade, sustentando que o papel da escola é o de se limitar a reproduzir a estrutura social.

Assim, a idéia predominante nesse tipo de análise da escola é a de que, somente depois de derrubado o sistema econômico capitalista, tornar-se-ia possível o surgimento de um projeto escolar articulado aos interesses populares (DORE SOARES, 2000). É uma análise que pressupõe uma tendência economicista do pensamento marxista, uma vez que considera que a estrutura (relações de produção) determina a superestrutura (ideologias).

A idéia de que a escola somente realiza uma reprodução social e cultural suscitou muitas críticas, dentre elas, “a ausência da categoria contradição, já que o esquema da reprodução parecia se realizar sem antagonismos de classe” (DORE, 2006, p. 333). Outra crítica, baseada nas reflexões teóricas de Gramsci, foi a de questionar a idéia da educação e da cultura serem mecanicamente determinadas pela estrutura econômica, por estarem na superestrutura.

Gramsci, portanto, rompeu com a visão de que a estrutura determina a superestrutura, recuperando a leitura dialética da análise de Marx sobre a relação entre as duas instâncias (estrutura e superestrutura), destacando o momento em que Marx, no Prefácio de 1859 à *Contribuição à crítica da economia política*, afirma a importância das ideologias para que os homens

tomem consciência dos conflitos sociais. Gramsci não considera as ideologias como “aparência” ou “falsa consciência”, mas mostra que elas constituem “um terreno contraditório, no qual os conflitos sociais tanto podem ser ocultados quanto esclarecidos”. Então, dizer, como o faz Marx, que é “no terreno das ideologias que os homens tomam consciência dos conflitos de classe” é, para Gramsci, o mesmo que afirmar a validade das ideologias. No entanto, os socialistas contemporâneos a Gramsci consideravam as ideologias mera “aparências” (Idem, p. 336). Segundo Mondaini, Gramsci, ao considerar que as ideologias “são uma realidade objetiva e operante” e “são fatos históricos reais” que se desenvolvem intimamente relacionadas e de forma recíproca com as estruturas, revela a importância do momento ideológico na atividade prática coletiva (MONDAINI, 2008, p. 11). É por esse motivo que Gramsci confere à educação e à cultura uma importância jamais desfrutada no pensamento socialista. E como a escola é a instituição da sociedade civil que realiza um intenso movimento de circulação de ideologias, Gramsci lhe atribui extrema importância para a organização cultural dos trabalhadores.

Dessa forma, se, por um lado, a escola é vista pelas classes dominantes como um instrumento para criar um consenso favorável à manutenção do seu poder, para formar trabalhadores qualificados e atender às exigências da atividade produtiva, por outro, é vista pelas classes subalternas como um espaço que lhes possibilita o acesso ao saber, podendo ser articulada aos seus anseios de emancipação social e política, assim:

(...) a disputa entre as classes sociais fundamentais pela hegemonia implica o confronto entre projetos sociais e políticos distintos, que se manifesta também no

campo educacional, dando forma às bases da organização escolar que conhecemos hoje (DORE SOARES, 2000, p. 23).

A escola, na concepção gramsciana, constitui uma instância da sociedade civil onde acontece o confronto entre projetos sociais e políticos distintos e, desse modo, um espaço de disputas pela *hegemonia*.

Ainda considerando o conceito de “Estado ampliado” e o de *hegemonia* como uma nova tática ou estratégia na luta de classes, Gramsci redimensiona a questão da cultura, situando-a “como uma das mais importantes frentes de lutas na *guerra de posição*” (Idem, p. 191). Nesse sentido, torna-se fundamental o processo de educação das massas populares e esta é realizada, através da mediação dos “intelectuais”, os quais são entendidos como sendo os

(...) indivíduos que organizam e difundem a concepção de mundo de uma classe social que, emergindo no terreno da produção econômica, procuram exercer o seu governo sobre a sociedade. Como “funcionários” de uma determinada classe social, são eles que realizam as funções subalternas da hegemonia social, procurando obter o consentimento das grandes massas ao domínio político da classe social à qual estão organicamente vinculados. Os “intelectuais” se utilizam, para divulgar suas idéias e criar um “conformismo” ao projeto que defendem, das organizações da sociedade civil que se expandem nas democracias modernas (DORE SOARES, 2000, p. 191).

A partir do que foi exposto, torna-se possível compreender o papel que a escola pública assume numa sociedade dividida em classes: ser a principal agência educadora, da sociedade civil, na qual são divulgados diferentes projetos que visam à obtenção da *hegemonia* política de uma determinada classe social.

Além de ser a principal agência educadora, Gramsci considera a escola como principal agência de formação de “intelectuais”. Nesse sentido,

tornou-se preocupação para ele a preparação de intelectuais de novo tipo, organicamente ligados às classes subalternas, para poderem influir no processo de conquista da *hegemonia civil*, educando e formando os “simples” para constituírem um novo “bloco cultural e social” (DORE SOARES, 2000, p.191).

A organização escolar, portanto, é percebida por Gramsci como um espaço onde circulam as ideologias que estão presentes na sociedade civil, e estas, por sua vez, têm por finalidade legitimar o poder do grupo dominante ou lutar contra ele a fim de fundar uma nova sociedade (Idem, p.192).

A partir do entendimento de que a escola é uma instância da sociedade civil e, por isso, um espaço de contradições e de disputas pela hegemonia, consideramos que o desenvolvimento de uma proposta escolar democrática, destinada a oferecer a todos uma educação de qualidade, começa a partir da reorganização da escola que já existe na sociedade.

Entendida assim a visão de Gramsci sobre a escola, podemos agora analisar o programa educacional burguês que, tornando-se hegemônico e amplamente difundido no final do século XIX e início do século XX, nasceu no momento de democracia política e teve como proposta a defesa da escola pública, gratuita e única, mas que, contraditoriamente, propiciou a entrada de medidas seletivas na organização da escola: o programa da Escola Nova.

### **2. 3. TRANSFORMISMO: Democratização da Escola Pública e o Programa da Escola Nova**

A Escola Nova foi um programa pensado para garantir a direção intelectual e moral da burguesia numa situação de democracia política. Para Dore Soares (2003), a democratização da escola não significou, de fato, a eliminação de medidas seletivas e baseadas em diferenças sociais. Representou, sim, o alargamento da base social de seleção de quadros intelectuais e instrumentais, mediante diferentes “filtragens” a serem realizadas no percurso escolar.

Podemos destacar como exemplo dessas “filtragens” a ideologia do talento ou *aptidão natural* e a classificação dos “anormais” que enfatizaram o mérito e a eficácia do esforço pessoal para o sucesso ou fracasso no percurso escolar. No entanto, a ideologia das *aptidões naturais* e a identificação dos alunos “anormais” serviram para justificar a oferta de uma educação diferenciada para as crianças oriundas da classe trabalhadora em relação à educação oferecida para as crianças das classes dominantes, estabelecendo assim a diferenciação escolar em um momento de democracia política.

Nesse sentido, para entendermos o programa da Escola Nova como sendo pensado para garantir a direção intelectual e moral da burguesia, numa situação de democracia política, torna-se necessário buscar novamente as contribuições teóricas de Gramsci, visto que elas permitem analisá-lo como um programa contraditório: tem caráter progressista, porque defende a democratização da escola e é, ao mesmo tempo,

conservador, porque propõe novamente o dualismo escolar, a divisão entre governados e governantes, formação para quadros instrumentais e intelectuais.

Em relação à democratização da escola, a Revolução Francesa, liberal e burguesa, lançou o lema universalista da “instrução para todos”. No entanto, segundo Dore Soares (2000), este lema somente foi gradualmente se convertendo numa realidade, ainda hoje inconclusa para o conjunto das sociedades que fazem parte dos países do “terceiro mundo”, a partir do momento em que ocorreu o avanço do movimento operário e das idéias socialistas.

A luta para universalizar o ensino elementar concretizou-se na ampliação das escolas elementares públicas a partir do final do século XIX e início do século XX. Dore Soares (2000) mostra que o direito à instrução é considerado, na ciência política, o elemento mediador entre os direitos civis e políticos. A partir do momento em que foram asseguradas a gratuidade e a obrigatoriedade da educação primária na legislação, emerge uma nova orientação do Estado: ao contrário de políticas no estilo *laissez-faire*, como era antes, passa-se a ter uma política intervencionista, para garantir aos cidadãos os seus direitos sociais. Isto significou alargar os direitos civis e políticos para a massa popular que deles estava excluída.

Ao analisar a nova orientação política do Estado, a partir do movimento popular pelo direito à instrução, a autora o explica como um momento em que a classe dominante foi obrigada a organizar um novo programa educacional que comportasse esta conquista democrática. No entanto, seria necessário manter o princípio da diferenciação social que

caracterizava a escola da época e buscar meios de capacitá-la para responder às novas exigências de preparação para o exercício da cidadania.

O princípio da diferenciação social deveria ocorrer ao mesmo tempo em que se defendia a educação popular. O programa da Escola Nova coloca em evidência que a burguesia não sustentou uma prática de recusar a educação popular. Ao contrário, “pressionada pelas exigências da produção econômica e/ou do exercício da hegemonia, a classe dominante se vê compelida a elevar o nível cultural das massas populares” (DORE SOARES, 2000, p. 193).

O programa da Escola Nova, objetivando conseguir a elevação do nível cultural das massas populares, foi uma tendência que conseguiu se tornar hegemônica na educação, no sentido de conseguir a reorganização da escola “para responder aos conflitos que se apresentaram para a burguesia, a partir da segunda metade do século XIX, quando os trabalhadores começaram a se organizar como classe e a apresentar sua própria filosofia de sociedade” (DORE SOARES, 2003, p. 68).

A autora mostra, ainda, que esse movimento, apesar das especificidades nos diferentes países, foi orientado para uma finalidade comum: a de reorganizar a escola, de modo a fazê-la responder tanto às pressões populares pelo acesso à instrução, quanto às demandas da indústria, que se encontrava num intenso processo de monopolização capitalista, necessitando redefinir as qualificações intelectuais e técnicas do pessoal dirigente e dos trabalhadores para exercerem funções instrumentais.

A reforma da escola, portanto, deveria conservar a sua estrutura seletiva e discriminadora, continuando a formar quadros de “dirigentes e dirigidos”. Para tanto, foi estabelecido um “corpo doutrinário” e ideológico que se tornou a diretriz principal das reformas escolares, ocorridas nos países ocidentais, desde os primeiros anos do século XX (DORE SOARES, 2000, p. 207).

A análise gramsciana sobre o programa da Escola Nova pode ser compreendida a partir do seu conceito de *transformismo*. O conceito de *transformismo* expressa um processo por meio do qual os grupos dominantes se apropriam de teses, reivindicações ou exigências provenientes do movimento social ou dos grupos politicamente adversários e procuram integrá-las à sua direção cultural, como “concessão”, mas de forma subordinada, para exercer a hegemonia (DORE SOARES, 2003, p.70).

O conceito gramsciano de *transformismo* representa uma das formas históricas de *revolução passiva* e constitui-se em um fenômeno que expressa a estratégia de grupos dominantes para controlar, na teoria e na prática, a força de seus antagonistas no processo de mudança (Idem).

Gramsci mostra que a *revolução passiva* consiste na:

(...) expressão prática das necessidades da “tese” de se desenvolver integralmente, até o ponto de conseguir incorporar uma parte da própria antítese, para não se deixar “superar”, isto é, na oposição dialética somente a tese desenvolve, na realidade, todas as suas possibilidades de luta, até capturar os supostos representantes da antítese (GRAMSCI, 2002, p. 318).

Assim, de acordo com Gramsci, na *revolução passiva* ocorre a passagem da luta política de “guerra manobrada” para a “guerra de posição”, a qual foi pouco compreendida pelos políticos italianos de

esquerda, durante o processo de formação do Estado moderno da Itália (*Risorgimento*):

De qualquer modo, o decorrer do processo do *Risorgimento*, ainda que tenha iluminado a importância enorme do movimento “demagógico” de massa, com líderes surgidos ao acaso, improvisados, etc., na realidade foi retomado pelas forças tradicionais orgânicas, isto é, pelos partidos formados há mais tempo, com elaboração racional dos líderes, etc. (*Idem*, p. 321).

Gramsci ressalta como consequência da incompreensão desta estratégia política a impossibilidade de se alcançar um resultado mais avançado do que a realidade existente

Em todos os acontecimentos políticos desse mesmo tipo, houve sempre o mesmo resultado (foi assim em 1830, na França, com a predominância dos orleanistas sobre as forças populares radicais democráticas, e também foi assim, no fundo, na Revolução Francesa de 1789, em que Napoleão representa, em última análise, o triunfo das forças burguesas orgânicas contra as forças pequeno-burguesas jacobinas). Da mesma forma, na guerra mundial, o domínio dos velhos oficiais de carreira sobre os oficiais de reserva, etc. Em cada caso, a ausência, entre as forças radicais populares, de uma consciência da missão da outra parte as impediu de ter plena consciência da própria missão e, portanto, de pesar no equilíbrio final das forças conforme seu efetivo poder de intervenção e, finalmente, de determinar um resultado mais avançado, num sentido de maior progresso e modernidade (*Idem*, p. 321).

Compreender a nova estratégia dos grupos dominantes para manter-se no poder por meio da hegemonia e do controle das forças de seus antagonistas leva-nos, portanto, ao entendimento de que foi necessário, na virada do século XIX ao XX, buscar uma mudança na organização do projeto educacional da burguesia em consonância com sua nova estratégia de poder político. Foi, então, por meio de um processo *transformista*, ou seja, de assimilação de reivindicações do movimento operário ao projeto

educacional burguês, que as diferentes vertentes da proposta da Escola Nova foram elaboradas para manter a hegemonia burguesa.

As novas políticas educacionais, formuladas a partir do processo *transformista*, se inserem no contexto da “guerra de posição”. Elas são elaboradas a partir da virada do século XIX ao XX, quando muda a correlação de forças entre a classe dominante e as classes subalternas, quando os grupos dominantes passam a ser obrigados a governar com a participação dos setores populares, por meio de suas organizações da sociedade civil. Uma das importantes conquistas desse momento político refere-se ao sufrágio universal, embora masculino. Quando os trabalhadores passam a votar, a burguesia encontra na escola o principal instrumento de formação da cidadania, daí surgindo a idéia de convertê-la numa “pequena comunidade”, onde as classes subalternas seriam educadas para exercer suas liberdades políticas. É nesse mesmo diapasão que surgem as idéias de cadeiras móveis, representantes de turma, grêmios, líderes e liderados, etc. A escola se tornava o local, *par excellence*, de educação para a vida na democracia burguesa.

O novo projeto político de dominação da burguesia implica a busca de obtenção do consentimento à ordem social dominante . Um dos lugares da sociedade civil para a obtenção do consentimento das classes subalternas é a escola. E a negociação da classe dominante, para obter o consentimento das classes subalternas, passa pela assimilação de alguns de seus anseios ao projeto político de poder, embora de forma subordinada. O projeto da Escola Nova nasce nesse contexto. Assim, os grupos dominantes vão formulando várias proposições cujo eixo comum é a reformulação da escola

na perspectiva de acatamento/subordinação de parte das reivindicações dos movimentos populares, com o objetivo de manter o seu poder. É nesse quadro que o trabalho se torna referência primordial do programa da Escola Nova (DORE SOARES, 2000).

Portanto, ao assimilar do marxismo a idéia de trabalho como atividade transformadora e essencial à formação da cultura, os liberais não pretenderam fortalecer o movimento socialista. A intenção dos mesmos era combater o socialismo naquilo que ele evidenciou como fundamental e que denunciou estar ausente da concepção educacional de base humanista, elaborada pela burguesia, ou seja, a questão do trabalho (Idem, p. 202).

Para entendermos o sentido *transformista* dessa assimilação da idéia de trabalho na proposta educacional da Escola Nova, precisamos compreender como o trabalho era entendido pelo movimento operário e como a burguesia se apropriou da idéia do mesmo, subordinando-o aos seus interesses de *hegemonia* política a partir de sua proposta de escola.

Dore Soares mostra que o movimento operário entendia o trabalho como referência educativa para sua emancipação social e política. Contudo, essa perspectiva encontrava um limite, significativo, vinculado ao economicismo, ou seja, os pedagogos socialistas discutiam a noção de trabalho, reduzindo-a às forças produtivas, às técnicas e ao trabalho industrial. Desse modo, a autora ressalta que a dimensão propriamente “pedagógica” (cultural) do trabalho foi relegada a uma função meramente instrumental, ou seja, “não vendo dialeticamente a relação entre estrutura e superestrutura, o marxismo ‘positivista’ considera que esta última é a

expressão direta e imediata dos interesses econômicos” (DORE SOARES, 2000, p. 202).

Segundo a autora, as relações capitalistas de produção ofuscaram a dimensão do trabalho humano como capaz de propiciar a transformação da natureza e de se constituir a base da própria produção da vida social e política. Nesse sentido, a visão socialista procurou romper com essa tendência, a partir da “revalorização” do trabalho como princípio formativo. Todavia, isto não foi conseguido, devido à predominância da corrente determinista, vinculada ao economicismo, que passou a vigorar no movimento operário, não permitindo que a idéia de trabalho superasse a relação diretamente produtiva. Desse modo, “a escola do trabalho, propugnada pelos socialistas, acabou tendo uma marca estreitamente corporativa” (DORE SOARES, 2000, p. 203).

