



A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA OBRA DE
Helena Antipoff

ADRIANA ARAÚJO PEREIRA BORGES (Org.)

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA OBRA DE
Helena Antipoff

Adriana Araújo Pereira Borges (Org.)

Faculdade de Educação - UFMG
Belo Horizonte - Brasil
2023

Página inicial

Fotografia de Helena Antipoff e grupo de alunos, Fazenda do Rosário Ibitaré, Minas Gerais, Brasil, 1965.

Organização do livro

Adriana Araújo Pereira Borges

Produção editorial e diagramação

Paulo Vitor Rodrigues da Silva

Revisão

Marcelo Rocha Brugger

Adriana Araújo Pereira Borges

Apoio técnico

Esther Augusta Nunes Barbosa

Bruna Cristina da Silva Hudson

B732e A educação especial na obra de Helena Antipoff [Recurso eletrônico] / Adriana Araújo Pereira Borges (org.). -- Belo Horizonte : UFMG / FaE / LaPPEEI; CDPHA, 2023.
480 p. : il.

ISBN: 978-65-88446-38-6.

[Edição conjunta do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) e Laboratório de Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão (LaPPEEI)].

Inclui Bibliografias.

1. Antipoff, Helena, 1892--1974 -- Crítica e interpretação.
2. Educação -- História.
3. Educação especial -- História.
4. Crianças deficientes -- Educação -- História.
5. Pessoas com deficiência -- Educação.

I. Título. II. Borges, Adriana Araújo Pereira, 1972-.

CDD- 371.9

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

Bolsistas do projeto

Gabriella Lara Silva

Ilmer Maciel Oliveira

Sofia Cristina de Oliveira Moreira

Apoio para produção do índice remissivo e glossário

Ana Júlia Alves

Bruna Cristina da Silva Hudson

Esther Augusta Nunes Barbosa

Lia Constantino Criscoullo

Manuela Lopes Silva

Márcia Marília Teixeira Alves de Souza Duarte

Mariana Clara de Castro

Pedro Henrique Marques dos Santos

Victor Lucas Gonçalves

Victor Stanley Souza Gomes

SUMÁRIO

Agradecimentos.....

Prefácio.....

Apresentação.....

Primeira Seção – As Práticas de Educação Especial na Obra de Helena Antipoff

Prólogo: Helena Antipoff Mestre e inspiração - Zenita C. Guenther

1) Ortopedia Mental nas Classes Especiais (1934).....

2) A Personalidade e o Caráter da Criança - Necessidade de Respeito e Favorecer seu Desenvolvimento na Criança de Asilo (1934).....

3) Círculo de Estudos Médico Pedagógicos (1936).....

4) A Função Social da Assistência Às Crianças Excepcionais (1940).....

5) O Problema dos Retardados Mentais na Escola Primária e Secundária (1940).....

6) Educação Dos Excepcionais (1955).....

7) Experimentação Natural Como Método Para Estudo da Personalidade e da Educação do Caráter (1959).....

8) Contribuição de D. Helena Antipoff Para a Semana da Criança no Rio De Janeiro em Agosto de 1960 (1960).....

9) Material Para Estudo da Experimentação Natural no Trabalho Pedagógico (1960).....

10) Palavras de Antipoff no Encontro Pró Infância Excepcional (1960).....

11) Educação Emendativa, sua Fundamentação (1963).....

Segunda Seção – As Instituições para o Aluno com Deficiência

Prólogo: A Família do Excepcional no Conceito e Na Obra de Helena Antipoff

1) A Questão dos Anormais no Estrangeiro - Bélgica, França e Suíça (1936).....

2) A Assembleia Geral de 1936 (1936).....

3) O Problema dos Egressos de Estabelecimentos para a Infância (1936).....

4) Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1963).....

5) Educação dos Excepcionais e sua Integração na Comunidade Brasileira (1963).....

6) De Lustro em Lustro - O Jubileu das Três Instituições para Excepcionais (1963).....

7) Recomendações dos Pestalozzianos (S/D).....

Glossário.....

Índice Remissivo.....

Referências dos textos originais.....

.....	8
.....	9
.....	15
e Helena Antipoff	29
.....	30
.....	49
citá-los	
.....	155
.....	169
.....6)	175
undária (1954).....	185
.....	203
alidade e	
.....	211
Retardada	
.....	226
(1961).....	230
961).....	246
.....	253
na Obra de Helena Antipoff	263
ena Antipoff - Hélio D. Alkmim.....	264
íça (1933).....	278
.....	298
a Excepcional (1953).....	319
Rural (1966).....	367
cepcionais (1966).....	347
.....	348
.....	386
.....	396
.....	407

AGRADECIMENTOS

A publicação do livro *A Educação Especial* na obra de Helena Antipoff partiu de uma revisão do livro *Educação do Excepcional*, publicado originalmente pelo Centro de Educação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Essa é uma iniciativa dos pesquisadores envolvidos no Projeto Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil – instituições, personagens e práticas, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do processo número 421993/2018-9, sob coordenação da professora Adriana Araújo Pereira Borges.

Além do CNPq, fundamental para a execução desse projeto, agradecemos o apoio do Programa de Pós-graduação em Educação –Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG-MG, pelo apoio a partir da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da FAPEMIG, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

Agradecemos ainda, aos alunos que contribuíram nas inúmeras atividades do projeto.

Agradecimentos especiais ao Museu Helena Antipoff, onde foram coletados os originais que foram aqui publicados.

PREFÁCIO

No ano de 1992, por ocasião da celebração do centenário de nascimento da psicóloga e educadora Helena Antipoff (1892-1974), a equipe do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) promoveu a publicação das *Coletâneas das Obras Escritas de Helena Antipoff*. As Coletâneas foram publicadas em cinco volumes e contêm escritos selecionados da autora, organizados em ordem cronológica, buscando evidenciar a evolução do seu pensamento e de suas ações nas principais áreas de conhecimento que focalizou em sua obra tanto teórica quanto prática: a psicologia, as ciências da educação, a educação dos excepcionais e a educação rural.

Os textos originalmente publicados incluem manuscritos, artigos científicos, conferências e discursos, relatos de pesquisa, instrumentos de coleta de dados, resenhas e testes psicológicos. Constituem, na atualidade, importante referência para profissionais e pesquisadores do campo educacional. Mostram como a obra de Helena Antipoff contemplou as preocupações de profissionais das áreas da saúde mental e da educação, visando sempre fornecer uma base teórica consistente e orientações práticas pertinentes e factíveis em cada uma dessas temáticas. Na época em que produziu seus escritos, muitos deles decorrentes de experiências de pesquisa e de práticas inovadoras no campo educacional, obtidas no Brasil e em outros países, Antipoff era uma ativa participante desse processo de invenção de procedimentos e de dinâmicas organizacionais que pudessem atender as inúmeras demandas que chegavam ao sistema educacional no decorrer de seu desenvolvimento ao longo do século XX, e que resultaram em importantes avanços na teoria e na prática educativa informados pelo desenvolvimento das ciências da educação. A atitude científica, acompanhada de grande preocupação social, são marcas de grande valor na obra antipoffiana, com desdobramentos contemporâneos importantes. Já em 1931, em es-

tudos sobre o desenvolvimento mental de crianças e jovens utilizando testes de inteligência aplicados amplamente à população dos estudantes mineiros, a autora propôs o uso de um “coeficiente social” para identificar a influência do meio social e cultural nos resultados obtidos pelos respondentes.

A Coletânea no 3, sobre “Educação do Excepcional”, compreendia um conjunto de trabalhos da educadora sobre essa área de estudos, com a denominação sugerida pela própria Helena Antipoff para se referir aos indivíduos que se afastavam da normalidade em relação a alguma característica psicológica ou psicossocial. Logo após sua chegada ao Brasil, em 1929, a educadora procurou evitar o estigma produzido por conceitos então utilizadas na abordagem da deficiência mental e dos transtornos psicológicos a partir das classificações da nosologia psiquiátrica. Os textos revelam uma autora engajada na realização de iniciativas que pudessem ampliar o acesso à educação para os indivíduos com deficiências diversas ou bem-dotados.

Por iniciativa da equipe do Projeto Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil, sob a liderança da Professora Adriana Araújo Pereira Borges e colaboradores vinculados a diversas universidades brasileiras e dedicados à pesquisa em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a publicação foi agora revista e ampliada, sendo novamente oferecida ao público especializado e aos demais interessados na temática. O livro está organizado em duas seções. Na primeira, constam trabalhos que focalizam a concepção da Educação Especial na perspectiva de Helena Antipoff. Na segunda parte, há relatos de Antipoff sobre o funcionamento das instituições para a Educação dos Excepcionais por ela iniciadas são reproduzidos. Cada uma das sessões é aberta por colaboradores de Antipoff, que conviveram e atuaram ao lado dela. A primeira seção é aberta por Zenita Guenther; a segunda, por Hélio Durães Alkmin.

A abordagem humanista e socialmente engajada de Helena Antipoff em relação à Educação Especial tornou-se referência importante no Brasil desde a iniciativa de criação da Sociedade Pesta-

lozzi de Minas Gerais, em Belo Horizonte, em 1932, com o objetivo de promover a pesquisa sobre a educação dos chamados excepcionais e a criação de instituições de cuidado para com essa parte da população, notoriamente carente de atenção pelo poder público ou pela iniciativa privada no país, na época.

Nascida na Rússia, em 1892, Antipoff fez a formação de nível superior em Paris e Genebra, entre os anos de 1911 e 1914, estudando em alguns dos melhores centros de produção de conhecimentos em psicologia e educação então existentes – a Universidade Sorbonne, em Paris, onde Alfred Binet e Theodore Simon vinham realizando os primeiros estudos científicos do desenvolvimento mental nos seres humanos e promovendo a pesquisa sobre o tratamento científico dos transtornos de aprendizagem e do desenvolvimento em crianças e adolescentes. Em Genebra, Antipoff teve como mestre e referência o médico e psicólogo Édouard Claparède, fundador do Instituto Jean-Jacques Rousseau, primeira escola dedicada às ciências da educação na Europa e pioneira no estudo do desenvolvimento humano do ponto de vista funcional. Antipoff teve também importante experiência na Rússia, entre 1917 e 1924, tendo participado ativamente dos estudos sobre o impacto da sociedade e da cultura no desenvolvimento da inteligência e na promoção da educação de crianças de classes populares, criadas fora da escola, nos primeiros anos da Revolução Socialista.

Ao chegar ao Brasil, em 1929, como convidada do governo mineiro para lecionar cursos de Psicologia Educacional e dirigir o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, participando ativamente da reforma da educação então realizada, Antipoff logo iniciou um extenso programa de pesquisa sobre o desenvolvimento mental, os ideais e interesses das crianças locais. O programa tinha por objetivo primordial conhecer os padrões de desenvolvimento psicológico e psicossocial da criança brasileira, sobre cuja educação a autora era chamada a opinar, e deu origem a inúmeras publicações de grande valor. Evidenciou também a presença de um grande contingente de crianças

e jovens com diferentes tipos de deficiências e/ou transtornos mentais, necessitados de cuidados educacionais. Assim, e por demanda das próprias famílias dos excepcionais, desejosas de oferecer-lhes possibilidades de desenvolvimento através de procedimentos educativos especializados, a educadora liderou o movimento de estabelecimento de classes especiais nas escolas e a criação das primeiras instituições dedicadas à educação dos excepcionais no estado de Minas Gerais, algumas delas pioneiras na área no Brasil. Na época, Antipoff promoveu a elaboração de programas de ensino próprios para crianças e adolescentes excepcionais, inspirados na ortopedia mental de Alfred Binet e de Alice Descoedres, e nas orientações sobre a ‘escola sob medida’ preconizada por Édouard Claparède. Em correspondências mantidas com este autor, Antipoff comentou sobre essas iniciativas, que considerava de grande relevância na realização dos ideais do direito à educação para os estudantes com dificuldades, em uma sociedade democrática. Em uma das cartas, comentou: “o estudo dos anormais me parece de uma tal importância e de um tal interesse que tenho vontade de me especializar” (Antipoff, carta a Claparède, 7 de setembro de 1932. In Ruchat, 2010, p. 165). Na mesma carta, ela manifestou a consciência de que os estudos sobre a educação dos excepcionais beneficiariam a todos os estudantes, através do desenvolvimento de teorias e técnicas cada vez mais apuradas e propostas educativas pertinentes e avançadas, submetidas constantemente ao teste experimental proporcionado pela prática da pedagogia experimental.

Chama a atenção também, no trabalho de Antipoff, algumas ações que apontam para o que consideramos hoje como uma perspectiva inclusiva, já presente nas primeiras iniciativas de criação de instituições para excepcionais. Na escola instalada em 1940 na Fazenda do Rosário, em Ibirité, Minas Gerais, destinada à educação e profissionalização de adolescentes que frequentavam o Instituto Pestalozzi, crianças da região foram chamadas a integrar o corpo discente da instituição, pois no local não havia nenhuma outra escola pública em funcionamento. Observa-se a atitude inclusiva

também na proposição de procedimentos educacionais destinados a promover diversos tipos de inteligência e a criatividade, através de métodos ativos e participativos. Para Antipoff, todos os seres humanos deveriam ser chamados a colaborar na construção de uma sociedade justa e democrática. Em artigo de 1960, ela comenta, ainda, a propósito da inclusão, sobre o benefício que a convivência e o trabalho junto a pessoas com deficiências diversas traria aos próprios educadores, tornando-os mais humanizados: “...desaparecem as prepotências, o orgulho, a inciência, a rigidez, o pedantismo... Ao contrário, formam-se hábitos de resolver as dificuldades e novas atitudes para com a criança.” (Antipoff, 1992, v. 3, p. 210).

Assim, a presente edição, revista e ampliada, do volume que contém produções científicas e recomendações de Helena Antipoff sobre a psicologia e a Educação dos Excepcionais e sobre a formação de professores para a Educação Especial deve ser saudada com alegria, por trazer aos leitores a possibilidade de acesso a contribuições inestimáveis da autora reunidas de maneira competente pela equipe do Projeto Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil.

Belo Horizonte, 24 de agosto de 2023

Regina Helena de Freitas Campos
Presidente do Centro de Documentação
e Pesquisa Helena Antipoff

REFERÊNCIAS

Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - CDPHA (Org.) (1992) *Coletâneas das Obras Escritas de Helena Antipoff*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial. (Vol. 1 – Psicologia Experimental; Vol. 2 – Fundamentos da Educação; V. 3 – Educação do Excepcional; Vol. 4 – Educação Rural)

Ruchat, Martine (2010) *Édouard Claparède-Hélène Antipoff – Correspondance (1914-1940)*. Firenze, Leo Olschki Editore.

APRESENTAÇÃO

O volume III da Coleção das Obras Escritas de Helena Antipoff, intitulado Educação do Excepcional, é uma referência importante para os profissionais da educação e da saúde que se dedicam aos Estudos sobre a Deficiência. No entanto, o fato de ter sido dattilografado, pois foi publicado em 1992, restringia o acesso de um público maior interessado na História da Educação Especial. Para a organização dos escritos em formato eletrônico, optou-se por realizar um trabalho de pesquisa que não se limitou à reprodução dos arquivos publicados. Foi realizada uma busca pelos artigos originais, que foram escaneados, digitalizados, transcritos, organizados e revistos levando em consideração as normas atuais da língua culta. Decidiu-se por interferir o mínimo possível no texto, respeitando o estilo de escrita da autora e mantendo, por exemplo, as marcações em itálico, como no original. Foram inseridas vírgulas e maiúsculas, quando necessário, sempre respeitando o estilo da autora.

Em relação à edição de 1992, foram retirados alguns artigos e acrescentados outros. Os artigos retirados não eram, propriamente, artigos, mas escritos soltos e pessoais da autora. No processo de busca pelos originais, foram encontrados artigos que não haviam sido publicados, mas que são relevantes na obra de Antipoff. Portanto, esse livro parte do volume III da Coletânea, sendo que alguns artigos foram mantidos (transcritos dos originais) e outros foram acrescentados.

Em termos de divisão da obra, no volume sobre Educação do Excepcional, de 1992, a opção dos editores foi realizar uma divisão por datas: Década de 1930, Década de 1940, Década de 1950, Década de 1960 e Década de 1970. Na versão atual, os artigos foram separados pelo fio condutor das práticas ou das instituições de Educação Especial, ordenados pelos anos de publicação. Dessa forma, é possível abarcar a trilogia proposta no Projeto Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil: instituições, personagens e práticas. A

personagem Helena Antipoff é então apresentada, através das práticas que defendeu e das instituições que criou, através dos anos de trabalho dedicados à infância vulnerável.

Por fim, é importante que o leitor evite o anacronismo, ou seja, que, ao ler os artigos, possa considerar o momento histórico de sua produção, a partir das ideias que circulavam na época. Somente assim será possível compreender a importância da atuação de Helena Antipoff na educação dos alunos com deficiência e sua relevância para o campo.

SOBRE AS SEÇÕES

A primeira seção do livro é intitulada *As práticas de Educação Especial na obra de Helena Antipoff*. Os textos reunidos discutem metodologias e técnicas que embasavam as práticas que foram utilizadas no início do século XX e que foram transmitidas através de cursos de formação realizados por professoras de todo Brasil, que se deslocavam até a Fazenda do Rosário, em Ibirité, Minas Gerais, para realizar a formação com Helena Antipoff.

A seção é aberta com um artigo escrito por Zenita Guenther, que apresenta a personagem Helena Antipoff, a quem carinhosamente chama de mestra. Zenita foi aluna de Helena Antipoff e dedicou a sua vida à Educação Especial, principalmente aos estudos sobre a superdotação e altas habilidades. O artigo mostra o impacto da presença de Helena Antipoff sobre as pessoas que se aproximavam dela. Zenita chama a atenção para uma característica de Helena Antipoff: a capacidade de criar, em torno de si, uma rede formada por colaboradores que se dedicaram aos estudos sobre a Educação Especial em todo o país.

Na segunda seção, intitulada de *As instituições para o aluno com deficiência na obra de Helena Antipoff*, são apresentados artigos de Antipoff em que ela discute a institucionalização das crianças. De defensora, ela passa a ser crítica e, no fim de sua obra, a perspectiva da educação rural para os alunos com deficiência é co-

locada como uma saída para os problemas enfrentados na época em relação à educação e à preparação para o trabalho. O artigo que abre a seção foi escrito por Hélio Durães Alkmin, colaborador na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e importante nome da psiquiatria mineira. No artigo, localizado em um caderno e escrito à mão, Alkmin apresenta o que chama de concepção de família na obra de Antipoff. Da mesma forma como Zenita Guenther, Hélio Alkmin é afetado pela forma como Antipoff conduziu o trabalho na Educação Especial. Em cada artigo de Antipoff selecionado para essa publicação, é possível perceber sua dedicação ao trabalho realizado.

SOBRE A PRIMEIRA SEÇÃO

1) O primeiro artigo de Antipoff, na primeira seção, discute a *Ortopedia Mental nas Classes Especiais*. O artigo foi publicado no volume III (páginas 27-128). Suas partes constam no sumário do volume III, o que pode confundir o leitor, que acredita que são artigos diferentes, mas se trata de um só artigo. Foi publicado em 1934, no Boletim 14 da Secretaria da Educação e Saúde Pública, tendo como autoras, Helena Antipoff e Naitres Rezende. Nele, as autoras defendem a homogeneização das classes escolares a partir da classificação das crianças pelo critério dos testes de inteligência. É importante esclarecer ao leitor que no início do século XX, os testes foram amplamente utilizados nas escolas, tanto no Brasil quanto em países da Europa e nos Estados Unidos da América. Helena Antipoff estagiou no Laboratório de Alfred Binet, o criador dos testes de Quociente Intelectual (QI), em Paris, antes de vir ao Brasil. Sua formação no Instituto Jean Jacques Rousseau (IJJR), em Genebra, na Suíça, foi realizada com Édouard Claparède, que defendia a escolarização dos alunos com deficiência nas classes especiais. Antes dessa possibilidade, as crianças com deficiência não frequentavam as escolas, permanecendo em suas casas ou em instituições por toda a vida. Portanto, a viabilidade do acesso à educação, naquele momento, se deu pela criação das classes especiais. Além de defen-

der a homogeneização das classes e a utilização dos testes, o artigo discute a importância da individualização do ensino para os alunos com deficiência e da observação bem-feita pelos professores, trazendo modelos de protocolos. O processo de divisão das classes e o estabelecimento das classes especiais, bem como orientações para o trabalho com os alunos com deficiência são assuntos tratados, bem como a utilização da ortopedia mental, criada por Binet, como forma de “fortalecer as faculdades mentais”. São apresentados vários exercícios que foram utilizados na época com o objetivo de promover a melhora da condição das crianças com deficiência em relação aos aspectos psicomotores – ou do que hoje nomeamos como funções executivas.

