

HELENA ANTIPOFF E O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL (1929-1961)¹

Heulalia Charalo Rafante²

Roseli Esquerdo Lopes³

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa histórica, baseada em fontes documentais e pesquisa bibliográfica, que analisa o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil (1929-1961). Tem como referência a trajetória da educadora Helena Antipoff, seus princípios teóricos e metodológicos, as motivações para sua vinda ao país, sua atuação no ensino brasileiro, que levou à criação da Sociedade Pestalozzi (1932), assim como as ações que empreendeu na área da educação especializada até a década de 1960. O resultado da pesquisa evidenciou a importante participação de Antipoff no desenvolvimento da Educação Especial brasileira. O recorte temporal se justifica pela chegada de Antipoff ao país (1929) e a inserção da Educação Especial na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61).

Palavras-Chave: Helena Antipoff, Educação Especial, Excepcionais.

HELENA ANTIPOFF AND THE DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL (1929-1961)

ABSTRACT

This study comprises a historical research based on documentary sources and on a bibliographic research that examines the development of Special Education in Brazil (1929-1961). We take as reference Helena Antipoff's trajectory as an educator: her theoretical and methodological principles, her reasons for coming to Brazil, her activities in the Brazilian education system - which led to the creation of the Pestalozzi Society (1932) - and the actions she undertook in the field of specialized education up to the 1960s. The results of the research proved Antipoff's important role on the development of the Brazilian Special Education. The time frame is warranted by Antipoff's arrival in the country (1929) and the insertion of Special Education in the first Law of Guidelines and Basis for National Education (Law 4024/61).

Keywords: Helena Antipoff, Special Education, Exceptional children

Introdução

Nesse artigo, apresentamos uma pesquisa histórica, baseada em fontes documentais e pesquisa bibliográfica, em que analisamos o desenvolvimento da educação dos “excepcionais” brasileiros no período de 1929 a 1961. Tomamos como referência a trajetória da educadora Helena Antipoff, analisando suas ações no exterior e no Brasil, seus princípios teóricos e metodológicos, as motivações para sua vinda ao país, sua atuação no ensino brasileiro, que levou à criação da Sociedade Pestalozzi (1932), assim como as ações que empreendeu junto aos excepcionais até a década de 1960. Esse percurso evidenciou

importante participação dessa educadora no desenvolvimento do campo da Educação Especial no Brasil.

Para melhor compreensão dessa participação, analisamos o movimento educacional mais amplo, pois partimos do pressuposto de que a educação dos “excepcionais” não se desenvolveu independentemente e, nesse aspecto, procuramos identificar as relações existentes. O recorte temporal (1929-1961) se justifica devido à chegada de Helena Antipoff ao Brasil, em 1929, e a inserção da Educação Especial na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61).

Para a elaboração deste artigo, os documentos preservados na Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, e no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff [CDPHA] – situado na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais, foram fundamentais. Trata-se de um variado *corpus* documental, contemplando diferentes aspectos das atividades relacionadas à educação dos excepcionais. Além disso, foram consultados documentos oficiais publicados pelo estado de Minas Gerais e pelo governo federal.

Inicialmente, tratamos do desenvolvimento da Educação no Brasil, nas primeiras três décadas do século XX, buscando identificar o contexto histórico que tornou possível a vinda de Helena Antipoff para o país e a inserção e a consolidação dos seus princípios e práticas no cenário educacional brasileiro. Em seguida, analisamos a trajetória da Helena Antipoff, sua formação e seu percurso profissional, com o intuito de problematizar seu trabalho na realidade brasileira. Por fim, analisamos as ações de Helena Antipoff na educação brasileira, evidenciando os caminhos que levaram à organização da educação dos “excepcionais” no Brasil, com sua inserção na Lei 4024/61.

1. A Escola Nova e a constituição da demanda pela educação dos “excepcionais” nas primeiras décadas do século XX⁴

Durante a Primeira República, o Brasil ainda mantinha traços estruturais da Colônia e do Império. Apesar de abolida a escravidão, a economia baseava-se no setor agrário-exportador, tendo o café como principal produto de exportação. O princípio federativo e a manutenção dos grandes latifúndios fortaleceram o poder dos coronéis, reunidos em oligarquias regionais que, ampliadas, culminaram na “Política dos Governadores”, com grande poder de interferir nos rumos do país, por meio de mecanismos que apenas ratificavam decisões anteriormente tomadas pelas referidas oligarquias. Logo, segundo NAGLE (1991), essa “política dos Estados” se transformou na política de São Paulo e Minas Gerais.

Na educação, a primeira Constituição republicana (1891) consolidou a dualidade de sistemas estabelecida pelo Ato Adicional de 1834, em que o poder central se limitou a desenvolver a educação de nível superior e a educação primária e secundária ficaram sob responsabilidade das Províncias, que muito pouco fizeram para fomentar esses níveis de educação, sob justificativa da falta de recursos. A Constituição de 1891 delegou a educação secundária e superior para a União e a educação primária ficou a cargo dos Estados.

O pioneiro na organização de sua educação foi o Estado de São Paulo, com a Reforma Caetano de Campos, direcionada à Escola Normal e que, com Decreto Nº144B, de dezembro de 1892, determinou a reforma geral da instrução pública. A reforma estabeleceu a organização dos grupos escolares, cujo modelo se disseminou pelo país⁵, constituindo uma escola “mais eficiente para o objetivo da seleção e formação das elites. A questão da educação popular não se colocava” (SAVIANI, 2007, p. 174).

No plano federal, a Reforma Benjamin Constant, de 1890, criou o Pedagogium para ser o “centro propulsor das reformas e melhoramentos de que carecesse a educação nacional” (NAGLE, 1991, p. 283), cujas atividades se desenvolveram por meio de um museu pedagógico, de conferências e cursos, da organização de uma escola primária modelo, da publicação de uma Revista Pedagógica.

Em 1897, Medeiros e Albuquerque foi nomeado diretor da Instrução Pública do Distrito Federal e suas ações promoveram mudanças na organização do Pedagogium, que, em 1906, recebeu a instalação do primeiro Laboratório de Psicologia Experimental brasileiro, planejado por Alfred Binet e Manoel Bomfim, em Paris, sendo que este último, conforme Antunes (2005) dirigiu o laboratório por doze anos⁶. Segundo Nagle (1991), essas atividades desenvolvidas no Pedagogium representaram a abertura do caminho para os ideais da Escola Nova no país, que, num primeiro momento, apareceram de forma tímida e foram ganhando espaço e conquistando hegemonia. Os primeiros escritos começaram a aparecer na literatura educacional brasileira da década de 1910⁷. O Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, em 1917, explicitava os princípios da Escola Nova em oposição à escola considerada tradicional:

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

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

[...] mas evidentemente, dos métodos possíveis e aplicáveis, o mais insuficiente será sempre este: tomar um indivíduo, considerá-lo isoladamente, impor-lhe as condições restritas e artificiais do laboratório, para inferir da sua consciência deturpada o regime normal no comum das consciências [...] (BOMFIN *apud* ANTUNES, 2005, p. 70).

Tal posicionamento cauteloso quanto aos limites dos testes psicológicos praticados no interior dos laboratórios não teve muitos adeptos no Brasil. Outros laboratórios foram instalados no Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco, culminando, na década de 1930, no movimento dos testes psicológicos para a formação das classes homogêneas nos grupos escolares, no bojo da aplicação mais sistemática das idéias renovadoras. Esse desenvolvimento foi impulsionado pelos republicanos desiludidos com a república, que viam no processo educacional a saída para os problemas oriundos da política oligárquica, sustentada graças à ignorância da maioria da população. Superestimando o papel da educação, verificou-se intensa campanha em torno do tema e

pressão no sentido de ampliar as responsabilidades públicas nesse campo. As discussões deixaram de ser exclusivas do âmbito político com o surgimento dos “educadores profissionais”, cujas preocupações, segundo Nagle (1991), se concentravam na difusão da escola existente e se concretizavam com movimentos reformistas.

Esse “entusiasmo pela educação”, nos anos de 1920, deu origem ao “otimismo pedagógico” (NAGLE, 1991), cuja preocupação não residia na simples difusão da escola primária e sim na substituição do modelo existente. Foi nesse momento que o ideário da Escola Nova encontrou terreno fértil na educação brasileira com os movimentos reformistas estaduais das escolas primárias e normais, especialmente, a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Ela agregava várias tendências, mas “constituiu-se num espaço propício em torno do qual se reuniram os adeptos das novas ideias pedagógicas” (SAVIANI, 2007, p. 177). A ABE passou a organizar as Conferências Nacionais de Educação, sistematizando as discussões e fortalecendo o movimento dos renovadores da educação, preocupados com a nova organização social, sob a crescente industrialização, que ainda apresentava uma educação nos moldes da sociedade oligárquica.

Foi no interior da IV Conferência de Educação, em 1931, que emergiu as condições para a elaboração do Manifesto dos Pioneiros. Defensores dos princípios da laicidade, da gratuidade e da obrigatoriedade da educação, os renovadores estavam contrariados com a Reforma Francisco Campos (1931), especialmente, com a inclusão do ensino religioso no ensino público, conforme Decreto Nº. 19.941, de abril de 1931 (SAVIANI, 2007).

Primeiramente, o Manifesto apresenta uma avaliação da educação, apontando a falta de organização do aparelho escolar e, na causa desse problema, indica a falta de princípios filosóficos e científicos para a elaboração de soluções dos problemas da administração escolar. De acordo com o documento, o modo pelo qual os brasileiros haviam olhado a educação, caracterizado de “empirismo grosseiro”, seria resultado da formação literária e da falta de cultura universitária. As reformas parciais assistidas até então deveriam ser substituídas por uma nova política educacional, com uma reforma que se pautasse por uma visão global do problema educativo, eliminando a falta de continuidade e de articulação do ensino, que, segundo a avaliação contida no Manifesto, havia provocado a dualidade educacional: de um lado, ensino profissional e primário e, de outro, o ensino secundário e o superior, “dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isso mesmo, instrumento de estratificação social” (MANIFESTO, 2006, p. 197).