Assim, a crítica a esse economicismo foi o ponto principal denunciado pelos pensadores liberais (neo-idealistas) na proposta socialista de escola do trabalho, na qual a categoria “trabalho” tinha perdido sua dimensão cultural.

Com a recuperação, pela posição liberal e neoidealista, da dimensão cultural do “trabalho”, este passou a ser entendido como “atividade” a ser realizada no plano econômico, social, cultural e político:

(...) os neo-idealistas procuram erigir a dimensão cultural da categoria trabalho independentemente da produção industrial imediata. Eles afirmam que, na sua acepção cultural, o trabalho é entendido como *atividade* do homem que se realiza seja no plano econômico – a produção – ou no plano social, cultural e político: a organização da comunidade, suas leis, seu governo (DORE SOARES, 2000, p. 204).

Mas o resgate da noção de trabalho, na perspectiva liberal neo-idealista, se realizou através do processo *transformista*: ao mesmo tempo em que se buscou, no marxismo, o conceito de trabalho como elemento histórico, o seu conteúdo revolucionário foi esvaziado, no sentido de preparar a revitalização da *hegemonia* cultural burguesa (Idem, p. 204).

Nesse sentido, na perspectiva liberal, a noção de atividade como elemento organizador da vida em comunidade não implicou “transformar” a sociedade nas suas bases econômicas, sociais e políticas e, sim, assegurar a continuidade da ordem social burguesa que divide a sociedade em governantes e governados, caracterizada pela desigualdade social.

Podemos, então, afirmar que, embora o movimento Escola Nova defendesse uma igualdade para todos numa proposta de democracia política, na verdade, o que pretendiam seus elaboradores era o enfraquecimento da concepção de igualdade, porque esta está na base da filosofia marxista. Assim, para não aprofundar os conflitos sociais e manter a *hegemonia* burguesa, foi necessário buscar revitalizar os princípios marxistas subordinando-os aos interesses liberais. Isso se deu com o objetivo de obter o consentimento das classes subalternas, através de uma nova política pedagógica, fundada no trabalho (Idem).

Dore Soares (2000) salienta que, no plano ético, a concepção de trabalho como “atividade” serviu de referência para educar a “vontade” dos indivíduos para que sua conduta (moral) se tornasse adequada à ordem social estabelecida. A partir daí, surgiu a preocupação com o “interesse” do aluno pelo processo educativo, visando à sua “integração às regras dominantes no conjunto da vida social”.

A preocupação com o interesse dos alunos pelo processo educativo deu lugar à crítica aos métodos “coercitivos” de ensino, em que os estudantes não participavam ativamente do programa educativo. A abertura de espaço para a participação do aluno, por meio do ensino do trabalho, constituiu-se no principal aspecto do processo de conquista da “obediência ativa” às leis civis e estatais desenvolvidas na escola:

A escola, assim, deve se constituir como uma “comunidade de trabalho” para que possa cumprir o papel que, antes do desenvolvimento da indústria, cabia à família, isto é, quando esta era uma unidade produtiva e educava os seus membros para a vida econômica, social e política (DORE SOARES, 2000, p. 205).

No plano político, a idéia de trabalho como “atividade” pedagógica encontrou seu fundamento na democracia representativa. Procurava-se convencer o aluno, através da educação, que o modelo governativo do Estado burguês consistia no legítimo resultado de sua própria vontade, quando organizado em comunidade. Fica explícito, portanto, que “a obediência às leis estatais deve ser *educada*; o consentimento deve ser *ativo: obediência ativa* às diferenciações sociais do Estado burguês” (Idem, p. 206).

Não houve, contudo, um projeto homogêneo de Escola Nova, mas caracterizações distintas que se unificavam no objetivo de “mudar para não mudar”, isto é, do *transformismo*. O objetivo comum das diversas tendências apresentadas no mesmo quadro da Escola Nova era o de manter uma determinada ordem social classista, hierarquizada e desigual, ameaçada pelos conflitos sociais e políticos que se foram agravando, a partir das últimas décadas do século XIX e início do XX:

Embora a “escola ativa” não tenha adquirido um sentido unívoco entre os seus propositores, as concepções educacionais que em seu nome se foram aglutinando “molecularmente”, até compor um movimento de caráter internacional, eram orientadas para uma finalidade comum: a de reorganizar a escola de modo a equipá-la para responder não só às pressões populares pelo acesso à instrução como também às demandas da indústria – que se encontrava num intenso processo de monopolização – no sentido de redefinir as qualificações intelectuais e técnicas do pessoal dirigente e dos trabalhadores engajados em funções instrumentais. A reforma da escola, contudo, implicaria conservar a sua estrutura seletiva e discriminadora (DORE SOARES, 2000, p. 206).

Não podemos afirmar que o objetivo de propor uma “renovação educacional”, conservando a sua estrutura seletiva e discriminadora, não tenha tido suas contradições. Para se conseguir manter uma “ordem social classista” através da proposta de “renovação educacional”, foi preciso uma assimilação dos aspectos renovadores dessa nova proposta, ou seja, dos avanços que ela representava em relação à escola tradicional, para submetê-los à ordem hegemônica que se pretendia.

Para explicitar os avanços representados pela Escola Nova, Claparède os relaciona aos ideais educacionais de Jean Jacques Rousseau no sentido de superar as formas tradicionais de educação. Dentre elas, Claparède destaca “a crença errônea na existência de uma natureza humana sempre igual a si mesma” e o “pressuposto de que os indivíduos devessem percorrer um trajeto de um ponto de partida até um ponto de chegada para alcançar um estado perfeito” (ASSIS, 2005, p. 11).

A idéia das diferenças da natureza humana foi aceita por Lourenço Filho (1978) que, em sua obra *Introdução ao estudo da escola nova*, discute a questão da reforma da escola frente ao crescimento do número de matrículas, no momento em que a mesma passou a admitir “clientela da

mais variada procedência, condições de saúde, diversidade de tendências e aspirações” (p. 21). Para o autor, as diferenças da clientela levavam à necessidade de procedimentos didáticos também diferentes. Isso, porque o êxito de uma atividade educativa desenvolvida com certo número de crianças seria, talvez, um fracasso para outras. Nasceram, então, indagações sobre as causas ou razões dessas diferenças, bem como surgiu o interesse em regular as atividades dos “mestres” ou do ato unilateral de ensinar e, por conseguinte, o interesse em entender os “discípulos” no ato de aprender, considerando as circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis, segundo as condições individuais de desenvolvimento.

Lourenço Filho enfatiza que a descoberta dessas condições tornou-se objeto de estudos de grande alcance. O desenvolvimento natural da criança deveria, a partir de então, orientar os rumos da escola, no sentido de constituir uma “escola centrada na criança”, onde se impunha aos “mestres” terem uma nova compreensão das necessidades e capacidades dos alunos.

A assimilação desses aspectos renovadores, portanto, que revelavam as diferenças individuais de desenvolvimento e a necessidade de se orientar os rumos da escola no sentido de atender às necessidades das crianças, aconteceu por meio de um processo *transformista*. Ao invés de se buscar o reconhecimento da subjetividade e das diferenças individuais, o que ocorreu, contraditoriamente, foi a construção de padrões sociais de “normalidade” e a tentativa de formar uma “sociedade mais homogênea” (OLIVEIRA, 2004). Esse fenômeno nos leva a compreender que a assimilação do discurso das diferenças individuais serviu para constituir um sistema educacional classista e discriminador, porque foi enfatizado

somente o discurso das diferenças originárias da natureza biológica e mental do indivíduo que, comparadas aos padrões sociais de uma suposta “normalidade”, foram entendidas como “anormalidade”.

Assim, historicamente, é possível compreender a grande ênfase dada à Medicina e à Psicologia, quando focalizamos o amplo movimento de expansão da escola elementar na Europa, a partir do final do século XIX, e o aparecimento de problemas relacionados às dificuldades das crianças em acompanhar o ensino, dando lugar, também, ao surgimento de teorias sobre “anormalidade”, testes de inteligência, etc. (DORE SOARES, 2000).

Como foi abordado no capítulo anterior, as teorias sobre a *anormalidade* procuraram apresentar explicações científicas para os problemas sociais da época, como a “anormalidade infantil”, fadiga intelectual, higiene, eugenismo e criminalidade. Nesse sentido, destacam-se os trabalhos de Alfred Binet sobre a inteligência.

As primeiras pesquisas de tipo clínico sobre a gênese da inteligência levaram Binet a constatar a variabilidade das formas de julgamento e de raciocínio, segundo o meio social da criança examinada. No entanto, com o interesse em resolver as dificuldades práticas que surgiam com a escolaridade obrigatória, o ministério francês da Instrução Pública pede a Binet para elaborar um instrumento capaz de selecionar as crianças “inaptas” à escolaridade primária normal (BISSERET, 1979, p. 48).

Binet, então, redefiniu os rumos de suas investigações científicas que lhe permitiriam relativizar a noção de inteligência em função das “influências sociais, como a penúria e a miséria das famílias muito numerosas” (Idem, *Ibid*), voltando-se para uma prática científica

puramente empírica. Essa prática, por sua vez, resultou na construção da escala métrica de inteligência, os conhecidos “testes de QI”, que foram largamente aplicados nas escolas.

Como houve o interesse do ministério da Instrução Pública em direcionar os estudos realizados por Binet sobre as crianças “anormais” e suas incapacidades de acompanhar o ensino, utilizando a escala métrica de inteligência, os resultados obtidos, a partir desses estudos, propiciaram o selecionamento das crianças na organização da escola:

Os testes de Q.I. fazem parte de um movimento que passa a identificar na criança – e não na escola – o problema da educação. Essa mudança de ênfase ficou conhecida como a “revolução copernicana” da escola. A partir daí, as capacidades das crianças são interpretadas como aptidões e passam a constituir a referência para a seletividade na organização da escola (DORE SOARES, 2000, p. 09).

Quanto à “revolução copernicana” (ou *copérnica*), o psicólogo Édouard Claparède afirma que ela consiste na conformação da ação educativa às manifestações naturais da criança, portanto, “os métodos e os programas gravitando ao redor da criança, e não mais a criança gravitando mal e mal ao redor de um programa fixado fora dela, eis a revolução ‘copérnica’ à qual a psicologia convida o educador” (CLAPARÈDE *apud* NASSIF, 2006, p. 45).

Nesse sentido, segundo Nassif (2006), Claparède enfatizou que a desconsideração da diferença individual contraria a natureza e o “princípio funcional”. Além disso, quando se trabalha pelo indivíduo, desenvolvendo-se suas capacidades e valorizando-se suas forças e riquezas naturais, trabalha-se, sobretudo, pela sociedade. Assim, ao contrário do que pretendem os “defensores da igualdade”, Claparède acrescenta que “um indivíduo só

produz na medida em que se apela para as suas capacidades naturais, e que é perder tempo querer por força desenvolver nele capacidades não possuídas” (Idem, p. 44).

Uma outra faceta da “revolução copernicana” no funcionamento da escola, segundo Dore Soares (2000), foi a de viabilizar a tese da promoção da igualdade de oportunidades. A mudança que ela representou na escola pretendia responder aos problemas gerados por uma sociedade dividida em classes.

A partir do momento em que o ensino passou a ser centrado na criança, foi favorecido o mecanismo de evitar que as crianças desprovidas de determinadas *aptidões*, que eram requeridas pela escola, freqüentassem a escola. Todos poderiam ter acesso à escola, porém deveriam receber uma formação adaptada às suas diversas *aptidões naturais*, as quais, na acepção dos escolanovistas, decorriam de variedades intrínsecas à natureza biológica de cada um, independentemente de condicionantes sociais e culturais. Esse é o sentido mais amplo da referida “revolução copernicana”, que deu fundamento à organização da Escola Nova.

Nesse sentido, democratizou-se o acesso à escola. Os problemas que emergiram no processo de democratização da escola, tais como a “inadaptação” das crianças das classes trabalhadoras ao ensino, cuja natureza era eminentemente social e cultural foram tratados, “cientificamente”, como originários de causas hereditárias e biológicas possíveis de serem mensuradas. Assim, o êxito ou o fracasso na trajetória escolar teve por explicação as diferenças de capacidades mentais de cada criança. Daí decorreu, também, a justificativa para a seleção das crianças e

a posterior proposição de criar uma educação especial, destinada aos alunos diagnosticados como “anormais”, paralela à educação comum para os alunos “normais”.

#### **2.4. O Programa da Escola Nova, a Questão da Seleção dos Alunos e das *Aptidões Naturais***

Vimos que o êxito ou o fracasso dos alunos, em sua trajetória escolar, eram justificados pelas diferenças de capacidades mentais e biológicas de cada um. As diferenças de desenvolvimento mental (ou intelectual) eram diagnosticadas por meio de testes padronizados para medição psicológica.

Goulart (2004) mostra que os procedimentos padronizados de medição psicológica acabaram por fomentar atitudes e métodos discriminativos. Ao considerar o primeiro objetivo dos testes, que foi a caracterização de “normal” e “anormal” ou patológico, é possível verificar que a Psicometria apelou para o artifício da média aritmética para qualificar um comportamento como normal, enquanto os resultados que se afastavam da média eram considerados desviantes ou “anormais”. Neste sentido, como destaca a autora, a influência do meio social, da instrução e dos demais fatores aos quais a pessoa humana está submetida passaram a ser incorporados ao conceito de inteligência ou de “normalidade”.

Assim, quando se falava em “normalidade”, a partir da média, as contradições encontradas na realidade foram transformadas em desvios naturais e individuais em relação a um padrão abstrato, estabelecido para

caracterizar uma criança ou um adulto normal. O uso de testes, explica Goulart (2004), abriu caminho para a localização dos marginais do sistema: os “anormais”, no caso da inteligência; os “doentes”, no caso da saúde mental, e os “improdutivos”, no caso do rendimento escolar.

Quanto ao segundo objetivo dos testes psicológicos, que foi a orientação e seleção de pessoas para o exercício de funções, tanto durante a guerra quanto no trabalho industrial, obedeceu a um raciocínio similar ao primeiro. Portanto, o lugar ocupado por um indivíduo na estrutura das ocupações da divisão social do trabalho capitalista era determinado em função da avaliação de seu desempenho, tendo como referência o padrão de distribuição de resultados estatísticos. As variáveis intervenientes (como fatores sócio-econômicos, instrução, etc.) foram desconsideradas e os indivíduos com resultados de *aptidão* mais baixos foram considerados menos produtivos, devendo estar em postos inferiores ou mal remunerados na estrutura ocupacional (GOULART, 2004).

Compreendemos que a seleção dos alunos, baseada no discurso das *aptidões naturais*, das diferenças de capacidades intelectuais, medidas por testes de inteligência, foi proposta para responder aos problemas gerados por uma sociedade dividida em classes, na qual, para garantir o seu poder político, os grupos dominantes procuraram manter a diferenciação entre a educação oferecida às massas populares e aquela reservada às elites, porque poderiam estabelecer medidas para democratizar a escola, mas não lhes interessava permitir a democratização da formação de dirigentes.

Quanto ao conceito de *aptidão*, Bisseret (1979) mostra que o mesmo faz parte do sistema de interpretação que a sociedade francesa deu às suas

desigualdades escolares e, de uma maneira mais geral, às desigualdades sociais. No entanto, esse mesmo conceito foi analisado historicamente pela autora, revelando descontinuidades radicais de sentido. Portanto, abordamos essa análise por se relacionar diretamente à discussão apresentada até agora e pelo fato de as *aptidões naturais*, que passaram a ser mensuradas em testes, terem sido utilizadas como justificativa para a organização do ensino diferenciado em classes e escolas especiais.

Nesse sentido, a autora inicia seu estudo mostrando que a palavra *aptidão* surgiu no século XV, como termo jurídico, tendo como significado “habilidade para exercer uma profissão”. Posteriormente, passou para uma linguagem filosófica e teve como sentido “a tendência natural para alguma coisa”. Essa definição remetia à idéia de natureza e essa última era concebida segundo a vontade divina. A *aptidão* como “dom divino” não conferia qualquer tipo de superioridade de classe. Assim, “O poder de fato está ligado ao nascimento: nasce-se ‘poderoso’ ou ‘miserável’ segundo a vontade divina e assim se permanece; a ‘qualidade’ ou ‘a posição na sociedade’ em nada dependem das *aptidões* mentais ou físicas” (BISSERET, 1979, p. 34). A nobreza, portanto, exercia seu poder por direito divino.

Já na metade do século XVIII, ocorreu uma mudança significativa na relação do homem com a natureza, passando este a exercer um domínio sobre a mesma. Como exemplos desse domínio do homem sobre a natureza, encontram-se: a invenção da máquina a vapor, o descobrimento da eletricidade, mecanização da produção têxtil e metalúrgica, etc. A relação dos homens com o mundo foi modificada por esse domínio progressivo sobre a natureza, já não se esperava mais a intervenção de

Deus, por meio de “milagres”, no curso dos acontecimentos (BISSERET, 1979).