2) O artigo *A Personalidade e o Caráter da Criança*, de 1934, não constava do volume III da Coleção dos Escritos e foi inserido nessa edição. Originalmente publicado no Boletim número 16 da Secretaria da Educação e Saúde Pública, o artigo *A personalidade e o carácter da criança, necessidade de respeitá-los e favorecer seu desenvolvimento na criança de Asylo*, compôs um volume dedicado a *Infância subnormal (anormais e desamparados)* (páginas 77-87). Foi escrito para ser apresentado no Congresso de Proteção à Infância, mas com foco na criança de asilo. Destaco nesse artigo o conceito de anormalidade, que circulava na época e abarcava uma série de sujeitos, tanto aqueles que apresentavam deficiências quanto aqueles que escapavam da norma por algum motivo, seja por comportamentos inadequados ou por estarem institucionalizados. No artigo, Antipoff defende que haja uma educação dirigida por pessoas bem formadas nos asilos. Numa época em que as famílias eram muito numerosas e a expectativa de vida era reduzida, a quantidade de crianças abandonadas ou órfãs nos asilos era grande. É possível perceber ideias higienistas e ao mesmo tempo humanistas no artigo escrito por Antipoff.

3) O artigo *Círculo de Estudos Médico Pedagógicos* foi selecionado para compor a presente edição por sua relevância, em termos históricos. Foi publicado em 1937, com o mesmo título aqui

transcrito, no Boletim número 20 da Secretaria da Educação e Saúde Pública, nomeado de Infância Excepcional (páginas 41- 44). O Consultório Médico Pedagógico da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais foi instituído em 1934, inaugurando a atuação multidisciplinar, tão importante para o acompanhamento dos alunos com deficiência na atualidade. É um artigo curto, em que destaco algumas passagens. Primeiro, a tensão entre médicos e educadores em um momento em que os diagnósticos eram muito mais complexos do que hoje. Antipoff relata que os casos que chegavam ao Consultório não podiam ser tachados de sadios, nem de doentes – os médicos não encontravam doenças, enquanto os educadores não podiam acreditar que eram crianças sadias. Segundo Antipoff, cada profissional olhava a criança através do seu clichê; enquanto os educadores e psicólogos acreditavam que a melhora residia na medicina, os médicos acreditavam que a melhora seria alcançada pela educação ou psicoterapia. Ela critica ainda as chamadas “fórmulas prontas”, que não trazem nenhum resultado, reafirmando a importância do estudo e da observação, já antevendo que cada criança é única. O círculo de estudos médico pedagógicos foi estabelecido no sentido de propiciar para a equipe a oportunidade de estudar os casos conjuntamente, a partir do respeito aos saberes de cada disciplina.

4) No artigo, *A função social da assistência às crianças excepcionais*, de 1946, Helena Antipoff rende homenagens a Ulysses Pernambucano, reafirmando seu pioneirismo nas pesquisas psicológicas realizadas em Recife. O artigo foi publicado no volume III (páginas 139 -146) da Coletânea. A reprodução atual foi feita a partir do artigo localizado na Revista Separata de Neurobiologia, Tomo IX, número IV, de dezembro de 1946, Recife (páginas 279-285). Em pé de página consta a informação de que o artigo é a publicação de uma conferência realizada na Liga de Higiene Mental de Pernambuco, em homenagem ao terceiro ano de falecimento de Ulysses Pernambucano. Helena Antipoff relata que o Instituto Pestalozzi acolheu 20 crianças sem deficiência e que o ritmo do processo educativo seria proveitoso para elas, ou seja, as crianças sem deficiência ganha-

riam estando juntas das crianças com deficiência. Nesse momento, Antipoff ainda defendia a ideia do asilo para determinadas crianças como forma de “proteger” as demais. No artigo, ela propõe a substituição do vocábulo ‘anormais’, por considerar que aumentaria o sentimento de inferioridade das crianças. O termo ‘retardados’ — o que na época, seria menos agressivo — foi utilizado na publicação do livro de Alice Descoedres – A Educação dos Retardados, pela Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Dessa forma, Antipoff sugeria que Instituto de Educação Individual ou Escola Médico Pedagógica seriam nomes aceitáveis para uma escola ligada à Fundação Ulysses Pernambucano. Antipoff reafirma a importância de as futuras professoras realizarem estágios em instituições diversas, para estabelecer contato com as crianças que escapavam da norma. A professora cita, ainda, autores importantes para a Educação Especial, reafirmando que muitos avanços no campo educacional se deram a partir da busca de soluções para os alunos com deficiência.

5) Antipoff inicia o artigo *O problema dos retardados mentais na escola primária e secundária*, publicado originalmente na Revista de Estudos Pedagógicos, se referindo ao termo “Retardados Mentais”, que, segundo ela, foi introduzido por Alfred Binet quando este apresentou o projeto de classes para anormais na França. O artigo foi inserido nessa edição e foi publicado, originalmente, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Volume 21, Número 54, (páginas 123-134) e traz um importante histórico sobre o início das ações da Educação Especial, ao mesmo tempo em que retoma o conceito do que hoje nomeamos com deficiência intelectual. No artigo, Antipoff relata as dificuldades dos chamados “débeis mentais”, ao mesmo tempo em que procura alertar para as qualidades que possuem. Ela ainda reafirma que a maior dificuldade destas crianças é em relação ao ambiente que as rejeita, principalmente o ambiente escolar, já demonstrando seu deslocamento de uma posição marcadamente influenciada pelo modelo médico, em seus primeiros escritos, para uma posição que a aproxima do modelo social da deficiência, que considera as barreiras do meio para avaliar a deficiência. No artigo,

Antipoff critica a escola tradicional que foca em um aluno padrão e cita, ainda, estudos sobre o ensino dos alunos em classes regulares e não em classes especiais. O tipo de educação proposta por Antipoff ainda é limitadora se o compararmos aos conhecimentos da atualidade, mas já é possível perceber avanços na forma como os alunos são percebidos. Antipoff traz, ao final, uma série de sugestões para a educação dos alunos com deficiência intelectual, mostrando uma característica sua: a proposição de ideias.

6) Em 1955, Antipoff publica *Educação dos Excepcionais* no Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, ano X, Número 27, de 1955. O artigo foi publicado no Volume III da Coletânea (páginas 128-133). No sumário, aparecem os subtítulos da divisão do artigo, o que pode dar uma ideia equivocada de que são artigos diferentes, no entanto, se trata de um único artigo. Nele, ela defende que a educação das pessoas com deficiência deveria ocorrer no campo. Para ela, quanto mais elevadas as demandas da sociedade, mais dificuldade as pessoas com deficiência teriam para se adaptar. Assim, o campo, a natureza, seria o ambiente ideal para essas pessoas. Em relação ao trabalho, prevalece a ideia de que este deveria ser uma preocupação no processo de educação das pessoas com deficiência, mas numa perspectiva de trabalhos de menor complexidade.

7) O artigo de 1959, *Experimentação natural como método para estudo da personalidade e da educação do caráter*, discute o Método da Experimentação Natural de Lazurski, uma metodologia de estudo da personalidade das crianças aprendida por Antipoff na Rússia e utilizada por ela na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Ele está presente no volume III da Coletânea com o título Experimentação Natural I (página 161-164) e A Experimentação Natural II (página 165-175). No artigo original, publicado na Revista Brasileira de Saúde Mental, Separata (Página 14 -23), consta que foi escrito com a colaboração de Francisca Ottoni e Cora Duarte, informação omitida na publicação de 1992. O psicólogo e psiquiatra russo Alexandre Lazurski considerava que as duas grandes vias de pesquisa científica, a observação pura e a experimentação, tinham graves de-

feitos. Na observação, falta a precisão do método e na experimentação, o ambiente artificial acaba interferindo negativamente. Em 1908, Lazurski em colaboração com os alunos da Academia Pedagógica de Petersburgo, realiza um estudo detalhado de um número considerável de crianças em idade escolar e propõe a metodologia da Experimentação Natural, a partir da criação de perfis estrela, preenchidos com os pontos fortes e fracos de cada criança. Depois de apresentar o método, Antipoff relata sua utilização no Instituto Pestalozzi.

8) *Contribuição de D. Helena Antipoff para a semana da criança retardada no Rio de Janeiro em agosto de 1960*, não faz parte do volume III, da Coleção. O documento datilografado, apesar de curto (duas páginas) tem sua relevância demarcada na ênfase dada por Antipoff ao acompanhamento individualizado que o aluno com deficiência deve ter. Nesse sentido, o papel do professor é enfatizado, bem como a importância do trabalho junto ao aluno com deficiência para a aquisição de competências que vão auxiliá-lo no trabalho da educação em geral.

9) O artigo *Material para Estudo da Experimentação Natural no Trabalho (1961)* foi publicado no Volume III da Coletânea (página 129-138). O presente artigo foi transcrito de um Documento encontrado no Memorial Helena Antipoff, intitulado *Semana Pró-Infância Excepcional Belo Horizonte - Fazenda do Rosário - fevereiro de 1961 - Material para estudos de experimentação Natural no Trabalho*. Consta ainda a informação de que o artigo foi escrito em colaboração com D. Yolanda Barbosa. A discussão gira em torno da experiência da Chacrinha iniciada em 1942, na Fazenda do Rosário, em Ibirité, Minas Gerais. A Chacrinha funcionava como um internato para os alunos com deficiência. Os alunos eram responsáveis pela manutenção da casa, o que incluía a limpeza, a organização da alimentação, da horta e o cuidado dos animais. O artigo apresenta um relatório das características das crianças, incluindo suas idades cronológicas e respectivas idades mentais, além das atividades que elas realizavam. Yolanda Barbosa relata as dificuldades dos alunos,

ao mesmo tempo em que destaca as habilidades adquiridas a partir do momento em que encontram atividades que lhes agradam. Outro aspecto que chama atenção no artigo é a preocupação com a observação sistemática, justificando o nome dado ao artigo – Material para Estudo da Experimentação Natural no Trabalho. São apresentadas duas fichas, constando os termos: Trabalho, Aluno, Interesse, Prontidão, Resistência, Capacidade, Capricho e Disciplina. As duas fichas apresentadas comparam o trabalho realizado em fevereiro de 1942 e fevereiro de 1943, demonstrando as melhoras, mas também os imensos desafios dessa experiência educacional com alunos com deficiência no meio rural.

10) O artigo *Palavras de Antipoff no Encontro Pró Infância Excepcional* não faz parte do volume III da Coletânea. O original é um texto datilografado de 10 páginas, encontrado no Memorial Helena Antipoff, em Ibirité, Minas Gerais, Brasil, com o título ENCONTRO PRÓ-INFÂNCIA EXCEPCIONAL - Sessão inaugural - 19 de fevereiro de 1961- Faculdade de Filosofia - PALAVRAS DA PROFESSORA HELENA ANTIPOFF.

É um importante registro histórico da presença de Beatrice Bemis em Belo Horizonte. Bemis veio ao Brasil para incentivar a formação de associações de pais no estado, depois de ter impulsionado a criação da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) no Brasil. O objetivo do seminário era o de preparar o 5º Seminário Brasileiro sobre Infância Excepcional, em comemoração do Ano Mundial de Saúde Mental. O texto ainda define a Infância Excepcional, formada pelas crianças com deficiências e emocionalmente desajustadas, bem como as crianças superiormente dotadas. Essa palestra de Antipoff ainda chama a atenção para o que ela chama de individualização dos métodos, ou quase diferenciação, segundo ela e a integração da escola na comunidade.

11) O artigo *Educação emendativa, sua fundamentação (1963)* foi inserido na publicação atual e não constava no volume III da Coletânea. Foi um trabalho da Profa. Helena Antipoff, para o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, localizado no Memorial

Helena Antipoff, em Ibirité, Minas Gerais, datilografado, 6 páginas. O termo Ensino Emendativo foi utilizado como sinônimo de Educação Especial durante um período, tanto na legislação estadual e federal quanto nos escritos de Helena Antipoff. No artigo escrito para o Conselho estadual de Educação de Minas Gerais, Educação emendativa, sua fundamentação, Antipoff defende que na formação de professores seja dada atenção ao Ensino Emendativo. No artigo, ela ainda defende a união de esforços entre a iniciativa privada e o poder público na busca de soluções para a Infância Excepcional. O Ensino Emendativo deve, segundo ela, considerar a atividade própria do aluno; a importância da educação sensorial e do ensino intuitivo; os assuntos concretos; a individualização do ensino; o caráter prático e utilitário; o objetivo social e o processo de reeducação.

SOBRE A SEGUNDA SEÇÃO

1) *A questão dos anormais no estrangeiro — Bélgica, França e Suíça* — é discutida no primeiro artigo da segunda seção. Datado de 1933, o texto traz um relato pormenorizado de uma viagem que Antipoff fez à Europa para conhecer instituições na França, Bélgica e Suíça. Este artigo faz parte do Volume III da Coletânea (páginas 11-26). Originalmente, o artigo foi publicado no Boletim número 12 da Secretaria da Educação e Saúde Pública, nomeado de Infância Excepcional (subnormais), páginas 53- 69. No original, consta ainda a seguinte informação: Palestra realizada por Heléne Antipoff, perante Conselho Técnico da Sociedade Pestalozzi, em 12 de julho de 1933. O artigo defende a institucionalização das crianças de “níveis mentais inferiores”. Outro aspecto que chama a atenção, e que retrata a época em que o artigo foi escrito, é a ideia de que a família seria causadora de determinados “desvios”. Nessa perspectiva, retirar a criança da família e interná-la seria o mesmo que proteger. Antipoff descreve as instituições que visitou na Europa, incluindo o perfil dos sujeitos atendidos e as atividades praticadas nos estabelecimentos.

2) O artigo *A Assembleia Geral de 1936* apresenta o relatório das atividades realizadas pela Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (SPMG), em 1935. Este artigo não fez parte do Volume III da Coletânea. O artigo foi publicado no Boletim número 20 da Secretaria da Educação e Saúde Pública, nomeado de Infância Excepcional (páginas 7- 24). Criada em 1932, a partir da iniciativa de Helena Antipoff, com o apoio da elite mineira, a SPMG não deve se confundir com a Sociedade Pestalozzi do Brasil, fundada posteriormente. Em Minas Gerais, a Sociedade contava com estatuto e organização próprias. Neste relatório, destaca-se a atuação do Consultório Médico Pedagógico da SPMG, um dos pioneiros na proposta de atendimento multidisciplinar. O artigo traz ainda um relato sobre a atuação pedagógica do Instituto Pestalozzi, inaugurado em 1935. O Instituto se organizou como uma escola especial, no entanto, recebeu alunos do Abrigo Afonso de Moraes, reunindo alunos com e sem deficiência. As atividades relacionadas ao trabalho, tema recorrente na obra de Antipoff, são descritas no artigo. Segundo ela, os alunos do Instituto eram os responsáveis pela manutenção da escola. O relatório ainda prestava contas das atividades realizadas pela SPMG, como palestras sobre temas relacionados às crianças com deficiência, sobre personagens históricos e tentativa de conseguir recursos a partir de atividades variadas.

3) *O problema dos egressos de estabelecimentos para a infância excepcional* é o tema deste artigo, incluído nessa coletânea. Antipoff inicia afirmando que os Seminários sobre a Infância dos Excepcionais tinham como um dos objetivos discutir qual seria o melhor local para a educação dos alunos com deficiência. Neste artigo, o foco são os egressos que eram desligados dos estabelecimentos aos 18 anos, sem ter tido nestes locais uma educação que lhes pudesse preparar para a vida fora das instituições. Portanto, segundo ela, o problema do egresso não inicia quando ele sai da instituição, mas quando ele adentra a mesma. A educação incompleta ou inadequada acabava levando, segundo ela, a maioria dos rapazes para o recrutamento nas forças armadas e as moças para o trabalho

doméstico ou como operárias não qualificadas. Antipoff traça, nesse artigo, um plano de apoio para os egressos, que deveriam receber suporte adequado e serem acompanhados ao serem desligados das instituições.

4) O artigo *Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais* é um relato de Antipoff sobre as atividades da instituição, de 1932 até 1962, ou seja, durante os seus primeiros 30 anos. Faz parte do volume III da Coletânea (páginas 271-288). Destaque para a atuação do Consultório Médico Pedagógico e para a instalação de uma classe especial anexa à Escola de Aperfeiçoamento, para alunos com deficiência. A valorização do conhecimento científico para o atendimento aos alunos com deficiência pode ser notada a partir da importância dispensada aos cursos, à formação de pessoal especializado e à preocupação em fazer circular, por exemplo, o livro de Alice Descoeurdes, professora do Instituto Jean-Jacques Rousseau, a partir da tradução de sua obra em francês para o português. Na década de 1940, com a compra de uma Fazenda em Ibirité, que recebeu o nome de Fazenda do Rosário, as atividades se concentraram no local, inaugurando um novo momento para a SPMG, que fortaleceu suas ações de formação de professores e de atendimento escolar, tanto para os alunos com deficiência quanto para aqueles do meio rural. Neste período, Antipoff assume função do Departamento Nacional da Criança, no Rio de Janeiro. O artigo é um registro importante sobre como a SPMG atuou e, ao mesmo tempo, sobre a mudança de postura de Helena Antipoff frente, por exemplo, à institucionalização. O trabalho na Fazenda do Rosário contribui para que ela construísse formas de atuação junto às pessoas com deficiência que não passavam pela institucionalização.

5) O artigo *De lustro em lustro - o jubileu das três instituições para excepcionais*, foi publicado na Coletânea (páginas 237-270) comemora o aniversário de três instituições: o Instituto Pestalozzi (30 anos, fundado em 1935, a Fazenda do Rosário (25 anos, fundada em 1940) e a Sociedade Pestalozzi do Brasil (20 anos, fundada em 1945). No artigo, Antipoff fala do entusiasmo de ter criado, junto com seus

colaboradores, instituições que se dedicaram aos “excepcionais”, termo que passou a ser utilizado em substituição a “anormais”. O Instituto Pestalozzi, a partir de sua fundação, recebeu alunos sem deficiência e alunos com deficiência, em um modelo original naquele momento histórico. As professoras que atuaram no Instituto estudaram na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, uma referência em termos de formação de professoras. A Fazenda do Rosário se transformou em um grande complexo educacional, com inúmeras frentes de trabalho, desde o internato para alunos com deficiência, passando pela educação rural até a formação de professoras, vindas de todo o Brasil. Por fim, Antipoff saúda também a Sociedade Pestalozzi do Brasil, inspirada na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, instituição inaugurada no Rio de Janeiro, mas que ampliou sua atuação em todo o Brasil. O artigo demonstra a enorme capacidade de Helena Antipoff de realização; era uma mulher do fazer e as instituições de tratamento, educação e cuidado que fundou foram fundamentais, contribuindo para a qualidade de vida de inúmeras famílias durante anos, além de se constituírem como celeiros de formação de pessoal qualificado para o trabalho junto às pessoas com deficiência.

6) O artigo *Educação dos excepcionais e sua integração na comunidade rural* traz a ideia central de que as escolas para alunos com deficiência deveriam funcionar na zona rural. O artigo não consta no volume III da Coleção das Obras Escritas de Antipoff. Embora o artigo também aborde as práticas de educação, a opção por inseri-lo na segunda parte do livro se deve ao fato de que os argumentos utilizados pela autora defendem o melhor local para ensinar esse público. Já nessa época é possível verificar uma mudança de posição de Antipoff em relação ao internamento de crianças. No início, havia uma defesa pela construção destes locais. Mas a experiência na Fazenda do Rosário permitiu observar que as crianças evoluíam melhor em ambientes não segregados. O trabalho no campo e o ambiente rural passam a ser considerados como a melhor opção para acolher as crianças com deficiência. O projeto previa a colocação

das crianças em lares rurais, onde as famílias receberiam orientação e apoio para o acolhimento.