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

(...) reconhecendo a todo indivíduo o direito a ser educado até onde permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia

democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas possibilidades de educação (MANIFESTO, 2006, p. 191).

Na perspectiva do Manifesto, nem todos os cidadãos teriam acesso aos níveis mais altos de escolaridade, visto que a definição de escola única garantia o acesso às crianças de 7 a 15 anos, deixando claro que não se estenderia da escola infantil à universidade. Salienta que a obrigatoriedade deveria se estender progressivamente até os 18 anos, idade compatível com o trabalho produtivo, chamando a atenção para o problema do trabalho precoce, o que mutilaria o processo educativo.

A questão do acesso ao ensino superior mereceu um tópico específico, intitulado *O Problema dos Melhores*, em que explicita que a função das universidades é formar as elites, composta pelos melhores e os mais capazes, eleitos por seleção. A organização do ensino deveria se pautar pela articulação da escola primária (7 a 12) com a escola secundária (12 a 18), da qual se eliminaria a divisão entre educação manual e educação intelectual, com uma base comum de três anos (12 a 15), onde se ministraria a cultura geral, para posterior bifurcação (15 a 18) em trabalhos manuais ou trabalhos intelectuais.

As universidades deveriam ampliar seu foco de atuação para além das profissões liberais, contemplando a formação de profissionais da indústria e do comércio. Ao especificar o problema da educação das massas rurais e do trabalhador da cidade e da indústria, propôs “a adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões industriais dominantes no meio” (MANIFESTO, 2006, p. 197). Nesse sentido, a educação nova deveria servir aos interesses dos indivíduos, sob a égide da vinculação da escola ao meio social, reconstituída sobre a base da produção, procurando reforçar o valor social da escola.

Nesse propósito, o trabalho foi considerado “a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que se realiza o acréscimo da produção social, é o único método suscetível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos” (MANIFESTO, 2006, p. 192). Contudo, o que distingue a Escola Nova não é, simplesmente, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas que a execução dessas atividades seja sempre movida pelo interesse, primeira condição para uma atividade espontânea, o que implica em propor práticas consoantes à lógica e aos interesses infanto-juvenis. Assim, a escola deveria colocar seus alunos em contato com a vida que os circunda, para que possam vivenciá-la de acordo com suas aptidões e possibilidades. No Manifesto, aparece o princípio de que a produção material determina a forma de viver da sociedade, portanto, a Escola Nova deveria organizar o aparelho educacional de maneira que o trabalho fosse o princípio educativo⁸.

A educação transfere o eixo da escola para a criança e para o respeito à sua personalidade; vê os processos mentais como funções vitais, subordinados “à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais” (MANIFESTO, 2006, p. 196). Seguindo esses princípios, a educação deveria contemplar o desenvolvimento da personalidade humana, de forma que todos os indivíduos fossem dotados de capacidade de trabalhar e de cooperar; fossem portadores de solidariedade social, de consciência social, de espírito de justiça, de renúncia e de disciplina, contribuindo “para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos” (MANIFESTO, 2006, p. 192).

O objetivo do Manifesto era formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento da Escola Nova. As formulações desse movimento vinham se materializando nas Reformas de Ensino já citadas. A oposição à disseminação da perspectiva da Escola Nova foi constituída pelos educadores católicos, que passaram a

disputar “palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das idéias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil a partir dos anos 1930” (SAVIANI, 2007, p. 181).

Nesse confronto de propostas, Helena Antipoff veio fortalecer o grupo dos renovadores, uma vez que foi convidada a vir para o Brasil, em 1927, para auxiliar na implantação da Reforma Francisco Campos⁹, assumindo, em 1929, a cadeira de Psicologia da Educação na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. E foi, justamente, em sua atuação junto ao sistema de ensino mineiro, buscando sistematizar a aplicação dos princípios escolanovistas, que a educadora colocou em destaque os “excepcionais”.

Diante do exposto, inferimos que, na educação dos “excepcionais”, o movimento da Escola Nova foi determinante na conformação dessa demanda, devido à elaboração de teorias e ações visando equacionar os conflitos sociais, identificando as dificuldades individuais em relação ao meio social, prescrevendo métodos educativos para sanar os conflitos. As medidas tomadas em relação à educação, como a aplicação dos testes e a constituição das classes homogêneas, fizeram emergir a figura do “excepcional” para o qual não existia uma destinação, gerando a necessidade de se criar instituições para recebê-los.

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

2. Helena Antipoff – caminhos para a Psicologia e para a Educação

Helena Wladimirna Antipoff nasceu na Rússia, em 1892 e, em 1908, mudou-se para França, quando já havia concluído o ensino secundário e o normal complementar. Em Paris, buscou validar os seus diplomas para ingressar no ensino superior. Inicialmente, se direcionou para o curso de medicina, na Universidade de Sorbonne, mas considerou as aulas de anatomia e fisiologia desinteressantes; foi quando começou a freqüentar as aulas de Pierre Janet e Henry Bérghson, no Collège de France e, a partir daí, a psicologia passou a ser o foco.

Esse interesse pela psicologia surgiu durante sua passagem pela Inglaterra. No período de três meses em que permaneceu naquele país, em 1911, antes de iniciar as aulas na Sorbonne, fez um estágio de algumas semanas na *Saint Helen's School*, na cidade de Blackheath. Tratava-se de um educandário para meninos que apresentavam problemas neurológicos, gerando dificuldades nos estudos e na convivência familiar. Preocupada com essas crianças, ela se questionou se a medicina ou outra ciência não poderia ajudar no atendimento dispensado a elas: “além do médico e do psiquiatra, deve haver outro tipo de técnico, atento aos problemas do doente. Uma metodologia diferente deveria ser introduzida e talvez o famoso Alfred Binet pudesse emitir opiniões valiosas” (ANTIPOFF, 1975, p. 37).

No início do século XX, Alfred Binet estudava a psicologia infantil no Laboratório de Psicologia da Sorbonne e suas pesquisas focavam o desenvolvimento mental das crianças em escolas primárias de Paris. Em 1904, Binet criou um Laboratório de Pedagogia

Experimental numa escola parisiense, apoiado pela *Société Libre pour l'Étude de l'Enfant*, para que ele e seus colaboradores tivessem o contato com os escolares e pudessem testar a escala de medida da inteligência, em elaboração. Resultou dessas pesquisas a primeira versão da Escala Métrica Binet-Simon, apresentada em 1905. A padronização desses testes, por meio da aplicação e análise dos resultados, requeria o envolvimento de muitos pesquisadores. De acordo com Campos (2010b), Helena Antipoff colaborou na padronização desses testes, tendo iniciado as suas atividades em 1911. Binet havia falecido nesse ano, Antipoff foi recebida por Théodore Simon, como estagiária do Laboratório de Pedagogia Experimental.

No trabalho com a padronização dos testes Binet-Simon, Antipoff conheceu Edouard Claparède, da Universidade de Genebra, que a convidou para fazer parte do Instituto Jean-Jacques Rousseau, “ao mesmo tempo uma escola das ciências da educação (aberta a todos que se dedicavam ao ensino) e um laboratório de pesquisas” (CLAPARÈDE, 1953, p. 97). Diante do convite, Helena Antipoff deixou o curso de medicina e seguiu para o *Institut des Sciences de l'Éducation*, da Universidade de Genebra, onde obteve, entre 1912 e 1914, a certificação dos seus estudos.

Nesse período, a educação estava passando por um movimento de renovação na Europa. Tal movimento foi impulsionado pelas mudanças políticas iniciadas no século XVIII com a Revolução Francesa. Diante dos processos de ampliação do acesso à escola, uma questão se colocava aos educadores: como trabalhar com as diferenças individuais e ainda contribuir para a reprodução da divisão social do trabalho?

O Laboratório Binet-Simon e o Instituto Jean-Jacques Rousseau estavam envolvidos nesse movimento de renovação, respondendo a essas demandas educacionais. Binet propôs, em 1908, a escala métrica de inteligência, visando avaliar as capacidades cognitivas das crianças e planejar programas de educação adequados a cada nível, distribuindo as crianças em estabelecimentos ou classes especiais. Claparède, pensando no ensino atento às diferenças individuais, desenvolveu a proposta da “Escola sob Medida”.

Em linhas gerais, é esse o contexto que orientou Helena Antipoff em sua formação como educadora e psicóloga e, a partir das leituras de seus escritos, podemos inferir que seu pensamento e sua ação apresentavam traços evidentes da influência dos educadores mencionados, principalmente Edouard Claparède. É necessário indicar que os autores aqui destacados não esgotam as suas fontes formativas. De acordo com Campos (2010b), os autores mais citados nos cinco volumes da Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff são Édouard Claparède, Alfred Binet, Théodore Simon, Alice Descoedres, Johann Heinrich Pestalozzi, Ovide Décroly, Jean Piaget, Alexander Lazursky, Ernst Meumann e William Stern.

2.1. Apontamentos sobre os pressupostos teóricos e metodológicos de Helena Antipoff e o seu trabalho com crianças na Rússia e na Suíça.

Inserida num contexto de renovação educacional, Helena Antipoff endossava a “Escola Nova”, cujos princípios ecoavam nos seus escritos, especialmente, aqueles preconizados por Claparède, como a “Escola sob Medida”, segundo a qual, a educação devia ter como centro dos programas e dos métodos escolares a criança e suas aptidões individuais. Claparède criticava a escola tradicional por ignorar as diferenças individuais e deixava claro que a educação tinha que obedecer à natureza da criança: “a observação nos mostra que um indivíduo só produz na medida em que se apela para suas capacidades naturais, e que é perda de tempo querer por força desenvolver nele capacidades não possuídas” (CLAPAREDE, 1953, p. 174).