Assim, o mundo físico e humano foi entendido como obedecendo a leis próprias que a ciência deveria descobrir. No século XVIII, portanto, o homem tornou-se o centro de referência e as indagações se voltaram para suas particularidades físicas e mentais. As diferenças entre os grupos humanos ou entre os indivíduos passaram a ser percebidas como “contingentes e relativas ao meio físico ou social” (BISSERET, 1979, p. 35).

Bisseret destaca que a burguesia, a partir das atividades científicas e do domínio do homem sobre a natureza, se caracterizou como uma classe social que tomou consciência de si própria e conseguiu deter o poder econômico, mas não o poder político. Por esse motivo, passou a questionar a ordem social existente até então, em que o nascimento determinava o lugar do indivíduo na sociedade. A partir desse questionamento, a burguesia liga as desigualdades dos destinos às instituições sociais e, por isso, reivindica o poder político em nome do “mérito individual”.

A respeito do lugar do indivíduo na sociedade, assinala Bisseret, no momento da Revolução Francesa, os fatos pareciam mesmo confirmar a idéia de que os homens, e não Deus, eram os responsáveis pela tarefa de organização social; daí a possibilidade de alterar a ordem estabelecida pela nobreza. Nesse sentido, a Lei teria o poder de fundar uma nova ordem social, oferecendo a todos, sem distinção, a possibilidade teórica de se desenvolver física, intelectual e moralmente, para maior proveito de uma sociedade livre de suas desigualdades.

Em decorrência disso, a palavra *aptidão*, que antes era considerada “dom divino”, passou a ser considerada como resultado, suscetível de mudança, tanto do meio como da educação, bem como se tornou um valor em nome do qual se poderia pretender certas funções sociais:

A burguesia, que, para arrancar os privilégios da nobreza, se apoiou no povo que ela pretende instruir, acredita firmemente que vai reconstruir uma sociedade igualitária, visto ter suprimido para seu próprio benefício as desigualdades que a atrapalhavam. Ora, centrada em seus próprios interesses, ela recriou para seu proveito uma outra hierarquia social e novas desigualdades: desigualdades políticas, uma vez que, por ocasião da Revolução, o sufrágio dito universal excluiu do colégio eleitoral as mulheres e os empregados domésticos; desigualdades econômicas, consagrando o regime da propriedade privada; desigualdades de acesso ao ensino (...). Entretanto, se as desigualdades reais subsistem nos fatos, o princípio da igualdade tornou-se um valor universalmente adotado. Substituindo formalmente a idéia de nascimento por direito divino, as noções de igualdade, de mérito, de aptidão, de competência e de responsabilidade individual tornaram-se os elementos de uma ideologia global à qual o “Povo” também adere (BISSERET, 1979, p. 37).

Já na primeira metade do século XIX, Bisseret mostra que, a partir da Revolução Francesa, uma nova hierarquia social se constitui: a nobreza desapareceu como classe e o “terceiro Estado” dividiu-se em duas classes: a burguesia, no poder, e o proletariado, que continuou a reivindicar seus direitos a uma igualdade real.

Diante das desigualdades reais, perpetuadas a partir do poder político e econômico da classe burguesa, essa última difundiu uma ideologia que lhe permitiu justificar essas desigualdades com o objetivo de reduzir uma oposição popular que ameaçaria os seus novos privilégios. Dessa forma, essa ideologia teve por princípio mostrar que “sendo todos livres e iguais no direito, o destino do ser humano não depende mais da ordem estabelecida, mas das capacidades individuais” (BISSERET, 1979, p.40). A burguesia,

dessa forma, se consolidou como classe, negando àqueles que ela submetia ao seu poder político e econômico as qualidades essenciais de inteligência, mérito e responsabilidade, que atribuiu a si própria e que justificavam sua dominação.

Essa ideologia, apoiada numa suposta cientificidade, atribuiu à hereditariedade a causa das desigualdades. Nesse sentido, o peso da hereditariedade<sup>22</sup> determinou o lugar social das pessoas a partir de uma ideologia baseada no princípio da liberdade individual e da igualdade civil (BISSERET, 1979).

Assim, “a aptidão perdeu o sentido de característica aleatória que, no século XVIII, lhe conferia a idéia de liberdade humana e, antes do século XVIII, a idéia de liberdade divina” (*Idem*, p. 41). Portanto, as conotações do termo *aptidão* tornaram-se, então, progressivamente, as de um dado imutável, permanente, hereditário, que determina o destino de um indivíduo. No entanto, a idéia de permanência das *aptidões* e determinação do destino do indivíduo passou a ser modificada, na segunda metade do século XIX, para atender às exigências do desenvolvimento industrial do país, no sentido de formar força de trabalho qualificada para as indústrias.

A esse respeito, Bisseret (1979) mostra que o “esmagamento” da revolta do proletariado em 1848 marcou o início de uma nova era, impulsionada pelo crescimento da indústria e a expansão do comércio. O trabalho social, a partir de então, dividiu-se em tarefas múltiplas e hierarquizadas, criando uma administração da economia que passou a exigir

---

<sup>22</sup> Segundo Bisseret (1979), hereditariedade naquele momento compreendia características físicas e orgânicas, modo de vida, maneira de andar, som da voz, aptidões intelectuais, caráter moral.

homens com formação técnica. Teria emergido, portanto, a exigência de escolarizar também o povo e o ensino primário se tomou, em 1881, gratuito, leigo e obrigatório para todos. No entanto, a burguesia utilizou um sistema de ensino primário paralelo e pago, em classes elementares dos Liceus, conservando sua superioridade e os seus privilégios, mantendo as desigualdades sociais.

As justificativas para as desigualdades sociais foram reforçadas com o desenvolvimento das ciências biológicas, porque foram relacionadas às diferenças da natureza biológica, irredutível e determinante onde certas pessoas possuem *aptidão* para o desenvolvimento intelectual e outras não. Isso justificaria a dominação natural e legítima de uns por outros (BISSERET, 1979).

A autora mostra que a idéia de uma distribuição naturalmente desigual das *aptidões* passou a ser questionada pelo proletariado e, conseqüentemente, emergiram os conflitos sociais. Para resolver tais conflitos, a classe dominante buscou uma fundamentação na Psicologia, a qual deveria identificar as "verdadeiras aptidões" dos indivíduos segundo as quais cada um teria seu lugar atribuído na sociedade. Daí o interesse dos primeiros psicólogos em medir a inteligência por meio dos testes.

Segundo Bisseret, houve a preocupação em encontrar um instrumento de predição das *aptidões* que evidenciasse resultados possíveis de confirmação. O recurso à noção de *aptidão* permitiu justificar as desigualdades de acesso ao ensino e, em conseqüência, as desigualdades sociais, pois a escola supostamente oferecia a todos as mesmas

oportunidades de provar suas “verdadeiras aptidões” verbais, numéricas e etc.

Quanto às desigualdades de acesso ao ensino, para entendermos a estratégia de “seleção social”, utilizada na proposta da Escola Nova, Dore Soares (2000) mostra que, se inicialmente a escola moderna se constituía de uma forma dual<sup>23</sup>, a partir do momento em que se ampliaram os meios de participação das massas populares na vida política, como por exemplo, através do sufrágio universal e das reivindicações educacionais do movimento operário, as classes dominantes já não poderiam mais manter o “dualismo simplista” e ignorar a proposta deste movimento pela unidade entre trabalho e cultura. Por esse motivo, encontraram no discurso das *aptidões naturais* um método mais elaborado de “seleção social”, ou seja, todos poderiam ter acesso à escola, mas o percurso escolar dependeria das *aptidões* de cada indivíduo.

Em relação à questão proposta no início do capítulo, a de buscar compreender as razões pelas quais teria ocorrido a seleção dos alunos, fundada no discurso das *aptidões naturais*, justamente no momento de democratização e de defesa de uma escola única e comum, apresentamos alguns argumentos.

O primeiro deles é o de que, devido ao processo histórico de ampliação do Estado (que passou a se caracterizar pela relação dialética entre a vida civil e a vida política no seu interior e a ter, a partir de então, como estratégia de dominação a *hegemonia*), a escola passou ser a

---

<sup>23</sup> De acordo com Dore Soares (2000), a forma dual de organização da escola consistia em ter de um lado a escola humanista, que preparava dirigentes, e de outro diversos tipos de formação, estritamente vocacional e profissional, para os trabalhadores, desvinculados das formas oficiais de organização da escola.

principal agência educadora da sociedade civil, na qual as classes sociais fundamentais se confrontam na busca de obtenção do consentimento e de conquista da *hegemonia* política.

Em segundo lugar, com as transformações ocorridas entre o final do século XIX e início do XX, houve a necessidade de uma nova proposta de organização escolar que levasse em conta as próprias conquistas da cidadania e as mudanças no mundo do trabalho, que passaram a demandar novos tipos de qualificação intelectual e técnica para a vida civil e política e para a atividade produtiva.

Em terceiro lugar, os grupos dominantes defenderam a democratização da escola e o desenvolvimento de um programa educacional democrático – a Escola Nova. Esse programa foi pensado para garantir a direção intelectual e moral da burguesia numa situação de democracia política, portanto, deveria ter um método mais elaborado de “seleção social”.

Assim, através de uma articulação *transformista*, o programa da Escola Nova assimilou do movimento operário propostas democráticas que, contraditoriamente, propiciaram a construção de políticas educacionais que favoreciam, simultaneamente, a democratização e a seleção escolar, realizadas com base no discurso das *aptidões naturais*.

E como foi difundido o programa da Escola Nova no Brasil? Como o programa da Escola Nova propiciou a organização da educação especial em Minas Gerais? Esses são questionamentos que desenvolveremos no próximo capítulo.

## Capítulo III

### **O Programa da Escola Nova no Brasil e a Educação Especial para os *excepcionais* em Minas Gerais na década de 1930**

A relação entre o processo de democratização da escola pública, verificado a partir do final do século XIX, a implantação do programa da Escola Nova e a questão da seleção dos alunos, justificada com base no discurso das *aptidões naturais* foram examinadas no capítulo anterior. Ali, mostramos que o programa da Escola Nova, que propôs a democratização da escola pública, única e comum, foi pensado para garantir a direção intelectual e moral da burguesia, numa situação de democracia política. Contudo, no mesmo momento em que eram alargadas as possibilidades de acesso à educação, também foram instituídos mecanismos para realizar a “seleção social”. Isso foi realizado através de uma articulação *transformista*, por meio da qual o programa da Escola Nova assimilou algumas reivindicações apresentadas pelo movimento operário, incorporando-as à sua política educacional de forma subordinada ao estabelecimento de medidas que garantissem a seleção de indivíduos e tendo como justificativa o discurso das *aptidões naturais*. Os conceitos de *hegemonia* e *transformismo* que foram discutidos no capítulo anterior constituem, assim, o referencial teórico que nos possibilita, neste terceiro capítulo, analisar como foi difundido o programa da Escola Nova no Brasil e

como esse programa propiciou a constituição da Educação Especial, em Minas Gerais, como sistema paralelo ao da educação comum.

Para tanto, organizamos o presente capítulo em duas partes. Na primeira delas, tratamos do contexto brasileiro na década de 1930 e da difusão do programa da Escola Nova no país. Na segunda, focalizamos a análise em Minas Gerais. Nossa abordagem se inicia com a discussão da difusão do programa da Escola Nova em Minas Gerais, a partir da Reforma Educacional Francisco Campos, o desenvolvimento mental das crianças e as *aptidões naturais*. Em seguida, tratamos do Regulamento do Ensino Primário, em 1927, e da organização das classes homogêneas. E por último, tratamos da Educação Especial no Estado, destinada aos *excepcionais*, tomando como referência as pesquisas e o trabalho desenvolvido por Helena Antipoff nas classes e escolas especiais.

Para a pesquisa sobre as classes homogêneas e as classes e escolas especiais em Minas Gerais, visitamos o acervo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), selecionamos os textos e as pesquisas, publicados pela *Revista do Ensino* de Belo Horizonte (órgão oficial da Inspeção Geral de Instrução da Secretaria do Interior do Estado, iniciada desde 1925), que estavam diretamente relacionados ao nosso objeto de pesquisa. Investigamos também o periódico *Infância Excepcional: subnormais* editado pela Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, textos publicados em Boletins do CDPHA e Coletâneas de textos de Helena Antipoff, reeditados por Campos (2002).

### 3.1 O Programa da Escola Nova no Brasil

No Brasil, o programa da Escola Nova teve suas especificidades e significou, em linhas gerais, um programa “importado” da Europa ou dos Estados Unidos<sup>24</sup>.

O programa educacional brasileiro da Escola Nova, inspirando-se no movimento internacional, foi acompanhado pela difusão de propostas democráticas, como a escola única, comum, laica e pública, e propostas elitistas, como a introdução de processos de “seleção social”, fundamentados no discurso das *aptidões naturais*. Em virtude da presença dessas duas propostas – que afinal não são propriamente “duas”, pois coexistem dentro do mesmo programa como se fossem complementares entre si –, o programa educacional brasileiro da Escola Nova pode ser caracterizado como um programa pleno de contradições. São contradições que, todavia, não têm sido examinadas com profundidade pela pesquisa educacional brasileira. É o que assinala Dore Soares quando chama a atenção para o fato de que ainda predomina, em nossa literatura educacional, um tipo de análise dualista e mecanicista sobre a Escola Nova,

---

<sup>24</sup> O maior expoente da filosofia da escola nova de origem europeia foi Édouard Claparède e sua orientação, como foi mostrada nos capítulos anteriores, acentuava a “individualização” do ensino e uma escola “sob medida”, ou seja, “a cada um deve ser dada uma educação segundo seus interesses, os quais eram *biologicamente* determinados”. Por outro lado, a filosofia escolanovista americana, representada por John Dewey, enfatizava características sócio-políticas na organização da escola, ou seja, “a sua vinculação ao trabalho, a preparação das pessoas para a ‘cooperação’ e a vida em comunidade, para a ‘democracia’...” (DORE SOARES, 1982, p. 122). A autora ressalta que tanto a versão escolanovista europeia quanto a americana tinham uma preocupação em comum, quer seja, “a redefinição dos mecanismos de seleção escolar e aplicação da psicologia à pedagogia” (Idem, *Ibid*). Em nossa pesquisa demos ênfase na análise da escola nova no Brasil inspirada na versão escolanovista europeia.

que não examina os aspectos contraditórios do desenvolvimento histórico da mesma:

São enormes as zonas de sombra ainda existentes na pesquisa educacional brasileira sobre o período que vai do final do século XIX às três primeiras décadas do século vinte. A diversidade de tratamento teórico e metodológico sobre o período resulta não somente em avaliações distintas sobre o significado teórico e político do programa da escola nova, como também sobre a formulação de políticas públicas, particularmente no que diz respeito à organização da escola média. O programa da escola nova é visto ora como democrático, ora como reacionário e, dificilmente, como um programa contraditório (DORE SOARES, 2003, p. 64).

Assim, a Escola Nova ora é analisada como um programa progressista, ora como um programa reacionário. No entanto, praticamente nenhum estudo se detém em examinar as contradições desse programa.

Um dos requisitos que a autora considera essencial à compreensão dos aspectos contraditórios do programa da Escola Nova no Brasil é a análise dos conflitos sociais presentes nas três primeiras décadas do século XX e a consolidação do capitalismo de base industrial no país.

Depois da primeira Guerra Mundial (1914–1918), em relação à economia, o Brasil precisou interromper o processo de troca de seus produtos agrícolas (principalmente o café) por produtos industrializados, produzidos pelos países europeus. Foi preciso que o país passasse a suprir as exigências mais prementes de consumo interno. Isso gerou, conseqüentemente, a ampliação e diversificação do parque industrial brasileiro. O início do século XX foi marcado por mudanças sociais e econômicas devido ao crescimento rápido das cidades e o surgimento de um processo acelerado de urbanização (PRATES, 2000).

As mudanças sociais no país não significaram, porém, a organização da sociedade civil em associações de diversos tipos, nas quais os trabalhadores fossem capazes de se organizarem politicamente. Por esse motivo não ocorreu, no Brasil, no processo de modernização do país, dos anos de 1920 aos trinta, um movimento histórico similar ao da Revolução Francesa, no qual a sociedade foi mobilizada de cima a baixo. A participação popular no referido período, portanto, se expressou de forma “esporádica” e “desorganizada” (DORE SOARES, 2003, p. 76).

Dada as especificidades da modernização industrial do país, alguns autores têm recorrido ao conceito gramsciano de *revolução passiva*, *revolução restauração* ou *transformismo*. Trata-se de um fenômeno, conforme vimos no capítulo anterior, que expressa a estratégia de grupos dominantes para controlar, na teoria e na prática, a força de seus antagonistas no processo de mudança (DORE SOARES, 2003). Embora *revolução passiva* e *transformismo* sejam tratados por Gramsci como um mesmo conceito, o termo *transformismo* foi adotado para explicarmos a introdução do programa da Escola Nova no Brasil, enquanto a maior parte dos autores que estuda a modernização industrial brasileira, na década dos anos de 1930, prefere o termo *revolução passiva*.