7) O artigo que encerra o livro, *Recomendações dos Pestalozzianos*, consta no Volume III da Coleção das Obras de Antipoff (páginas 307-310) e é um conjunto de orientações para os colaboradores da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, mas também para todos aqueles que trabalham com as pessoas com deficiência. A ciência é exaltada, assim como os direitos humanos fundamentais, a partir do respeito pelas características individuais de cada um. Neste artigo se evidencia o que Regina Helena Campos chamou de “razão e sensibilidade” na obra de Antipoff, uma educadora, psicóloga, ativista, que dedicou sua vida à Educação Especial no Brasil, constituindo-se como pioneira, fundando práticas e instituições.

Convido vocês a conhecerem Helena Antipoff a partir dos artigos que retratam suas concepções sobre práticas, e conhecer mais sobre as instituições para os alunos com deficiência que ela defendia. Seu legado como pioneira da Educação Especial fez eco em todo Brasil, contribuindo para que os avanços hoje observados nesse campo de conhecimento pudessem ocorrer. Convido ainda, a conhecerem o Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil: instituições, personagens e práticas, no endereço eletrônico <https://portalpioneiros.fae.ufmg.br>, ao qual a produção dessa obra encontra-se vinculada.

Seção I

Prólogo

HELENA ANTIPOFF MESTRA E INSPIRAÇÃO

Zenita C. Guenther

1. HELENA ANTIPOFF – A PESSOA

Nesses últimos anos tenho tido com maior frequência a maravilhosa oportunidade de refletir sobre o período de minha vida privilegiado pela convivência com Helena Antipoff, a nossa Dona Helena, realçando para mim, por solicitação de outros, o que eu vivi e aprendi com a imortal Mestra. Ainda hoje, relendo seus escritos, suas longas e detalhadas cartas, continuamos a nos maravilhar, com olhos cinquenta anos mais experientes, com aquilo que vivemos tão de perto, que até acreditávamos ser seus colaboradores de ideal..., mas que só excepcionalmente conseguíamos, de fato, compreender no seu todo, e captar o sentido maior.

Helena Antipoff nasceu em Grodno, então parte do Império Russo, em 25 de março de 1892. Ingressou na Faculdade de Ciências da Universidade de Paris (Sorbonne), em 1910, com o objetivo inicial de estudar Medicina, mas sentindo-se atraída pela área de estudos do ser humano, dirigiu para aí o seu interesse, graduando-se bacharel em Ciências e Psicologia. A busca de conhecimento sobre o desenvolvimento da inteligência levou-a a procurar Alfred Binet (1857-1911), em sua casa em Paris, e foi surpreendida com a notícia do recente falecimento daquele cientista. Entretanto, incluída em um grupo selecionado de estudantes, sob a direção de Theodore Simon (1873-1961), co-autor de Binet, participou dos históricos estudos em escolas primárias e maternais de Paris, cujas direções influenciaram áreas da Educação, e da psicologia da criança, por todo o século.

Nessas circunstâncias vem a conhecer Édouard Claparède (1873-1940), seu Mestre e inspirador, e participou com estudantes vindos de vários países do mundo da primeira turma de especialistas em estudos da criança, do Institute Jean Jacques Rousseau, criado em Genebra, Suíça, em 1912. Ao completar sua especialização, assumiu o posto de assistente do Professor Claparède. Por ocasião da Grande Guerra Mundial de 1914-1918, voltou à Rússia, e trabalhou em estações médico-pedagógicas durante a revolução bolchevista. Desiludida com as direções políticas e sociais implantadas pelo regime comunista, foge da Rússia e volta a Genebra, onde retoma seu trabalho.

Veio para o Brasil em 1929, por iniciativa dos promotores da reforma Francisco Campos, em Minas Gerais, convidada para lecionar psicologia na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, onde fundou e dirigiu o primeiro Laboratório de Psicologia do Brasil. No contato com líderes da educação, vindos do interior de Minas e de outros estados, sai em busca das raízes dos grandes problemas que condicionam a preparação de professores e, trabalhando a partir das salas de aula, foi ampliando seus estudos e seu campo de ação, para toda a área da educação e todos os níveis de ensino, em todo o país.

Ela faleceu em agosto de 1974, deixando um legado de instituições, obras, exemplos, direções, bases, planos, orientações, e vasto ideário educacional, cujos princípios básicos se revelam, a cada década, mais atuais e mais sintonizados com os problemas enfrentados hoje pela educação do que muitas das chamadas “medidas inovadoras” da atualidade.

2. IDEÁRIO EDUCACIONAL

Examinado o corpo de ideias configurado por Helena Antipoff, na sua produção teórica e prática, tanto no campo de estudos e referencial básico, como na orientação da prática educacional vivida, alguns aspectos ressaltam, formando uma moldura de seu ideário

e atuando como orientação para qualquer caminho a ser trilhado, dentro do campo de trabalho da Educação. São eles:

- Permanente e profunda atitude científica, marcada por princípios identificáveis.
- Preferência consciente e intencional pela prática teorizada na e pela vivência, em lugar da absorção e posterior aplicação de princípios teóricos adquiridos por comunicação, exercício mental, ou estimulação puramente intelectual.
- Fé inabalável na imersão de educandos e educadores em ambiente educacional natural, organizado em termos de vida diária em comum, como o melhor e mais potente vetor para formar personalidades, viver cidadania e concretizar aprendizagens.

2.1. ATITUDE CIENTÍFICA

“Sem um complemento científico, sem o seu método experimental de planejamento, de formulação de hipóteses, de verificação, de novas experiências e novas tentativas de explicação, todo o nosso trabalho seria restrito à mera repetição de uma técnica, cujos resultados mal interpretados cairiam no natural desuso, ou se tornariam tão rotineiros e sem significação que nos aborreceriam com o seu peso morto e sua inutilidade”. (Escritos de Helena Antipoff, Volume III).

O que melhor caracteriza a presença de Helena Antipoff, em qualquer de suas áreas de estudo e ação, é a constante e genuína atitude científica, identificável tanto no ideário teórico como na prática e vivência diária. Para ela, “Todo trabalho de Educação é um laboratório”.

Neste “laboratório” ela aconselhava a educadores e educandos a aprender a “ler no livro da natureza”, e no “livro da vida”, o que exige uma alfabetização apropriada. Ao invés de instruir na absorção e emprego do “método científico”, seguindo passos e formalização lógica, a atitude científica incorporada em Helena Antipoff é mais concretamente transmitida na sua original expressão – aprender a ler – esse livro da vida e da natureza, ou seja, adquirir o alfabe-

to necessário para se decodificar e fazer sentido do que é sinalizado pelos fatos e acontecimentos captados no mundo físico e social ao nosso redor. Como sinais dessa atitude científica assim incorporada e vivida, levantamos, na vida e ação profissional de Helena Antipoff, alguns aspectos notados, e notáveis, tais como:

2.1.1 PRESENÇA “ARISTOTÉLICA”

“Nada está na mente que não tenha ali entrado pela porta dos sentidos...”

A atitude científica veiculada pelos trabalhos e escritos de Helena Antipoff, bem como a sua própria maneira de ser, agir e reagir, como pessoa, profissional, participante de uma comunidade, mostra pontos de semelhança com o ideário objetivo-amplificado, indicador do que chamamos de “presença aristotélica”, em vários aspectos:

a) Aperfeiçoamento dos processos de percepção e observação:

No corpo de sua obra distila a certeza de que, em todas as situações vividas ou consideradas, informações e dados estão presentes, e podem ser captados, principalmente, e em primeira mão, pela percepção sensorial e observação cuidadosa. Em praticamente todas as situações da vida cotidiana, do mais simples passeio pela horta ou jardim, às conferências, estudos e análises profundas, ela era esse exemplo de curiosidade, de observação de detalhes, de comparação, de indagação, de busca de informações, de uma postura constante de investigação e procura, emoldurada por interesse genuinamente expresso, e capacidade de se admirar a cada momento, com o que acontecia ao seu redor.

b) Cuidado em verificar, confiar e desconfiar

Mas também como em todo cientista, está presente com ela o referencial maior, e o alerta claro ou implícito de que uma infor-

mação, uma observação, ou um dado, qualquer que seja ele, não tem sentido em si mesmo, e seu sentido tem que ser compreendido na consideração de configurações maiores e mais abrangentes.

Lembra-me um fato acontecido em que, após uma sessão noturna no Laboratório de Psicologia, quando saíamos para descansar e fazer exercício pelas margens do Ribeirão da Escola, uma das colegas se pôs a descrever os seres etéreos, duendes e criaturas que ela dizia ver sobrevoando as goiabeiras, protegendo a natureza. Procurei Dona Helena na intenção de sugerir que provavelmente aquela colega deveria ser avaliada, para o caso de ter alguma perturbação mental que lhe ocasionava visões. Ela me ouviu atentamente, e respondeu com sua habitual segurança – “Você se preocupa porque ela vê seres que você não vê?” E em seguida vem, simples e direta, a lição que me gravou para sempre: “Talvez os seus olhos não sejam tão bons quanto os dela...”, passando a comentar como a primeira pessoa a dizer que as estrelas estão no céu durante o dia e que ela as podia ver, deve ter sido chamada de “louco”, mas hoje, se alguém relatar que vê as estrelas à luz do sol, vamos nos admirar pela qualidade de sua visão privilegiada! Estava ilustrada ao vivo e para sempre a atitude de que aquilo que se vê não é necessariamente o que existe, e muito do que existe não se tem a possibilidade de perceber.

c) Respeito pelos dados

A coleta de dados é em Helena Antipoff realmente uma fase, um meio, mas nunca um fim. O que se aprende coletando respostas variadas para perguntas de “que, quem, como, onde, quando, quantos, porque”, traz em si partes da resposta desejada, mas essas respostas podem apenas ser tomadas como meios para se chegar mais perto da verdadeira resposta, que precisa ser orientada para uma pergunta maior e mais ampla do que aquela que é verbalizada.

Por exemplo, constante exigência de detalhes sobre os nomes das plantas locais nativas ou cultivadas, épocas de floração, plantio e colheitas, famílias e moradores antigos, tipos e nomes de insetos, aves e animais, movimento de construção de ninhos e re-

produção dos pássaros, direção da fumaça das chaminés e das queimadas, nascente, curso e nomes dos riachos e ribeirões, e porque o nome de alguma coisa ou algum lugar lhe foi dado... etc., etc... eram perguntas que ela fazia o tempo todo, comportamento interpretado como “estrangeirice” e curiosidade de gente “de fora”, que quer conhecer o lugar. Essa “mera curiosidade” ganha uma significação diferente quando fazendo parte integrante do conceito geral de Educação construído por Helena Antipoff, como uma ação profundamente enraizada na realidade concreta, presente e localizada.

2.1.2. RIGOR NOS REGISTROS

Dona Helena insistia, e dava ela mesma o mais prístino exemplo, para que fossem escritos, atualizados e mantidos em ordem, anotações e registros de qualquer natureza, fossem boletos institucionais, mementos profissionais ou observações e impressões pessoais, sempre com as páginas ordenadas, tituladas e datadas. Mencionava com frequência a possibilidade de perda de dados, ocasionada por tragédias, enchentes e incêndios, onde pouco se salva em páginas soltas, anotações esparsas, partes de estudos iniciados... E isso não era apenas um exercício de imaginação, pois nada menos que dois incêndios de grandes proporções aconteceram com ela no Brasil, destruindo grande parte de seus arquivos. Mostrava como o que se consegue salvar nessas situações é perdido como informação científica, por falta da identificação precisa que deveria ser anotada em cada página, ou secção dos registros.

Uma das suas primeiras experiências no Brasil envolveu dificuldades com registros escolares. Em 1931, em trabalhos do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, ela descreve a dificuldade encontrada na realização dos estudos sobre inteligência das crianças por não se poder avaliar o desenvolvimento mental em termos de Quociente Intelectual, porque os registros sobre a idade cronológica dos alunos não eram confiáveis: a idade era simplesmente perguntada aos pais, acompanhantes e até às próprias crian-

ças, que muitas vezes não sabiam. Ao se verificar esse fato, obviamente muitos dos estudos foram invalidados. Por sua influência foi então estabelecido apresentação de certidão de nascimento no ato da matrícula em escola pública.

2.1.3. PACIÊNCIA, PERSISTÊNCIA, POUCA PRESSA EM “CONCLUIR”

A marca da Ciência em Helena Antipoff encontra-se também na sua forma de trabalhar, buscando, organizando, construindo, re- vendo e reconfigurando, a cada passo, aquilo em que estava trabalhando, ensinando ou aprendendo. Aceitava a resposta parcial, sem tomá-la como a configuração total, o que levava inevitavelmente a uma outra pergunta, não se contentando com síntese antecipada. Para ela, efetivamente, aprendizado é essencialmente um processo, e é somente como processo que pode ter validade e qualidade.

Essa atitude entra em relevo quando se procura compreender, por exemplo, porque Dona Helena não escreveu um livro, ou uma obra de educação mais completa, explicando com clareza suas ideias, princípios básicos e direções para a ação. Sua produção escrita, tomada como um todo, são como que parcelas e ângulos, partes de uma configuração maior, que dificilmente chegaria, como não chegou a ser algo dado por terminado. Deve-se isso à sua prodigiosa capacidade, e quase obstinação em buscar continuamente a configuração maior, mais profunda e mais abrangente.

2.1.4. REFERENCIAL CLARO, EXPLÍCITO E AMPLO

Por outro lado, todo o trabalho de natureza intelectual ou prática de Dona Helena, prima por apoiar-se em referencial filosófico claro, visível e abrangente. A preocupação com influência educativa intencional e direcionada pode ser lida em todas as linhas e entrelinhas. Tudo o que se diz, faz, pensa, aconselha, observa, é relacionado à melhoria e aperfeiçoamento do Ser Humano, e da vida

humana. E de fato, cada vez mais se chega a consenso que essa é a primeira e inquestionável base de alicerce para o pensamento humanista, em qualquer área da vida e da ciência.

Em segundo plano, ressalta a indicação da prática, da vivência e experimentação em situação real não simulada, e da ação concreta, na situação onde agir é necessário, como um dos melhores caminhos para se descobrir, aprender, estudar qualquer assunto ou situação de perplexidade. Essa maneira de se fazer ciência veio receber em nossos meios o nome de “pesquisa-ação”.

A marca da cientista Helena Antipoff parece ter sido, sempre – Fazer! Aprender o que faz, fazer à medida que aprende, analisar fazendo e fazer analisando, ensinar aprendendo o que está ensinando, em um único passo. Em seu ideário educacional a vida parece ser, em si mesma, uma só e única lição, que não pode ser desdobrada em capítulos isolados sem perder muito da sua essência.

2.1.5. REFERENCIAL TEÓRICO EM PERPÉTUA RECONSTRUÇÃO

À vista do que dissemos, pode-se melhor compreender o que vem refletido na sugestão de que seu referencial de ciência era algo firme e claro, não obstante estar em contínua reconstrução e reorganização. Com o respeito que tinha pelos autores, estudiosos e pela pesquisa, preocupação em manter-se atualizada em todos os aspectos e ângulos da sua diversificada área de estudos e atuação, constantemente bem informada e em dia com as publicações mais relevantes, em todo o mundo, mesmo assim Helena Antipoff não parecia “adotar” um ponto de vista, mas estar sempre incorporando ideias, refazendo e reformulando suas afirmações, tanto em colocações como na prática.

Sobre os estudos de Terman, nas décadas de 30 e 40, quanto às origens, características e presença de capacidade, afirmando que crianças bem-dotadas existiam em maior proporção nas classes médias e altas, raça branca e famílias de origem anglo-europeia,

Dona Helena resume em uma sentença a crítica que só viria no futuro: “Não há nenhuma prova contrária à existência de bem-dotados no meio rural”... e por implicação, nas classes pobres e desprivilegiadas, hoje um fato tacitamente aceito por todos os pesquisadores da área.

Embora tenha usado testes nos seus estudos, e tenha ela mesma criado um teste de redação, (o Teste MM), resistiu com firmeza à forte corrente psicométrica da primeira metade do século, favorável ao emprego dos testes de QI como medida de inteligência, principalmente para identificação de capacidade geral. Afirmar que “A inteligência, encarada no seu todo, não pode ser separada da personalidade total”.

Outro “insight” colocado quase como um “a propósito”, em um artigo sobre “O Teatro da Criança”, publicado após sua morte, calhou bem com o sentimento da época de publicação, nos anos 80, quando a linha direcional da Educação Inclusiva estava começando a se estabelecer. Não se sabe qual teria sido a aceitação dessa ideia quando foi escrito o artigo, em 1950. Diz ela que:

Todas as crianças, sem exceção podem ser educadas, todas são capazes de aprender, de crescer, de se desenvolver... eis o que significa o termo Educação. Essa atividade difere hoje [em 1950] enormemente do que prevalecia no passado, quando os serviços de educação eram oferecidos a algumas crianças e recusados a outras. (...)

Refere-se também à tentativa de criar, a um certo ponto da escala de Q. I. uma divisão entre as crianças ditas “educáveis”, e outras “treináveis”, linha de demarcação essa que (infelizmente) não se baseia em nenhuma prova científica. Com efeito, essa divisão foi criada por razões puramente administrativas, o que confirma a existência de preconceitos visando negar às crianças o acesso aos serviços de educação.

2.1.6. PREOCUPAÇÃO EM COMUNICAR, DIVULGAR, INTERCAMBIAR

O corolário da atitude científica completa-se no incentivo e

prática envolvendo comunicar, divulgar, discutir, trocar, expressar conhecimentos, ideias e experiências. Parte do seu proceder para provocar o aprender pela vivência, incluía estabelecer meios de se comunicar com pessoas, entidades, grupos, em variados níveis e situações. Como exemplo, veja-se a vultuosa correspondência pessoal que deixou, constituída de cartas, cartões, convites, bilhetes, epístolas, para centenas de pessoas espalhadas pelo mundo inteiro, e outras formas sistemáticas de comunicação instituídas e praticadas regularmente em seu trabalho educacional, especialmente organização de eventos de comunicação grupal face a face. Raramente se passava um mês em sua convivência sem acontecer um evento maior, como Encontros, Seminários, Congressos, Mutirões...

Sem dúvida, Dona Helena trabalhou incansavelmente para construir uma Ciência da Educação. Desde 1946 que expressa sem rodeios essa preocupação que a acompanhou por toda a vida:

Ora, dizia ainda há pouco Alfred Binet que a Pedagogia é uma pseudociência, que afirma sempre, sem nada verificar. Para tê-la como arte segura teremos que lhe dedicar muitos estudos e práticas cuidadosas.

2.2. PRÁTICA TEORIZADA PELA TEORIA PRATICADA

Não se encontra qualquer oposição à ideia de que Helena Antipoff foi uma pessoa de fazer e agir, muito mais do que falar, escrever, persuadir, comunicar ou explicar. Mas talvez não tenha havido de fato uma compreensão clara de que esse seu constante “fazer” é, em efeito, não primordialmente a sua maneira de aprender, mas principalmente a sua maneira de ensinar, imprimir, comunicar e deixar a mensagem.

Ela mesma o disse, sem rodeios, e mais de uma vez:

A ação sem a ciência, seria mera agitação - A ação requer perseverança para se chegar ao fim. A perseverança se obtém quando a motivação e a consciência agem juntas e alimentadas por algo que não se esgotaria (...)
Da ciência deve-se esperar a clareza da percepção da meta,

dos objetivos, do plano coordenado, da maneira como manter os homens em harmonia trabalhando para o fim comum, para a felicidade de todos. (H. Antipoff, *Como aprender a ser feliz – That is the question*, maio 1970).