Nesse cenário, o papel da educação transformava-se. Antes de se preocupar com a carga de conhecimentos memorizáveis que possuíam os programas escolares, devia empenhar-se em desenvolver as funções intelectuais e morais de cada indivíduo. Caberia ao professor despertar essas funções para que o aluno pudesse, por si mesmo, por meio do trabalho e da pesquisa pessoal, adquirir os conhecimentos. Assim, um novo cenário se apresentava à escola, que devia ser ativa no sentido de mobilizar as atividades das crianças e, nesse novo cenário, o medo e os castigos não tinham razão de existir, pois o que surtiria efeito no processo educativo seria o interesse pela coisa que se tratava de assimilar.

Num relatório apresentado em 1922, ao Congresso de Higiene Mental de Paris, Claparède apontou medidas práticas para que as aptidões de cada indivíduo fossem respeitadas pela escola: “poder-se-ia chegar a esse ponto, deixando nos programas, ao lado de um programa mínimo, comum e obrigatório a todos, e tratando de disciplinas indispensáveis, certo número de ramos a escolher” (CLAPARÈDE, 1953, p.127). Outra medida sugerida por ele, as “Classes Paralelas”, consistia na subdivisão das classes em “classe forte, para os mais inteligentes, e uma classe fraca para os que têm mais dificuldade em segui-la” (CLAPARÈDE, 1953, p. 179). Nessas classes para os mais fracos, o programa seria reduzido e o ritmo seria mais lento, o número de alunos seria menor, o que possibilitaria cuidar melhor de cada um e, por fim, os métodos seriam mais intuitivos. Entretanto, para Claparède o sistema educativo não podia ser tomado como um modelo definitivo e fechado em seus encaminhamentos, já que “melhor seria não cristalizar coisa alguma e ter uma organização maleável, de modo que acolhesse qualquer nova melhoria, para se valer de qualquer retoque que a tornasse mais próxima da perfeição” (CLAPARÈDE, 1953, p. 166).

Esse processo dinâmico impunha à “pedagogia prática o estudo em profundidade dos fatos psicológicos em correlação com as melhorias desejadas, e principalmente, experiências, ensaios” (CLAPARÈDE, 1953, p. 165). Assim, a pedagogia não se constituía em área autônoma e “só a ciência, principalmente a psicologia, poderá fornecer à arte da educação as técnicas que permitam, com alguma certeza, atingir as metas que ela se propõe” (CLAPARÈDE, 1953, p. 193). Essas técnicas referiam-se, sobretudo, ao conhecimento da criança, pois esta deveria ser o centro do sistema educativo, os seus interesses, o motor da educação, e esse conhecimento seria a ferramenta para o trabalho do educador. A pedagogia para Claparède era experimental, quer dizer, devia conhecer a criança para melhor ajudá-la no seu desenvolvimento.

Claparède criou junto ao Instituto Jean-Jacques Rousseau, a Maison des Petits, “um meio educativo onde se pudesse fazer a verificação prática das melhorias e reformas sugeridas por um conhecimento mais aprofundado da psicologia infantil” (CLAPARÈDE, 1953, p. 198). O termo escola não foi empregado, pois o intuito era fazer da instituição a reprodução da vida da criança, associada a diversas atividades e “não um parêntese artificial introduzido em sua própria vida” (CLAPARÈDE, 1953, p. 199). A instituição recebia crianças desde a idade de três anos, que poderiam aí permanecer até a adolescência, tendo como um dos primeiros alunos o filho de Claparède. O filho de Helena Antipoff, Daniel Antipoff, também estudou na “Maison des Petits”, entre 1925 e 1927.

Helena Antipoff compôs o quadro das primeiras professoras que atuaram junto à instituição, onde Claparède realizou “as primeiras experiências de observação psicológica com crianças de países ocidentais” (ANTIPOFF, 1975, p. 90). A educadora falou de seu trabalho na Maison des Petits num artigo publicado em 1927, informando que “dezoito crianças, de 7-8 anos, foram metodicamente observadas durante muitos meses. Pudemos recolher um grande número de reações características, graças a algumas ocupações” (ANTIPOFF, 1927/1992b, p. 40).

Esse encaminhamento seguido por Helena Antipoff na instituição nos remete ao método utilizado para alcançar o conhecimento das crianças e a que tipo de conhecimento estava em pauta. Tratava-se do Método de Experimentação Natural, apropriado para o estudo do caráter e da personalidade dos indivíduos, o qual, de acordo com Campos (2010a), era uma alternativa ao uso dos testes padronizados, pois consistia em observar a criança em seu ambiente natural.

Os princípios do Método de Experimentação Natural foram expostos, em 1911, no Congresso de Pedagogia Experimental, de São Petersburgo, pelo psicólogo e psiquiatra russo Alexandre Lazursky. Outro método utilizado foi a aplicação de testes de inteligência, baseados na Escala Métrica Binet-Simon, dos quais a educadora participou dos ensaios de padronização. Antipoff referiu-se ao método Binet-Simon como “um golpe de gênio no terreno da psicologia aplicada” (ANTIPOFF, 1931/1992d, p. 73), que “teve por finalidade fornecer um critério objetivo para a seleção de crianças retardadas, visando a sua distribuição em estabelecimentos ou classes especiais” (ANTIPOFF, 1928/1992c, p. 43).

Esses autores partiram do pressuposto de que o espírito da criança, assim como seu corpo, crescia quantitativamente em função da idade e das experiências adquiridas naturalmente em contato com o mundo. Sendo assim, eles apoiaram o desenvolvimento mental em exercícios para diferentes idades, traduzidos em uma série de testes, desde os primeiros meses até a idade adulta (ANTIPOFF, 1931/1992d). O resultado final, obtido pela criança nos exercícios, era confrontado com a escala de pontos do bareme – “um resumo das médias dos pontos obtidos por um conjunto de crianças de idades diferentes sobre as quais a prova foi ensaiada” (ANTIPOFF, 1928/1992c, p. 44). Era desse confronto que se determinava a dificuldade e se atribuía a idade mental. Esses testes ficaram conhecidos como testes de inteligência, porém Helena Antipoff faz uma ressalva quanto à utilização desse conceito, pois “a inteligência revelada por meio destes testes é menos uma inteligência natural (como quis Binet), que uma inteligência civilizada” (ANTIPOFF, 1931/1992d, p. 77).

O conceito de “inteligência civilizada” foi elaborado por Helena Antipoff durante seu trabalho com crianças abandonadas na Rússia entre 1920 e 1924. Ao serem avaliadas, essas crianças apresentavam um atraso mental de dois a três anos em relação à idade cronológica. Tal resultado se explicaria pelo fato de que essas crianças viviam marginalizadas, ou seja, a inteligência geral não se processava independentemente da educação, da instrução e do meio em que a criança se formava e, essa influência do fator social no desenvolvimento mental das crianças “já foi nitidamente notada por Binet e Simon nas aplicações de seus testes às crianças de diferentes bairros de Paris” (ANTIPOFF, 1931/1992d, p. 100).

Para Helena Antipoff, esses testes, eficientes para se conhecer o desenvolvimento mental, a inteligência, que ela chamou de civilizada, se mostravam incompletos quando se tratava de estudar a personalidade das crianças, pois “fracionando a personalidade em funções isoladas, estudando-a em condições artificiais, falseando nossa estrutura autêntica” (ANTIPOFF, 1931/1992d, p. 30), os testes não apresentam a “preocupação de abranger o comportamento no seu conjunto” (ANTIPOFF, 1950/1992f, p. 161). Por serem realizados em condições artificiais, resultavam condutas também artificiais. Para o estudo da personalidade infantil, Helena Antipoff (1927/1992b) destacou o método proposto por Alexandre Lazursky que, observando as crianças de uma escola, registrando todas as suas condutas descobriu que:

segundo o gênero de ocupações escolares, o comportamento da criança revelava determinados aspectos de sua personalidade. Cada ocupação

determinada suscitava na criança reações de categorias particulares [...]: a memória, a imaginação, a observação, as funções motrizes, as tendências afetivas, a vontade (ANTIPOFF, 1927/1992b, p. 31).

Com esse pressuposto, o psicólogo russo elaborou um quadro de lições, cuja realização deveria ser observada nas crianças. Tratava-se de “exercícios escolares, daqueles que mais riqueza e segurança demonstravam no estudo da personalidade da criança, chegando a fixar nove exercícios” (ANTIPOFF, 1927/1992b, p. 32). A partir desses exercícios, as observações eram dirigidas, possibilitando relacionar as reações às condições estabelecidas. Cada reação era relacionada ao “equivalente psicológico que se encontrava implícito na conduta exterior da criança” (ANTIPOFF, 1927/1992b, p. 32). As respostas e as reações das crianças eram distribuídas em níveis: inferior, médio, superior, constituindo um elemento de medida, permitindo a expressão gráfica dos resultados, gerando perfis psicológicos que evidenciavam “o essencial da personalidade da criança” (ANTIPOFF, 1927/1992b, p. 37).

A repetição da experiência ao longo do tempo revelava o progresso, regresso ou estacionamento da criança, com a vantagem de estudar a personalidade dessa criança em seu meio, sem fracionar o seu comportamento em elementos isolados. Foi a experiência com as crianças russas que possibilitou a Helena Antipoff colocar em prática esses conhecimentos científicos. Ao retornar àquele país em 1916, permaneceu até 1924 e, nesse ínterim, a educadora trabalhou com as crianças órfãs, vítimas da guerra e, posteriormente, da revolução. Foi convidada pelo centro médico-pedagógico de Petrogrado¹⁰ para estudar as crianças abandonadas e, partindo de uma classificação, “encaminhá-las, segundo seu caráter, para as 150 instituições pedagógicas, médicas e jurídicas que possuímos” (ANTIPOFF, 1927/1992b, p. 39).