No contexto brasileiro, a *revolução passiva* caracterizou-se como um tipo de modernização, realizada sob um modelo reacionário que exclui a participação popular e tem por objetivo manter as condições que garantam o controle social das lideranças tradicionais. Assim, um dos elementos presentes neste tipo de revolução é a ausência de uma sociedade civil organizada (DORE SOARES, 2003, p.76).

No Brasil, ocorreu uma grave crise de dimensões econômica, social e política que pôs em risco o próprio poder estatal. A fração da burguesia agrária perde sua hegemonia, mas a fração da burguesia industrial não tem forças econômicas e políticas para assumir o poder. Assim, como mostra a referida autora, a reorganização do poder estatal, nos anos de 1930, expressou a debilidade política da burguesia agrária e da burguesia industrial em elaborar um projeto hegemônico. A primeira, a fração da burguesia agrária, entrou em crise, a segunda, por sua vez, foi incapaz de se apropriar diretamente do Estado e formular um projeto político que a tornasse hegemônica. Por isso, a fração da burguesia industrial não conseguiu assumir a direção política do país e precisou submeter-se politicamente ao condicionamento da burguesia agrária. Essa situação explicaria porque o processo industrial no Brasil realizou-se mediante mecanismos conservadores: foi conduzido politicamente pela fração da burguesia que era mais conservadora. E ambas as frações da burguesia alijaram os setores populares da participação no movimento de mudanças que então se verificava. Os trabalhadores, por sua vez, liderados por correntes anarquistas e economicistas, apresentavam-se, ainda, como um movimento frágil e desorganizado. Nesse contexto, as leis trabalhistas e o sindicalismo corporativo se constituíram em estratégias *transformistas*, adotadas pelo Estado para obter o consentimento dos trabalhadores à nova situação de poder, “acolhendo parte de suas reivindicações trabalhistas, mas subordinando-as ao controle estatal” (A. SOARES, 2005, p. 125). Essas estratégias, segundo A. Soares, funcionaram como importantes componentes do “trânsito” que o país fazia para o industrialismo e se

tornaram instrumento de “dissimulação” do conflito entre as classes sociais da sociedade brasileira.

Como as novas forças produtivas no Brasil ainda não estavam “suficientemente amadurecidas”, ocorreu no Brasil uma “revolução sem revolução” em que a burguesia industrial dependeu do apoio da atrasada burguesia agrária para conseguir a expansão capitalista do país. Trata-se de uma *revolução passiva* porque as transformações efetivas, iniciadas no Estado e na sociedade, acolheram, controlaram e subordinaram as demandas vindas de diferentes camadas sociais, mas as subordinaram à sua direção política.

Além disso, a fração da burguesia agrária em crise política procura o apoio da igreja católica, tradicionalmente experiente em controlar as massas populares. No quadro de crise que se instaurou no país, a igreja católica soube agir com habilidade para reconquistar forças que tinha perdido desde o movimento republicano, quando foi afastada de diversas funções que exercia junto ao Estado. Assim, dentre outras estratégias de organização e reconquista de poder, os intelectuais católicos passam a lutar pelo controle da educação, obtendo o apoio da fração agrária da burguesia. Já os intelectuais liberais, que difundiam o programa da Escola Nova, estavam teoricamente vinculados ao mundo industrializado, pois é no quadro da modernização capitalista que emerge o programa escolar que defendem. Contudo, ao se recompor o Estado com a participação das velhas classes dominantes (oligárquica) e da fração da burguesia industrial, que fica politicamente submetida ao controle da fração agrária, isso vai repercutir na situação política dos Pioneiros da Educação Nova, já que a

fração da burguesia industrial será muito fraca para apoiar o movimento de renovação educacional do país.

A compreensão das relações de força que compõem o Estado nos anos trinta e o processo de *revolução passiva* são fundamentais para explicar porque a proposta educacional dos Pioneiros, nascida em um momento de democracia política e que atendia aos interesses da burguesia industrial, não foi por esta apoiada.

O programa dos Pioneiros da Educação Nova tinha um caráter progressista porque era inclusivo ao assimilar anseios das classes trabalhadoras quanto ao acesso à cultura, já que propunha a ampliação da escola pública e gratuita, por exemplo. Mas era também conservador porque estabelecia novos mecanismos de exclusão social, que estavam dissimulados na noção de escola única. Por esse motivo, o programa da Escola Nova foi favorável à introdução de testes psicológicos como instrumento para selecionar o que eles chamavam de “elites técnicas e culturais” (DORE SOARES, 2003, p. 77). Os Pioneiros adotaram um discurso que defendia a democracia e o fim da dualidade do ensino e, concomitantemente, mantiveram a dualidade escolar, apoiando-se na ideologia das *aptidões naturais* para justificar os problemas de “inadaptação” escolar dos alunos vindos das classes populares.

De acordo com a autora, os Pioneiros justificavam que a seleção dos alunos não tomava como base as classes sociais como ocorria na escola tradicional, ao contrário, “encontrava seus fundamentos teóricos na biologia e em seus recentes desenvolvimentos” (Idem, Ibid). Assim, conseqüentemente, os rumos de cada indivíduo, no processo educacional,

quer sejam seguir para a Universidade ou para o mercado de trabalho, dependeriam de suas respectivas condições biológicas, ou seja, "inatas". Os Pioneiros, portanto, propuseram, novamente, a dualidade do ensino como existia antes, porém, com uma nova "roupagem" (Idem, p. 78).

Para explicar essa "reposição" da dualidade escolar buscamos, então, as contribuições teóricas de Gramsci porque elas nos permitem compreender as contradições do programa da Escola Nova no âmbito internacional e, a partir dessa compreensão, entendermos as contradições desse programa no âmbito nacional:

(...) o programa da escola nova, no âmbito europeu, é contraditório porque "assimila" concepções advindas do movimento socialista, mas com o objetivo de submetê-las à hegemonia burguesa. É *progressista* porque defende a democratização da escola, é *conservador* porque re-propõe o dualismo escolar e, assim, reforça o *status quo* (DORE SOARES, 2003, p. 78).

Considerando as especificidades do programa da Escola Nova no Brasil, a autora mostra ser possível afirmar que esse programa traduziu, em terreno nacional, "uma proposta de hegemonia ética e política, elaborada no quadro maior da luta de classes em âmbito internacional" (Idem, Ibid). O programa da Escola Nova na Europa nasceu num ambiente em que se ampliava a participação popular na sociedade civil por isso a Escola Nova foi um programa pensado para garantir a *hegemonia* da burguesia numa situação de democracia política. Mas a democratização da escola não eliminou medidas de seleção social e por isso o programa da Escola Nova foi acompanhado pela difusão de temas democráticos e elitistas. Como o programa da Escola Nova no Brasil foi inspirado no movimento internacional, ele trouxe em seus princípios de funcionamento um método

de seleção mais “refinado do que a escola oligárquica”, o qual Dore Soares (2003, p.78) chama de princípio da “articulação” pela “desarticulação”:

O princípio da *articulação* é apresentado quando os pioneiros propõem oferecer uma escola “única” para superar a dicotomia que criticavam na escola humanista, na qual diziam existir dois tipos de ensino: um para educar as “mãos” e outro para educar a “mente”. Contudo, ao defenderem o uso de procedimentos da psicologia para identificar as “elites culturais” e o pessoal “técnico”, eles reintroduzem a dualidade escolar, tão condenada por eles mesmos, promovendo a *desarticulação* entre a escola secundária e a profissional.

Esses princípios revelam que o programa da Escola Nova no Brasil, assim como em âmbito internacional, também foi acompanhado de propostas democráticas e elitistas e por isso um programa de princípios contraditórios.

Contudo, para compreendermos as contradições do programa da Escola Nova no Brasil precisamos considerar que a difusão das idéias da Escola Nova no país era de certa forma favorecida pelo contexto de afirmação do capitalismo de base industrial. Eram idéias que reforçavam aspectos da educação em consonância com uma sociedade industrial, tais como, adequar a escola à atividade produtiva e conferir à educação um caráter científico e técnico, em contraste com o “conservadorismo elitista de tradição acadêmica” e com a “velha concepção de mundo”, baseada numa “formação excessivamente literária de nossa cultura” (DORE SOARES, 1982, p. 120-121). No entanto, a relação de forças que se instala no país com a constituição de um Estado que tem a participação da fração da burguesia industrial, mas que é controlada politicamente pela fração da burguesia agrária, não favorece a afirmação das idéias da Escola Nova. Assim, o terreno político em que trabalham os Pioneiros da Educação Nova para

consolidar seus projetos é contraditório. E o Estado de Minas Gerais, eixo das articulações políticas da fração da burguesia agrária e de suas alianças com a igreja católica, constitui também palco das contradições de forças sociais e políticas que caracterizam o período aqui examinado.

O Estado de Minas Gerais, que constitui a delimitação espacial do nosso estudo, devido à própria história da organização da Educação Especial no mesmo, procurou manter-se como um dos Estados Pioneiros de Inovações Pedagógicas, na década de 1930. Nesse sentido, destaca-se a atuação de Francisco Campos, o qual promoveu uma grande Reforma no sistema educacional mineiro, tendo como referência o programa da Escola Nova.

A seguir, focalizamos a análise em Minas Gerais, mostrando, inicialmente, a difusão do programa da Escola Nova em Minas Gerais, a partir da Reforma Educacional Francisco Campos, o desenvolvimento mental das crianças e as *aptidões naturais*. Em seguida, tratamos do Regulamento do Ensino Primário, em 1927, e da organização das classes homogêneas. E por último, tratamos da Educação Especial no Estado, destinada aos *excepcionais*, tomando como referência as pesquisas e o trabalho desenvolvido por Helena Antipoff nas classes e escolas especiais.

### **3.2 O Programa da Escola Nova em Minas Gerais: O Desenvolvimento Mental das Crianças e as *Aptidões Naturais***

Vimos que a difusão das idéias da Escola Nova no Brasil ocorreu no momento de afirmação do capitalismo de base industrial. O ideário escolanovista estava em consonância com os interesses da burguesia industrial. No entanto, a relação de forças que se instala no país, qual seja a participação da fração da burguesia industrial e o controle político da fração da burguesia agrária, não favoreceu a afirmação das idéias da Escola Nova. Assim, o terreno político em que trabalharam os Pioneiros da Educação Nova para consolidar seus projetos tornou-se bastante contraditório.

Em relação à difusão do programa da Escola Nova em Minas Gerais, o governador de Minas Gerais, Antônio Carlos, e o Secretário do Interior, Francisco Campos, no período de 1926-1930, pretenderam fazer da educação primária do Estado o “mais importante instrumento de formação e socialização das futuras gerações, no sentido de torná-las elementos urbanos, ordeiros, racionais e produtivos” (PRATES, 2000, p. 70). Para tanto, Francisco Campos, tendo como referência o movimento da Escola Nova, empreendeu a Reforma do ensino mineiro, elaborando um Regulamento do Ensino Primário (Decreto nº. 7970 de 15 de outubro de 1927) e um Regulamento do Ensino Normal (Decreto nº. 8162 de 20 de janeiro de 1928) (CAMPOS, 1980; PEIXOTO, 1981).

Além do Regulamento do Ensino Primário e do Ensino Normal, que permitia viabilizar a implantação da Reforma do ensino mineiro, Francisco

Campos adotou duas outras medidas destinadas a fomentar e divulgar o estudo da instituição escolar e dos novos métodos pedagógicos, a saber, a publicação da *Revista do Ensino* e a criação de uma Escola de Aperfeiçoamento.

Quanto à publicação da *Revista do Ensino*, esta foi iniciada desde 1925, como órgão oficial da Inspeção Geral de Instrução da Secretaria do Interior do Estado. Nela, foram divulgados, exaustivamente, os novos métodos de ensino, foram publicados artigos traduzidos de revistas especializadas da Europa e dos Estados Unidos, os discursos e atos oficiais do Secretário do Interior – Francisco Campos ? e relatórios de experiências de ensino, realizadas no Estado. Segundo Campos (1980, p. 26), na leitura da *Revista do Ensino*, é possível observar uma nítida linha editorial, “marcada, no primeiro número, pela definição dos objetivos da publicação: a divulgação de uma nova postura teórica e metodológica em relação à educação”.

A Escola de Aperfeiçoamento foi criada para a “graduação de normalistas que viriam a assumir a efetiva transformação do ensino fundamental na rede de escolas primárias, a qual foi rapidamente ampliada no contexto da Reforma” (CAMPOS, 2003, p. 210). Essa instituição tinha a finalidade de divulgar entre o professorado mineiro os conhecimentos da psicologia e nela foi criado o primeiro Laboratório de Psicologia do Estado.

A formação para o magistério se realizou com a ida de professores mineiros aos Estados Unidos e com a vinda de especialistas europeus para o

Brasil, dentre eles, a psicóloga e educadora Helena Antipoff<sup>25</sup>, que chegou ao país em 1929. Antipoff assinou um contrato de dois anos com o Estado de Minas Gerais para assumir o cargo de Professora de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, tendo por objetivo a preparação e aperfeiçoamento dos candidatos ao magistério, à assistência técnica do ensino e às diretorias dos grupos escolares (RAFANTE & LOPES, 2006).

A Reforma do ensino mineiro, bem como a publicação da *Revista do Ensino* e a criação de uma Escola de Aperfeiçoamento, tinham como proposta adequar a escola às novas demandas sociais, devido ao crescimento industrial, implantando um novo modelo educacional, inspirado nos princípios da Escola Nova. A escola assumiu um caráter estratégico porque seria a instituição capaz de proporcionar a socialização e adaptação da criança ao meio social “fazendo-a assimilar a ordem social reinante” (CAMPOS apud PEIXOTO, 2000, p. 87).

Assim, o programa de governo de Antônio Carlos caracterizou-se por medidas voltadas para a modernização do Estado, como por exemplo, a ênfase na educação (Reforma do ensino primário e normal), o voto secreto,

---

<sup>25</sup> A psicóloga e educadora Helena Antipoff nasceu em Grodno na Rússia em 1882; em 1908, mudou-se para França e iniciou sua formação científica, no Laboratório de Psicologia da Universidade de Paris, participando dos ensaios de padronização dos testes de nível mental de crianças, elaborados por Alfred Binet e Théodule Simon. Ainda na França, conheceu Edouard Claparède, da Universidade de Genebra, que a convidou para fazer parte do Instituto Jean-Jacques Rousseau, onde obteve o diploma de Psicóloga, com especialização em Psicologia da Educação. Sua experiência profissional iniciou-se na *Maison des Petits*, escola experimental, anexa ao Instituto Jean Jacques Rousseau. Participou dos estudos sobre os processos educativos que viriam a resultar, no início dos anos vinte, na proposta conhecida como Escola Ativa. (CAMPOS, LOURENÇO e ANTONINI, 2002). A formação e experiência de Helena Antipoff favoreceram para que ela recriasse, na Escola de Aperfeiçoamento do Estado de Minas Gerais, o ambiente de integração entre teoria e prática, experimentado em Paris e Genebra: “o ensino teórico em Psicologia era acompanhado de demonstrações concretas no Laboratório, equipado com aparelhos clássicos da psicologia experimental” (CAMPOS, 2003, p. 8).

a justiça eleitoral e o voto feminino. No entanto, apesar das medidas modernizadoras, esse governo teve como objetivo garantir à oligarquia mineira a sua legitimidade enquanto grupo hegemônico. Portanto, o que de fato se pretendeu foi a “acomodação entre o ‘tradicional’ e o ‘moderno reformista’, cuja antecipação resultaria na desmobilização do ‘revolucionário’ pressentido” (PEIXOTO, 2000, p. 88). A autora mostra como exemplo dessa acomodação entre o “tradicional” e o “moderno” a disputa entre o Estado e o clero mineiro no campo da educação a partir do momento em que Francisco Campos, em 1927, atribuiu ao Estado as responsabilidades no controle e na oferta de escolas. As bases de força da igreja católica para uma nova aliança com o Estado vieram das oligarquias mineiras. Antônio Carlos, presidente do Estado de Minas Gerais, ao perceber que a participação da igreja poderia trazer novas forças para garantir a ordem social e política do Estado, assinou um decreto instituindo nas escolas públicas estaduais o ensino de catecismo. Esse decreto, portanto, negou o princípio republicano e liberal da educação laica defendida no programa da Escola Nova (DORE SOARES, 1982).

Apesar das contradições e da disputa de forças sociais e políticas que se estabeleceram entre o “tradicional” e o “moderno”, ocorreu, de fato, a crença de que a escola fosse capaz de garantir a reconstrução social. Houve no período de 1926-1930 um aumento significativo na oferta da escola pública e maiores investimentos na sua manutenção. Peixoto (2000, p. 88) mostra que no referido período foram criadas, em Minas Gerais, 3.555 unidades de ensino primário e 19 escolas normais. Em relação a matrícula verificou-se um crescimento de 87% no período. De acordo com a autora o índice de correlação entre a taxa de crescimento das unidades escolares e a

taxa de crescimento da matrícula revelou a existência de uma “demanda reprimida” que conseguiu adentrar na escola. Isso mostra que ocorreu a democratização do ensino mineiro, uma vez que, se ampliaram as oportunidades de escolarização.