Enfatiza o princípio de que em Educação não é vantajoso, e talvez nem sempre possível, aprender primeiro, e agir depois, porque ensinar e aprender são duas dimensões de um mesmo processo enquanto acontecendo. O que podemos acumular como prática profissional é um aprendizado refletido e integrado em um movimento de construção constante, em um campo de ação efetiva, onde não há espaço para erros, mas os erros que fatalmente virão a acontecer tornam-se lições a serem estudadas, e os acertos a que se chega não constituem “produção” ou “resultado”, mas pontos passíveis de análise crítica. Seu descontentamento quanto à posição da instituição “escola” é de longa data, e de longo alcance:

A escola, longe de constituir uma torre de marfim de caráter privilegiado, ao contrário, terá o máximo empenho de irradiar sua influência, atuando generosamente em torno de si e prestando maior número de serviços úteis à comunidade de que faz parte, geográfica ou socialmente falando.

O corpo docente, discente e auxiliar formarão uma unidade harmônica, entre cada membro da qual serão equitativamente repartidas as funções e serviços julgados úteis, necessários, desejáveis. (Escritos de Helena Antipoff, Volume IV).

Também em relação à escola, como entidade responsável por fazer educação, a crítica era orientada para esse ângulo:

indiferente à realidade, rotineira, atrofia a curiosidade infantil, faz amolecer o corpo e paralisa a mão instrumental do Homo Faber. Por que? Porque supervaloriza o verbo, a linguagem, em detrimento das habilidades sensório-motoras e da inteligência prática. (...). A palavra é traiçoeira: ela resolve magicamente as dificuldades, mascarando-as apenas (...), mas quando o mestre deixa de atender a algum elemento significativo ou trata-o de maneira leviana – o fracasso não tarda a evidenciar as falhas. (Escritos de Helena Antipoff, Volume IV).

A mesma orientação é imprimida aos cursos de preparação e treinamento de professores:

2.3. ÊNFASE NA IMERSÃO EDUCACIONAL

... o próprio ensino (do professor) será fortemente impregnado de caráter dinâmico e ativo, permitindo assim aprender os processos pedagógicos e assimilar os seus princípios não através de aulas de metodologia ... e sim através do trabalho escolar e de sua vida.

A maioria das instituições educacionais criadas por Helena Antipoff tem como uma característica comum o fato de serem organizadas como residência educativa para professores e alunos, com planos pedagógicos que privilegiassem vida em comum em ambiente organizado, reunindo professores, alunos, auxiliares, todos em perfeita integração entre si, e com a comunidade onde o estabelecimento existia.

Partindo da vida e de suas necessidades elementares de se alimentar, de se vestir, de se abrigar contra o frio, a chuva, de se proteger contra intempéries, de conquistar paulatinamente conforto e bem estar individual e social do núcleo, do estabelecimento, da comunidade – em tudo isso, ao educador atento à realidade e às exigências do organismo em evolução ainda tão significativa, – haverá quase todos os elementos necessários e suficientes para traçar um programa de atividades, inclusive de estudos, leituras, exercícios de “drill”, atividades extracurriculares... necessárias ao desenvolvimento integral do jovem, preparando-o para a vida pela própria vida... de maneira racional e submetida ao controle do cientista.

Em relação aos mais dotados:

Um princípio fundamental na pedagogia dos bem-dotados: oferecer o meio social adequado para o desenvolvimento dos educandos num ambiente natural apropriado, como é o campo, com espaço livre em profusão e a liberdade de se movimentarem, criando e dirigindo algo de concreto (...) (Escritos de Helena Antipoff, Volume V).

Todas as suas recomendações e orientação pedagógica iam nessa direção. Quando paraninfa de uma turma de formandos no Curso Normal, na década de 50, em seu discurso de despedida exortando as futuras professoras na trajetória profissional, ela indica como qualidades necessárias ao professor:

1) Fé na Educação, como o melhor sistema de influência sobre a formação das gerações.

2) Assumir e realizar a tarefa da escola, que é *humanizar e civilizar*.

3) Cuidar da conservação da terra, do solo, florestas, fauna e flora...

4) Considerar o direito de propriedade da terra como sendo apenas administração de um bem comum.

5) Orientar a formação do cidadão como guardião do País.

6) Ressaltar preferência da *inteligência prática* sobre o verbo.

7) Incentivar a formação e educação científica de professores e educandos

8) Opor e reforçar a *função científica* do Saber à *tendência literária da escola*.

E como estratégias para levar esses conselhos à prática da vida escolar, aconselha que desde o primeiro dia de aulas a professora comece a trabalhar incentivando e construindo:

1) O Laboratório de Ciências, privilegiando a realidade local.

2) O Diário dos alunos como registro do que acontece no dia a dia.

3) Os Clubes de cultivo de interesses variados (Agrícola, Saúde, prendas domésticas, esporte e lazer, ação comunitária, artesanato, teatro e artes cênicas...)

Em resumo, a força do ambiente educacional em Helena Antipoff, é apresentada e demonstrada sob a forma de uma vivência educativa, em ambiente intencionalmente preparado e planejado, privilegiando elementos de organização, cuidados vivenciais e for-

mação de hábitos regulares de alimentação, higiene, repouso, trabalho mental e atividades físicas, cultivo da mente, estudo e lazer. Entre os diversos grupos de educadores, ela foi ainda mais cuidadosa nas suas considerações para com os professores do ensino especial:

...Escolas para excepcionais não são simples escolas. São estabelecimentos privilegiados onde se educam as crianças, onde se estudam problemas e processos de educação e de tratamento, e onde se formam educadores e demais auxiliares.

3. HELENA ANTIPOFF E A ÁREA DE DOTAÇÃO E TALENTO

Dona Helena foi das primeiras pessoas no Brasil a chamar a atenção para a dotação e talento como uma forma de excepcionalidade no quadro geral da Educação Especial. Desde os primeiros estatutos da Sociedade Pestalozzi, em 1930, consta a preocupação com o atendimento às necessidades especiais das crianças mais talentosas e capazes. E ela viveu também as grandes perplexidades e questões ainda hoje presentes nessa área.

3.1. DEFINIÇÃO E CONCEITUAÇÃO DE TERMOS

Dona Helena lutou com a busca de um termo que realmente expressasse a ideia inerente ao conceito de maior capacidade e talento humano. Apesar da nossa lei adotar em 1972 a palavra “Superdotado” como denominação oficial para a pessoa mais capaz e talentosa, ela era visceralmente contrária a esse termo, por ver nele conotação negativa, lembrando “super-homem” ou “avis rara”, algo como uma curiosidade humana, uma exceção, derogatória para os fins da Educação.

Experimentou com a contraposição de alguns termos, e assim empregou pelo menos uma vez a palavra “Supra-normal”, em oposição a Infra-normal, que também não satisfez. A partir de 1942 passou a empregar o termo Bem-Dotado, reconhecendo embora que o advérbio “bem” também não chegava a dar a ideia completa,

devido à implicação de que deveria haver, no outro polo, um “mal dotado”.

Com passar do tempo ela adota definitivamente o termo Bem-Dotado, com raízes na mesma posição do inglês “gifted”, lembrando “dotes”, o que ainda traz alguma resistência por sugerir algo doado a uns poucos escolhidos.

O conceito de Talento no ideário de Helena Antipoff aparece também como referência simbólica à Parábola Bíblica dos Talentos: Talentos que se desperdiçam – deixando sem resposta a questão do que acontece com o talento que, pela lei das probabilidades deve ter nascido em grupos humanos como os índios, os vitimados por extensas e profundas carências sociais e culturais, bem como os que desperdiçam sua capacidade empregando-a em direção contrária ao que seria proveitoso para a sociedade e humanidade. Talentos que ficam enterrados – que nunca se desenvolvem, nunca chegam a florir, como por exemplo o talento feminino, ou das classes pobres e países periféricos. Talentos que são aumentados – assistidos e estimulados pela Educação, crescem, desenvolvem e se multiplicam em produção socialmente útil e aprovável.

3.2. CONTEXTUALIZAÇÃO E AMBIENTE NO DESENVOLVIMENTO DE DOTES E TALENTOS

A sua preocupação maior com a perda do talento por influência de condições ambientais é mais clara quando colocada em relação ao meio rural, onde há pouca estimulação mental sistemática, e pouca valorização da experiência local e pessoal acumulada, por força da atitude da cultura industrial em desprezar e desvalorizar a cultura rural agrícola. De outro lado, ela preocupou-se muito com a vinda maciça e indiferenciada das populações rurais do campo para as cidades. Apontou como os valores presentes na família deterioravam-se e distorciam-se em pouco tempo, à medida que a geração mais nova perdia a confiança que tinha na geração mais velha, agora sem forças e sem recursos para manter sua autoridade, e procu-

rava novas fontes mais atraentes de influência e identificação. Essas fontes nem sempre eram confiáveis, e quase sempre introduziam valores contrários aos que a família tradicionalmente cultivava.

3.3. IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS TALENTOSAS

Esse é o aspecto da Educação e Desenvolvimento de Talentos em que Dona Helena ficou nos devendo uma configuração mais completa. Ela não parece ter tido tempo suficiente para explorar todos os ângulos pertinentes a identificação de talento, e dá a impressão de haver deixado a escola regular em posição desprivilegiada. Não coletou dados de forma muito coerente, permitia o uso de testes e medidas psicométricas, mas não parecia considerar esses dados na decisão final. A indicação de crianças por observação foi feita amplamente, e livremente, sem definir qual a melhor categoria de observadores. Chegou a pedir indicação de crianças talentosas por pessoas em posição as mais diversas, como a Inspetora Regional, que raramente convive com as crianças, e até prefeitos e autoridades locais, compreensivelmente com resultados os mais incoerentes. Deu alguma relevância à indicação de pais, o que estava sendo naquela época estudado por pesquisadores em outros países, mas não chegou a estabelecer linhas direcionais de identificação, nem qual a metodologia mais promissora. Parece que estudar maneiras de identificar sinais de dotação e talento nas crianças foi algo que Dona Helena deixou para nós, seus seguidores, enfrentarmos da melhor forma possível.

3.4. APONTANDO LINHAS DE PESQUISA

A grande contribuição de Helena Antipoff para a área da Educação e Desenvolvimento de Talentos, tema que só criou momento nos anos finais de sua vida, foi sem dúvida indicando assuntos que precisam ser estudados sem muita demora. Embora havendo mostrado interesse no tema dotação e talento desde o início de seu tra-

balho e vida profissional no Brasil, o país só encontrou espaço para essa preocupação no início da década de 70 quando Dona Helena foi chamada a participar no Seminário acontecido em Brasília em 1972, e voltou motivada a levar à frente a organização da ADAV, (Associação para Desenvolvimento e Assistência a Vocações), até então apenas um plano, no campo dos “sonhos”. Assim parece que nesses dois anos que foram os últimos de sua vida, ela estava armando o laboratório de estudos sobre a temática, e não houve tempo para muito mais do que isso. Entretanto deixou um elenco de linhas de pesquisa e temas relevantes.

- Influência da disciplina, esforço, exercício sistemático em oposição à espontaneidade liberdade e escolha própria, no desenvolvimento de talentos. Essa pergunta continua a ser colocada, de muitas formas, sem se visualizar ainda uma resposta:

“Dar ao Bem-Dotado apenas oportunidade para ele optar por determinada área, e seguir o seu caminho, ou a aprendizagem dirigida é indispensável ao desenvolvimento do talento? Em que medida devem os pais e educadores influenciar o bem-dotado para ele estudar mais e se dedicar metodicamente às suas aptidões e talentos? Em que medida a aptidão especial exige exercício precoce, sistemático, orientado? Que seria de Beethoven se o pai, (músico), grosseirão e alcoólatra, não o tivesse obrigado a dedicar sua infância à música? ”...

- Posição das fontes de influência no desenvolvimento do talento

Além das instituições reconhecidas como fonte de influência educativa, Dona Helena depositava muita fé no que podia ser alcançado em saldo educacional mediado por grupos de pares, associações e clubes organizados, ou grupos informais de interesses comuns. Confiava e aconselhava chamar-se para os programas com crianças bem-dotadas a colaboração de Grupos de Escotismo, Associações de Bairros, Clubes Esportivos, grupos de arte já formados.

Enfatizou também a possível influência de líderes, heróis, modelos e personagens mais distantes na formação de personalidades jovens à busca de identificação.

- Ampliação e diversificação da assistência prestada

A rotina pedagógica de cursos, aulas, palestras, oficinas, lições de qualquer tipo, que sempre estão presentes nos programas de atendimento aos mais capazes, seja como ponto de partida, ou ponto de chegada, não parecia à Mestra ser uma boa maneira de se abordar o trabalho para desenvolver talentos. Ela gostaria que fossem melhor estudadas outras linhas de ação, tais como convivência com pessoas “diferentes”, de diversos tipos, características, profissões, origens, pessoas idosas, deficientes, mulheres grávidas, bebês e mães amamentando, estrangeiros que não dominassem a língua... enfim, determinar qual o potencial educativo para os bem-dotados, que pode ter origem na convivência com a diversidade humana com que a natureza dotou o mundo.

Também a exposição à Natureza, passar um dia fora de casa, ao abrigo do tempo, tirando dali os elementos para sustentação e manutenção própria e grupal, era outro aspecto que ela gostaria de ver estudado como estratégia para desenvolvimento de capacidades.

E finalmente ênfase na vida diária como fator altamente educativo e de formação. Dona Helena demonstra uma fé inabalável na convivência e rotina da vida grupal, tal como em internatos e residências, como a melhor via educativa que existe, o que continua a ser uma interrogação necessitando estudo sistematizado.

3.5. FÉ NOS PRÓPRIOS BEM-DOTADOS COMO PROPULSORES DA ÁREA

A atitude de Dona Helena para com as pessoas mais capazes, de qualquer idade, parece indicar que eles precisam da Educação e orientação, mas são capazes de alcançar muito, e realizar muito de

seu próprio processo educativo, uma vez encontradas as condições apropriadas.

Assim ela responsabilizava as Universidades com a obrigação de ser um centro de atração para os mais talentosos, evitando perder-se em eternas discussões teóricas, cansativas e estéreis, sem nunca chegar a realizar alguma coisa, tendo “*bocas grandes e mãos pequenas*”. A universidade deve ser um berço gerador de ideias, ciência e saber, mas precisa evitar perder de vista o compromisso com o nível de ação e realidade prática.

Em certas situações de sua vida ela parecia estar sonhando com uma versão da “Academia de Platão”. Algumas vezes ela mostrou desejo de prover, na Fazenda do Rosário, um local privilegiado especial, onde os cérebros e personalidades superiores pudessem se encontrar, conviver e se auto estimular, pois essa seria para eles a melhor maneira de crescer. Na década de 50 ela pensou na Casa de Chacrinha para esse ideal; depois foi o Sítio Mirabolante, da ADAV, onde ela via pessoas as mais variadas, artistas e cientistas, indo e vindo a se encontrarem, a estarem uns com os outros e com as crianças bem dotadas; a Casa de Repouso sempre esteve em sua mente, como o lugar para se receber essas personalidades, como chegou a receber algumas, no sossego do campo, com a bela vista da cachoeira, para construir algo grandioso e admirável, com o cultivo de mentes e espíritos maiores.

Ao final de sua vida Dona Helena disse ter vergonha de morrer, porque havia muita coisa a ser feita. A tarefa da Educação não diminuiu em nada, continua a crescer e a se expandir, e cada vez mais temos mais a fazer. Mas em nosso coração sentimos que ela não se foi, pois está a cada dia mais viva e mais presente na vida das pessoas que tiveram a sorte de conviver com ela.

Lavras, setembro, 2002

Zenita C. Guenther

Revisto em junho, 2022



Figura 1 - Retrato de Helena Wladimirna Antipoff (~1930). Fonte: Acervo do Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

Ortopedia mental nas classes especiais

Não nos deixemos iludir, porém, com os resultados dos testes mentais. Os melhores dentre eles nunca dão diagnósticos inteiramente exatos e precisos sobre o desenvolvimento espiritual das crianças. A alma humana, o espírito infantil que se desenvolve, suas molas de ação, encerram uma tal complexidade que o mais perfeito teste psicológico é impotente para chegar ao conhecimento de todos os seus meandros que influem na conduta e no progresso escolar.

Boletim n.14

ORTOPEDIA MENTAL NAS CLASSES ESPECIAIS

Helena Antipoff
Naitres de Rezende

A homogeneização das classes escolares

OS CRITÉRIOS DA SELEÇÃO E AS
VANTAGENS QUE DELA DECORREM

Sur les objets dont on se propose l'étude il faut chercher non pas les opinions d'autrui ou ses propres conjectures, mais e qu'on peut voir clairement, avec evidence, ou deduire avec certitude.

Descartes

A tentativa de agrupar as crianças em classes seletivas é uma consequência racional que decorre das observações acerca das diferenças individuais entre as crianças em idade escolar.

Como tudo o que é de ordem biológica e psicológica, a personalidade da criança com seus interesses e aptidões, suas atividades e energias, suas faculdades intelectuais e conhecimentos, oferece ampla margem a diferenças individuais extremamente variadas.

Uma vez que se verifique essa diversidade de tendências e capacidades, resta escolher os meios para educá-las de modo mais eficiente, de maneira a não as agregar uniformemente em um só e único feixe de ação pedagógica.

Uma das medidas mais elementares e comuns, o primeiro passo no sentido da individualização do ensino é a seleção das crianças em classes homogêneas.

Constituindo a criança, antes de tudo, um ser em estado de

evolução, o agrupamento de acordo com sua marcha evolutiva e as etapas biopsíquicas por ela atingidas seria talvez o melhor critério para tal seleção.

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

Ao lado das diferenças de velocidade da evolução biamental, existe ainda um grande número de outros caracteres que as diferenciam entre si: os robustos e os fracos, os bem-dotados e os medíocres ou desprovidos de todas as aptidões especiais; as naturezas completas e plenas de seiva e, ao lado, os seres incompletos e podres em vitalidade física e mental, as naturezas organizadas e harmoniosas, e as desorganizadas e sem equilíbrio.

A variedade de tipos humanos entre as crianças da idade escolar é já muito rica, e as personalidades *sui generis* nesta idade são já bastante pronunciadas.

O respeito ao ser humano deve levar o educador a ter vista todos esses caracteres, a fim de encontrar um meio que lhe permita proceder eficientemente, dando a cada um o que lhe for necessário, segundo o espírito da *parábola dos talentos*.

CRITÉRIO DOS TESTES MENTAIS E A NECESSIDADE DE CONHECER A IDADE EXATA DOS ALUNOS

Conforme dissemos, o primeiro passo no sentido de individualizar o ensino é agrupar os alunos, tendo em vista o ritmo do desenvolvimento mental. O processo mais empregado em nossos dias é a seleção das crianças e sua concentração em classes homogêneas de valor forte, médio e fraco, de acordo com os resultados dos testes de inteligência geral, organizados em escalas de idades mentais.

São numerosos os testes de inteligência global, de aplicação individual e coletiva, destinados às crianças em idade escolar.

Como se sabe, os resultados dessas provas são expressos em termos dos quocientes intelectuais, que exprimem a relação entre a idade mental fornecida pelo teste e a idade real, vital, da criança.

O critério do quociente intelectual, conforme a experiência o demonstrou, é superior ao simples critério da idade mental, para a formação de classes homogêneas, porquanto aquele, não cogitando apenas de mostrar o que é a mentalidade da criança, isoladamente, procura antes saber o que representa seu desenvolvimento mental comparado ao das outras crianças da mesma idade.

O processo para se obter o Q. I. de cada criança torna-se muito simples, caso seja conhecida exatamente sua idade real; no caso contrário, porém, oferece enorme dificuldade conforme verificamos para os alunos das escolas públicas de Minas, o que provém do fato de não ser ali exigida a apresentação de um documento oficial sobre a data do nascimento das crianças que se matriculam na escola, contentando-se unicamente com informações essas obtidas com os pais ou com as próprias crianças.

As pesquisas empreendidas pelo Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento vieram revelar que uma boa parte das idades dos alunos era falsa, o que anulou muitas investigações iniciadas em 1929.

Pesquisando, com o auxílio do Rotary Club de Belo Horizonte, e em particular com a constante participação de seu presidente, Dr. Marque Lisboa, as causas da inexatidão dessas informações sobre a data do nascimento, verificou-se provir ou da simples e pura

ignorância dos pais ou das crianças, como da negligência em efetuar o registro escolar nos livros de matrícula e também da fraude por parte dos pais, que diminuem ou aumentam intencionalmente a idade de seus filhos, segundo as conveniências.