Na Rússia, é importante ressaltar, ainda, sua atuação no Laboratório de Psicologia Experimental de Petrogrado, onde “empreendeu um exame de nível mental das crianças entre 4 e 9 anos. Queria-se verificar se a época extraordinária da guerra e do terror podia influir sobre o desenvolvimento mental” (ANTIPOFF, 1924/1992a, p. 09) e no Reformatório de Menores, ficando encarregada da educação de 150 adolescentes, com os quais a educadora realizou um trabalho de investigação psicopedagógica.

As atividades desenvolvidas por Helena Antipoff na União das Rússia foram interrompidas em 1924 com sua ida para a Alemanha, onde a educadora não conseguiu retomar suas atividades profissionais nas instituições escolares: “após algumas tentativas de trabalho em escolas alemãs, Antipoff toma consciência de sua dificuldade em adaptar-se à mentalidade germânica [...]. Acaba organizando por conta própria um jardim de infância, destinado aos filhos russos expatriados, residentes em Berlim” (ANTIPOFF, 1975, p. 86)¹¹. Sua permanência naquele país foi de apenas um ano. Em janeiro de 1926, voltou à Genebra para trabalhar ao lado de Claparède e, em 1928, foi indicada para substituí-lo e assumir a direção do Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra.

No Instituto Jean-Jacques Rousseau, assumiu o cargo de professora de Psicologia da Criança. A experimentação natural foi utilizada para estudar crianças entre 6 e 8 anos, observadas não em atividades escolares propriamente ditas, mas durante a execução de trabalhos manuais que, segundo Antipoff, “ofereceram preciosos meios para ampla revelação da personalidade dos pequenos trabalhadores, podendo ser estudados com bastante exatidão e objetividade os variados aspectos da personalidade” (ANTIPOFF, 1950/1992g, p. 168). O comportamento das crianças diante da execução do trabalho era observado e, tomando-se as reações individuais, era traçado o perfil psicológico de cada uma.

Os três anos que Helena Antipoff permaneceu em Genebra também se caracterizaram por intensa atuação profissional e produtividade científica. Nesse período, conforme Campos (2010a), enfocava especialmente o desenvolvimento da inteligência na criança, a relação entre processos psicológicos superiores e motricidade, além do julgamento moral; foi quando sua fama ultrapassou os países de língua francesa, pois “em 1929, o mais respeitado livro de registro da Europa, *The psychological register* de Londres traz os dados biográficos da colaboradora de Claparède, reconhecendo-lhe raros méritos” (ANTIPOFF, 1975, p. 95).

3. Helena Antipoff – Caminhos da Europa para o Brasil

É certo que a atuação de Helena Antipoff, na função de assistente de Claparède e professora de psicologia do Instituto Jean-Jacques Rousseau ultrapassou as fronteiras dos países de língua francesa. Além do nome da educadora ser citado no respeitado livro acima mencionado, o governo mineiro efetivou o convite para sua vinda ao Brasil, nesse mesmo ano. O currículo de Helena Antipoff chama a atenção por sua produtividade científica, porém, outros fatores devem ser analisados para esclarecer as motivações que levaram o governo mineiro ao convite. Nesse sentido, interessa a Reforma Francisco Campos, em 1927, em Minas Gerais.

A reforma de ensino em Minas Gerais compôs o movimento que envolveu outros estados brasileiros e que, apesar de não integrar uma política nacional de educação, buscou colocar em prática o ideário da Escola Nova. O governo mineiro empreendeu essa reforma, que atingiu o ensino primário e o normal, sob a argumentação de adequar a escola para atender as novas demandas sociais; seu autor foi Francisco Campos que, em 1926, assumiu o cargo de Secretário dos Negócios do Interior e da Justiça do Estado de Minas Gerais.

A formação dos recursos humanos para colocar em prática as propostas de renovação do ensino se realizou com a ida de professores mineiros aos Estados Unidos para se aperfeiçoarem nos novos métodos. Além disso, Francisco Campos convidou especialistas europeus para virem ao Brasil com o intuito de “testar a aplicação destas idéias em nosso meio e de preparar elementos capazes de orientar e avaliar sua implantação nas escolas” (PEIXOTO, 1981, pp. 173-174). Foi para contemplar esse objetivo que o convite foi feito a Helena Antipoff, já em 1927, pelo representante do governo mineiro, Alberto Álvares. Porém, nesse momento, a educadora não aceitou a proposta, tendo indicado Leon Walther, também psicólogo do Instituto Jean-Jacques Rousseau, para assumir o trabalho no Brasil. Este aceita o convite e no ano seguinte já estava a serviço do governo mineiro.

Contando com o apoio técnico dos europeus e dos professores brasileiros formados no exterior, Francisco Campos colocou em atividade, em 1929, a Escola de Aperfeiçoamento, criada para atender o objetivo de preparar e aperfeiçoar os candidatos ao magistério e às diretorias dos grupos escolares, tornando-se um laboratório de pesquisas e centro de irradiação dos novos métodos (PEIXOTO, 1981). Nesse momento, revendo sua recusa anterior, Helena Antipoff chega ao Brasil, assinando um contrato de dois anos com o governo do estado de Minas Gerais.

A Reforma Francisco Campos (1927) confirma que as ideias endossadas por Helena Antipoff, no campo educacional, chegaram ao Brasil e, especificamente, em Minas Gerais, antes dela. Foi justamente uma convergência de princípios que motivou os dirigentes mineiros a convidá-la para atuar junto ao sistema de ensino. No Regulamento do Ensino Primário, Francisco Campos referiu-se diretamente aos resultados das pesquisas realizadas na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, e no Instituto Jean-Jacques

Rousseau, na Suíça, como soluções definitivas para a educação: “o ensino primário tem sido objeto de uma larga e profunda investigação, de que alguns resultados teóricos e aquisições práticas podem ser considerados definitivos” (CAMPOS *apud* PEIXOTO, 1981, p. 115).

Avaliando que os dispositivos para realizar a renovação do ensino já se encontravam definidos nos documentos oficiais, consubstanciados a partir de decretos-leis, podemos inferir que, na perspectiva do governo mineiro, a atuação da educadora no cenário educacional se restringiria a endossar os fundamentos da reforma e auxiliar na implantação da mesma. Os termos do contrato que, em 1929, oficializou a vinda de Helena Antipoff para o Brasil confirmam essa constatação, pois a primeira cláusula determinava que a educadora realizasse a aplicação dos testes nos escolares da capital mineira e capacitasse os professores na técnica da psicologia. Os termos das renovações do contrato de trabalho da educadora com o estado de Minas Gerais, em 1935 e em 1938, repetem, em português, a mesma determinação.

4. As atividades de Helena Antipoff em Belo Horizonte na década de 1930 – Caminhos para a Educação Especial

O curso na Escola de Aperfeiçoamento, com duração de dois anos, funcionava em período integral e as aulas de Antipoff conjugavam a parte teórica com as atividades práticas referentes a pesquisas realizadas nas escolas públicas, cujo objetivo era conhecer “a conduta da criança, seus modos diferentes de reagir durante o trabalho escolar, ou mesmo durante o recreio” (ANTIPOFF, 1928/1992c, p. 59). Era o Método de Experimentação Natural, aplicado à realidade brasileira e, com o intuito de subsidiar a implantação das classes homogêneas, previstas na Reforma de Ensino (1927), os testes de inteligência geral, inspirados na escala métrica Binet-Simon, também foram aplicados. A organização dessas classes se deu de forma semelhante às “classes paralelas” propostas por Claparède e as atividades pedagógicas seguiram os princípios da “Escola sob Medida”.

As atividades realizadas por Helena Antipoff na Escola de Aperfeiçoamento e junto aos grupos escolares de Belo Horizonte, assim como seus resultados foram publicadas nos boletins da Inspeção Geral de Instrução e constituem fonte de pesquisa sobre as ações da educadora em Minas Gerais na década de 1930. Foi a partir dessas atividades, mais especificamente a homogeneização das classes escolares, que Antipoff direcionou suas ações para organização de uma educação especializada no sistema de ensino mineiro.

A aplicação dos testes em larga escala, de forma sistemática para a homogeneização das classes, começou em fevereiro de 1931. Para Antipoff, agrupar as crianças em classes homogêneas significava obedecer ao princípio da organização racional do trabalho, posto em evidência por Frederick Taylor, e que, para ela, significava introduzir elementos novos, utilizando, unicamente, os próprios recursos da instituição escolar, sem acrescentar despesas. Tais classes agrupavam as crianças de acordo com as diferenças individuais, para que fosse possível escolher os meios mais eficientes para educá-las, já que “não é a homogeneidade dos alunos que determina o seu sucesso, mas é, cremos nós, o ensino correspondendo ao desenvolvimento das crianças” (ANTIPOFF; REZENDE, 1934, p. 7). Nesse contexto, eram consideradas as diferenças biológicas e psicológicas da criança, sua personalidade, seus interesses e aptidões, suas atividades e energias, suas faculdades intelectuais e seus conhecimentos.

O texto encaminhado por Helena Antipoff à IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em dezembro de 1931, tratou da seleção das crianças em classes homogêneas. Ao falar dos critérios da seleção e das

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

Segundo a educadora, ao lado dessas diferenças na evolução bio-psicológica existia uma grande quantidade de caracteres que deveriam ser levados em conta para distinguir “os robustos e os fracos, os bem dotados e os mediocres (...); as naturezas completas e plenas de seiva e, ao lado, os seres incompletos e pobres de vitalidade física e mental, as naturezas organizadas e harmoniosas, e as desorganizadas e sem equilíbrio” (ANTIPOFF, REZENDE, 1934, p. 12). Em síntese, existiriam as crianças normais e as “excepcionais”, superdotadas ou infradotadas, e, para cada um desses perfis, deveria ser pensado um programa e método de ensino.