A democratização do ensino público não significou a continuidade de investimentos na educação. Após a Revolução de 1930, o governo mineiro adotou uma política restritiva para o setor como o fechamento de escolas, a redução de salários dos professores e cortes nas despesas com a manutenção dos serviços ligados ao ensino (PEIXOTO, 2000, p. 88-89). Essa política restritiva na educação se tornou uma tendência que marcou a década de 1930 e os resultados revelaram uma redução, significativa, do número de escolas de Ensino Primário e do número de alunos matriculados:

Em Minas Gerais, o número de unidades escolares de Ensino Primário baixou de 5.173 escolas existentes em 1930 para 2.430 em 1932, sendo que o número de alunos matriculados reduziu-se significativamente: de 451.766 alunos matriculados no ensino primário em 1930, passamos a ter, em 1932, 272.021 alunos (CUNHA apud PEIXOTO, 2000, p. 90).

A autora ressalta, entretanto que essa política restritiva adotada pelo governo não indicou um “descaso” em relação à escola. No conturbado período pós 1930, diante dos problemas financeiros e da ameaça das camadas populares que estavam migrando para as cidades em busca de trabalho, o governo mineiro se mostrou atento ao potencial civilizador da escola:

A escola e aqueles que a dirigem são responsáveis perante a sociedade, por que a escola é, antes de tudo, uma instituição criada para realizar uma função específica: a manutenção e a melhoria social (COSTA apud PEIXOTO, 2000, p.90).

O governo mineiro fez da eficiência e da qualidade da escola o eixo norteador de sua política do período. Mas o que significou a eficiência e a qualidade da escola em Minas Gerais?

Peixoto (2000) mostra que, do ponto de vista teórico, a ênfase na qualidade da escola mineira se fundamentou no ideário escolanovista, introduzido por Francisco Campos no sistema escolar do Estado. A partir dos princípios e postulados da Escola Nova, o governo, na década de 1930, definiu como qualidade da escola “a oferta ao aluno de um ensino sob medida”, ou seja, “um ensino individualizado, compatível com suas *aptidões* e características biopsicológicas e com as necessidades do meio” (Idem, p.91). Assim, a expressão “democratizar o ensino” que foi utilizada nos debates políticos travados no país, no referido período, passou a traduzir o “respeito ao aluno no processo de aprendizagem” (Idem, *Ibid*).

As *aptidões naturais* e o nível de desenvolvimento mental das crianças das escolas primárias mineiras eram medidos a partir dos testes de inteligência. Segundo Campos (2003), os estudos práticos feitos no Laboratório de Psicologia Experimental da 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.

Em relação à inteligência, Antipoff não a considerava como apenas natural e dependente, exclusivamente, das disposições inatas da criança. A inteligência, para ela, consistia em um produto mais complexo, envolvendo as disposições intelectuais inatas, o crescimento biológico, o conjunto de

caráter, o meio social (condições de vida e cultura), a ação pedagógica, a educação e a instrução. Nesse sentido, “a inteligência revelada por meio desses testes é menos uma inteligência natural (como o quis Binet) que uma inteligência civilizada” (Antipoff *apud* Campos, 2002, p. 85).

Antipoff mostrou que os testes eram dirigidos à natureza mental do indivíduo, polido pela ação da sociedade na qual vive e em função das experiências adquiridas ao longo do tempo, ou seja, à *inteligência civilizada*.

A partir dessa consideração em relação à inteligência medida nos testes, Helena Antipoff estabeleceu uma série de correlações entre o meio sócio-econômico e o desenvolvimento mental das crianças. Sugeriu, assim, que as escolas primárias mineiras adotassem programas de “ortopedia mental”<sup>26</sup> com o objetivo de equalizar as oportunidades para as crianças de baixa renda que não obtinham resultados satisfatórios nos testes (Campos, 2003).

Percebemos que Helena Antipoff, ao aplicar os testes de inteligência nas escolas primárias, não se limitou a selecionar os alunos considerando apenas o discurso das *aptidões naturais*<sup>27</sup>. Ao introduzir o conceito de *inteligência civilizada*, ela considerou os fatores sociais, econômicos e culturais que interferiam nos resultados dos testes, e ainda mostrou a

---

<sup>26</sup> Segundo M. Campos (1997, p.76), a Ortopedia Mental consistia em um conjunto de atividades propostas por Alfred Binet, cujo objetivo era “adestrar as várias faculdades, tonificá-las e endireitá-las, se preciso”. Foi dividida em quinze grupos, a saber: primeiro, acomodação rápida e resposta motora a estímulos sensoriais; segundo, esforço dinâmico (rapidez e força); terceiro, coordenação sensório-motora; quarto, esforço estático; quinto, imitação; sexto, compreensão de ordens verbais; sétimo, observação; oitavo, fixação e reconhecimento; nono, extensão do campo da consciência; décimo, memorização e conservação das lembranças; décimo primeiro, atenção; décimo segundo, imaginação reprodutiva; décimo terceiro, imaginação criadora; décimo quarto, inteligência (compreensão, invenção); décimo quinto, raciocínio.

<sup>27</sup> Cf discutido no Cap. II.

possibilidade de alteração desses resultados a partir de uma ação educacional efetiva.

No entanto, o terreno político mineiro, em que se desenvolveram os estudos práticos da Escola de Aperfeiçoamento e do Laboratório de Psicologia Experimental, foi bastante contraditório. Como vimos, Minas Gerais constitui-se no eixo das articulações políticas da fração da burguesia agrária e de suas alianças com a igreja católica, desde 1927, e isso interferiu na consolidação dos referidos estudos práticos e, conseqüentemente, na consolidação do programa da Escola Nova no Estado.

A retomada pelo governo mineiro, pós 1930, das idéias escolanovistas reacendeu as disputas entre o Estado e o clero. Os católicos, alarmados com o apoio dado pelo governo federal às idéias dos Pioneiros, reagiram “advertindo os fiéis para os perigos de uma educação leiga e os inconvenientes da co-educação” (PEIXOTO, 2000, p.91). O governo de Minas, reconhecendo o grande poder de atuação da igreja católica junto à sociedade mineira, procurou atenuar o conflito por meio de um processo de conciliação: “a palavra democracia passa a ser entendida como o respeito ao indivíduo no processo educativo, e a expressão ‘democratizar o ensino’ traduz o respeito à participação privada na oferta do ensino” (Idem, Ibid). No seu discurso de posse na Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, Noraldino Lima afirma que “não quer dizer, entretanto, que na democracia deva o Estado atribuir-se a função de educador de modo mais direto e exclusivista (...)” (LIMA apud PEIXOTO, 2000, p. 91).

No terreno político mineiro, bastante contraditório, logo após a Revolução de 1930, Peixoto (2000) mostra que a ênfase na escola recaía na preocupação com a qualidade entendida como uma questão técnica. Na busca pela modernização do Estado a escola não precisaria ser necessariamente nem pública e nem gratuita, mas sim eficiente. O conceito de eficiência envolvia o tratamento científico dos problemas educacionais, a oferta ao aluno de um ensino adequado à sua natureza, às suas *aptidões* e à sua adaptação ao meio social.

Assim, os ideais liberais defendidos no programa da Escola Nova que foram absorvidos no Manifesto dos Pioneiros da educação nova, através de medidas tais como, a homogeneização das classes, o ensino diferenciado, as atividades de socialização, os métodos ativos e etc., permitiram ao Estado mineiro utilizar a escola como instrumento de controle social. Em 1935, a escola mineira se definiu como uma instituição “altamente moralizante, abertamente dualista, e excessivamente burocratizada” (PEIXOTO, 2000, p. 97). Com o golpe de 1937, a tendência liberal que caracterizou a segunda República foi substituída pelo autoritarismo no período do Estado Novo.

No referido período, o governo mineiro persistiu na política de restrição da educação, porém, ao invés de continuar a utilizar a linguagem restritiva que marcou seus pronunciamentos no período anterior, procurou destacar a atuação positiva do governo no setor educacional objetivando a legitimação do Estado Novo (Idem, p. 100). Um dos destaques, anunciados pelo governo, foram os resultados obtidos com a democratização do ensino e a organização das classes homogêneas.

A seguir, abordaremos a proposta para a organização das classes homogêneas nos grupos primários mineiros como facilitadoras do ensino e da aprendizagem, a partir do Regulamento do Ensino Primário em Minas Gerais.

### **3.2.1 A Reforma do Ensino Primário Mineiro e a Organização das Classes Homogêneas como Facilitadoras do Ensino**

O Regulamento do Ensino Primário (Decreto nº. 7970 de 15 de outubro de 1927) trata do funcionamento do sistema escolar mineiro, em todos os seus aspectos. Consiste em um documento bastante amplo e abrangente. Contém 579 artigos, incluindo, desde a natureza e os critérios de organização das escolas destinadas ao Ensino Primário, até o controle dos alunos, fora do horário escolar (PEIXOTO, 1981).

No referido Regulamento foi proposto a obrigatoriedade do ensino primário para todos e a compreensão da criança considerando os seus objetivos e interesses próprios. Para tanto, os métodos e processos de ensino deveriam estar de acordo com o nível de desenvolvimento mental das crianças (M. CAMPOS, 1997).

Considerar um ensino de acordo com o nível de desenvolvimento mental das crianças pressupõe a necessidade de se conhecer as crianças e atender às diferenças individuais. O conhecimento sobre as crianças favoreceu a formação das classes homogêneas que levaram em conta o nível intelectual de cada uma. Para as crianças que apresentassem algum

tipo de “anormalidade” em relação às que tinham um desenvolvimento “normal”, foram previstas as classes ou escolas especiais.

No texto *Das classes homogêneas (1935)*, reeditado por Campos (2002), Helena Antipoff mostra que o agrupamento das crianças em classes homogêneas deveria ocorrer, segundo o grau de desenvolvimento mental delas. Para tanto, ao entrarem para a escola as crianças eram examinadas por meio dos testes de inteligência.

Os testes de inteligência, utilizados para o agrupamento das crianças em classes homogêneas, eram organizados no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento. Esses testes foram alterados em novos modelos, objetivando a obtenção de melhores resultados. Exemplo disto é a afirmação de que os testes destinados à avaliação das crianças novatas possuíam quatro modelos diferentes (*Revista do Ensino*, Número Especial, Ano XIII, abril 1940, BH, MG, p. 108). O último deles não só permitia “avaliar a inteligência global do examinando, como também apreciar, separadamente, o grau de desenvolvimento de algumas das funções mentais, verificar os pontos fortes ou fracos, para esta ou aquela função”. (Idem). A partir dos resultados obtidos nos referidos testes, seria designada a classe que cada uma freqüentaria: A, B, C ou D.

Em relação à designação e freqüência nas classes homogêneas, Helena Antipoff ressaltou que os resultados obtidos no início do percurso escolar do aluno não poderiam ser definitivos e únicos. Era preciso realizar “a observação da criança durante um tempo mais ou menos longo e ver se realmente a classificação foi exata e se continua a sê-lo” (ANTIPOFF *apud* CAMPOS, 2002, p. 214). Isso, porque, para Antipoff, somente por meio dos

testes de inteligência não era possível conseguir apreender toda a personalidade da criança e segunda ela a criança poderia mudar ao longo do percurso escolar. Portanto, a fim de garantir o agrupamento em classes homogêneas, era preciso permitir a mudança da criança de uma classe, que não mais correspondia ao seu nível de desenvolvimento, a outra que estivesse mais de acordo com as suas necessidades educacionais.

Helena Antipoff esperava que as classes homogêneas trouxessem bons resultados no sentido de uma progressão dos alunos na escolarização, para tanto, seria necessário o acompanhamento passo a passo dos efeitos produzidos pela homogeneização através do “método experimental”<sup>28</sup>.

Helena Antipoff enfatizou, ainda, que a verificação constante não era somente necessária para saber se as homogeneizações das classes proporcionavam bons resultados pedagógicos, mas também era indispensável verificar se esta ou aquela criança havia sido bem classificada e se estava ocorrendo o seu avanço intelectual (ANTIPOFF *apud* CAMPOS, 2002).

As classes homogêneas deveriam possibilitar as promoções individuais e essas não precisariam ser anuais. Segundo Antipoff, em relação às promoções individuais...

---

<sup>28</sup> Helena Antipoff argumentava que era preciso estar bem atentos às conseqüências da nova medida (homogeneização das classes) e também que era necessário acompanhar passo a passo os efeitos que iriam produzir. Para tanto, o único caminho eficaz e que garantiria o progresso seria o método experimental, no qual, todo novo empreendimento, toda modificação nas condições anteriores deveria ser imediatamente estudada em suas diversas repercussões para se conhecer exatamente o valor de tal medida e saber com precisão quais os efeitos trazidos por ela. Caso a experimentação fornecesse um resultado positivo, Antipoff recomendava procurar em que sentido poderia melhorá-la e torná-la ainda mais segura. No entanto, caso sua influência fosse nefasta e seus resultados contrários do esperado, seria preciso abandoná-la com lealdade (ANTIPOFF, 1935).

da classe D à classe A existe perfeitamente uma escala graduada, dando às crianças oportunidade de se elevarem segundo seus méritos e seu desenvolvimento, sem haver necessidade de esperar-se um ano inteiro para galgar os graus superiores (ANTIPOFF *apud* CAMPOS, 2002, p. 214).

Para Antipoff, as classes homogêneas e a possibilidade das promoções individuais eram meios que asseguravam uma educação e instrução sob medida, evitando o ensino “estereotipado e mecânico” que não levava em consideração o respeito à personalidade da criança (Idem).

Uma vez selecionadas as crianças em classes homogêneas, Antipoff (1992, p. 55) considerava necessário estabelecer para cada classe o método mais apropriado ao grupo de crianças que compunham essas classes, visto que, para ela, tanto o programa de estudos, como os processos do ensino não poderiam ser idênticos. Era preciso “levar em conta a desigualdade do ritmo de desenvolvimento mental”. Assim, em “um programa igual, as classes fortes, médias e fracas o executam em tempos diferentes”. Verificado isso, Antipoff mostrou a necessidade de se modificar a atitude dos diretores das escolas e das secretarias de instrução, em face dos resultados ao final do ano, pois havia “a tendência para julgar a competência dos mestres pela percentagem das promoções” (ANTIPOFF, 1992, p. 55). Portanto, num grupo escolar organizado em classes homogêneas, a taxa de promoções deveria variar de acordo com a qualidade dos alunos que a compunham: “das classes A temos o direito de esperar cerca de 100% de promoções, mas essa taxa decresce proporcionalmente desde a classe B, à classe D” e, ainda, “a exigência, uniforme sob esse aspecto para todas as categorias das classes é coisa absolutamente injusta” (Idem, *Ibid*).

Antipoff, então, propunha o aperfeiçoamento dos testes, tanto do ponto de vista do diagnóstico das aptidões, como do prognóstico para o progresso escolar. Esperava, também, que os testes escolares e psicológicos, aplicados periodicamente, pudessem oferecer meios para a reorganização do trabalho pedagógico. No entanto, não dispensava a necessidade dos registros, feitos pelo professor, a partir de observações metódicas, dos “progressos espirituais, sociais e morais de cada criança na escola renovada” (Idem, p. 56).

Em relação às promoções nas classes homogêneas, apresentamos os dados publicados em um Comunicado do Departamento de Educação, na *Revista do Ensino* - Edição Especial, que mostra os resultados escolares da homogeneização das classes nos grupos primários no período de quatro anos (1934 a 1938) <sup>29</sup>. Esse Comunicado foi publicado no ano de 1940, período em que as publicações governamentais objetivaram como vimos anteriormente, destacar atuação positiva do governo no setor educacional a fim de legitimar o regime autoritário do Estado Novo. No entanto, apesar dos objetivos que moveram a publicação desses dados, o referido Comunicado possibilita-nos analisar os aspectos positivos e negativos da organização das classes homogêneas nos grupos primários de Belo Horizonte. Assim, os resultados revelaram que a taxa de promoções variou de acordo com a categoria das classes homogêneas. Assim, apresentamos os resultados em 1934:

Confrontando os resultados obtidos em 1934, com o rendimento previsto no princípio do ano, a conclusão foi a seguinte: de modo geral a percentagem das

---

<sup>29</sup> *Revista do Ensino* - A homogeneização das classes e os resultados escolares em quatro anos (1935 - 1938) - Número Especial - Ano XIII - Abril/1940 - Secretaria da Educação e Saúde Pública - BH - MG.

promoções efetivadas (29,6%) foi inferior à prevista, pelos resultados do teste do desenvolvimento mental (46,6%). As classes fortes, devendo promover 86%, não promoveram senão 61%. As classes médias promoveram 26%, em vez de 42%. E as classes fracas promoveram 2%, em vez de 12%.

O déficit foi, em média, de 17% sendo o maior de todos sofridos pelas classes fortes que deixaram de promover 25% das crianças, relativamente, bem dotadas. Comentando este fato, dissemos naquela época: em geral, as nossas escolas são mais apropriadas aos alunos de inteligência média, que apresentam, por isso, maiores vantagens, enquanto os super e os sub-normais conseguem menores resultados (...) (*REVISTA DO ENSINO*, 1940, p. 115)

Em 1938, os resultados foram os seguintes:

(...) A – classes fortes – 72,7% das promoções; B – classes médias fortes – 46,5% de promoções e classes médias fracas – 30,6% (ou seja, 38,5% para o conjunto das classes médias); C – classes fracas – 8,62% de promoções. Totalizando estes dados, apuramos que, dos 2.090 alunos novatos, examinados pelos testes, nos grupos escolares de Belo Horizonte, 39,8% conseguiram promoções.