Tornou-se preciso o espírito reto dos homens de governo como o presidente de Minas, Dr. Olegário Mariel, e do Dr. Noraldino Lima, para remediar esse estado de coisas, dotando o estado de Minas com o decreto número 10.133, que vem afastar consequências muitas vezes funestas para as próprias crianças. Assim, tornou-se obrigatória a apresentação do certificado do nascimento, fornecido gratuitamente no cartório do registro civil, para a matrícula nos grupos escolares.

Os benefícios trazidos por esta medida de importância social tão grande permitiram iniciar desde 1932 a organização do ensino primário em Minas Gerais com um proveito infinitamente maior.

A OBSERVAÇÃO METÓDICA

Não nos deixemos iludir, porém, com os resultados dos testes mentais. Os melhores dentre eles nunca dão diagnósticos inteiramente exatos e precisos sobre o desenvolvimento espiritual das crianças.

A alma humana, o espírito infantil que se desenvolve, suas molas de ação, encerram uma tal complexidade que o mais perfeito teste psicológico é impotente para chegar ao conhecimento de todos os seus meandros que influem na conduta e no progresso escolar. Os testes que se aplicam às crianças no início de seu tirocínio escolar constituem meios suficientes para a classificação provisória dos alunos em classes homogêneas.

Mas limitar-se a essa primeira classificação é reservar à psicologia um papel por demais escasso. Aliás, a experiência mostra que dois ou vários testes de inteligência, ainda que muito bem escalonados, sendo aplicados às crianças no mesmo dia, ou com pequeno intervalo, nunca dão para todas as crianças idade mental e Q. I.

absolutamente idênticos. O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento possui provas sobre essas divergências: se vários testes, é verdade, podem revelar uniformemente as inteligências de fato brilhantes ou débeis, em todas as suas relações, a grande massa das crianças oferece diante de cada teste variações bastante sensíveis.

Os testes se aperfeiçoam e adquirem caracteres mais psicológicos; mas o diagnóstico formulado à entrada da criança na escola nunca poderá, sozinho, determinar o lugar que cada aluno ocupará mais tarde no meio de seus companheiros, como também influir por si só na escolha do método educativo de que terá necessidade em benefício de seu desenvolvimento.

Consagramos uma importância capital às observações metódicas que devem ser feitas na própria classe sobre cada criança que a constitui, com o duplo fim de corrigir a classificação provisória, caso demonstre falhas, e colocar a criança em condições mais apropriadas à sua natureza, como também para introduzir no seio de uma classe, ainda a mais homogênea sob o ponto de vista do desenvolvimento geral, a educação mais eficiente para cada um de seus membros, de acordo com as tendências, as necessidades e aptidões de que é portador individual.

Os professores nem sempre são bons observadores. Geralmente veem pouca coisa; alguns veem mal. As impressões subjetivas mascaram frequentemente a fisionomia real de muitas crianças, e o retrato que delas fazem é confuso e frequentemente desfigurado. Contudo não há nisso nada de surpreendente, pois a arte de observar e compreender a personalidade humana é uma das mais áridas e sutis. É mister que se abram os olhos sobre o que deve ser visto e torna-se necessário também exercitar os mestres na observação.

Estabelecer conversas, curso mesmo, guiá-los na arte de observar, fornecendo-lhes programas de observação, discutindo em comum, analisando com interesse e paciência este ou aquele caso, esta ou aquela conduta excepcional – eis os meios com os quais poderão contar o diretor, o médico, o psicólogo ou o pedagogo espe-

cializado em pedagogia, para dirigir uma escola nova e cônica de progresso.

Para facilitar às professoras o estudo de seus alunos, damos abaixo um formulário para guiar suas observações acerca de cada criança. Recomendamos ter para cada aluno um formulário individual. A professora preenche-os durante os três primeiros meses do ano e os revê de três em três meses, marcando as modificações que foram notadas na conduta dos seus alunos.

FOLHA DE OBSERVAÇÕES PARA AS CRIANÇAS DAS CLASSES DO 1 ANO

As respostas devem ser dadas o mais concretas possível, apoiadas pelos atos observados.

Grupo.....
Classe da Professora.....
Ano.....Tipo da classe.....
Aluno Data do nascimento.....
Idade Cr..... Q.I.....(Teste).....

Estado físico (por exemplo: saudável, muito pálido, dores de cabeça, faltas frequentes por doença, anomalias físicas etc.)

Estado emocional (por exemplo normal; alegre, tristonho, apático, muito excitado, chora facilmente etc.)

Motricidade (por exemplo: normal; movimentos muito lentos, marcha pouco segura, cai facilmente, ao contrário, todos os movimentos são rápidos, bem coordenados etc.)

Habilidade manual (por exemplo: normal; jeitoso; ao contrário, mãos trêmulas; deixa cair os objetos; pouca força muscular etc.)

Linguagem (por exemplo: normal; ou pronúncia defeituosa, não pronuncia certas letras, gagueja.....fala línguas estrangeiras.....)

Visão (por exemplo: normal; ou muito míope, estrábico, enxerga mal etc.)

Audição (por exemplo: normal; ou dureza de ouvido etc.)

Atenção (por exemplo: normal ou tem dificuldade de concentrar-se, distrai-se por qualquer coisa; cansa logo etc.)

Compreensão (por exemplo: normal; compreensão muito rápida, ou tem muita dificuldade em compreender mesmo as coisas mais simples etc.)

Memória (por exemplo: normal ou tem grande dificuldade de reter, esquece muito rapidamente etc.). Revela memória acima do normal; conhece quantidade de trechos de cor. Tem memória especial para.....Tem dificuldade particular para reter.....

Leitura (grau de desenvolvimento em leitura)

Quais são as dificuldades.....

Escrita (só sabe letras soltas, palavras, faz cópias, ditados etc.)

.....

Quais são as dificuldades na escrita.....

Aritmética (o que sabe fazer)

Quais são as dificuldades.....

Interesses dominantes.....

Aptidões especiais (por exemplo: não manifestou; ou revela dons especiais para desenho, modelagem, arte decorativa, música (indicar o instrumento que toca), literatura (faz versos, escreve contos etc.); eloquência, matemática, mecânica, trabalhos manuais (quais).

Sociabilidade (por exemplo; normal; ou evita a companhia de outras crianças, se isola, muito acanhado; ou sempre briga, bate, denuncia; travesso etc.) tem papel líder; é muito apreciado pelo colegas; ao contrário as crianças cortam-no; caçoam dele. Prefere a companhia dos meninos, das meninas, é indiferente.....

Caráter moral (por exemplo: normal; ou revela tendências para a mentira, para furto, crueldade, para a impudícia etc.). Ao contrário revela tendência altruísticas; grande franqueza em dar as opiniões, protege os fracos, revela sentimento de sacrifício etc.)

Disciplina (por exemplo: normal; ou muito indisciplinado, desobediente, arrogante com a professora; ao contrário, auxilia e mantém a disciplina etc.)

Observações gerais sobre as crianças: data.....

PLANO PARA ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES DO 1o ANO

Passemos agora à organização das classes e vejamos quais são os tópicos que devem considerar-se para promover a melhor combinação do material humano, dentro do grupo escolar.

Consideremos as classes do primeiro ano escolar. Nas grandes cidades, um grupo possui geralmente numerosas classes do mesmo ano, pois não é raro encontrarem-se nele várias centenas de crianças do 1o ano escolar. Entre estas, chamam nossa atenção duas categorias distintas de aluno: *os novatos e os repetentes*, que dizer: os que vêm pela primeira vez à escola e vão iniciar agora seus estudos, e aqueles outros que a frequentam por um ou mais anos,

mas cujo progresso muito lento não lhes permitiu transpor o limiar do 2o ano escolar.

Há múltiplos e graves prejuízos em misturar essas duas categorias de alunos; ao passo que grandes serão os benefícios, tanto sob o ponto de vista do rendimento escolar, como para o bem moral dos alunos, se forem separadas, formando classes distintas de repetentes e novatos.

Lembre-mos de quanto é humilhante para o menino o fato de repetir o mesmo ano quando seus companheiros de ontem lhe são hoje superiores; pensemos igualmente como será insípido para a criança que frequentou a escola regularmente durante um ou vários anos refazer o mesmo programa, os mesmos exercícios preliminares que se tornam monótonos pela repetição, ao lado desses pequeninos que executarão esse mesmo trabalho com um espírito novo e muito mais interesse¹.

O aluno repetente, sob o ponto de vista psicológico e da técnica escolar, nunca é semelhante àquele que veio à escola pela primeira vez. O repetente, se não progrediu a ponto de atingir a classe superior, acha-se, contudo, em relação aos novatos, com uma superioridade de um terço, um meio ou três quartos do 1o Grau. É, pois, obrigá-lo a perder absurdamente o tempo, matar-lhe o gosto e alegria, se o fizermos assentar-se junto aos novatos.

Eles não têm necessidade de recomeçar sua instrução, mas de continuá-la, e deve, por isso, ser colocado, segundo seus conhecimentos e desenvolvimento mental, entre as crianças repetentes do 1o ano, que se encontrem em condições idênticas às suas.

Como as duas categorias de crianças, as principiantes e as repetentes, figuram doravante em classes separadas, vejamos como poderão elas ser ainda distribuídas, porquanto cada grupo escolar tem mais de uma classe de novatos e também de repetentes do 1o ano.

Vejamos os novatos, em primeiro lugar. Se o número deles é aproximadamente de 150-180 crianças ou o ultrapassa, até podem resultar cinco classes, no mínimo.

Entre as crianças que começam nem todas têm a mesma idade cronológica: umas são mais novas, outras mais idosas. As escolas públicas de Minas aceitam as crianças a partir dos 6 anos e 9 meses (é razoável a tolerância de três meses que faltam para a idade regulamentar de 7 anos: recusando-lhes a entrada no mês de fevereiro, elas virão incorporar-se nos três meses subsequentes, tendo, então, a idade legal, mas essa entrada tardia e isolada só poderá trazer inconvenientes na organização escolar); quanto às mais idosas, não raro elas contam mais de 8 anos, e algumas — devido a várias circunstâncias — chegam a 10 e até a 12 anos.

Uma vez que os alunos novatos apresentam um diapasão tão considerável sob o ponto de vista de sua idade, conforme o desenvolvimento corporal, a taxa de experiências adquiridas, os interesses e aspirações, esta massa é por demais heterogênea para agrupá-los juntamente, só levando em consideração a diferença dos quocientes intelectuais. Há, pelo contrário, toda vantagem em selecioná-las, desde logo, segundo o índice da idade real, formando classes de crianças mais novas e mais idosas.

O aluno repetente, sob o ponto de vista psicológico e da técnica escolar, nunca é semelhante àquele que veio à escola pela primeira vez. O repetente, se não progrediu a ponto de atingir a classe superior, acha-se, contudo, em relação aos novatos, com uma superioridade de um terço, um meio ou três quartos do 1o Grau. É, pois, obrigá-lo a perder absurdamente o tempo, matar-lhe o gosto e alegria, se o fizermos assentar-se junto aos novatos.

Eles não têm necessidade de recomeçar sua instrução, mas de *continuá-la*, e deve, por isso, ser colocado, segundo seus conhecimentos e desenvolvimento mental, entre as crianças repetentes do

¹Nota:(*) Da palestra proferida na 4ª Conferência de Educação, no Rio de Janeiro, por Helena Antipoff.

(*) Como nem sempre o teste está escalonado em idades mentais, para obviar a esta lacuna não propusemos o critério do Coeficiente Mental (C.M) que exprime a relação entre o número de pontos obtidos no teste e a idade cronológica do indivíduo. Este quociente, multiplicado por mil, deve ser ainda percentilado sobre um grupo suficientemente grande de pessoas, para se ter a possibilidade de avaliar o resultado do teste de inteligência. (Ver Boletim n. 10 da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas. Test. Prime).

(*) Nas Escolas públicas de Minas, este papel é reservado às professoras diplomadas pela Escola de Aperfeiçoamento.

1o ano, que se encontrem em condições idênticas às suas.

Como as duas categorias de crianças, as principiantes e as repetentes, figuram doravante em classes separadas, vejamos como poderão elas ser ainda distribuídas, porquanto cada grupo escolar tem mais de uma classe de novatos e também de repetentes do 1o ano.

Vejamos os novatos, em primeiro lugar. Se o número deles é aproximadamente de 150-180 crianças ou o ultrapassa, até podem resultar cinco classes, no mínimo.

Entre as crianças que começam nem todas têm a mesma idade cronológica: umas são mais novas, outras mais idosas. As escolas públicas de Minas aceitam as crianças a partir dos 6 anos e 9 meses (é razoável a tolerância de três meses que faltam para a idade regulamentar de 7 anos: recusando-lhes a entrada no mês de fevereiro, elas virão incorporar-se nos três meses subsequentes, tendo, então, a idade legal, mas essa entrada tardia e isolada só poderá trazer inconvenientes na organização escolar); quanto às mais idosas, não raro elas contam mais de 8 anos, e algumas — devido a várias circunstâncias — chegam a 10 e até a 12 anos.

Uma vez que os alunos novatos apresentam um diapasão tão considerável sob o ponto de vista de sua idade, conforme o desenvolvimento corporal, a taxa de experiências adquiridas, os interesses e aspirações, esta massa é por demais heterogênea para agrupá-los juntamente, só levando em consideração a diferença dos quocientes intelectuais. Há, pelo contrário, toda vantagem em selecioná-las, desde logo, segundo o *índice da idade real*, formando classes de crianças mais novas e *mais idosas*.

Como as mais novas são em maior número, nas cinco classes de novatos, três classes, no mínimo, serão constituídas pelos alunos de 6; 9 a 7; 11, ao passo que as duas classes restantes receberão as crianças de 8 anos e as mais idosas.

Uma vez feita a divisão segundo a idade cronológica, podemos diferenciar agora os alunos segundo a precocidade do desenvolvimento mental e a inteligência geral.

Os novatos menores formarão três classes: a classe A (n), a mais forte; B (n), a média; e C (n), a mais fraca.

As mais idosas, em menor número, constituirão a classe A B (n), e a classe B C (n): a primeira receberá os superiores, e a segunda, os inferiores, sob o ponto de vista da idade mental.

Passemos agora às crianças repetentes. Atualmente ainda, o número delas nas escolas públicas de Minas é bastante considerável. Suponhamos que temos um número suficiente para formar três classes paralelas. Grupá-las-emos, então, segundo o critério do adiantamento escolar, de uma parte, e da idade mental, pela outra: e teremos assim uma classe B (r) formada de crianças repetentes alfabetizadas, que serão promovidas ao 2º ano, provavelmente, no correr do ano, ou, melhor, no fim do 1º semestre; a classe C (r) de repetentes menos adiantados e de inteligência um pouco tardia, mas que serão capazes, pelo menos na maioria, de passar ao 2º ano, no fim do ano escolar; enfim, a classe D, constituída de crianças de inteligência débil.

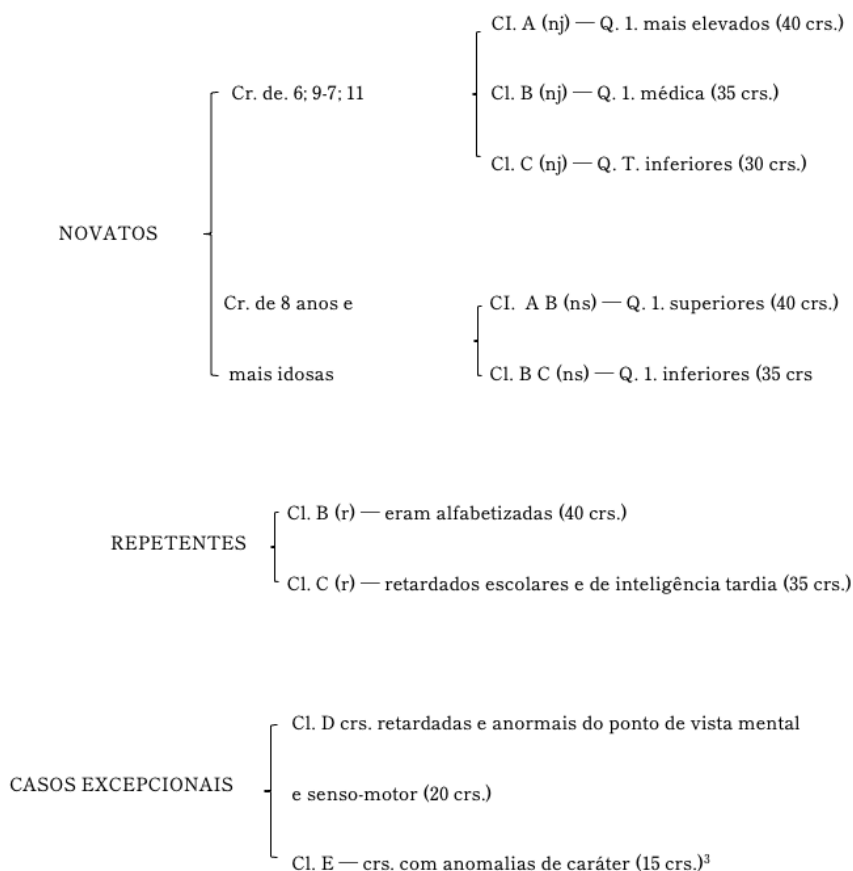
A seleção dos alunos repetentes corresponde à observação de que há, entre eles, crianças que, em suma, têm apenas um retardamento pedagógico — a classe B (r); os que são retardados pedagógicos, mas também um tanto *intelectual*, ou melhor socialmente falando, classe C (r), enfim, as crianças retardadas, propriamente ditas, os *anormais* de toda espécie, tolerados na escola pública comum e que oferecem deficiências biopsíquicas diversas — a classe D.

Para satisfazer a todas as variações de tipos escolares, fora ainda para desejar a criação da classe E, a qual tornaria menos em consideração o desenvolvimento mental e a inteligência do que o conjunto do procedimento ou do caráter.

Em cerca de 300 crianças do 1º ano escolar, encontra-se certamente um número de crianças que bastem para formar uma classe de educação individual, no sentido mais estrito da palavra, e que agrupasse as crianças particularmente difíceis de educar — os agitados, os neuróticos, os antissociais, as crianças moralmente defei-

tuosas — e cuja presença na classe comum e muito cheia só prejudicará a seus múltiplos companheiros sem que elas mesmas possam dali retirar a necessária melhoria².

Resumamos, num quadro de conjunto, a organização das classes de 1o ano escolar com um total de cerca de 285 crianças agrupadas em 9 classes.



CLASSES A, B, E C, SEU CONTINGENTE

Antes de prosseguir na nossa exposição não será talvez desti-

²Nota: As classes E. estão em vigor na rede escolar da cidade de Berlim, de Zurique e outras, onde essas Erziehungsklassen produziram os melhores resultados.

³Nota: O número de crianças por tipo de classe é relativo e deve ser diminuído proporcionalmente, de acordo com o número de salas e professoras disponíveis.

tuido de interesse determo-nos um instante no contingente das classes não especiais e ver o que representam as crianças que povoam as classes A, B e C.

Essas crianças foram selecionadas de acordo com os quocientes intelectuais que revelaram nos testes de inteligência e por sua assimilação, mais ou menos rápida e profunda, das matérias do ensino.

Proponhamos nós a questão seguinte: a que se deve essa capacidade de assimilação e esses graus de inteligência que revelam tanto o comportamento da criança diante do estudo com os Q. I., em resposta aos testes psicológicos?

Deixando de lado a maior ou a menor aplicação e o interesse pelo estudo, que contribuem grandemente para os progressos escolares, abstraído dessa camada afetiva e volitiva da personalidade da criança, abranjamos de mais perto o lado puramente intelectual do problema.

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

Há muito tempo já, sustentamos a ideia de que a *inteligência natural* para a grande maioria das crianças, tirante as excepcionalmente dotadas e as excepcionalmente desprovidas sob esse aspecto, é um conceito irreal e confusamente artificial. Já alhures escrevemos que a capacidade de resolver a maior parte dos testes chamados de inteligência geral, é menos uma inteligência natural do que uma *inteligência civilizada*. Mostramos que os testes de inteligência geral atuais diferenciam de um modo considerável as influências de ordem social — o meio, o ambiente e a educação — a

que foram as crianças submetidas, desde o berço, durante a sua vida pré-escolar.