A justificativa para a criação das classes especiais nos grupos escolares foi que esse procedimento “descongestionaria” as classes dos elementos que “entravam a marcha escolar”, permitindo aos considerados “normais” o “progresso regular”. Estando agrupados, esses “elementos irregulares do ponto de vista escolar e do desenvolvimento mental, (a classe especial) assegura-lhe o máximo de rendimento” (ANTIPOFF, 1932/1992e, p. 161).

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

As crianças particularmente difíceis de educar – os agitados, os neuróticos, os anti-sociais, as crianças moralmente defeituosas – e cuja presença na classe comum e muito cheia só prejudicaria a seus múltiplos companheiros sem que elas mesmas possam dali retirar a necessária melhoria (ANTIPOFF; REZENDE, 1934, p. 19).

Nesse processo de separação dos alunos em diferentes tipos de classe, percebe-se uma subdivisão da categoria “excepcional”. De um lado, aquelas consideradas “excepcionais” devido ao desenvolvimento mental aquém ou além do padrão estabelecido para crianças da mesma idade; e, por outro, aquelas consideradas “excepcionais” a partir da análise de sua conduta ou seu caráter. Assim, temos “os excepcionais orgânicos”, portadores de distúrbios de origem hereditária ou biológica, e os “excepcionais sociais”, isto é, “aqueles cujas condições de vida familiar ou social impediam uma adequada estimulação” (CAMPOS, 2002, p. 22). Esse último seria o perfil das crianças para a Classe E. Contudo, mesmo tendo mencionado as classes E, Antipoff salientou que não aconselhava a nenhuma de suas alunas-professoras a sua organização, pois preferia ver essas crianças junto aos alunos normais, correndo o risco de causar problemas a estes “do que selecioná-las em classes especiais, onde a sua conduta entre as mãos de um professor inexperiente pode explodir como uma bomba de dinamite e perturbar a tranquilidade do grupo inteiro” (ANTIPOFF, 1932c, p. 18).

Para essas crianças em “perigo moral” seria preciso mais do que uma classe especial, fazendo-se necessário um “foco educativo, em que as crianças possam passar todo o seu dia e, à falta de internato, não voltar senão à noite para junto da família” (ANTIPOFF, 1932c, p. 19). Helena Antipoff, continuando sua ação no sistema de ensino mineiro, passou também a se dedicar à organização de um serviço especializado para atender a essas crianças, uma vez que não era do Estado que a educadora esperava solução

para o problema (ANTIPOFF, 1932c, 21). Seguindo esse espírito, foi fundada, em novembro 1932, por iniciativa de Helena Antipoff, a Sociedade Pestalozzi, sendo a educadora sua primeira presidente. No decorrer da década de 1930, essa instituição viabilizou a criação do Pavilhão de Natal (1934), do Instituto Pestalozzi (1935) e da Fazenda do Rosário (1939), todas destinadas a desenvolver a educação daqueles considerados “excepcionais”¹².

5. As motivações da transferência de Helena Antipoff para o Rio de Janeiro

Em 1940, pelo Decreto-Lei Nº 2.024, de 17 de fevereiro, foi criado o Departamento Nacional da Criança, “supremo órgão de coordenação de todas as atividades nacionais de proteção à maternidade, à infância e à adolescência” (BRASIL/DECRETO Nº 2.024 apud NETTO, 1941, p. 29). O decreto previa, em seu artigo 9º, que cada um dos estados brasileiros, o Distrito Federal e o território do Acre deveriam organizar, com recursos próprios e com auxílio federal, um sistema de serviços destinados à proteção da maternidade, da infância e da adolescência. O 14º artigo previa a criação de um instituto científico para promover pesquisas relativas à higiene mental e à medicina da criança. Para contemplar esses objetivos, Helena Antipoff foi convidada a atuar junto ao Departamento Nacional da Criança.

O Departamento Nacional da Criança estava diretamente vinculado ao Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que ficou no cargo de 1934 a 1945. Caberia à nova instituição, realizar inquéritos sobre a maternidade, a infância e a adolescência; divulgar conhecimentos sobre esses temas, visando orientar a opinião pública sobre a necessidade dos cuidados que inspiram; estimular e orientar estabelecimentos estaduais, municipais e particulares destinados a esse fim; designar verbas federais para a realização de serviços nessas áreas; fiscalizar as atividades existentes e aquelas que seriam criadas.

Tanto a sede, quanto os estabelecimentos estaduais e municipais já existentes ou a serem criados, teriam que cooperar com a justiça de menores “afim de que se assegure à criança colocada por qualquer motivo sob a vigilância da autoridade judiciária, a mais plena proteção” (BRASIL/DECRETO 2.024 apud NETTO, 1941, p. 32). Deveriam ser organizados, em cada unidade federativa, centros de observação para a internação provisória e exame antropológico e psicológico dos menores cujo problema necessitasse de educação ou tratamento especializado.

Na exposição de motivos do decreto, Gustavo Capanema evidencia a intenção de ampliar as realizações oficiais e particulares já existentes e assim escreveu a Vargas: “É, porém, propósito de V. Ex. dar a essas realizações uma amplitude e um efeito muito maiores, de modo que elas venham a constituir uma obra social de decisiva influência na formação quantitativa e qualitativa de nossa raça” (CAPANEMA apud NETTO, 1941, p. 35).

Helena Antipoff foi contratada pelo médico Gustavo Lessa, que, em 1942, visitou as obras realizadas pela educadora e seus colaboradores em Minas Gerais; em 1944, o Departamento Nacional da Criança publicou um boletim apresentando, na íntegra, os relatórios anuais dessas atividades, redigidos por Antipoff, referentes aos anos de 1935 a 1941. Para Gustavo Lessa, as experiências de Helena Antipoff deram a ela “um conhecimento incomparável dos problemas da educação da criança mineira e da assistência social à mesma” (LESSA, 1944, p. 8). Concluiu que o fato de tantas realizações serem executadas em ambiente modesto o induzia “a crer que a experiência de assistência social e de educação aí tentada poderá servir de exemplo a todo o país” (LESSA, 1944, p. 7). A divulgação dos relatórios da Sociedade Pestalozzi, pelo Departamento Nacional da

Criança, representou o primeiro passo na materialização dessa crença. Gustavo Capanema contratou a educadora para atuar como técnica especializada da Divisão de Proteção à Infância do Departamento Nacional da Criança.

Antes de sua partida para o Rio de Janeiro, já como funcionária do Departamento Nacional da Criança e com a autorização do órgão, Helena Antipoff, junto com a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e o Instituto Pestalozzi, realizou dois cursos de recreação infantil, com duração de 15 dias cada, em janeiro de 1945. Esses cursos reuniram dezenas de educadoras mineiras e de outros estados, especialmente, aquelas que trabalhavam com “excepcionais”¹³.

Alguns alunos eram do Rio de Janeiro e, entre eles, estava a professora Helena Dias Carneiro, que naquele mesmo ano estaria ao lado de Helena Antipoff na fundação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, e, finalizando as atividades na capital mineira, elaborou um relatório sobre suas impressões a respeito do curso e das atividades desenvolvidas por Helena Antipoff e encaminhou ao Secretário de Educação do Distrito Federal, Fernando Raja Gabaglia, num tom reivindicativo: “para onde devemos encaminhar essas crianças desajustadas ou portadoras de distúrbios mentais? Deverão ser internadas nas casas de saúde onde *os psiquiatras se vêem na contingência de arquivá-las?(...)*” (CARNEIRO, 1951, p. 127 grifos nossos).

Diante do exposto, observa-se que os princípios e ações de Helena Antipoff chegaram à capital federal antes dela, fazendo-se compreender a sua contratação, pelo Departamento Nacional da Criança. Outro fato contribui para dimensionar o alcance das ações desenvolvidas por Helena Antipoff em Belo Horizonte. Ainda em 1945, o interventor federal do estado do Rio de Janeiro, Ernani Amaral Peixoto, solicitou ao diretor de educação que designasse três professores primários estaduais para “estagiarem no Instituto Pestalozzi, dando-lhes, também, a incumbência de estudar a sua organização e apresentarem um plano para imediata instalação de um Serviço de Educação de Anormais no Estado do Rio” (MARTINS, 1953-1954, p. 65). Com isso, se explicaria a rapidez com que Helena Antipoff conseguiu organizar a Sociedade Pestalozzi do Brasil, o que ocorreu em junho de 1945, com o apoio do Departamento Nacional da Criança e da Associação Brasileira de Educação.

O contrato de Helena Antipoff teve início em 6 de julho de 1944 e encerrou-se em 31 de dezembro daquele ano, sendo renovado para o período de 1º de janeiro de 1945 a 31 de dezembro de 1946. Ao final de 1946, o diretor do Departamento Nacional da Criança, Flamarion Costa, elaborou um relatório solicitando a renovação do contrato, onde descreveu as atribuições da educadora naquele departamento, incluindo a criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, palestras referentes à proteção à infância em diferentes estados brasileiros, juntamente com a realização de inquéritos sobre estabelecimentos especializados nessa proteção, promovidos nas diferentes localidades. Nesse relatório, o diretor destacou que a formação dos envolvidos em instituições que atendiam a infância e os jovens era uma necessidade inadiável, principalmente no que se referia à psicologia infantil, considerada fundamental no trabalho com indivíduos advindos de condições biológicas e sociais adversas. Segundo ele, o êxito dos cursos ministrados por Helena Antipoff atestava essa necessidade premente, uma vez que, além de receber profissionais oriundos de diferentes pontos do país, a direção do Departamento Nacional da Criança recebia pedidos “de juízes de menores, de educadores e de outras autoridades estaduais para que a referida professora lhes leve os benefícios de sua longa experiência em Minas Gerais e da sua sólida cultura” (COSTA, 1982, p. 71). O contrato da educadora com o governo federal se estendeu até 1949.