O déficit, neste ano, desceu a 6,8% sendo que as classes fortes deram menos do que deviam dar 13,3%, as médias 6,5% e as fracas 3,8%. (*idem*).

Ao serem comparados os resultados escolares da homogeneização das classes de 1938 em relação aos de 1934, é possível perceber que:

Estes resultados em confronto com os de quatro anos atrás, mostram o seguinte: para o conjunto das classes de alunos novatos do 1º. Ano, houve, em 1938, um acréscimo de 10,2%, sendo que para as classes fortes, o rendimento a maior foi de 11,7%, para as médias 12,5% e para as fracas 6,2% (*Idem*, p. 116).

Embora Jannuzzi (2006, p.129) tenha afirmado que a homogeneização das classes era “louvada” por ter facilitado o trabalho dos professores, mas que isso parecia ter ocorrido “verbalmente”, porque não se tinha comprovação de dados a respeito disso, consideramos que os resultados escolares publicados na *Revista do Ensino* apresentam uma comprovação de que as classes homogêneas facilitaram o ensino e a

aprendizagem no período pesquisado. Nesse sentido, foi verificado que as classes homogêneas apresentaram, em geral, melhor desenvolvimento escolar e conseguiram maior número de aprovações:

Elevam-se, pouco a pouco, os índices de promoção nas classes primárias da Capital Mineira. Em 1934, somente 32% dos alunos do 1º ano (repetentes e novatos) conseguiram promoção pelos testes. Em 1938, tal quota chegou a 54% , enquanto nas classes do 2º e 3º anos as promoções pelos testes foram de 68% e 69%, respectivamente. O rendimento escolar verificado nos parece consequência de uma organização de classes mais homogêneas, embora mais numerosas (*Revista do Ensino* , 1940, p. 173).

Cabe ressaltar que a organização das classes homogêneas nos grupos escolares de Minas Gerais parece não ter ocorrido de maneira uniforme. Existiram grupos que procuraram organizar as classes de maneira homogênea, tanto quanto possível, separando os alunos novatos dos repetentes, os mais velhos dos mais novos, os fortes de inteligência dos médios e dos fracos. Porém outros grupos, em número bem menor, não fizeram a homogeneização das classes. Esse fato, portanto, serviu para explicar as diferenças de percentuais nos resultados referentes à progressão dos alunos nos grupos escolares mineiros: os grupos que se organizavam em classes homogêneas conseguiam apresentar números mais elevados de aprovações (Idem, p. 134).

Peixoto (2000) mostra que as classes homogêneas dos grupos primários mineiros deveriam ser organizadas mediante critérios científicos, como por exemplo, observação e testes de inteligência, para que a escola pudesse oferecer as condições necessárias à organização de um ambiente que levasse em conta a individualidade do aluno. Essa organização,

segundo Helena Antipoff, se constituía em um excelente recurso para garantir a todos iguais oportunidades de aprendizagem.

No entanto, Helena Antipoff, ao introduzir o conceito de *inteligência civilizada*, como vimos anteriormente, considerou que os testes destinados a medir a inteligência “natural” das crianças revelaram que o “conjunto de faculdades intelectuais é, de alguma sorte, predeterminado por fatores de ordem social, pelo menos que deles depende e, ao passo que um meio lhe favorece a expansão, outro a dificulta” (ANTIPOFF, 1992, p. 123).

Assim, a partir das contribuições de Helena Antipoff, consideramos que a igualdade de oportunidades de aprendizagem, por meio de um ensino diferenciado que leve em conta a individualidade dos alunos, torna-se possível quando se leva em conta, também, os fatores de ordem social.

Contudo, quando processo de diferenciação do ensino se baseia em critérios científicos e oculta a dimensão social nele embutida, transforma a escola em uma instituição dualista: “Essa dicotomia, que se expressa em termos de conteúdos, métodos e até mesmo de professores desigualmente preparados, faz da escola uma instituição que acentua as diferenças, ao invés de reduzi-las” (PEIXOTO, 2000, p. 95).

No terreno político mineiro os resultados da diferenciação do ensino, a partir das classes homogêneas, contribuíram tanto para acentuar as diferenças sociais quanto para se criar uma Educação Especial paralela e excludente ao sistema educacional comum, como veremos a seguir.

### 3.2.2 A Educação Especial para os *Excepcionais* em Minas Gerais

A partir da Reforma do Ensino Primário Mineiro a Educação Especial, destinada aos alunos *excepcionais* no Estado, na década de 1930, ocorreu, em princípio, nas classes especiais.

Para se referir às crianças cujos resultados nos testes afastavam-se da “normalidade”, Antipoff introduziu o termo *excepcional*, no lugar de “retardado” ou de “anormal”. As justificativas apresentadas por ela para a utilização desse termo foi, primeiro, para se evitar a estigmatização, e, segundo, considerar que o *excepcional* tem a possibilidade de reversão do seu distúrbio a partir da utilização de medidas psicopedagógicas adequadas (CAMPOS, 2003). Segundo a autora, a possibilidade de reversão do distúrbio levou Helena Antipoff a acreditar no sucesso de programas de educação compensatória e a procurar estimular os educadores a promoverem programas de reeducação para crianças *excepcionais* nas classes e escolas especiais.

Ottília Antipoff (1974) mostra que as primeiras classes especiais surgiram sob a influência do trabalho do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, em 1931, a partir da organização das classes homogêneas nos grupos escolares mineiros.

A organização<sup>30</sup> do ensino primário em Minas Gerais foi realizada com base na seguinte classificação<sup>31</sup>: classes A, B, C, D e E, e outras variações AB, BC, Br e Cr. Essa classificação obedeceu a vários critérios como a data de matrícula na escola (alunos novatos e repetentes), a idade cronológica, o desenvolvimento mental e geral medido por meio dos testes de inteligência<sup>32</sup>. Somente as classes D e E foram chamadas de Classes Especiais, destinadas aos *excepcionais* de toda a espécie, que freqüentavam a escola pública, quer quando se referia aos retardados mentais, deficientes sensoriais e de linguagem, crianças com distúrbios de motricidade, orgânicos (classes D) e com desvios de comportamento (classes E).

As Classes Especiais eram distribuídas em vários grupos escolares de modo que em alguns funcionavam as classes D e em outros funcionavam as classes E. Os alunos desta última seriam, ainda, subdivididos em dois grupos: o primeiro, composto por crianças com distúrbios de conduta, associados às condições patológicas; o segundo, composto por crianças cujos problemas fossem apenas o reflexo das influências negativas do meio social. As classes especiais poderiam ser organizadas junto aos grupos

---

<sup>30</sup> Classificação feita a partir das pesquisas da Escola de Aperfeiçoamento, na década de trinta.

<sup>31</sup> Em relação à organização das classes e escolas especiais em Minas Gerais, Otília Antipoff transcreve o trecho do Boletim nº. 14, publicado pela Secretaria de Educação – MG em 1934. É importante mostrar os dados apresentados por esse documento, porque ele, como muitos outros boletins e trabalhos da Escola de Aperfeiçoamento, são raros, nos dias de hoje. Grande parte da documentação foi desaparecida devido ao incêndio que destruiu, parcialmente, o Instituto de Educação (antiga Escola de aperfeiçoamento) em 1953 (ANTIPOFF, O., 1974, p. 56).

<sup>32</sup> Classe A: compunha-se dos novatos de 6;9 a 7;11 (6 anos a 9 anos) e Q.I. mais desenvolvido a 7 e 11 meses. Classe B: novatos de 6;9 a 7;11 de Q.I. médio. Classe C: novatos de 6;9 a 7;11 de Q.I. inferior. Classe AB: novatos de 8;0 a mais e Q.I. inferior. Classe BC: novatos de 8;0 a mais e Q.I. inferior.

*Classes dos Repetentes*: Classe B (r): repetentes alfabetizados. Classe C (r): retardados escolares e de inteligência tardia. Classe D: retardados do ponto de vista mental e senso-motor. Classe E: crianças com anomalias de conduta (BOLETIM nº. 14, Secretaria de Educação de MG, 1934).

escolares da rede estadual de Minas Gerais, às escolas particulares e aos Institutos e Clínicas especializadas (BOLETIM nº. 14, Secretaria de Educação de MG, 1934).

De acordo com a Secretaria de Educação do Estado em 1934, a permanência das crianças *excepcionais* nas classes comuns poderia trazer prejuízos: para elas mesmas, porque, não recebendo os meios adequados para o seu desenvolvimento, ficavam desatentas, desinteressadas e agressivas, experimentando, em relação a si mesmas, sentimentos de culpabilidade pelos seus fracassos escolares; para os colegas, porque seriam obrigados a esperar o ritmo dos mais lentos, tendo que suportar repetições sobre as matérias; para os professores, visto terem suas tarefas dificultadas devido ao grande número de alunos e à presença daqueles que exigiriam atenção especial; para a família e para a sociedade, porque os problemas criados por um mau ajustamento escolar iriam repercutir na conduta da criança no lar e em todas as demais situações extra-escolares, impedindo sua integração na sociedade (BOLETIM nº. 14, Secretaria de Educação de MG, 1934).

Segundo Helena Antipoff (1992, p. 59), o funcionamento racional das classes especiais bem diferenciadas, além do seu valor pedagógico imediato, tinham ainda a vantagem de permitir o estudo sistemático das crianças "anormais", bem como a procura dos métodos adequados "tanto para sua terapêutica médica como para sua educação". Assim, o trabalho nessas classes igualmente poderia servir de "estágio para a formação dos especialistas, médicos e mestres para as crianças anormais".

A orientação da Secretaria de Educação era que os programas de ensino e os horários das atividades nas classes especiais deveriam ter flexibilidade de acordo com as necessidades das crianças. Para tanto, a duração das atividades deveria ser menor que a das classes comuns e os exercícios intelectuais deveriam ser intercalados com atividades que levassem à movimentação do corpo, como educação física, exercícios de “ortopedia mental”, trabalhos manuais, atividades artísticas e recreativas (BOLETIM n.º. 14, Secretaria de Educação de MG, 1934).

Para Helena Antipoff, o ensino nas classes especiais deveria ser o mesmo das classes comuns e, por isso, não deveria haver diferença básica entre os dois. A diferença que Antipoff aconselhou, em relação ao ensino especial, foi a quantidade de alunos por sala de aula e o tempo empregado nas diversas atividades, como por exemplo:

Atividade do aluno: corporal e intelectual, sem disciplina rígida, com atividades fora da sala de aula, fora da escola;

Educação sensorial e intuitiva: ensinar a usar os sentidos, exercitar os órgãos sensoriais;

Concentração dos diversos ramos do ensino em torno de alguns assuntos “concretos e ao alcance do interesse das crianças”. Procurar despertar associações entre as coisas, compreendê-las de modo variado;

A individualização, isto é, procurar “satisfazer as necessidades de cada criança, levando em conta as suas particularidades físicas e mentais”.

O caráter utilitário, isto é, “visa um fim social – o de preparar as crianças para a vida – descobrindo as suas aptidões mais salientes, desenvolvê-las e orientá-las para aplicações práticas, malgrado toda a sua debilidade”. Visa a tornar a criança o menos possível dependente de outrem e que ela não sobrecarregue a sociedade (ANTIPOFF *apud* JANNUZZI, 2006, p. 130).

Para conseguir desenvolver o trabalho com os *excepcionais*, Helena Antipoff utilizava os recursos que tinha no momento: realização de reuniões constantes na Escola de Aperfeiçoamento com as professoras das classes D,

divulgação, por meio da Revista do Ensino, de métodos para se trabalhar com os alunos *excepcionais*, tradução de trechos do livro da educadora suíça Alice Descoedres *A educação da criança retardada* (JANNUZZI, 2006). Foi grande a influência do trabalho de Alice Descoedres na educação das crianças *excepcionais* em Minas Gerais. (ANTIPOFF, O., 1974, p. 34).

As classes especiais, com o seu programa e horários mais flexíveis e com seus professores sendo preparados tanto para conhecer a personalidade física e mental de seus alunos, quanto para desenvolver e aplicar os métodos pedagógicos voltados para atender às suas necessidades específicas, tinha como objetivo desenvolver as potencialidades dos *excepcionais*, preparando-os para se inserirem na sociedade. Entretanto, ao longo da década de 1930, devido à própria conjuntura política do Estado mineiro, ocorreu o declínio dos investimentos no ensino fundamental e houve uma progressiva burocratização do sistema educacional público. Esse fato fez Helena Antipoff perceber que os procedimentos que havia sugerido para a organização das classes homogêneas e o tratamento das crianças *excepcionais* estavam se voltando contra elas mesmas. As classificações por nível intelectual, realizadas no início do ano escolar, transformaram-se, “nas mãos da tecnocracia educacional, em verdadeiras ‘profecias autocumpridas’, selando o destino de muitas crianças com base em prognósticos, baseados em resultados de testes de QI” (CAMPOS, 2003, p. 11).

Assim, para um grande número de crianças, o fracasso nos primeiros anos de escolaridade tornou-se a experiência mais freqüente, não havendo para eles progressão. As classes especiais, ao invés de melhorar o

desempenho das crianças *excepcionais*, passaram a receber um número excessivo de alunos e as professoras, que eram encarregadas dessas classes, ao invés de receberem cada vez mais uma melhor formação, passaram a ter pouco prestígio no sistema educacional (Idem).

Uma ilustração desse declínio pode ser percebida no texto *A infância excepcional*, que trata da *Assistência aos menores em Minas* (texto publicado no periódico editado pela Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais). Ele mostra que, em 1933, foram organizadas, em 15 grupos escolares de Belo Horizonte, 34 classes especiais com o total de 883 crianças “retardadas”. No entanto, a porcentagem de crianças das classes especiais se apresentou um tanto elevada, mas na verdade o número real de crianças “retardadas” era menor que o indicado. A justificativa apresentada para esse fato foi a de que a classificação, naquele ano, não tinha sido perfeita, devido às condições não satisfazerem às exigências de uma seleção mais rigorosa:

Assim, a falta, às vezes, de lugar nas classes comuns; as transferências durante o ano, dos alunos de um grupo para outro - obrigaram alguns grupos a formação das classes mistas, isto é, contendo algumas crianças normais, esperando a ser colocadas nas classes comuns - junto às crianças retardadas (*A infância excepcional*, 1933, p. 50).

Segundo Campos (2003), as escolas públicas mineiras, em sua ação concreta, não conseguiram acompanhar o Laboratório de Psicologia e não proporcionaram às crianças a realização plena do direito à educação. O argumento pode ser comprovado, quando analisamos os relatórios feitos pelas professoras alunas da Escola de Aperfeiçoamento sobre as classes

especiais dos grupos escolares mineiros<sup>33</sup>. Nesses relatórios, foram descritas as condições das classes, as características físicas e mentais dos alunos, bem como suas condições sócio-econômicas e os tipos de atividades desenvolvidos nas aulas. Por serem pequenas, mal ventiladas e mal iluminadas, as condições das classes não eram favoráveis ao desenvolvimento das atividades propostas para os alunos *excepcionais*. Os materiais de uso das professoras eram precários, muitas das vezes, doados pela Sociedade Pestalozzi. Essas classes possuíam um número elevado de alunos com diferenças nítidas de desenvolvimento intelectual. Não eram, portanto, classes homogêneas. A proposta de um agrupamento homogêneo para adequar o ensino às necessidades dos alunos não foi levada em conta, quando se tratava de alunos *excepcionais*. Não houve o investimento adequado para atender às necessidades dos alunos, e a Educação Especial, como sistema paralelo, foi se tornando um sistema segregador e excludente. Soma-se a isso o fato de muitas crianças terem sido considerados *excepcionais*, porque os critérios de selecionamento não foram rigorosos. Isso porque, segundo Antipoff, ao se levar em consideração o conceito de *inteligência civilizada*, os *excepcionais* poderiam se distinguir em "*excepcionais orgânicos*", portadores de distúrbios de origem hereditária, e "*excepcionais sociais*", cujas condições de vida familiar e/ou social impediam um desenvolvimento adequado.

---

<sup>33</sup> No periódico editado pela Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais sobre "A Infância Excepcional" (1933, p. 77-89) foi publicado o Relatório sobre a classe especial – 1º ano D do Grupo Escolar "Bernardo Monteiro" escrito pela professora Alice Rosa de Toledo, no dia 29 de agosto de 1933 (vide também referência nota 4 deste capítulo). E o Relatório sobre a classe especial – 1º ano D do Grupo Escolar "Francisco Sales" escrito pela professora Marieta Nascimento, no dia 30 de agosto de 1933. As análises que apresentamos são baseadas nesses dois relatórios.