Um estudo que empreendemos no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, acerca da “inteligência” das crianças e sua relação com o meio social, é muito concludente. Aplicando o teste de inteligência e o do vocabulário, do Dr. Simon, em mais de mil crianças de 7 anos, elaboramos, em seguida, o resultado, confrontando-o com as profissões dos pais dessas crianças.

As profissões foram grupadas em quatro categorias, desde a mais privilegiada, constituída pelas da alta magistratura, dos engenheiros, médicos, advogados, industriais e capitalistas, numa extremidade da escala, e pela mais humilde, na outra, representadas pelos operários não qualificados, os trabalhadores manuais de todas as espécies, as lavadeiras, os soldados, enfim, até os mendigos e os socorridos pelas Sociedades de S. Vicente de Paulo. Calculando os Q. I. médios para todas essas quatro categorias, encontramos uma grandíssima dispersão, indo de 120, para a primeira, e 90 para a última, com o Q. I. mediano — 100 para a categoria mais numerosa, constituída pelas crianças cujos pais são operários qualificados e artífices.

Essa dispersão mediana dos Q. I. dá, para as crianças de 7 anos, uma diferença de mais de 3 anos de idade mental, o que representa uma variação verdadeiramente considerável, submergindo, por assim dizer, todas as variações de que serve a psicologia experimental para especificar quer o índice de desenvolvimento, quer o de aptidão.

Sendo mais poderoso o índice social (aí está uma “verdade de grupo”, mas não individual, entenda-se bem), somos, pois, obrigados a reconhecer que a seleção das crianças na sua entrada para a escola primária pública obedece, para a maioria delas, menos à diferença de desenvolvimento mental *sui generis*, e a dispersão das disposições inatas, do que a varrição do grau de civilização que caracteriza cada grupo social do meio familiar da criança.

Chegados a essa verificação de coisas e continuando a preconizar a seleção das crianças segundo os testes, chamados de inteligência, não vamos cometer um atentado contra os princípios da escola única? Não vamos de encontro às aspirações da democracia, que vê na escola pública o melhor meio para a formação de um povo único, sem separações sociais, sem castas? Não pensamos assim. Primeiro, porque 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 em tal 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.

Chegados a essa verificação de coisas e continuando a preconizar a seleção das crianças segundo os testes, chamados de inteligência, não vamos cometer um atentado contra os princípios da escola única? Não vamos de encontro às aspirações da democracia, que vê na escola pública o melhor meio para a formação de um povo único, sem separações sociais, sem castas? Não pensamos assim. Primeiro, porque 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 em tal 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.

Vimos também que essas diferenças intelectuais dependentes do meio tendem mais e mais a nivelar-se no decurso dos anos escolares (os testes aplicados nos últimos graus da escola não atestam no teste P. V., do mesmo Dr. Simon, uma dispersão média, senão de um ano apenas para as categorias sociais extremas). De sorte que a aproximação das crianças das diferentes classes sociais se faz ainda

na própria escola, onde elas se encontram indistintamente umas ao lado das outras, nas classes superiores, nos mesmos bancos, tendo atingido mais ou menos o mesmo desenvolvimento mental, conforme as disposições e as capacidades que cada indivíduo está dotado debaixo da ação civilizadora da Escola pública.

Há ainda que notar uma vantagem de selecionar assim as crianças desde os seus primeiros tempos escolares, porque esse contato entre as crianças das classes sociais diferentes não se faz repentinamente, o que poderia provocar uma desadaptação por demais intensa, mas, pelo contrário, opera-se gradualmente, e as trocas sociais se fazem de maneira mais harmoniosa e, por conseguinte, mais tenaz.

CLASSES ESPECIAIS “D” E “E” MODO DE FORMÁ-LAS

A diferenciação das classes pode ir ainda mais longe e, com ela, um agrupamento mais homogêneo, se o número de crianças de um mesmo ano é bastante grande. Mas é raro encontrar num só grupo escolar mais de 10 classes do 1o ano e, sobretudo, o número dos professores é, em geral, insuficiente para permitir a organização das pequenas classes, pouco numerosas, para a seleção dos casos um tanto especiais. Ora, ali exatamente é que seria mais desejável a homogeneização.

Que representa, em suma, o contingente das classes D e E?

Ali selecionamos todas as anomalias mais diversas, tanto sob o ponto de vista da inteligência geral, como sob o ponto de vista dos sentidos, da linguagem, da motricidade, do sistema nervoso, como ainda sob o ponto de vista do caráter social e moral das crianças.

Todos os desvios do tipo comum se acham assim reunidos em um bloco heteróclito e cuja influência mútua, sem a ação niveladora de uma grande massa de crianças perfeitamente normais e equilibradas, pode tornar-se-lhes nefasta.

Preveem-se facilmente as dificuldades que vão deparar-se ao

educador com a vizinhança, lado a lado, dos simples débeis mentais com os nervosos e os agitados, simples agitados como as crianças que gaguejam ou que têm crises nervosas ou epiléticas; crianças simplesmente indisciplinadas e turbulentas ao lado das crianças antissociais e com perversões morais.

Nessa mistura heteróclita só muito dificilmente o mestre poderá opor a sua influência educativa à quantidade de influências negativas que seus alunos irradiam, cada um a seu modo sobre os seus companheiros.

Para prevenir este inconveniente, propomos a medida seguinte, que nos parece facilmente realizável para uma cidade relativamente grande e que possui numerosos grupos escolares: reunir vários grupos escolares de perímetros limítrofes em uma unidade administrativa quanto à distribuição das crianças em classes homogêneas especiais.

Se um só grupo escolar não está nas condições de se permitir o luxo de ter mais de uma classe, D e E, três ou quatro escolas vizinhas, com suas mil crianças do 1o ano, oferecerão juntamente a probabilidade de ter várias classes especiais.

Se essas escolas se acham sob a inspeção de um mesmo assistente técnico, não lhe será impossível organizar, em cada um dos grupos escolares, duas classes especiais, uma do tipo D e outra do tipo E, cada uma com caráter bem definido, só recebendo, do perímetro dos três ou quatro grupos, alunos com tais ou tais anomalias determinadas.

O grupo X, por exemplo, terá a classe D para a educação exclusiva das crianças débeis mentais e com anomalias de visão e de audição; o grupo Y se especializará na educação dos débeis com perturbações de motricidade e de linguagem, ao passo que o grupo Z terá a seu cargo os débeis nervosos e agitados.

O mesmo acontecerá com as classes E, isto é, com as classes para crianças com anomalias de caráter, sem deficiência intelectual: um grupo receberá as crianças indisciplinadas, ou associas puros, os rixentas de alma grosseira e brutal que, muitas vezes, sem consti-

tução patológica e tarada, não fazem senão revelar a miséria social de seu meio; outro grupo recolherá os psicastênicos, os mitômanos, as crianças com um sistema nervoso frágil e complexos psíquicos lesados que entravam a expansão normal da sua personalidade; enfim, um terceiro grupo terá que educar crianças cujas perversões morais e hábitos inveterados nefastos exigem cuidados especiais.

O PAPEL EDUCATIVO E SOCIAL DAS CLASSES ESPECIAIS

Anunciamos, desde o início, que o agrupamento das crianças em classes homogêneas constitui a primeira medida, a mais simples e a mais racional, para assegurar às crianças uma educação individualizada, de acordo com o que cada uma delas reclama para o próprio aperfeiçoamento. Não é muito fácil distinguir, desde logo, e achar o método adequado, em seguida, a todas essas diferenças individuais de inteligência e de caráter numa mistura de crianças muito disparatadas. A observação desse mundo heteróclito não permitirá quase colher senão as diferenças mais impressionantes, mais grosseiras, as inteligentes e as imbecis, as apáticas e as agitadas, as crianças obedientes e indisciplinadas, as boas e as más... O mestre será incapaz de compreender nessa massa o “como” da conduta de cada aluno, e ele, decerto, não terá quase tempo, nem ocasião, de destrinçar o “porquê” de seu comportamento particular.

Jamais a educação e o ensino se tornarão eficazes se deixarmos de lado o estudo da criança viva, do aluno-indivíduo sem o cuidado indispensável de compreender a fundo todos os mecanismos biopsicológicos que o fazem crescer e desenvolver-se às avessas. Jamais a educação dará resultados seguros e de acordo com as nossas previsões e os nossos ideais se deixarmos nossa ação pedagógica sem a experimentação contínua e implacável na procura dos meios mais adequados para achar a verdadeira ação que o adulto deve à criança para ajudá-la a expandir-se na mais perfeita harmonia consigo mesma e com os seus semelhantes.

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

Ninguém se torna louco, nem assassino, da noite para o dia; mas é na infância, sobretudo na idade escolar, que se desenvolvem os germes das moléstias mentais e as impulsões, que levam aos delitos os futuros alienados e criminosos.

Não é na idade adulta que a gente se torna repentinamente ocioso e vagabundo, mas é já desde os bancos escolares que o indivíduo, ainda criança, não passou de um débil mental ou de um desequilibrado imerso num cismar doentio...

Para que todas as perdas da sociedade possam diminuir, julgue-se que a escola pública, uma e única quanto ao seu programa e aos seus métodos poderá fazer algo nesse sentido? Decerto que não! Todavia que uma educação especializada e racional tenda, desde já, a diminuir-lhes consideravelmente o número: um inquérito alemão demonstra que cerca de 75% dos anormais que fizeram o curso das classes especiais chegam a exercer um mister que aprenderam na escola; uma sociedade de padronagem, de Frankfurt, constata que os ex-alunos das classes especiais comparecem diante dos tribunais de menores numa proporção mais fraca que as outras de inteligência reduzida e que deixaram as classes comuns depois do terceiro ou do quarto ano de estudos, com as crianças normais; durante a Grande Guerra, o fato de a caderneta militar dos recrutas trazer a indicação do seu estágio nas escolas especiais durante a sua infância contribuiu para evitar uma série de faltas e de desgraças que teriam decerto sobrevindo, sem esse conhecimento.

Aliás, os benefícios dessas classes especiais não se limitam exclusivamente à educação das crianças que aí estão atualmente, mas podem ainda prestar outros serviços preciosos, transforman-

do-se em verdadeiros laboratórios, tanto para o estudo aprofundado das anomalias de toda espécie como para a elaboração dos métodos científicos do tratamento médico e pedagógico, como ainda para a formação dos educadores especialistas para o trabalho com os anormais, ou dos educadores competentes que aí faziam o seu estágio de alguns anos apenas para, depois, com os frutos retirados desse trabalho nas classes especiais, voltar aos normais com métodos mais individuais e mais eficazes.

Quem ignora a enorme influência, na pedagogia geral, dos trabalhos de Itard, de Montessori, de Binet, de Decroly, do próprio Freud, que, ao mesmo passo que procuravam métodos eficazes para a educação dos anormais ou dos doentes, descobriram os princípios fundamentais e as aplicações as mais fecundas para a educação dos normais?

Bem disse Alfred Binet: “Folgamos de ter, durante tempo, lidado com anormais, porque temos a firme esperança de que o estudo dos anormais servirá aos normais, da mesma forma que vemos em outro domínio o estudo dos alienados servir à psicologia do indivíduo normal”.

Os jogos didáticos, hoje tão espalhados nas classes primárias comuns, a educação dos sentidos, nos jardins de infância, o método global para a aprendizagem da leitura, a necessidade de educar sobretudo em vez de instruir simplesmente, tudo isso deve enormemente aos esforços desses médicos e psicólogos que tinham que lidar com os anormais.

Não pensamos que as classes especiais sejam apenas um luxo supérfluo na rede do ensino público; consideramo-las, pelo contrário, com toda a seriedade necessária para a sua organização e o seu desenvolvimento, porque o seu funcionamento racional contribuirá para solver uma porção de problemas de ordem teórica e prática, de ordem científica profissional e social.

SELEÇÃO DOS PROFESSORES PARA CADA TIPO DE CLASSES

O selecionamento das crianças em classes homogêneas é uma das medidas mais racionais para a elevação do rendimento escolar e para a educação das crianças.

Esta organização não dará resultados senão medíocres, ou mesmo insuficientes, se não for seguida de muito perto por outra diferenciação tão racional e objetiva como a que guiou a seleção das crianças. Temos em vista dois outros grandes problemas de ordem diferente, mas que devem ser encarados com a máxima atenção a fim de garantir à escola o maior rendimento possível.

Longe de nós a preocupação exclusiva de facilitar aos mestres o trabalho com as crianças. Evidentemente é mais fácil trabalhar com grupos homogêneos. Mas não é absolutamente com o espírito maquiavélico — dividir para reinar — que tão insistentemente preconizamos a homogeneização das classes. Muito pelo contrário, parafraseando o aforismo, nossa divisa é dividir para fortalecer e melhorar toda a massa de crianças, quaisquer que sejam, bem-dotadas ou medíocres, normais ou retardadas, boas ou más. Todas sem exceção, pois que são educáveis, devem ser auxiliadas para se erguerem mais alto, sempre mais alto, na sua ascensão para o aperfeiçoamento intelectual, social e moral.

À primeira vista, o trabalho educativo nas classes dos bem-dotados se afigura mais fácil do que nas classes dos retardados ou dos antissociais. Mas isso não passa de uma ilusão. Pensemos ainda uma vez na admirável parábola cristã dos talentos e para logo compreendermos que o esforço educativo deve ser idêntico em qualquer grupo de crianças, porque se exigirá de “cada um segundo a sua capacidade”.

Assim aconselharemos ao diretor, que designar o professor para tal ou tal classe de crianças, que reflita bem na escolha de cada um, porque há nisso uma fonte importantíssima para se contribuir, ou não, para o progresso da escola.

Que o mestre incumbido, por exemplo, da classe dos bem-dotados, reflita bem sobre suas próprias forças e sobre a respon-

sabilidade enorme que assume não só para as crianças, mas para com a escola e, mais talvez ainda, para com o país. Suas faculdades intelectuais, sua cultura, suas aptidões profissionais são deveras suficientes para se responsabilizar pela educação do escol da futura geração? Porque os bem-dotados foram selecionados não só para dar uma escolaridade regular e trivial, mas para lhes assegurar o máximo desenvolvimento das capacidades de que a natureza generosamente os dotou.

Se na escolha do professor para as classes dos bem dotados a inteligência e a competência profissional desempenham o papel mais importante, a designação dos mestres para as classes dos retardados e dos instáveis deve obedecer aos critérios que fazem sobretudo realçar, ao lado da competência pedagógica, ainda as virtudes de caráter, tais como a afeição às crianças o espírito altruísta e muitas vezes cheio de verdadeira abnegação, muito de paciência, e a busca incessante dos meios para tornar eficiente a educação dessas crianças.

Ao lado, pois, da seleção das crianças, outra seleção deve fazer-se, — a dos professores, para achar “the right man in the right place”. Como esta seleção encerra grandes dificuldades para o diretor e pode facilmente melindrar alguns mestres por juízos precipitados, propomos, sem receio, que se apele para o critério dos próprios professores.

Em um grupo escolar em que tudo corra bem, o corpo docente nada mais deve ser que um conjunto harmonioso, uma verdadeira família, cujos membros se compreendam e se respeitem mutuamente, para os quais o bem da escola esteja acima das vantagens ou das ambições pessoais. Por que não crer, então, que a escolha dos professores para as diferentes classes possa ser objeto de uma reunião do corpo docente, ele próprio, que proporá os candidatos, pondo em evidência as suas capacidades e, finalmente, procederá às eleições, nas quais, todavia, o diretor ou o assistente técnico terá papel decisivo. Parece-nos que este estado de coisas só tenderá a elevar a responsabilidade dos professores no trabalho das classes

que lhes forem confiadas por determinação do conselho escolar.

PROGRESSOS ESCOLARES DE CADA TIPO DE CLASSE E MEIOS DE CONTROLÁ-LAS

Uma vez selecionado o material humano, resta ainda estabelecer para cada classe o método mais apropriado ao grupo de crianças que a compõem, pois os programas de estudos, como os processos do ensino, não podem ser idênticos. É mister, antes de tudo, levar em conta a desigualdade do ritmo de desenvolvimento mental. Um programa igual, as classes fortes, médias e fracas o executam em tempos diferentes.

Se um ano de estudo basta aos alunos das classes A para aprenderem a ler, escrever e calcular nos limites da primeira dúzia, já as classes B, classes médias, desde que há somente quatro horas, por dia, de trabalho escolar e os inúmeros feriados tão abundantes no Brasil, terão necessidade de um ano e meio para vencerem as dificuldades do primeiro grau escolar, — as classes C atingirão o mesmo nível só ao fim de dois ou mais anos de estudos. Quanto à classe D, será mister provavelmente estendê-la a três ou quatro anos, segundo os alunos que a compuseram.

Verificado isto, cumpre modificar completamente a atitude dos diretores das escolas e das Secretarias de Instrução, em face dos resultados finais do ano, que têm a tendência para julgar a competência dos mestres pela percentagem das promoções. Num grupo escolar organizado em classes homogêneas, a taxa das promoções estará em relação íntima com a qualidade dos alunos que as compõem. 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.

Insistimos nesse assunto, sensíveis às queixas de algumas professoras das classes C e D das escolas de Belo Horizonte, que só tendo tido promoções medíocres, mau grado todo o esforço desenvolvido, foram assaz severamente censuradas pelos seus diretores.

A exigência, uniforme sob esse aspecto para todas as categorias das classes, é coisa absolutamente injusta.

Como o controle dos progressos é de toda a necessidade, ele não pode, entretanto, medir-se unicamente pela percentagem das promoções (que aliás, já muito bem vimos, é arbitrária e cujos critérios variam muito de uma escola para outra).

Para assegurar uma medida objetiva do trabalho escolar, é indispensável ter à disposição uma bateria dos testes escolares e de desenvolvimento mental capazes de registrar os progressos de todas as classes do 1o ano, aí compreendidas as que não puderam fazer adquirir por seus alunos a leitura e a escrita.

A experiência feita pelo Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento no mês de outubro de 1931, aplicando um teste misto de conhecimentos escolares e de desenvolvimento geral em cerca de três mil crianças das cem classes do 1o ano, de Belo Horizonte, mostrou que as crianças que tinham dado, no mês de fevereiro do mesmo ano, níveis inferiores a 6; 6 no teste de vocabulário e de inteligência do Dr. Simo, só excepcionalmente de todos puderam passar para o II ano, isto é, aprender a ler e a escrever...³

Quando as idades das crianças forem exatamente conhecidas, seus Q. I. estabelecidos no princípio do ano permitirão com mais probabilidade prognosticar a percentagem das promoções no fim do ano, não para todas as crianças evidentemente, mas para aquelas, sobretudo, que tiverem Q. I. inferiores. Notamos (entre parênteses) que, em psicologia como em medicina, certas conclusões sobre o estado da criança ou do doente não podem ser pronunciadas senão sob certas reservas. E, como a reação negativa de Wasserman nem sempre significa a ausência de luz, ao passo que a reação positiva tem muito mais probabilidade para constatar-la, assim também os testes psicológicos, muitas vezes incapazes de dizer se a criança progredirá normalmente ou muito bem, têm grande probabilidade de prever as que não farão progressos suficientes.

³(*) Ver o Boletim N 8 e II da Secretaria da Educação.

Esperamos, pois, dos testes que se aperfeiçoem sensivelmente uma melhoria tanto no ponto de vista do diagnóstico das aptidões como do prognóstico para o progresso escolar; esperamos também que os testes escolares e psicológicos aplicados periodicamente nos darão meios preciosos para a medida do trabalho pedagógico, mas não esqueçamos também de registrar, por observações metódicas, os progressos espirituais, sociais e morais que cada criança na escola renovada é chamada a realizar.