6. Os Seminários sobre a Infância Excepcional (1950-1955)

A atuação de Antipoff no Departamento Nacional da Criança, assim como a articulação das instituições criadas por ela, principalmente as Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, do Brasil e do Rio de Janeiro, permitiram a realização dos primeiros seminários sobre a infância excepcional, que ocorreram em 1951, 1952, 1953, 1955 e se constituíram em importante meio de discussão sobre as questões relacionadas à educação dos “excepcionais”¹⁴.

Na bibliografia específica sobre a História da Educação Especial, localizamos duas citações relacionadas aos Seminários sobre Infância Excepcional. Lemos (1981) situa esses seminários como os primeiros a se realizarem no Brasil para o estudo dos problemas relacionados à educação dos “excepcionais”, constituindo-se “num verdadeiro painel de Educação Especial para a comunidade brasileira, aportando os aspectos fundamentais para a educação e o atendimento dos excepcionais” (LEMOS, 1981, p. 53).

Ao escrever sobre a deficiência mental, Alvim (1958) referiu-se aos seminários, informando que, por meio dos encontros, a Sociedade Pestalozzi (de Minas Gerais) procurava: “entrosar-se com as demais congêneres do país (...) para desenvolver um plano racional de assistência à infância irregular, tendo já promovido com êxito, vários seminários de estudos, em diversos pontos do país” (ALVIM, 1958, p. 4).

O objetivo dos seminários foi a constituição de um atendimento mais sistematizado para as crianças “excepcionais”, sob bases científicas comuns, partindo das ações realizadas pela Sociedade Pestalozzi do Brasil, buscando homogeneizar as ações e viabilizar a fundação de instituições especializadas em outras localidades, expandindo o atendimento para atender a uma demanda declaradamente negligenciada pelos poderes públicos.

A partir do terceiro seminário, a mobilização começou a ultrapassar as fronteiras das instituições particulares existentes e passou a tentar viabilizar a participação dos órgãos governamentais no atendimento a esses perfis de crianças, contribuindo para colocar a questão em pauta junto às autoridades federais, estaduais e municipais, incluindo a inserção da Educação Especial na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (Lei 4024/61).

7. A inserção da educação dos “excepcionais” na legislação e no orçamento da educação nacional

Para melhor compreensão da inserção da Educação Especial na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, é preciso realizar a análise do campo da educação em geral. Findo o Estado Novo, em 1945, a nova configuração política levou à promulgação da Constituição de 1946, que estabeleceu, entre as competências da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 5º, inciso XV, letra “d”). Seguindo essas determinações, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores com o intuito de estudar e elaborar um projeto de reforma geral da educação nacional, cuja presidência ficou a cargo de Lourenço Filho, tendo sido organizadas três subcomissões, contemplando o Ensino Primário, o Ensino Secundário e o Ensino Superior.

O primeiro anteprojeto foi encaminhado à Câmara dos Deputados em novembro de 1948. O debate entre os deputados focou, de um lado, a centralização, defendida por aqueles que ainda estavam imersos na perspectiva do rígido controle do Estado, presente durante toda a era Vargas (1930-1945), e, de outro, a descentralização, encampada por

aqueles mais afeitos às determinações da Constituição de 1946. O anteprojeto elaborado pelo grupo indicado por Clemente Mariani contemplava a segunda vertente, mas foi arquivado, depois de tramitar pela Comissão Mista das Leis Complementares e receber um parecer negativo do deputado Gustavo Capanema, “que falava muito mais como ex-Ministro da Educação do Estado Novo e autor de várias leis orgânicas do que como deputado no novo regime” (ROMANELLI, 2010, p. 178).

Não obstante o seu arquivamento, é importante destacar que esse primeiro anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazia, nas Disposições Gerais e Transitórias (Título XII, art. 61, § 1º, 2º, 3º), referência à educação dos “excepcionais”. Indicando que cada Estado deveria promover, nas escolas com grande número de alunos, as classes de recuperação para aqueles “pseudo-retardados” ou portadores de “deficiências” de qualquer natureza que prejudicassem o aproveitamento escolar. Os alunos que não pudessem ser reabilitados nessas classes deveriam ser encaminhados a instituições especializadas, “aproveitando-se de preferência as já existentes, mantidas nas entidades particulares e com as quais serão firmados convênios de cooperação” (BRASIL, 1948, p. 11.622). Para aqueles alunos “anormais profundos”, considerados irre recuperáveis sob o ponto de vista escolar, “cada Estado deverá manter uma instituição assistencial, para recolhimento definitivo” (BRASIL, 1948, p. 11.622). Em 1948, havia um esboço de oficialização do ensino especializado, na qual o Estado criaria classes especiais nas escolas e a institucionalização do “excepcional” ocorreria pelo aproveitamento dos estabelecimentos particulares existentes. Essa educação ainda não merecia um título próprio, sendo incluída nas Disposições Gerais e Transitórias.

No IV Seminário sobre Infância Excepcional, a professora Maria Ignez Lonchin, pontuou, numa das plenárias, que o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mencionava em suas disposições transitórias o ensino emendativo, lamentou a paralisação do mesmo e propôs que se designasse uma comissão para acompanhar os trabalhos.

No início da década de 1950, a Câmara dos Deputados tentou retomar a discussão do primeiro anteprojeto da LDB, no entanto, o material havia desaparecido e o Senado determinou a sua reconstituição. Em 1951, o presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE), Prado Kelly, designou um grupo de sócios para redigir um anteprojeto e com isso “a ABE entrou na luta com três pareceres de Gustavo Lessa, o último dos quais contendo novo substitutivo” (SILVA JUNIOR, 1973, p. XXX). O redator da proposta da ABE, Gustavo Lessa, que em 1942 visitou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e participou do processo que levou à contratação de Antipoff pelo Departamento Nacional da Criança, incorporou a educação dos “excepcionais” no art. 6º: “os poderes públicos se esforçarão por promover a educação, em classes ou estabelecimentos especiais, das crianças a cujas anomalias do desenvolvimento ou desajustamentos sociais não se puder atender em escolas ou classes comuns” (SILVA JUNIOR, 1973, p. 104).

Somente em 1957, o projeto, que passou a ser identificado pelo número 2.222/57, foi reapresentado e “consistia numa nova versão, decorrente das modificações previamente aprovadas pela Comissão de Educação e Cultura” (SAVIANI, 2001, p. 15). Essa versão, publicada em 12 de dezembro de 1957, no que se referiu aos “excepcionais”, conservou a mesma redação do projeto anterior, mantendo o tema nas Disposições Gerais e Transitórias (Título XII, art. 61, § 1º, 2º, 3º) (BRASIL, 1957, p. 05). Esse projeto, quando foi pela primeira vez ao plenário, recebeu emendas, voltando à Comissão de Educação e Cultura e, ao entrar na segunda discussão, recebeu mais três emendas, tendo que voltar à referida comissão e, em 10 de dezembro de 1958, foi retirado da ordem do dia.

De acordo com Saviani (2001), a retirada do projeto ocorreu devido à apresentação, à subcomissão relatora, do projeto substitutivo de Carlos Lacerda, que representava uma grande mudança de rumos na trajetória das propostas, incorporando os interesses das escolas particulares. Sobre esse aspecto, Romanelli (2010) apontou que o substitutivo mudou e ampliou a polêmica: da polarização centralização, descentralização, deslocou o foco das discussões para as questões da liberdade de ensino.

Conforme Saviani (2001, p.16), no Congresso, “os parlamentares favoráveis à escola privada se colocavam incondicionalmente a favor do substitutivo Lacerda”. Romanelli (2010) destacou que estava em discussão o destino da própria escola pública e que, diante do conteúdo do substitutivo, “insurgiu um movimento logo constituído como Campanha em Defesa da Escola Pública, liderado pelos educadores da velha geração dos pioneiros, agora coadjuvados por profissionais de outros ramos” (ROMANELLI, 2010, p. 182). O movimento culminou com o segundo Manifesto dos Educadores, que foi assinado por 189 pessoas e procurou “tratar do aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático e da imperiosa necessidade de não só cuidar o Estado da sobrevivência da escola pública, como também de efetivamente assegurá-la a todos” (ROMANELLI, 2010, p. 185).

Para Bomeny (s/d), o movimento em prol da escola pública contava com a presença de Darcy Ribeiro, que reforçava o grupo que se posicionava contra os defensores da escola privada. Estes tinham no deputado Carlos Lacerda o seu porta-voz, que se fundamentava na argumentação de que as famílias deveriam ser livres para escolher o tipo de ensino que queriam dar aos seus filhos. A educação dos “excepcionais” encontrava-se numa “encruzilhada”: fundamentada nos princípios escolanovistas quanto aos métodos adotados no processo educativo, via seus interesses políticos defendidos pelo grupo constituído pelos opositores aos princípios defendidos por esse movimento.

No substitutivo Carlos Lacerda, a educação dos “excepcionais” passou a compor um dos títulos da proposta de lei (Título XV, art. 84 a 87), segundo o qual, embora fosse especializada, a educação dos “excepcionais” deveria enquadrar-se no sistema geral de educação, observando, sempre que possível as normas, as diretrizes e os programas, com o intuito de promover a integração dos mesmos “na comunidade como elementos úteis” (BRASIL/MEC, 1958, p. 7.624). Segundo o artigo 85º, “qualquer iniciativa privada relativa à educação de excepcionais goza do direito de suplementação de verba e até manutenção total, por parte do Estado como reconhecimento do seu valor humano e social” (BRASIL, 1958, p. 7.624). Caberia aos Conselhos de Educação sugerir ao Congresso e às Assembleias Legislativas a atribuição da verba necessária à manutenção e multiplicação desses estabelecimentos.