A partir dos resultados das pesquisas realizadas no Laboratório de Psicologia Experimental, Helena Antipoff reconheceu que a seleção das crianças, ao entrarem na escola primária pública, obedecia, para a maioria delas, mais à variação do grau de civilização que caracterizava cada grupo social, do que à diferença de desenvolvimento mental natural de cada criança. Ao chegar a essa verificação, Antipoff (1992, p. 44) questionou se a manutenção dos mecanismos de seleção das crianças, de acordo com os resultados dos testes, não significaria um “atentado contra os princípios da escola única?” Ou, ainda, se não representaria um atentado contra “as aspirações da democracia, que vê na escola pública o melhor meio para a formação de um povo único, sem separações sociais, sem castas?”.

Em resposta a esses questionamentos, Antipoff afirmou acreditar que deveria ocorrer a homogeneização das classes escolares, segundo o grau de desenvolvimento individual e não segundo a sua condição social. Justificou essa afirmação dizendo que:

(...) todo indivíduo, seja filho de um rico ou de um proletário, indiferentemente, se apresenta um grau de desenvolvimento mais baixo ou mais alto do que a média de seu meio, será localizado em tal ou outro tipo de classe escolar, não segundo a sua condição social, mas, pelo contrário, segundo o seu valor individual. Uma certa porção de crianças do grupo social privilegiado se encontra nas classes fracas, como um bom número de crianças da categoria mais modesta nas classes fortes (ANTIPOFF, 1992, p. 44).

No entanto, com o decorrer dos anos, os resultados da homogeneização das classes escolares foi se apresentando de forma diferente dessa proposta. Percebendo a tendência do movimento do sistema público de ensino mineiro de ser cada vez mais seletivo, Helena Antipoff

passou a dedicar-se a promover a expansão de alternativas para as crianças *excepcionais* que estavam sendo cada vez mais excluídas pelo sistema.

A criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em 1932, por um grupo de médicos, educadores e religiosos, por iniciativa e sob a presidência de Helena Antipoff, é exemplo de uma alternativa para a assistência às crianças *excepcionais*:

A Sociedade Pestalozzi, portanto, visava a atuar sobre diversos focos de exclusão social, provocados seja por problemas de miséria e abandono, seja por questões de deficiência mental no sentido estrito. Em todos os casos, tratava-se de procurar resguardar os direitos das crianças em situação de risco social (CAMPOS, 2003, p. 11 e 12).

O consultório-médico pedagógico para crianças deficientes ou problemáticas, instalado pela Sociedade Pestalozzi, em 1934, passou a atender regularmente às “crianças-problema” e tornou-se, posteriormente, o Instituto Pestalozzi, instituição pública do governo do Estado de Minas Gerais (Idem).

Segundo Campos (2003), a partir de 1940, a Sociedade Pestalozzi, ainda sob a liderança de Helena Antipoff, instalou a Escola da Fazenda do Rosário, propriedade rural em Ibitaré – Minas Gerais, com a finalidade de educar e reeducar as crianças *excepcionais* ou abandonadas, utilizando os métodos da Escola Ativa.

O trabalho desenvolvido por Helena Antipoff contribuiu para operacionalizar a educação de crianças que tinham grandes lesões orgânicas (JANNUZZI, 2006). Além disso, a prática educativa realizada com base nas idéias de Helena Antipoff pode ser considerada inovadora, porque possibilitou a “integração” dos *excepcionais* no sistema educacional público,

em classes e escolas especiais, ainda que posteriormente tenha tido efeitos “segregacionistas” (OLIVEIRA, 2004, p. 204).

O trabalho desenvolvido por Helena Antipoff nas classes especiais e na Sociedade Pestalozzi, fruto de minuciosas pesquisas e constantes estudos, proporcionou o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que, de fato, possuíam alguma deficiência, seja ela mental ou outras lesões orgânicas. Nesse sentido, não podemos desconsiderar o avanço que a educação das crianças *excepcionais* alcançou na década de 1930. Se por um lado elas foram excluídas, devido à organização das classes e das escolas especiais, por outro, o efeito da exclusão não foi o único resultado do trabalho proposto para a Educação Especial. Isso porque, contraditoriamente, esse mesmo trabalho apresentou alternativas para a “inclusão” dos excepcionais mesmo que em espaços escolares diferenciados (OLIVEIRA, 2004).

## Considerações Finais

A análise das relações entre o processo de democratização da escola pública e a implantação do programa da Escola Nova em Minas Gerais, na década de 1930, possibilitou-nos compreender a constituição da Educação Especial como sistema de ensino paralelo ao da educação comum.

Para isso, foi necessário seguir um percurso de estudos que focalizou, inicialmente, o processo histórico de ampliação do Estado, quando a escola passou ser a principal agência, na sociedade civil, de difusão de diferentes projetos visando à obtenção da hegemonia política de uma classe social.

No Brasil, entre o final dos anos vinte e início dos anos de 1930, a escola precisou se adequar às mudanças no mundo do trabalho, que demandaram novos tipos de qualificação intelectual e técnica para a vida civil e política e para a atividade produtiva. As propostas de organização escolar, formuladas naquele período, passaram a levar em conta parte das reivindicações dos trabalhadores, tal como uma escola pública, gratuita, vinculada ao mundo do trabalho, dentre outros aspectos.

E a nova proposta de organização escolar foi formulada como parte da estratégia dos grupos dominantes para conquistar a *hegemonia* e controlar a força social política de seus antagonistas. Nesse quadro, os grupos dominantes defenderam a democratização da escola pública e o desenvolvimento de um programa educacional, também, democrático – a Escola Nova. Como vimos trata-se de um programa que foi amplamente

difundido na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, no final do século XIX e início do século XX.

O projeto da escola, contudo, precisa ser compreendido em sua complexidade prática e conceitual. Tratava-se de um programa que foi formulado levando em conta os anseios das massas populares que reivindicavam o direito à educação, como uma forma de garantir a direção intelectual e moral da burguesia. Contudo, embora a fração da burguesia tenha passado a fazer parte do poder, o programa da Escola Nova foi associado à proposição de um método mais elaborado de “seleção social”, já que os grupos dominantes pretendiam dar a impressão de que a escola era democratizada, sem mudar radicalmente a seletividade existente na organização escolar. O programa da Escola Nova, assim, foi pensado para garantir a direção intelectual e moral da burguesia, numa situação de democracia política. Trata-se, portanto, de um programa contraditório: de um lado, o seu caráter progressista, porque defendeu a democratização da escola pública e, por outro lado foi conservador porque propiciou o dualismo escolar, ao propor um método mais elaborado de “seleção social”. Esse método aprofundou a diferenciação escolar, pois, se baseou no discurso das *aptidões naturais*: uma minoria tinha *aptidões* para uma formação intelectual, e a grande maioria tinha *aptidões* para uma formação instrumental.

A interpretação de que o programa da Escola Nova, na Europa, surgiu no contexto do Estado ampliado, quando foi reorganizado o projeto de dominação da burguesia e foi alargada a participação social nas instituições da sociedade civil foi uma referência importante para compreendermos as

contradições desse programa (DORE SOARES, 2000). E no que se refere à chegada das idéias da Escola Nova no Brasil, também foi esclarecedora a análise de Dore Soares (2003) focalizando a historiografia da Escola Nova no Brasil. Fundamentalmente, a autora mostra 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 a autora, que conduz a conclusões unilaterais sobre o papel da Escola Nova no Brasil: ou se considera um programa inovador e progressista, ou se considera um programa conservador, reacionário. A dificuldade de examiná-lo 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 categoria do *transformismo* (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. Com o fortalecimento do movimento operário no final do século XIX, a burguesia foi obrigada a fazer mudanças, a acolher reivindicações do movimento operário, como o direito de organização política e sindical, por exemplo, mas quis assumir o controle e a direção das mudanças que eram implementadas. Isso também ocorreu no campo da cultura e da educação. E é nesse quadro que aparece o programa da Escola Nova, o qual assimila do movimento operário algumas propostas democráticas, como a defesa da escola única, pública e gratuita. Embora essa proposta alargue as possibilidades dos indivíduos provindos da classe trabalhadora de ter mais oportunidades de escolarização, a ascensão na “escada” ou “pirâmide” educacional que leva até à universidade passa a ser

recortada por refinados critérios de seleção – baseados em teorias que eram julgadas “científicas”, como a dos dotes e aptidões – com o objetivo de garantir o sistema capitalista, que é um sistema desigual.

Não houve um projeto homogêneo de Escola Nova. Houve, nos diversos países em que foi implantada, caracterizações distintas que definiram esse movimento reorganizador da escola. Apesar das especificidades, um mesmo objetivo de “renovação educacional” marcava as aspirações do movimento escolanovista, qual seja o de manter uma determinada ordem social classista, hierarquizada e desigual, ameaçada pelos conflitos sociais e políticos que se agravaram a partir das últimas décadas do século XIX e início do XX.

Certamente as especificidades do contexto brasileiro dos anos de 1920 e 1930, quando as idéias escolanovistas aportaram no Brasil, também são objeto do estudo de Dore Soares. Em suas pesquisas, ela mostra que não se pode estabelecer uma linha de continuidade entre o movimento da Escola Nova na Europa e no Brasil. Aqui, também ocorria uma passagem de um modelo de produção fundado no capitalismo de base agrária para outro de base industrial, passagem essa que também ocorreu através de um processo *transformista* ou de *revolução passiva*.

No contexto brasileiro, a *revolução passiva* caracterizou-se como um tipo de modernização, realizada sob um modelo reacionário que excluiu a participação popular e teve por objetivo manter as condições que garantiam o controle social das lideranças tradicionais (DORE SOARES, 2003). Assim, devido a uma grave crise de dimensões econômica, social e política que ocorreu no Brasil, no princípio do século XX, a fração da burguesia agrária

perdeu sua hegemonia, mas a fração da burguesia industrial não teve forças econômicas e políticas para assumir o poder. Assim, como mostra a referida autora, a reorganização do poder estatal, nos anos de 1930, expressou a debilidade política da burguesia agrária e da burguesia industrial em elaborar um projeto hegemônico. Por isso, a fração da burguesia industrial não conseguiu assumir a direção política do país e precisou submeter-se politicamente ao condicionamento da burguesia agrária. Essa situação explicaria porque o processo industrial no Brasil realizou-se mediante mecanismos conservadores: foi conduzido politicamente pela fração da burguesia que era mais conservadora. Como as novas forças produtivas no Brasil ainda não estavam “suficientemente amadurecidas”, ocorreu no Brasil uma “revolução sem revolução” em que a burguesia industrial dependeu do apoio da “atrasada” burguesia agrária para conseguir a expansão capitalista do país. Trata-se de uma *revolução passiva* porque as transformações efetivas, iniciadas no Estado e na sociedade, acolheram, controlaram e subordinaram as demandas vindas de diferentes camadas sociais, mas as subordinaram à sua direção política.

Somou-se a isso o fato de que a fração da burguesia agrária, em crise política, procurou o apoio da igreja católica. Assim, dentre outras estratégias de organização e reconquista de poder, os intelectuais católicos passaram a lutar pelo controle da educação com o apoio da fração agrária da burguesia. Já os intelectuais liberais, que difundiam o programa da Escola Nova, estavam teoricamente vinculados ao mundo industrializado, pois foi no quadro da modernização capitalista que emergiu o programa escolar que defendiam. Contudo, ao se recompor o Estado com a participação das velhas classes dominantes (oligárquicas) e da fração da

burguesia industrial, que estava politicamente submetida ao controle da fração agrária, repercutiu na situação política dos Pioneiros da Educação Nova, visto que a fração da burguesia industrial era muito fraca para apoiar o movimento de renovação educacional do país. Essa compreensão das relações de força que compuseram o Estado nos anos de 1930 e do processo de *revolução passiva* são fundamentais para explicar porque a proposta educacional dos Pioneiros, nascida em um momento de democracia política e que atendia aos interesses da burguesia industrial, não foi por esta apoiada.

Como ilustração das dificuldades assinaladas por Dore Soares (2003) para interpretar a Escola Nova no Brasil, encontra-se a conclusão que o professor Cunha (1994) apresenta, quando identifica a presença de elementos socialistas no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, tal como a reflexão que ali é feita sobre a dualidade da escola. Surpreso em encontrar uma reflexão de cunho socialista no *Manifesto*, o professor Cunha fez várias pesquisas sobre a redação do documento. Os resultados foram para ele em vão, pois nenhum intelectual socialista teria contribuído para a escritura do *Manifesto*. Nem mesmo Paschoal Leme, o único socialista que assinou o documento – e que Cunha teve oportunidade de entrevistar – admitiu sua interferência sobre as idéias socialistas presentes no *Manifesto*. Por isso, Cunha finaliza seu estudo admitindo que suas questões não têm respostas, intitulado o seu artigo *Educação e classes sociais no Manifesto de 32: perguntas sem resposta*. Dore Soares mostra que a conclusão do autor advém da ausência do conceito de *transformismo*. Se essa categoria tivesse sido adotada por Cunha, talvez ele tivesse percebido que os Pioneiros assimilavam ao seu programa educacional críticas que vinham do

movimento socialista – como a questão da dualidade escolar se expressando em escola “primário-profissional” e “secundário-superior” – mas subordinavam o acolhimento dessa crítica à direção cultural e política da burguesia, para manter sua hegemonia. E a direção cultural dessa assimilação aparece no estabelecimento de vínculos entre a dualidade escolar e as diferenças “inatas”, biopsicológicas dos indivíduos. Enfim, diferenças relacionadas a *aptidões naturais*. Desse modo, a crítica “socialista” à dualidade da escola é feita, mas a dualidade, contraditoriamente, é mantida no programa da Escola Nova.

Percebemos que a difusão das idéias da Escola Nova no Brasil ocorreu no momento de afirmação do capitalismo de base industrial. O ideário escolanovista estava em consonância com os interesses da burguesia industrial. No entanto, a relação de forças que se instala no país, qual seja a participação da fração da burguesia industrial e o controle político da fração da burguesia agrária, não favoreceu a afirmação das idéias da Escola Nova. Assim, o terreno político em que trabalharam os Pioneiros da Educação Nova para consolidar seus projetos tornou-se bastante contraditório.

Em relação à difusão do programa da Escola Nova em Minas Gerais, o governador de Minas Gerais, Antônio Carlos, e o Secretário do Interior, Francisco Campos, no período de 1926-1930, pretenderam fazer da educação primária do Estado o “mais importante instrumento de formação e socialização das futuras gerações, no sentido de torná-las elementos urbanos, ordeiros, racionais e produtivos” (PRATES, 2000, p. 70). Para tanto, Francisco Campos, tendo como referência o movimento da Escola

Nova, empreendeu a Reforma do ensino mineiro (primário e normal), a publicação da *Revista do Ensino* e a criação de uma Escola de Aperfeiçoamento.

O programa de governo de Antônio Carlos caracterizou-se por medidas voltadas para a modernização do Estado e ao mesmo tempo esse governo pretendeu garantir à oligarquia mineira a sua legitimidade enquanto grupo hegemônico. Portanto, o que de fato se pretendeu foi a “acomodação entre o ‘tradicional’ e o ‘moderno reformista’, cuja antecipação resultaria na desmobilização do ‘revolucionário’ pressentido” (PEIXOTO, 2000, p. 88). A autora mostra como exemplo dessa acomodação entre o “tradicional” e o “moderno” a disputa entre o Estado e o clero mineiro no campo da educação a partir do momento em que Francisco Campos, em 1927, atribuiu ao Estado as responsabilidades no controle e na oferta de escolas. As bases de força da igreja católica para uma nova aliança com o Estado vieram das oligarquias mineiras. Antônio Carlos, presidente do Estado de Minas Gerais, ao perceber que a participação da igreja poderia trazer novas forças para garantir a ordem social e política do Estado, assinou um decreto instituindo nas escolas públicas estaduais o ensino de catecismo. Esse decreto, portanto, negou o princípio republicano e liberal da educação laica defendida no programa da Escola Nova (DORE SOARES, 1982).

Apesar das contradições de forças sociais e políticas que se estabeleceram entre o “tradicional” e o “moderno”, ocorreu, de fato, a crença de que a escola fosse capaz de garantir a reconstrução social. Houve no período de 1926-1930 um aumento significativo na oferta da escola

pública e maiores investimentos na sua manutenção (PEIXOTO, 2000). Isso significou que ocorreu a democratização do ensino mineiro, uma vez que, se ampliaram as oportunidades de escolarização.

Contudo, a democratização do ensino público mineiro não significou a continuidade de investimentos na educação. Após a Revolução de 1930, o governo adotou, como vimos, uma política restritiva para o setor educacional. Essa política restritiva, segundo Peixoto (2000), não significou um descaso em relação a escola. No conturbado período pós 1930, diante dos problemas financeiros e sociais que assolavam o Estado, o governo mineiro se mostrou atento ao potencial civilizador da escola e fez da eficiência e da qualidade da escola o eixo norteador de sua política do período. A ênfase na qualidade da escola mineira se fundamentou no ideário escolanovista que se traduzia na oferta de um ensino individualizado compatível com as *aptidões* e características biopsicológicas das crianças e com as necessidades do meio social (PEIXOTO, 2000).