RESUMO

1) As diferenças individuais e a variedade dos tipos de escolares nas escolas públicas primárias exigem, para o seu melhor desenvolvimento geral e melhor rendimento escolar, a individualização da educação;

2) O agrupamento das crianças em classes homogêneas é a primeira medida a ser adotada para assegurar o ensino individualizado;

3) A criança é um ser em evolução contínua por excelência. As etapas de sua evolução corporal e mental podem servir de índices para a seleção das crianças em classes homogêneas;

4) A ciência pedagógica, incapaz ainda atualmente de fornecer à pedagogia normas acerca do desenvolvimento completo da criança, está, entretanto, em condições de ajudar as escolas dando-lhes meios de diagnosticar os níveis de desenvolvimento intelectual global, úteis para a seleção dos alunos;

5) Os resultados do diagnóstico por meio dos testes de inteligência geral só podem, entretanto, servir para seleção provisória, tendo em vista o número de fatores que contribuem, ao lado da inteligência, para a formação do indivíduo e lhe asseguram o progresso espiritual;

6) As crianças selecionadas pelos testes devem ser metodicamente observadas nas próprias classes a fim de corrigir, por essa nova fonte de informação, os erros possíveis da primeira classifica-

ção e repô-las em tempo oportuno nas condições pedagógicas adequadas às suas forças;

7) Ao critério do desenvolvimento mental, expresso em termos de Q. I., melhor que pelas idades mentais, devem ser ainda juntos outros indícios a fim de dar às classes primárias caráter mais homogêneo. Assim, há toda a vantagem, tanto no ponto de vista da eficácia do ensino como no ponto de vista moral para as crianças, de separar, no primeiro ano escolar, os alunos *novatos* e os *repetentes*, organizando classes separadas para cada uma dessas duas categorias de crianças;

8) Atendendo-se a que os alunos novatos não têm todos a mesma idade na sua entrada para as escolas e que essa idade se estende de 6 a 9 anos e, não raro, até 10 e 12 anos, está no interesse do ensino levar em consideração diferenças da idade real dos alunos, selecionando em classes as crianças mais moças (6; 9, a 7; 11) e crianças mais idosas (de 8 anos e mais);

9) Num total de cerca de 200 crianças novatas do 1o ano de um grande grupo escolar, pode-se, assim, levando em conta a idade real e o desenvolvimento intelectual delas, formar as cinco classes seguintes: a) a de crianças mais moças: classe A, de crianças de Q. I. mais elevados; classe B, de Q. I. médios; classe C, de Q. I., inferiores. b) crianças mais idosas e menos numerosas que as primeiras formarão a classe AB, dos melhores Q. I., e classe BC, de Q. I. mais baixos;

10) As crianças repetentes serão grupadas em classes, tendo em conta o grau de adiantamento escolar, de uma parte, e o desenvolvimento mental, de outra. Nas três classes dos repetentes, haverá vantagem em grupar juntamente as crianças de melhor escolaridade e que poderão atingir o nível escolar do II ano no fim do primeiro semestre — classe B (r); as crianças menos alfabetizadas formarão a classe C (r), em que serão reunidas as crianças pedagogicamente retardadas e de inteligência mais lenta; enfim, a classe D será formada pelo restante das crianças que apresentem um retardamento mental notável e anomalias senso-motores, toleráveis na

escola pública comum;

11) Está no interesse de todas as classes do 1o ano, bem como no de certa ordem de crianças nervosas, agitadas e que apresentam anomalias de caráter, selecioná-las igualmente em classes especiais E para a educação individualizada por excelência;

12) Como as classes do tipo D concentram todas as crianças débeis, que apresentam, não raro, as mais variadas anomalias (sensorial, motriz, perturbações nervosas), assim como as classes do tipo E selecionando as crianças com todas as anomalias de caráter (indisciplinadas, associas, nervosas, amorais), essa promiscuidade pode oferecer um verdadeiro perigo e relativamente pouco benefício, frenando o trabalho educativo do mestre apela complexidade dos problemas que uma tal classe heterólita depara; fora para desejar a organização das classes D e E diferenciadas para várias categorias de crianças bem determinadas;

13) Como não é fácil formar muitas classes D e E no interior de um mesmo grupo escolar, há toda a vantagem em estabelecer um entendimento entre vários grupos vizinhos, a fim de que cada um desses grupos se especialize na educação de certa categoria das classes D e E apenas. Esta organização permitirá educar, pelos métodos mais apropriados, todas as crianças de tal categoria especial de todo o perímetro escolar de vários grupos em que tal entendimento se realizou;

14) Preveem-se facilmente três grupos de classe D: 1) para débeis mentais e com perturbações de visão e de audição; 2) débeis mentais com perturbações de motricidade e de palavra; 3) débeis mentais com perturbações nervosas diversas. As classes E igualmente poderiam formar três unidades distintas: 1) os indisciplinados de origem mesológica, sobretudo; 2) os neuróticos; 3) as crianças com defeitos de ordem moral;

15) O funcionamento racional dessas classes especiais bem diferenciadas, ao lado do seu valor pedagógico imediato, terá ainda a vantagem de permitir o estudo sistemático das crianças anormais, bem como a procura dos métodos adequados tanto para a sua

terapêutica médica, como para a sua educação. O trabalho nessas classes igualmente poderá servir de estágio para a formação dos especialistas, médicos e mestres para as crianças anormais;

16) Sendo o número de crianças em cada uma das classes homogêneo, deve ser feita a seleção dos professores disponíveis, não pode ser fixado exatamente. Observar-se-ão nesse particular os regulamentos *ad hoc* para as classes médias, e tomando em consideração que, da classe A para a classe E, o número deverá diminuir progressivamente, não se tolerando na classe A mais de 40 crianças e na classe E mais de 12 a 15;

17) Paralelamente ao selecionamento das crianças em classes homogêneas, deve ser feita a seleção dos professores segundo seus dons pessoais, sua cultura geral, sua competência profissional e as classes para as quais sua personalidade é mais adequada. Assim, as classes A das crianças bem-dotadas devem ser dirigidas pelos professores-melhores quanto à inteligência e à cultura, assim como quanto à competência pedagógica. As classes D e E farão apelo aos professores que se distinguem por um caráter equilibrado, altruísta e que tiverem uma competência especial para o ensino das crianças anormais;

18) Os programas, bem como os métodos de ensino, devem ser organizados de acordo com o tipo das classes selecionadas;

19) É necessário organizar baterias de testes psicológicos e escolares apropriados e aplicá-los periodicamente e em intervalos suficientemente aproximados, a fim de que seus resultados sirvam de critérios objetivos para a melhoria progressiva do trabalho educativo, coletivo e individual. As observações a respeito da conduta geral, social e moral dos alunos devem ser igualmente continuadas com método, e revistas, para os casos difíceis, todos os meses ou trimestres, em reuniões periódicas com o psicólogo e o médico escolar;

20) Esta apreciação objetiva de base psicológica e o balanço que se lhe segue substitui vantajosa e equitativamente o critério da percentagem das promoções, o único em vigor atualmente, para se

julgar da eficácia do trabalho pedagógico e do valor profissional dos mestres.

O ENSINO NAS CLASSES ESPECIAIS

A criação das classes especiais, nos grupos escolares, para crianças retardadas, débeis e instáveis, colima dois fins: descongestionando as classes numerosas dos elementos heterogêneos que entravam a marcha escolar, permitir à massa normal o progresso regular, de uma parte; grupando, em classes menos numerosas, esses elementos irregulares do ponto de vista escolar e do desenvolvimento mental, assegurar-lhes o máximo de rendimento.

Qual deve ser o ensino das classes especiais? Vejamos a opinião abalizada de uma autoridade nesta matéria, Melle. Alice Descoeurdes, que, há longos anos, dirige com êxito as classes de anormais na cidade de Genebra. Para Melle. Descoeurdes, o ensino especial deve obedecer aos cinco princípios diretores seguintes:

1) *a atividade própria do aluno*: “cumpre que a criança age corporalmente, manualmente, intelectualmente”, é o princípio fundamental. “Agir por si mesma e achar por si mesma é o único meio de tornar as crianças capazes de desenvolvimento”.

Para garantir essa atividade, as classes especiais não se limitam a tolerar uma liberdade maior entre seus alunos, deixando-os agir e mover-se mais durante as horas escolares, mas eles tratam de criar oportunidades para a ação. Longe, pois, de exigir das crianças débeis uma disciplina rígida, imobilizando-as nos bancos, essas classes devem, ao contrário, oferecer um ambiente mais apropriado para atividades variadas. Se o próprio espaço da classe é restrito, as crianças se deslocarão o mais possível fora, no jardim, no pátio escolar, em excursões pela cidade, pelos parques, pelas oficinas, por toda a parte onde as ocasiões de atividade sejam maiores e mais bem motivadas.

O segundo princípio é a importância da *educação sensorial* e do ensino intuitivo. As crianças das classes especiais por vezes não

sabem nem olhar nem escutar ou, então, se olham, não veem; se escutam, não ouvem convenientemente.

O conhecimento imediato das coisas e de suas qualidades é defeituoso; as impressões são flutuantes, imprecisas. “Por uma ginástica especial dos órgãos sensoriais, as crianças serão exercitadas em utilizar essas portas de entrada da inteligência, em inteirar-se das sensações que elas transmitem.”

O terceiro princípio é o da *concentração* dos diversos ramos de ensino em torno de alguns assuntos concretos e ao alcance do interesse das crianças. Este ensino concêntrico ajudará a inteligência enfraquecida a formar associações múltiplas entre as coisas, compreendê-las nos seus aspectos variados. O espírito será alimentado de conhecimentos concretos relacionados entre si e vividos em muitas circunstâncias.

A *individualização* do ensino é o quarto princípio que deve ser posto em relevo nas classes especiais. O ensino é orientado de tal modo que procura satisfazer as necessidades de cada criança, levando em conta as suas particularidades físicas e mentais.

Enfim, o último princípio é o caráter *utilitário* do ensino especial. Ele visa um fim social — o de preparar as crianças para a vida —, descobrindo em cada uma delas as aptidões mais salientes, desenvolvê-las e orientá-las para aplicações práticas, a fim de que mais tarde essas crianças, mau grado toda a sua debilidade, possam depender de outrem o menos possível e sobrecarregar a sociedade o menos possível.

Analizando esses princípios de ensino especial, preconizados pelo competente pedagogo, vemos que a maior parte, senão todos, não diferem quase dos princípios da escola moderna para o ensino das crianças normais. A atividade livre e variada, o ensino sob medida, os centros de interesses, a preparação para a vida, tudo isto faz parte do A B C da pedagogia geral. Quanto ao ensino intuitivo e à educação dos sentidos, eles formam a base do trabalho nos jardins da infância.

Nada há que admirar do que o ensino especial obedeça aos

princípios da pedagogia normal, porque em se tratando de educar as crianças, no sentido funcional desta palavra, os recursos fundamentais da educação são os mesmos em toda a parte.

Para estar em condições de educar crianças normais ou classes especiais, os mestres, inspirando-se nos princípios da escola ativa, aí encontrarão as diretrizes necessárias para a organização geral do seu trabalho. Quanto mais compreenderem o que é a criança, o que são as suas necessidades e de que maneira se desenvolver a atividade movida por molas internas, tanto mais terão o ensejo de triunfar com os seus alunos.

Se, entretanto, nos princípios diretores, o ensino especial difere pouco do ensino geral, há, sem dúvida, diferenças notáveis nos programas e na distribuição do trabalho, bem como em alguns dos métodos mais particularmente usados.

Tomemos ainda a Melle. Descoedres a sua opinião supra “Cumprir mudar as proporções em diversas partes do programa, dosá-las de outra maneira, chegar a combinar um programa de instrução didática, destinada a transmitir ao aluno os conhecimentos indispensáveis à vida, com um programa de ginástica psicológica, que vise exercer as diferentes funções mentais e suas relações recíprocas” (Op. cit., pág. 51).

A título de exemplo, vejamos o programa e o horário das ocupações numa classe especial dirigida por Georges Rouma, de Bruxelas, e relatado nas suas “Notas pedagógicas sobre uma classe de anormais” (citação da mesma autora).

Educação dos sentidos.....	2	horas
Educação da atenção.....	1	“
Trabalhos manuais.....	6	“
Exercícios de linguagem.....	3	“
Exercícios de cálculo intuitivo.....	2 ½	“
Exercícios de desenho.....	3	“
Jogos Froebel.....	2 ½	“
Ginástica rítmica.....	1 ½	“

Canto.....	1 ½	“
Excursões.....	3	“
Recreio.....	2 ½	“
Total por semana.....	29 ½	“

Como é fácil de ver, as ocupações escolares propriamente ditas estão longe de representar um lugar predominante; ao contrário, o pedagogo belga lhes reserva apenas um tempo mínimo de 5 horas e tanto por semana. É verdade que se trata de uma classe de crianças bastante retardadas e anormais.

As proporções entre os exercícios didáticos e os exercícios psicológicos, o trabalho manual, os jogos educativos e as ocupações livres devem ser estabelecidas de acordo com o estado mais ou menos deficiente do desenvolvimento mental das crianças.

Não esqueçamos que essas crianças que hoje são selecionadas em classes especiais não dariam boa conta de si nas classes ordinárias, apesar de uma frequência regular. E por quê? Por causas diversas e de caráter psicológico, sobretudo. Binet, que pôs tanto interesse em estudar essas crianças, pôde distinguir entre elas, em consequência de um inquérito pedagógico e dos exames médicos e psicológico feitos nas escolas de Paris, os caracteres seguintes: 1º) essas crianças oferecem um atraso de desenvolvimento geral; 2º) esse atraso é acusado especialmente em certas faculdades, menos em outras, donde uma falta de equilíbrio; 3º) algumas vezes uma perturbação particular, de cunho patológico, das faculdades mentais (Bine Th. Simon. “Les enfants anormaux” pag. 21).

Que a criança seja simplesmente retardada, desequilibrada ou tarada, ou que esses defeitos se combinem para dar seres menos adaptados, ainda que esses defeitos se encontrem num grau fraco ou acentuado, compreende-se a impossibilidade de empreender com um trabalho escolar ordinário antes que elas sejam aptas a recebê-lo. Há um longo trabalho preliminar a realizar – o de preparar as suas faculdades e organizá-las de tal forma que o ensino escolar lhes sirva para alguma coisa.

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

Nas classes especiais, a parte educativa deve certamente primar sobre o ensino propriamente dito. Trata-se muito menos de instruí-las, a essas crianças desamparadas, do que de organizar-lhes a personalidade, educando-lhes os instintos, canalizando-lhes os interesses, formando hábitos de observar, fixar a atenção, refletir, dominar-se, coordenando o funcionamento psíquico.

Nas classes especiais, cumpre pôr em *segundo plano* a preocupação de ensinar as crianças a ler e a escrever, coisa imensamente difícil para elas. Outras ocupações são mil vezes mais úteis para elas, como o trabalho manual, a cultura física e mental e a socialização. Quando aquelas forem metodicamente administradas, o desenvolvimento geral delas se ressentirá muito depressa. Somente então é que a criança estará nas condições de se interessar pelas matérias escolares e só então o ensino delas dará resultados úteis às crianças.

Não temos o intuito de entrar na consideração de todos os processos pedagógicos em uso nas classes de ensino especial. A obra de Melle. Descoeurdes é um tesouro para quem quer que quisesse ter uma ideia geral como conhecer por menores as aplicações práticas de certos processos que ela própria criou com tanto engenho ou que ela recomenda entre os dos outros autores⁴.

⁴Alice Descoeurdes. L' éducation des Enfants arriérés. Arriérés. 3me. Edit.

Deter-nos-emos somente num gênero de exercícios pouco conhecidos em Minas, mas de que o vigente Regulamento da Instrução Primária Oficial fala e os recomenda para as classes dos retardados (art. 380). Temos em vista os exercícios da ortopedia mental, de que julgamos útil dar um certo número de exemplos fazendo-os seguir por uma técnica suficientemente pormenorizada, a fim de que possam ser empregados nas classes especiais, das escolas primárias, pelas professoras desejosas de as aplicar.

DA ORTOPEDIA MENTAL

A arte de corrigir as deformidades do corpo, e, assim, assegurar o funcionamento normal do organismo, tem o nome de ortopedia.

Alfred Binet não hesitou em estender a analogia a certos exercícios cujo fim é endireitar, adestrar e fortificar as faculdades mentais. Ele deu a esse sistema de exercícios o nome de *ortopedia mental* e que ele criou em 1910, com Belot.

Binet é otimista. Ele tirou da psicologia experimental a conclusão seguinte: “Tudo o que é de pensamento e de função em nós é suscetível de desenvolvimento.”

Treinando as funções mentais, submetendo-as a exercícios repetidos e metódicos, chega-se facilmente a melhorá-las. Isso se evidencia quando o efeito desses exercícios é suscetível de ser medido e apreciado quantitativamente: registrando os resultados sucessivos das diversas experiências a respeito de tal ou tal função mental num gráfico, percebe-se que eles se inscrevem em uma curva ascendente típica, “a curva do progresso”.

É verdade que no estado atual da ciência psicológica ignoramos se as disposições, elas próprias, são susceptíveis de desenvolvimento; se, por exemplo, a sensibilidade visual ou auditiva, se a memória, se o pensamento... se a finura ou força, ou o potencial dessas diversas faculdades são aptos, em consequência do exercício, para aumentar realmente. O que é fora de dúvida é que o indi-

víduo que os exerce melhora “a arte de se servir delas”, e, portanto, aumenta, necessariamente o rendimento de suas faculdades. Sob o ponto de vista prático, é este aliás, o único critério que importa, pois, que sentido pode ter, por exemplo, que a memória de uma pessoa tenha melhorado sem que ela desse provas de que saiba mais depressa fixar e reter por mais tempo, e com mais exatidão, as suas impressões? É muito provável que sua memória como faculdade inata não tenha mudado absolutamente; o que se modificou e aperfeiçoou, entretanto, para tornar as lembranças melhores é o modo de organizar essas diversas faculdades, a atenção, a compreensão, a associação com outras experiências, com outros sentidos, e outros conhecimentos.

Assim, sem ter o direito de pensar que a educação pode criar ou mesmo aumentar o potencial das faculdades inatas das crianças, temos a convicção de que o exercício racional e sistemático pode organizá-las pela maneira mais profícua, criando na criança os hábitos mais eficazes para as fazer funcionar e aumentar-lhes a produção útil.

Nascemos com pouquíssimos mecanismos cerebrais bem montados. Temos de montar um número indefinido deles a custa de esforços e de estudo indefinidos, não tendo ao nosso serviço o automatismo natural que regula a maior parte dos animais. Se o hábito não viesse trazer-nos os seus aperfeiçoamentos e as suas economias, de dispêndio nervoso e muscular, “seríamos pobres diabos”. Esta citação de W. James é muito oportuna, sobretudo para o caso que nos interessa, isto é, quanto às faculdades das crianças retardadas e desequilibradas que nos propomos educar.

Em grande número de crianças retardadas, o déficit intelectual e moral é talvez menos atribuível ao nível inferior de suas fa-

Esta obra vai ser publicada em breve pela ordem da Secretaria da Educação de Minas. Dr. Th. Simon, de Paris, numa nota relativa à educação dos anormais, exprime assim a sua opinião sobre a ortopedia mental: “Estes exercícios são suscetíveis de desenvolver realmente as faculdades às quais se destinam? Podemos supor pelo menos que eles impedem a atrofia, que permitam um rendimento mais amplo”. E mais adiante: “os exercícios de Binet e Belot foram mais especialmente destinados, cremos nós, a dar ao espírito uma atitude determinada e o hábito desta atitude”.

culdades do que a uma falta de coordenação interior; e são muitas vezes “pobres diabos”, porque os mecanismos sensoriais e musculares não foram formados a tempo para reagir de maneira automática, por hábitos eficientes, aos estímulos mais comuns.

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

CARACTERÍSTICAS DA ORTOPEDIA MENTAL E SEU VALOR EDUCATIVO

A ortopedia mental visa precisamente este fim. Ela é uma ginástica psicológica cujos exercícios, variados e repetidos, vão pôr as faculdades em forma, endireitá-las, uma por uma, endireitá-las e endireitá-las, se preciso.

Como, entretanto, uma faculdade não pode ser homologada a um membro corporal, em que uma intervenção externa e sem a participação voluntária do paciente pode curá-lo, quando se trata de endireitar ou adestrar tal função mental cumpre que nos asseguremos da participação mais ativa da própria pessoa, submetendo-a a esses exercícios de ortopedia mental com o máximo de boa vontade de sua parte.

A criança faz uma coisa, de boa vontade, quando esta coisa a interessa. É, pois, indispensável que esses exercícios artificiais, a que vamos sujeitá-la, sejam atraentes.