Estas deliberações convergiam com os debates estabelecidos no IV Seminário sobre Infância Excepcional. As conclusões do seminário, no que se referia à cooperação do governo, apontaram para a prevalência da iniciativa privada coma subvenção do Estado. No campo da educação em geral, havia uma disputa entre os defensores da escola pública e aqueles que defendiam a iniciativa privada (SAVIANI, 2001).

Avaliando o percurso histórico da educação dos “excepcionais”, principalmente, a partir da década de 1930, com a atuação de Helena Antipoff, primeiro em Minas Gerais, depois diretamente no Rio de Janeiro e indiretamente em diferentes partes do país, culminando, na década de 1950, com os Seminários sobre Infância Excepcional, inferimos que esse conjunto de acontecimentos contribuiu para que essa questão passasse a compor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Inicialmente, de forma mais tímida, aparecendo nas Disposições Gerais e Transitórias, para, num segundo momento, compor um dos títulos da referida lei. Considerando-se o caráter eminentemente particular do

atendimento aos “excepcionais”, que já vinha se organizando com a subvenção do Estado, essa educação mereceu destaque no substitutivo de Carlos Lacerda, pois já se constituía numa realidade concreta e, por isso, reforçava a defesa da iniciativa privada.

A educação dos excepcionais, que vinha se organizando independentemente dos poderes públicos e de legislação específica, passou a figurar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A educação especial na Lei 4.024/61 foi estabelecida nos seguintes termos:

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

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL/MEC, 1961).

Depois de treze anos em discussão, em que diferentes interesses estavam em pauta, a educação dos “excepcionais” obteve seu espaço na LDB, de um lado, por convergir com interesses dominantes naquele momento e, por outro, devido à mobilização realizada pelas Sociedades Pestalozzi, que reuniram pessoas de todo o território nacional em torno dessa questão, não deixando de constituir um elemento fortalecedor da inclusão da educação especial na legislação.

A LDB de 1961 regulamentou o artigo 169º da Constituição de 1946, que determinava: “anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946). Pela LDB, ficou estabelecido que os recursos da União para a educação não poderiam ser menores que 12% dos impostos arrecadados e os Estados, Distrito Federal e Municípios teriam que aplicar nunca menos que 20% da arrecadação anual. Com o montante dos recursos federais, deveriam ser constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior e caberia ao Conselho Federal de Educação elaborar o Plano de Educação, para execução em prazo determinado, referente a cada Fundo (BRASIL, 1961).

Por ocasião do IV Seminário sobre Infância Excepcional, Helena Antipoff recomendou o apoio ao projeto de lei acerca do Fundo Nacional do Ensino Primário, sobre o qual deveria ser indicada a parcela que caberia à educação dos excepcionais. A moção elaborada por ela e mais dois colegas do foi encaminhada, numa carta, com o logotipo da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, a Francisco Campos, em 15 de maio de 1959. Nela a educadora sintetizou as ações que vinham sendo realizadas em prol dos “excepcionais”, desde 1932, com a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que havia se espalhado, nos anos seguintes, por outros estados, contando com a colaboração das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais; salientou, também, que esse trabalho “careceu até agora de uma fundamentação jurídica suficientemente estudada para garantir em lei, com meios financeiros e técnicos, essa assistência à infância excepcional” (ANTIPOFF, 1959, p. 1). Continuando, a educadora situou que o assunto havia sido discutido no IV Seminário de Estudos da Sociedade Pestalozzi do Brasil e que, na sessão de 5 de julho de 1955, havia sido proposta a seguinte moção:

Considerando a existência do projeto de lei sobre o Fundo Nacional do Ensino Primário, enviado pelo Executivo ao Congresso, no qual se cogita

da “criação de classes ou escolas para recuperação de crianças, portadoras de deficiências de qualquer espécie” (Art. 8, letra g), propomos que seja enviada à Câmara Federal moção no sentido de ser a mesma aprovada; outrossim, que se inclua um artigo estabelecendo um auxílio, por conta do referido Fundo (e na base do salário mínimo regional do menor trabalhador) a ser pago àquelas famílias que tiverem uma criança excepcional, quando não fosse possível proporcionar-lhe assistência adequada (ANTIPOFF, 1959, p. 1).

Promulgada a LDB em 20 de dezembro de 1961, o Plano Nacional de Educação, regulador da aplicação dos referidos fundos, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, ficou pronto em 20 de setembro de 1962, recebendo do então Ministro da Educação, Darcy Ribeiro, a determinação de sua imediata publicação. O plano, que teve como relator Anísio Teixeira, foi elaborado para o período de oito anos e na solenidade de sua entrega, o presidente do Conselho fez um apelo para que o mesmo fosse implantado a partir de 1963.

Na distribuição dos vencimentos destinados ao ensino primário, a educação dos “excepcionais” foi contemplada com 3% do orçamento total, assim distribuído:

75% para atender à manutenção, expansão e melhoria do ensino; 22% para atender ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa, à realização de congressos e conferências; e 3% para bolsas de estudo a alunos a serem educados em condições especiais por falta de escola adequada (BRASIL/MEC, 1962, p. 35).

Ficou registrado no Plano Nacional de Educação, no item 10, que as “bolsas de ensino primário destinam-se a alunos deficientes de qualquer ordem, cuja educação não se possa fazer nas escolas locais ou exijam internato” (BRASIL/MEC, 1962, p. 37). Para o ano de 1963, dos recursos federais, estavam previstos 19.000.000.000,00 (dezenove bilhões de cruzeiros) para todo o ensino primário e 570.000.000,00 (quinhentos e setenta milhões de cruzeiros), referentes aos 3% mencionados no plano, e que se destinavam a “bolsas de manutenção de estudos a alunos a serem educados em condições especiais, por falta de escolas locais de ensino emendativo” (BRASIL/MEC, 1962, p. 44). De acordo com Mazzotta (2005), esse plano foi revisto em 1965, passando a ser destinado, para a educação dos “excepcionais”, 5% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário.

Segundo a análise de Bueno (2004), a quase totalidade das instituições privadas que surgiram nas décadas de 1930 e 1940, para o atendimento especializado dos deficientes visuais, auditivos e deficientes mentais, estavam ligadas a ordens religiosas e revestiam-se “de caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem ao rol dos direitos da cidadania” (BUENO, 2004, p. 113).

Desenvolvendo-se sob bases científicas e tendo à frente a psicóloga e educadora Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi caminharam em outro sentido, congregando, o quanto possível, na década de 1950, os representantes desses estabelecimentos, visando a inserção do atendimento especializado nos programas do governo federal, ainda que permanecesse o caráter privado das organizações, que deveriam receber subvenções públicas para o seu funcionamento e manutenção.

Apontamentos finais

Diante da discussão apresentada, concluímos que a inserção de Helena Antipoff na realidade educacional brasileira ocorreu num contínuo de acontecimentos que vinha se desenhando desde o início do século XX e é, justamente, por se inserir num movimento mais amplo, que suas teorizações e práticas encontraram terreno fértil para se estabelecer e se consolidar no cenário educacional brasileiro.

Esse início do século XX testemunhou iniciativas que visavam à modernização do país. Fazia-se necessário um novo homem e para tanto, uma nova educação. Os educadores brasileiros buscaram inspiração nos modelos norte-americanos e europeus e, para fortalecer o grupo de pessoas que iria organizar essa nova cultura, recorre-se aos intelectuais estrangeiros que vieram para o país. Esse quadro é um reflexo da organização cultural brasileira, que apresenta um descaso com a educação, havendo poucas universidades nesse período e, ao surgir a demanda por quadros de intelectuais, teve que recorrer à ajuda externa, importando ideias, abrindo, assim, o caminho para a vinda de Helena Antipoff para o Brasil, onde, a partir da década de 1930, desenvolveu intensa atividade na área educacional, incluindo a educação dos “excepcionais”. Essa psicóloga e educadora russa, com formação na Rússia, na França e na Suíça, em agosto de 1929, tornou-se professora de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento; em 1932, criou a primeira Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte; em 1934, fundou o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte; em 1940, inaugurou a Fazenda do Rosário, em Ibitiré, distante 25 km da capital mineira; em 1945, atuou no Departamento Nacional da Criança, criando a Sociedade Pestalozzi do Brasil (1945) e a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro (1948); na década de 1950, organizou quatro Seminários sobre Infância Excepcional, reunindo pessoas vindas de várias partes do Brasil, no Rio de Janeiro, em Belo Horizonte e em São Paulo. Essa atuação contribuiu para inserir a questão da educação dos “excepcionais” no debate sobre a elaboração da primeira lei nacional direcionada para a educação.

No início do processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a educação dos “excepcionais” era realizada quase que exclusivamente pelas iniciativas particulares, que reivindicavam maior subvenção do Estado. Esses seminários reuniram pessoas de diversos pontos do país e constituíram-se num elemento de congregação de ideias que, apesar das diferenças, tinham algo em comum, viabilizar a educação para aqueles considerados “excepcionais”.

Essa demanda foi ganhando força gradativamente, desde a criação da primeira Sociedade Pestalozzi. Depois, na década de 1940, com a instalação das congêneres no Rio de Janeiro e em Niterói, atendendo os “excepcionais”, ministrando cursos de formação de pessoal, conseguiu disseminar as teorias e métodos dessas organizações por diferentes partes do país, incluindo a instalação de outras filiais, tornando-as cada vez mais conhecidas.

Inferimos que, em 1948, na primeira versão do projeto de LDB, a educação dos “excepcionais” foi incluída nas Disposições Gerais e Transitórias devido ao movimento em prol dessa educação, que já vinha se organizando desde o início da década de 1930. É importante enfatizar que o coordenador do grupo responsável pela elaboração desse primeiro projeto foi Lourenço Filho, que, desde a década de 1930, tinha conhecimento do trabalho de Helena Antipoff, tendo ele próprio elaborado um teste para a aferição da maturidade das crianças (Teste ABC) e promovido a homogeneização das classes em São Paulo, criando as classes especiais.