As *aptidões naturais* e o nível de desenvolvimento mental das crianças das escolas primárias mineiras eram medidos a partir dos testes de inteligência. Segundo Campos (2003), os estudos práticos feitos no Laboratório de Psicologia Experimental da 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 Helena Antipoff trouxe avanços aos estudos sobre a inteligência, como por exemplo, ao aplicar os testes de

inteligência nas escolas primárias, ela não se limitou a selecionar os alunos considerando apenas o discurso das *aptidões naturais*. Antipoff 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.

No entanto, o terreno político mineiro, em que se desenvolveram os estudos práticos da Escola de Aperfeiçoamento e do Laboratório de Psicologia Experimental, foi bastante contraditório. Como vimos, Minas Gerais constitui-se no eixo das articulações políticas da fração da burguesia agrária e de suas alianças com a igreja católica, desde 1927, e isso interferiu na consolidação dos referidos estudos práticos e, conseqüentemente, na consolidação do programa da Escola Nova no Estado.

Já em 1935, a escola mineira se definiu como uma instituição “altamente moralizante, abertamente dualista, e excessivamente burocratizada” (PEIXOTO, 2000, p. 97). Com o golpe de 1937, a tendência liberal que caracterizou a segunda República foi substituída pelo autoritarismo no período do Estado Novo.

Contudo, quando processo de diferenciação do ensino se baseia em critérios científicos e oculta a dimensão social nele embutida, transforma a escola em uma instituição dualista: “Essa dicotomia, que se expressa em termos de conteúdos, métodos e até mesmo de professores desigualmente preparados, faz da escola uma instituição que acentua as diferenças, ao invés de reduzi-las” (PEIXOTO, 2000, p. 95).

No terreno político mineiro os resultados da diferenciação do ensino, a partir das classes homogêneas, contribuíram tanto para acentuar as diferenças sociais quanto para se criar uma Educação Especial paralela e excludente ao sistema educacional comum.

A educação especial, destinada aos alunos *excepcionais*, em Minas Gerais, na década de 1930, ocorreu, em princípio, nas classes especiais. Consideramos que houve um avanço para a Educação Especial a partir do momento em que Antipoff introduziu o termo *excepcional*, no lugar de “retardado” ou de “anormal” para designar os alunos das classes especiais. As justificativas apresentadas por ela para a utilização desse termo foi, primeiro, para se evitar a estigmatização, e, segundo, considerar que o *excepcional* tem a possibilidade de reversão do seu distúrbio a partir da utilização de medidas psicopedagógicas adequadas (CAMPOS, 2003). Segundo a autora, a possibilidade de reversão do distúrbio levou Helena Antipoff a acreditar no sucesso de programas de educação compensatória e a procurar estimular os educadores a promoverem programas de reeducação para crianças *excepcionais* nas classes e escolas especiais.

O trabalho desenvolvido por Helena Antipoff contribuiu para operacionalizar a educação de crianças que tinham grandes lesões orgânicas (JANNUZZI, 2006). Além disso, a prática educativa realizada com base nas idéias de Helena Antipoff pode ser considerada inovadora, porque possibilitou a “integração” dos *excepcionais* no sistema educacional público, em classes e escolas especiais, ainda que com efeitos “segregacionistas” (OLIVEIRA, 2004, p. 204).

A proposta de escolarizar os alunos *excepcionais* em classes especiais era justamente a de atender às suas necessidades e de oferecer-lhes um “tratamento especial”, capaz de desenvolver suas potencialidades e sua, posterior, inserção na sociedade. No entanto, ocorreu a segregação desses alunos. Os *excepcionais* não foram atendidos em suas necessidades e permaneceram excluídos até meados da década de 1980. A partir daí, ocorreu o movimento pela integração e, atualmente, vivenciamos o movimento pela inclusão escolar. Entretanto, consideramos que um grande desafio está colocado para se alcançar a inclusão de todos os alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Trata-se de conseguir superar os possíveis prejuízos causados por essa inclusão, como por exemplo, a falta de recursos adequados para proporcionar o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais e a ausência de investimento na formação de profissionais para promover a inclusão escolar. Mas esses exemplos não se distanciam dos prejuízos da permanência dos alunos *excepcionais* nas classes especiais, como ocorria na década de 1930 (Boletim nº. 14 de 1934 da Sec. Educação MG). Com isso, não estamos defendendo a permanência dos alunos em classes especiais, nem tampouco criticando a proposta de inclusão escolar. Mostramos apenas que a inclusão ainda está por se efetivar, uma vez que existem ainda muitas dificuldades para as escolas, para os professores (que se sentem “despreparados” para atender às necessidades de seus alunos, com ou sem deficiências) e para os próprios alunos.

A defesa da inclusão escolar se sustenta no argumento de que foram negadas oportunidades de uma vivência social, cultural e educacional plena para um número significativo de crianças, jovens e adultos, pertencentes a

grupos sócio-econômicos e culturais marginalizados. No entanto, se considerarmos o papel da escola como espaço de disputa hegemônica e levarmos em conta que ainda não temos um projeto educacional que seja de fato democrático, entenderemos que a política de inclusão escolar, assim como o programa da Escola Nova, precisa ser compreendida como uma política que apresenta contradições.

Dessa forma, a inclusão escolar tem favorecido, de fato, a entrada dos alunos, que antes estavam excluídos no sistema de Educação Especial paralelo, nas escolas comuns. Contudo, contraditoriamente, essa entrada na escola comum não significa estar incluído. Entendemos que, para ocorrer a inclusão, a escola comum deve, de fato, ser uma escola inclusiva. Para tanto, como escola inclusiva, ela precisaria estar organizada para atender às necessidades educacionais especiais de todos os indivíduos. E isso ainda representa um grande desafio a ser enfrentado.

Para que a inclusão escolar se efetive com sucesso, ressalta Oliveira (2004, p. 203), será indispensável...

uma ação conjunta dos profissionais da educação especial e normal, líderes do movimento de “portadores de necessidades educacionais especiais” e representantes da comunidade em geral, aliando a isso a colaboração mútua entre sociedade e poder público, devendo este chamar a si a responsabilidade pela capacitação e treinamento de um corpo docente capaz de atender as exigências dessa categoria social, propiciando o seu crescimento e aprendizagem, com observância da diversidade em sala de aula, adotando-se a flexibilidade necessária e adequada a cada individualidade, acreditando na potencialidade e singularidade de cada aluno.

A pesquisa que realizamos abre “pistas” para o entendimento de diversas propostas, os eixos de discussão e os problemas que aparecem em torno da política de inclusão escolar. Ela também possibilita compreender

aspectos contraditórios presentes na política de inclusão escolar, pois, ao mesmo tempo em que a política da inclusão é proposta, as estratégias adotadas para isso podem continuar gerando exclusão.

As propostas desenvolvidas na década de 1930 criaram um sistema paralelo de ensino que se tornou excludente. No entanto, havia a preocupação com o desenvolvimento dos alunos e com a formação específica dos professores. Hoje, ao contrário, não se tem clareza para onde os alunos “incluídos” devem caminhar e os professores se sentem despreparados para auxiliá-los.

A nossa pesquisa evidencia a necessidade de que sejam realizados outros estudos sobre a política de inclusão escolar, numa sociedade globalizante, na qual se defende a “educação para todos” e o “respeito à diversidade”, porém, que ainda não reconhece a “subjetividade” e as “diferenças individuais”. Esse não reconhecimento é contrário à inclusão social e mostra que vivemos em uma sociedade que ainda divide os indivíduos a partir de “padrões de normalidade” e busca a formação de grupos mais homogêneos.

Nossa perspectiva é a de que talvez seja necessário retomar algumas propostas na linha dos estudos feitos por Helena Antipoff, sobretudo aquelas que permitam acompanhar mais de perto os alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, consideramos que seria importante ter como referência os conceitos teóricos gramscianos, que utilizamos para compreender a educação especial na década de 1930, para compreender o processo de inclusão escolar na atualidade. Isso, no entanto, requer um outro estudo mais aprofundado que permita a

contextualização de tais propostas na atualidade. Esse é um dos possíveis encaminhamentos para investigações futuras.

## Referências Bibliográficas

ANTIPOFF, H. Estudo da personalidade pelo método de Lazursky (1926). In: CAMPOS, R. H. F. (Org). *Helena Antipoff: Textos Escolhidos*. SP: Casa do Psicólogo, 2002.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte (1931). In: CAMPOS, R. H. F. (Org). *Helena Antipoff: Textos Escolhidos*. SP: Casa do Psicólogo, 2002.

\_\_\_\_\_. Das classes homogêneas (1935). In: CAMPOS, R. H. F. (Org). *Helena Antipoff: Textos Escolhidos*. SP: Casa do Psicólogo, 2002.

\_\_\_\_\_. Organização das classes nos grupos escolares de Belo Horizonte (1935). In: CAMPOS, R. H. F. (Org). *Helena Antipoff: Textos Escolhidos*. SP: Casa do Psicólogo, 2002.

\_\_\_\_\_. Experimentação natural como método para estudo da personalidade e da educação do caráter (1937). In: CAMPOS, R. H. F. (Org). *Helena Antipoff: Textos Escolhidos*. SP: Casa do Psicólogo, 2002.

\_\_\_\_\_. A função social da assistência às crianças excepcionais (1946). In: CAMPOS, R. H. F. (Org). *Helena Antipoff: Textos Escolhidos*. SP: Casa do Psicólogo, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação dos excepcionais (1955). In: CAMPOS, R. H. F. (Org). *Helena Antipoff: Textos Escolhidos*. SP: Casa do Psicólogo, 2002.

\_\_\_\_\_. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff*. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992. Volumes I e III.

\_\_\_\_\_. A questão dos anormais no estrangeiro. IN: *Infância Excepcional: subnormais*. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi s/n, 1933.

ANTIPOFF, O. *Educação do excepcional: manual para professores*. Edições Pestalozzi. Guanabara Brasil. 1974.

ANTUNES, M. A. M. *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. SP: Unimarco Editora, 4ª edição, 2005.

ASSIS, R. M. O debate entre educação tradicional e educação nova. *Boletim do CDPHA*, N. 18, 2005, 11-20.

BASTOS, A. T. O físico de alunos das classes especiais comparados com os de classes de promoção. IN: *Infância Excepcional: subnormais*. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi s/n, 1933.

BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J. C. G. (Org). *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola*. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1979, p. 29-67.

BRASIL. Constituição Nacional 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

CAMPOS, M. I. *A educação especial na rede pública estadual de Belo Horizonte: redescobrimo Helena Antipoff*. Dissertação (Mestrado) – UNICAMP, Campinas, SP, 1997, 124 p.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*. Vol. 17 nº 49 São Paulo Set. / Dec. 2003.

\_\_\_\_\_. (org.) *Helena Antipoff: Textos Escolhidos*. SP: Casa do Psicólogo, 2002.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e ideologia: um estudo da formação da psicologia educacional em Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado) – UFMG. MG, 1980, 90p.

CARVALHO, Rosita Edler. *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro, Editora WVA, 2001.

COUTINHO, C. N. *Atualidade de Gramsci*. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=293>> Especial para Gramsci e o Brasil, 1997.

CUNHA. L. A. "Educação e classes sociais no Manifesto de 32: perguntas sem resposta", *Revista da Faculdade de Educação da USP (São Paulo)*, vol. 20, no 1-2, janeiro/dezembro, 1994.

DESCOEUDRES, A. *Educação das crianças retardadas*. BH. Sociedade Pestalozzi. 1936.

DORE Heijmans, R. ; PAIVA, C. M. . Anormalidade infantil e democratização da escola. In: I Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, 2005, Porto - Portugal. Anais do I Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância. Porto - Portugal : Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. v. 1. p. 57-66.

DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

DORE SOARES, R. *Formação de Técnicos de Ensino Superior no Brasil: do engenheiro de operação ao tecnólogo*. Dissertação (mestrado). UFMG. MG. 1982. 342 p.

\_\_\_\_\_. *Lutas pela escola pública no Brasil*. UFMG, 1989.

\_\_\_\_\_. Escola Nova versus Escola Unitária: Contribuições para o debate. *Educação & Sociedade*. Ano XVII. Nº 54. Abril de 1996.

\_\_\_\_\_. *A concepção Gramsciana do estado e o debate sobre a escola*. Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 2000.

\_\_\_\_\_. A pesquisa educacional no Brasil sobre o programa da escola nova. IN: GONÇALVES, L. A. O. (ORG). *Currículo e Políticas Públicas*. Editora Autêntica. Belo Horizonte. 2003.

GOULART, I. B. *Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica*. Petrópolis, 11ª edição, Editora Vozes, 2004.

GOUVEIA, A. J. A escola, objeto de controvérsia. In: PATTO, M. H. S. (ORG). *Introdução à psicologia escolar*. 3ª ed. SP: Casa do Psicólogo, 1997.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. Volume 5. "O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália". RJ, Civilização Brasileira, 2002.

JANNUZZI, G. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2ª. Edição. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992.

LIMA, A. L. G. A "criança-problema" e o governo da família. *Estilos da Clínica*. v.11 n.21 São Paulo dez. 2006.

LIMA, P. A. *Educação Inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOURENÇO FILHO. *Introdução ao estudo da escola nova*. 12ª ed. SP: Melhoramentos, 1978.

MAGRONE, E. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 353-372, set./dez. 2006.

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, César (et al) *Desenvolvimento psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, B. Experiências em uma classe de Educação Especial (cl. D). *Revista do Ensino*. Ano VI n. 71 e 72. Belo Horizonte: Secretaria da Educação e Saúde Pública, agosto/setembro, 1932.

MENICUCCI, M. CARMO. Apresentação. In: ROCHA, Moira Sampaio (et al). *Educação Especial inclusiva*. Belo Horizonte, PUC Minas Virtual, 2004.

MINAS GERAIS. A Homogeneização das classes e os resultados escolares em quatro anos (1935-1938). *Revista do Ensino*. Ano XIII n. 73. Número Especial. Belo Horizonte: Secretaria da Educação e Saúde Pública, abril, 1940.

MONARCHA, C. *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação (São Paulo, 1922 – 1933)*. Brasília, Inep / MEC, 2001.

MONDAINI, M. *Antônio Gramsci e a subida ao sótão da Filosofia da Práxis*. Disponível em: < <http://www.historia.uff.br/nec/textos/text12.pdf> > acesso em 25/05/2008.

NASCIMENTO, M. Do relatório sobre a classe especial – 1º ano D Grupo “Francisco Sales”. IN: *Infância Excepcional: subnormais*. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi s/n, 1933.

NASSIF, L.E. Edouard Claparède e os fundamentos psicológicos da “escola sob medida”. *Boletim do CDPHA*, N. 19, 2006, 42-46.

NOGUEIRA, M. A. Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 18 n. 52. junho 2003.

OLIVEIRA, V. M. O trabalho de Helena Antipoff com os excepcionais: uma reflexão sobre suas implicações no atual movimento de inclusão escolar. *Boletim do CDPHA*, N. 17, 2004, 195-207.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Docente): *TRISTE RETRATO: a educação mineira no Estado Novo*. Lições de Minas - 70 anos da Secretaria da Educação; Governo de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2000.

\_\_\_\_\_. *A reforma educacional Francisco Campos. Minas Gerais*, Governo Presidente Antônio Carlos. Dissertação de Mestrado. UFMG. 1981. 150p.

PRATES. M. H. O. Uma nova pedagogia para o professor primário mineiro: a Escola de Aperfeiçoamento. *Educação Revista Belo Horizonte*, julho de 1990, 12-29.

\_\_\_\_\_. *A escola de Aperfeiçoamento: teoria e prática na formação de professores*. Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais - Secretaria da Educação, 2000. p.67-84.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E.. Educação e Psicologia: as Pesquisas de Helena Antipoff e o Ensino Primário em Belo Horizonte na Década de 1930.. In: *VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação*, 2006, Uberlândia/MG. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação - ANAIS, 2006.

REZENDE, N. As atividades da Sociedade Pestalozzi: orientação pedagógica e auxílio às classes D. IN: *Infância Excepcional: subnormais*. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi s/n, 1933.

ROCHA, Moira Sampaio. Perspectivas atuais em Educação Especial: da exclusão à inclusão. In: ROCHA, Moira Sampaio (et al). *Educação Especial inclusiva*. Belo Horizonte, PUC Minas Virtual, 2004.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SEESP/MEC. *Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Educação. 2004.

SOARES, A. S. *Hegemonia política e cultural*. A escola pública no jornal Estado de Minas: 1930-1934. Tese Doutorado – UFMG. Belo Horizonte, 2005, 305 p.

TOLEDO, A. R. Do relatório sobre a classe especial – 1º ano D Grupo Escolar “Bernardo Monteiro”. IN: *Infância Excepcional: subnormais*. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi s/n, 1933.

### **Sites consultados:**

[www.gramsci.org](http://www.gramsci.org)

[www.crv.educacao.mg.gov.br](http://www.crv.educacao.mg.gov.br)

[www.educacao.mg.gov.br](http://www.educacao.mg.gov.br)

[www.fae.ufmg.br:8080/laped/cdpha/pgns/salaha.htm](http://www.fae.ufmg.br:8080/laped/cdpha/pgns/salaha.htm)

[www.scielo.br](http://www.scielo.br)