Portanto, afirmamos que a proposta de educação dos “excepcionais” nessa primeira versão da LDB foi um reflexo desse movimento homogeneizador, que se configurou já na

década de 1930, pois tomava como ponto de partida as escolas, que deveriam identificar aqueles que prejudicassem o rendimento escolar devido à sua “deficiência”, sendo que aquelas crianças que não apresentassem condições de permanecer na escola deveriam ser encaminhadas para instituições especializadas. Tratava-se da mesma dinâmica adotada por Helena Antipoff nos grupos escolares mineiros na década de 1930, mantida nas décadas seguintes. A proposta legislativa endossava a organização até então existente: o atendimento especializado em instituições particulares. Essa característica da educação dos “excepcionais” ia ao encontro dos defensores da liberdade de ensino e isso fez com que, no substitutivo Carlos Lacerda, a Educação Especial passasse a compor um dos títulos da lei que foi promulgada em dezembro de 1961 (Lei 4024/61).

Referências

- ALVIM, C. F. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1958. 212p.
- ANTIPOFF, D. **Helena Antipoff: sua vida, sua obra**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1975. 199p.
- ANTIPOFF, H. O escotismo: perspectivas. **Revista do Ensino**, 77, 1932c, 09-23.
- ANTIPOFF, H. **Ofício encaminhado a Francisco Campos**. Datilografado. Centro de Documentação da Fundação Helena Antipoff, 1959, 01p.
- ANTIPOFF, H. (1992a). O nível mental das crianças russas nas escolas infantis. CDPHA. **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff – Psicologia Experimental**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1924 – 1992a. v. 1, pp. 9-10.
- ANTIPOFF, H. A Experimentação Natural: método psicológico de A. Lazoursky. CDPHA. **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff – Psicologia Experimental**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1927 – 1992b. 1v. p. 29-41.
- ANTIPOFF, H. Testes coletivos de inteligência global. CDPHA. **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff – Psicologia Experimental**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1928-1992c. 1v., pp. 43-50.
- ANTIPOFF, H. O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte. CDPHA. **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff – Psicologia Experimental**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1931-1992d. 1v. pp. 73-129.
- ANTIPOFF, H. A Pedagogia nas Classes Especiais C. D. CDPHA. **Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff – Psicologia Experimental**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas. 1932-1992e. 1v. pp. 158-168.
- ANTIPOFF, H. Experimentação natural I. CDPHA. **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff – Educação do Excepcional**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1950-1992f. v. 3, pp. 161-168.
- ANTIPOFF, H. Experimentação natural II **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff – Educação do Excepcional**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1950-1992g. v. 3, pp. 169-174.

- ANTIPOFF, H.; Rezende, N. **Ortopedia mental nas classes especiais**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. 1934, 107p.
- ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. 4. ed. São Paulo: Unimarco Editora / Educ, 2005, 134p.
- BOMENY, H. **Educação e desenvolvimento**: o debate dos anos 50. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/Anos1950>. Acesso em 13 de janeiro de 2013.
- BRASIL/MEC. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 1962. 85p.
- BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1961. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm. Acesso em 02 de fevereiro de 2013.
- BRASIL/MEC. **Substitutivo ao projeto Nº 2.222/A 1957**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. Diário da Câmara dos Deputados, 29/11/1958, p. 7622 – 7624. http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=D&Datain=29/11/1958
- BRASIL/MEC. **Projeto Nº 2.222/A 1957**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. Rio de Janeiro: Diário da Câmara dos Deputados. 12/02/1957 p. 02 – 06 . Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20.asp?selCodColecaoCsv=D&Datain=12/2/1957&txpagina=478&altura=700&largura=800&txSuplemento=1 Acesso em 10 de janeiro 2013
- BRASIL/ Ministério da Educação e Saúde. **Projeto de Lei - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – primeiro ante-projeto apresentado à Câmara dos Deputados. Rio de Janeiro: Diário da Câmara dos Deputados. 28/10/1948. p. 11618 – 11.622. Disponível em http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=D&Datain=13/11/1948 Acesso em 10 de janeiro 2013.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (de 18 de setembro de 1946). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm> Consultado em 10 de outubro de 2012.
- BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. São Paulo: Educ, 2004. 187p.
- CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010a.
- CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff (1892-1974) e a perspectiva sociocultural em psicologia e educação**. Tese de Concurso para Professor Titular, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2010b.
- CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff**: textos escolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 12 – 36.
- CARNEIRO, H. D. Curso de Orientação Psico-Pedagógica 15-01-45 a 31-01-45. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, ano 7, n. 24, p. 124 – 128, 1951.
- CLAPARÈDE, E. **A Escola sob medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1953.

COSTA, F. Ofício encaminhado pelo Dr. Flamamarion Costa ao Diretor Geral do Departamento Nacional da Criança, propondo a renovação de contrato da Professora Helena Antipoff. **CDPHA Boletim** n° 2, p. 69 -72, 1982.

GRAMSCI, A. **Caderno 12**: apresentação, comentários e revisão da tradução Paolo Nosella. Reunião Anual da ANPED, 12, 1989. São Paulo: Faculdade de Educação USP. 101p.

LEMOS, E. R. **A educação de excepcionais**: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil. 1981. 197p. Tese (Livre-Docência). UFF, Niterói, 1981.

LESSA, G. Prefácio. **Infância Excepcional**: relatórios da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944. p. 03-09.

LOURENÇO FILHO, M. B. A psicologia no Brasil. In: ANTUNES, M. A. M. **História da Psicologia no Brasil**: primeiros ensaios. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 71-108.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **Revista Histedbr online**. Campinas, n. especial. p. 188-204. 1932 - ago 2006. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1_22e.pdf. Acesso em 03 fevereiro de 2010.

MARTINS, M. J. J. Do Estado do Rio de Janeiro: Sociedade Pestalozzi Fluminense. **Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil**. Rio de Janeiro, p. 36-37, jul/dez. 1948.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005, 208p.

NAGLE, J. A educação na primeira república. FAUSTO, B. (Dir.). **História geral da civilização brasileira**. O Brasil Republicano. Sociedade e Instituições (1889-1930). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, t. III, v. 9, 1991.

NETTO, A. **Código de menores**: doutrina, legislação e jurisprudência. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Editora Freitas Bastos, 1941. 261p.

PEIXOTO, A. M. C. **A reforma educacional Francisco Campos**: Minas Gerais – Governo Presidente Antônio Carlos. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (UFMG), Belo Horizonte.

RAFANTE, H. Formação dos profissionais para a educação dos excepcionais brasileiros (1930-1960). In: I Colóquio Educação Especial e Pesquisa, 2013, Canela-RGS.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. A Escola Nova e a constituição da demanda pela educação dos. In: **IV Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2010, São Carlos.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. . Helena Antipoff e a Educação Especial no Brasil: os Seminários sobre a Infância Excepcional promovidos pelas Sociedades Pestalozzi na década de 1950. In: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2011, Vitória.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. . Helena Antipoff, seus pressupostos teórico-metodológicos e suas ações na educação dos excepcionais no Brasil. **Memorandum** (Belo Horizonte), v. 20, p. 01-27, 2011.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. . Helena Antipoff e a educação dos excepcionais: uma análise do trabalho como princípio educativo. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 33, p. 1-24, 2009.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 279p.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 187-275.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 242p.

SILVA JUNIOR, M. **Gustavo Lessa: grande vida-exemplo**. Rio de Janeiro: FGV/UFRJ, 1973. 173p.

Notas

¹ Esse artigo compõe a tese de doutorado, defendida em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação da professora doutora Roseli Esquerdo Lopes, com bolsa do CNPq.

² Historiadora, doutora em Educação, Professora Adjunta da UFSCar.

³ Doutora em Educação, Professora Titular da UFSCar.

⁴ O primeiro esboço dessa discussão foi apresentado no IV Congresso Brasileiro de Educação Especial. Ver RAFANTE; LOPES, 2010.

⁵ Minas Gerais (1906); Paraíba (1916), Rio Grande do Norte (1908); Espírito Santo (1908); Santa Catarina (1911); Paraná (1903); Maranhão (1903); Sergipe (1911); Bahia (1908), Mato Grosso (1910) (SAVIANI, 2007).

⁶ De acordo com Antunes (2005), o *Pedagogium* funcionou até 1919, quando foi fechado por decreto municipal, portanto, Bonfim foi o único diretor a frente do estabelecimento.

⁷ Ciridião Buarque, *A Educação Nova* (1912), onde se menciona Thomaz Arnould, Demolins, Dewey, ao lado de informações sobre a *self activity*; Sampaio Dória, *Princípios de Pedagogia* (1914), cita Binet e Claparède, mostrando a importância do método analítico na leitura, do método intuitivo, das leis da evolução da criança (NAGLE, 1991, p. 283)

⁸ Para verificar como o trabalho enquanto princípio educativo foi utilizado pela educadora Helena Antipoff, ver RAFANTE; LOPES, 2009.

⁹ Trata-se da Reforma do Ensino empreendida por Francisco Campos, em Minas Gerais, em 1927. Portanto, antes da reforma empreendida por ele no Ministério da Educação, em 1931.

¹⁰ Quando Antipoff retornou à Rússia em 1916, São Petersburgo já havia passado (desde 1914) a se chamar Petrogrado.

¹¹ Para mais informações sobre a trajetória de Helena Antipoff, ver RAFANTE; LOPES, 2010.

¹² Sobre essas instituições e os princípios teórico-metodológicos adotados ver RAFANTE; LOPES, 2009.

¹³ Sobre os cursos oferecidos pelas Sociedades Pestalozzi, ver RAFANTE, 2013.

¹⁴ Localizamos os anais das quatro edições, publicados no Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Sobre os seminários, ver RAFANTE; LOPES, 2011.

Recebido em setembro-13

Aprovado em novembro-13