Para isso será mister que nos esforcemos por variá-los, a fim de evitar a monotonia e fazê-los muito curtos, a fim de que o esforço que vamos pedir à criança não a fatigue e nem a desgoste. Por mais artificiais que sejam estes exercícios, o caráter inesperado, a variedade e a curta duração as farão aceitar prazerosamente pelas crianças.

Para tornar-lhe a execução rápida, o mestre que os administrar deverá estudar-lhes precisamente a técnica, prever todas as condições, para não ser entravado, justamente no meio da execução, por alguma coisa imprevista, a material ou de lugar, por exemplo, que fará fracassar o exercício ou o alongar inutilmente, com procura de meios que deveriam ter sido preparados de antemão.

Para assegurar-lhes a boa execução, o mestre deve ter um grande ascendente sobre a criança. Deve-se fazer ouvir e obedecer instantaneamente. Em caso contrário os exercícios de ortopedia mental perderão todo o valor e degeneram em um passatempo anti-pedagógico.

O mestre que empregar a ortopedia mental deverá assumir a atitude que torna o psicólogo quando administra um teste coletivo. Cumpre preparar o espírito das crianças, suscitar o interesse, tonificar a atenção, estabelecer a disciplina mais estrita, e só depois disso poderá aplicar o seu teste. Do contrário, o valor do teste é nulo, e o psicólogo terá perdido o seu tempo inutilmente.

Nossa experiência com as crianças normais e retardadas, delinquentes e nervosas, fora dos casos extremos, mostrou que é sempre possível obter delas uma atenção para os testes psicológicos, quando bem-preparados e curtos.

Durante esse breve tempo, alguns segundos, às vezes, a criança que está ocupada em fazer o exercício, deverá fazê-lo de maneira impecável; se trata de guardar silêncio, que ele seja o mais completo; se é preciso reagir logo a um excitante, cumpre fazê-lo também tão rapidamente quanto ela pode, se ela deve fazer um movimento preciso, que ela o faça do melhor modo.

Assim, cumpre começar só com exercícios fáceis, ao alcance das crianças. Como queremos formar hábitos de bem agir, “os êxitos da estreia são de uma necessidade precisa. Um fracasso inicial ameaça paralisar todos os esforços futuros, ao passo que os triunfos passados são uma fonte de energia para o futuro” (James).

Dosando-se a dificuldade dos exercícios e não passando os degraus mais difíceis senão depois que as crianças tiverem vencido

os primeiros, dar-lhes-emos por esse meio oportunidade de se saírem sempre melhor, e asseguramos a possibilidade do progresso.

Para que essa marcha progressiva seja evidente e constitua uma fonte para estimular os esforços cada vez maiores por parte das crianças, cuidar-se-á de registrar os resultados obtidos, transcrevendo-os, se possível em um gráfico compreensível pelas crianças.

Trata-se, por exemplo, de um exercício de que falaremos mais adiante, e que consiste em reagir tão depressa quanto possível a um excitante dado. Poder-se-á muito bem calcular rapidamente o tempo médio que as crianças levam para responder. Indicar-se-á a tempo do primeiro exercício no quadro negro; depois se repetirá ainda várias vezes, registrando de cada vez o resultado. As crianças, naturalmente, quererão ver o tempo diminuir e farão o máximo de esforço para triunfar.

Quando o mestre vir que nesse dia as crianças derem tudo o que puderem e que o progresso não é mais possível, fará bem interrompendo-o, porque, aliás, se arrisca a fazê-las perder o interesse e a descoroá-las.

Sabe-se que a emulação entre as crianças é um grande estimulante para a sua atividade. O instinto combativo utilizado desencadeia forças e a vontade de vencer, num grau muito elevado. Apesar do caráter dinamogênico, empregaremos, entretanto, a competição o menos possível, porque ela cria nas crianças o espírito de luta, indesejável e antissocial.

Esse estimulante, utilizá-lo-emos de outra maneira, pela emulação consigo mesmo: hoje, o resultado individual, ou o meio para toda classe, deverá ser superior ao de ontem, e amanhã deverá ser melhor que hoje. Não tendo essa emulação as desvantagens do que falamos, guarda a sua força positiva na marcha para o progresso.

Quem ler mais adiante o exposto dos exercícios de ortopedia mental poderá objetar-nos que os processos por nós recomendados apresentam apenas, no ponto de vista pedagógico, um passo atrás, para a educação formal. Sim, certamente a ortopedia mental nada

mais é que a educação formal das faculdades, uma ginástica psicológica. Apenas esse método é administrado de maneira muito diferente de que a pedagogia moderna combate com tanta convicção.

Achamos a propósito mencionar o ponto de vista do prof. Sante de Sanctis, psiquiatra de Milano bem conhecido. O autor preconiza dois tipos de trabalhos escolares. Um, de regime *optimum*, é aquele que a criança escolhe livremente. Respondendo aos seus interesses e aptidões, este trabalho é atraente e permite ao indivíduo de entregar-se a ele por muito tempo sem manifestar sinais de cansaço.

O outro trabalho, de regime *maximum*, consiste em exercícios com tarefas impostas, cuja finalidade é despertar novos interesses e sobretudo desenvolver na criança a vontade e o domínio de si mesma. Este segundo gênero de trabalho de Sanctis acha eminentemente educativo, completando assim, a educação atrativa e natural⁵.

O regime maximal tem assim bastante semelhança com nossos exercícios de ortopedia mental.

Enquanto o ensino formal da escola tradicional era seu alfa e ômega, enquanto ele reinava senhorilmente em toda a escola, rígida e invariável, a ortopedia mental não exige da criança senão 15 a 20 minutos de atenção por dia.

Se bem que a ortopedia mental consiste em exercícios isolados, independentes do interesse central, e é imposta pelos mestres sob a forma de processos artificiais, esses exercícios, já o vimos, devem ter atrativo para as crianças, quer pela novidade e a variedade de conteúdo, quer pelo modo de executá-los, rapidamente com desembaraço e mostrando-lhes de cada vez suas capacidades sempre crescentes.

Ao passo que a escola formal, com seus exercícios monótonos, sempre os mesmos, longos e fatigantes, só podiam adormecer a atividade dos alunos, esses exercícios, pelo contrário, visam especialmente tonificar e adestrar suas faculdades.

Pouco importava ao mestre dos tempos passados que as crian-

⁵Sante de Sanctis, Travail et education. (Revue Internationale de l'Enfant, vol. IX, 1930.

ças se achassem aborrecidas por infundáveis análises gramaticais, estafadas por horas inteiras de memorização de nomes e datas — o essencial era que, como papagaios, elas recitassem, sem o menor interesse, a tarefa imposta.

Para aquelas dentre essas crianças que tinham uma boa memória natural, essas tarefas não reclamavam grande esforço, mas para aquelas que a tinham medíocre, ou que eram dela desprovidas, constituíam uma verdadeira fonte de sofrimento e de esgotamento.

A criança, de natureza calma e passiva, não tinha dificuldade em se manter tranquila e “disciplinada”, com as mãos corretamente cruzadas atrás das costas, mas já se pensou alguma vez que essa disciplina que se lhe impunha, nada mais fazia do que agravar-lhe a passividade e a preguiça física e mental de seu temperamento destituído de vigor. Ao contrário, essa mesma disciplina prolongada, imaginava-se que apresentasse uma verdadeira tortura para os vivos e alertas que, uma vez em liberdade, não podiam senão vingar-se dela, desenvolvendo mil malícias que, sob pressão, elas engendravam.

Preconizando tais exercícios de ortopedia mental, artificiais e imposta, é evidente que só podemos tolerá-las se o mestre que as administra pôr todos os olhos e ouvidos para seus alunos. Ele deve velar por que a classe inteira esteja bem disposta, alegre, ativa e enérgica durante esses poucos minutos de ginástica mental. Se vê indiferença, descuido, preguiça, cumpre-lhe mostrar a sua arte para estimular e arrastar a massa inerte. Atento às atitudes das crianças, o mestre interromperá imediatamente o exercício, se perceber que, após um bom tempo de atividade organizada e produtiva, as crianças começam a relaxar-se e a manifestar sinais de tédio e fadiga. Após esses poucos minutos de mais estrita disciplina, o mestre terá o cuidado de dar um trabalho mais espontâneo e menos apertado.

Cumpr igualmente não crer que a ortopedia mental seja um método de “dressage”. Se bem, repetimo-lo, que a aparência desses exercícios seja artificial, se bem que eles não sejam mais que exercícios isolados, estão longe de querer formar autômatos, isto é, de en-

gendar, nas crianças, um certo número restrito de hábitos de agir de um modo estereotipado em tais e tais condições. Longe disso, como se verá, poremos sempre a bom recato, na parte técnica desta exposição, as pessoas um tanto preguiçosas que, em lugar de variar e inventar novos exercícios bem como novas situações, só queiram empregar os mesmos, obrigando as crianças a reagir a isso apenas de um modo aprendido e mecânico. Vemos perfeitamente o perito deste lado, mas ainda uma vez, é compreender mal o papel da ortopedia mental.

A ortopedia mental visa “pôr em forma as faculdades mentais”, ela representa um meio de adestrar o mecanismo psico-senso-motor; ela ajuda a criança a tornar todas as suas faculdades mais disponíveis, mais prontas a pôr-se em jogo; ela visa ainda a atividade do pensamento e da vontade, tornando-as mais robustas e mais bem governadas.

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

PROGRAMA GERAL DE ORTOPEDIA MENTAL

Como a ortopedia mental visa o treino das faculdades, damos abaixo o programa das funções mentais e das modalidades intelectuais

Curtos, variados, flexíveis e tônicos, os exercícios da ortopedia mental, por mais formais que sejam, na sua essência, não apresentam e nem devem apresentar os perigos de que se livra a escola ativa hodierna dos processos languídos, monótonos, rígidos e embrutecedores do ensino formal.

tuais e volitivas segundo as quais grupamos os exercícios de ginástica psicológica. Muitas vezes tal exercício faz parte de vários grupos do programa: é indicado no lugar em que a faculdade que ele põe em jogo é servida de maneira mais saliente.

Entretanto, esse programa e os exercícios correspondentes a cada grupo não devem ser tomados muito ao pé da letra. Na hora atual não é fácil dizer quais as faculdades que exatamente estão na base de tal ou tal atividade ou exercício. A psicologia experimental ainda não penetrou todos os domínios da conduta humana: o que nos parece, antes de mais nada, fazer apelo sobretudo à memória, por exemplo (na experiência da repetição dos algarismos) pode não depender, pela maior parte, senão da atenção; em outro exercício fazendo-nos supor sobretudo a sensibilidade tátil ou muscular, na realidade pode revelar, sobretudo, a faculdade de discriminação e o juízo. Não insistimos absolutamente na classificação do nosso programa e nos equivalentes psicológicos dos diversos exercícios da ortopedia mental. Damo-la provisoriamente, antes a título de um simples índice as matérias do que de um verdadeiro programa de ginástica psicológica.

INVENTÁRIO DAS FUNÇÕES MENTAIS E DAS FACULDADES SEGUNDO AS QUAIS ESTÃO DISTRIBUÍDOS OS EXERCÍCIOS DE ORTOPEDIA MENTAL

I — Grupo — *Acomodação e reação aos estímulos* (sensoriais) ou “tempo de reação”:

- a) tempo de reação simples (auditiva, tátil, visual);
- b) tempo de reação discriminativa, com escolha.

II — *Esforço dinâmico* (positivo):

- a) de rapidez;
- b) de força.

III — Grupo — *Coordenação senso-motora*;

IV — *Esforço estático* (inibição);

V — *Imitação* (conformidade com o modelo dado);

VI — *Compreensão de ordens verbais*;

VII — *Observação*;

VIII — *Fixação e Reconhecimento*;

IX — *Extensão do campo de consciência*;

X — *Memorização e Conservação das lembranças*;

XI — *Atenção*:

a) concentrada;

b) dividida.

XII — *Imaginação reprodutiva*;

XIII — *Imaginação construtiva, criadora*;

XIV — *Inteligência*:

a) Compreensão;

b) Invenção.

XV — *Raciocínio*⁶.

ORIGEM DOS EXERCÍCIOS DE ORTOPEDIA MENTAL

Como se perceberá, alguns exercícios desse repertório são técnicas bem conhecidas daqueles que estão um pouco familiarizados com a psicologia experimental. Bom número deles são tomados ao método dos testes psicológicos. Temos a grande satisfação de utilizar assim, para um fim prático e educacional, algumas das enormes riquezas que a paciência dos cientistas acumulou nos laboratórios de psicologia experimental, e cujo valor, para a psicologia, nem sempre correspondeu ao imenso esforço que estes métodos e

⁶Nota: — No momento de iniciar esta resenha de exercícios de ortopedia mental, nós não tínhamos outra preocupação senão de auxiliar às classes especiais na educação dos retardados.

Mais tarde vimos que estes exercícios podiam ter sua utilidade nas classes normais do 1o ano escolar, com as crianças novatas, não habituadas ainda com o trabalho em conjunto, ou mesmo nas classes de todos os degraus primários, onde a atividade é caótica e a disciplina relaxada.

Os ensaios feitos nas classes anexas da Escola de Aperfeiçoamento e os êxitos obtidos com estes exercícios bem compreendidos, tornam a ortopedia mental um método eficiente mesmo com as crianças normais.

Notamos ainda que Baden Powell emprega frequentemente exercícios semelhantes na técnica educativa do Escotismo.

Alguns exercícios foram tomados de Binet, do seu capítulo sobre a educação da inteligência do livro "Les idées modernes sur les enfants"; alguns ainda foram sugeridos por exercícios a que pudemos assistir nas diversas classes

processos custaram aos seus autores.

As páginas seguintes apresentam apenas um número restrito desses exercícios. Não é propriamente um repertório, mas antes uma série de amostras para os professores das classes especiais que quiserem introduzir a ortopedia mental como método auxiliar na educação das crianças retardadas.

EXERCÍCIOS DE ORTOPEDIA MENTAL

I Grupo — *Acomodação rápida e resposta motora a estímulos sensoriais*

a) *tempo de reação simples* — “Cadeia de Claparede”. Todas as crianças da classe fazem uma roda, dando-se as mãos (este exercício pode ser feito tanto no pátio como na própria classe). O professor aí está, junto às crianças, munido de um cronômetro. Explica-lhes que vão fazer um especiais de Paris, principalmente na do sr. Roguet, este mestre talentoso e que fazia com seus alunos débeis maravilhas de inteligência. O sr. Roguet se propunha publicar um repertório completo de ortopedia mental que aplicava com tanto êxito, mas infelizmente não chegou a fazê-lo por ter morrido na Grande Guerra.

Tomamos muitos exercícios à Mlle. Descoedres da sua já citada obra: “Education des enfants anormaux”; outros ainda foram sugeridos pelo método de Maria Montessori; alguns, enfim, foram introduzidos por nós mesmos.

Depois de tornar bem compreensível o que pedimos às crianças, realizemos então o primeiro exercício, com os olhos abertos, para treinar as crianças. Mede-se o tempo do seguinte modo: no momento em que o professor aperta, com a mão direita, a mão do vi-

Especiais de Paris, principalmente na do sr. Roguet, este mestre talentoso e que fazia com seus alunos débeis maravilhas de inteligência. O sr. Roguet se propunha publicar um repertório completo de ortopedia mental que aplicava com tanto êxito, mas infelizmente não chegou a fazê-lo por ter morrido na Grande Guerra.

Tomamos muitos exercícios à Mlle. Descoedres da sua já citada obra: “Education des enfants anormaux”; outros ainda foram sugeridos pelo método de Maria Montessori; alguns, enfim, foram introduzidos por nós mesmos.

zinho que desse lado se acha, ele põe em movimento o cronômetro com a mão esquerda e fica atento, observando se a ordem é dada a todas as crianças, sem paradas nem interrupções. Quando ele próprio sentir a pressão produzida pelo vizinho da esquerda, interromperá com a mão direita a marcha do cronômetro, que assim terá marcado o tempo do percurso inteiro.

A duração obtida para a primeira experiência será escrita no quadro negro. Far-se-á depois uma segunda, uma terceira vez, e assim por diante, até dez vezes por exemplo, tendo-se o cuidado de marcar o tempo no quadro, para cada vez.

As crianças perceberão que o tempo do percurso decresce com as repetições (o que geralmente acontece se as crianças compreenderam bem) e isto estimulará seus esforços para fazerem cada vez melhor. Quando as durações começarem a igualar-se uma vez ou outra, ou se tornarem mesmo mais longas, isto significará que as crianças, tendo feito um esforço máximo, sua atenção começa a enfraquecer-se. É o aviso para que se interrompa o exercício.

Acontece, frequentemente, que algumas crianças “interrompem a corrente”, quer dizer, não transmitem a ordem para diante. Aquelas que assim procedem são crianças que compreendem com dificuldade, ou se distraem constantemente e não percebem o sinal transmitido pelos vizinhos.

No protocolo da experiência, o professor terá o cuidado de anotar o nome dessas crianças, pois isto constitui indicações objetivas sobre a atenção das mesmas. Geralmente acontece serem as mesmas a interromper a ordem diversas vezes, devem então, essas crianças, ser delicadamente eliminadas da roda, para que seja permitido à classe continuar o exercício. Contudo, para treiná-las e encorajá-las, poder-se-á organizar, em atenção a elas, uma pequena cadeia formada por cinco ou seis crianças, em que será mais fácil prender-lhes a atenção.

Este exercício permitirá ao professor observar entre alunos as diferenças individuais quanto ao tempo de reação: alguns reagem com extrema rapidez; outros se revelam bem mais lentos. Os

enérgicos, os vivos, como também os apáticos e lentos, revelam-se claramente, e do mesmo modo as crianças nervosas, de movimentos espasmódicos, exagerados, violentos, incapazes, pelo menos nos primeiros exercícios, de reagir tranquilamente, limitando o movimento somente às mãos. Nós os veremos, pelo contrário, fazer contrações em todo o corpo, e acompanhar a pressão com mil gestos e caretas. Tudo isto representa indicações preciosas sobre a reatividade das crianças e que deverá ser educada, chamando-se, para isto, a atenção das mesmas, a fim de que se corrijam de tais defeitos. Pouco a pouco, saberá a criança dominar-se, aprendendo a se concentrar melhor, a inibir sua excitação e a diminuir os movimentos supérfluos.

“A cadeia de Claparède” (assim a denominamos, porque o ilustre psicólogo a empregava em seus cursos de psicologia experimental, para a demonstração dos tempos de reação simples), fornece, sem aparelho complicado, uma medida bastante exata dos tempos de reação tátil tomada sobre um grupo de pessoas.

Os tempos mais curtos, obtidos para o percurso da ordem através da cadeia, divididos pelo número de pessoas, fornece, para adultos, a média de 15 a 16 centésimos de segundos, o que corresponde aproximadamente aos tempos médios, obtidos por meio de aparelhos especiais. Para as crianças, segundo as experiências realizadas em 442 crianças das treze classes de II ao IV anos escolares, a média foi de 0, séc.33.

Como este exercício geralmente agrada as crianças, pode-se repeti-lo várias vezes durante a semana. Os resultados, que serão de cada vez registrados em um caderno especial, tornarão possível ao mestre verificar “a curva do progresso”. Os exercícios de ortopedia mental são úteis, tanto para treinar as crianças e educar suas faculdades como para a observação e medida de seu desenvolvimento.

2) — *Tempo de reação auditiva* — As crianças, alinhadas uma ao lado da outra, com os olhos fechados, deverão contar-se. A criança que se encontra em uma das extremidades é o número 1; ela diz este algarismo; seu vizinho deverá imediatamente dizer: dois; o terceiro,

três, e assim por diante, até ao último, cujo algarismo representa o número total de crianças presentes. Como no exercício precedente, o professor poderá medir o tempo despendido durante a contagem total. Anotando o tempo sobre o quadro, repetirá o exercício duas, três vezes, com o fim de verificar se as crianças conseguem maior rapidez.

Terá o cuidado de marcar em seu caderno não só o tempo, mas também as crianças que parecem “no mundo da lua”, pois quase sempre se encontram uma ou duas que custam a executar a ordem. Este exercício poderá ser feito pela manhã, à hora da chamada.

A princípio, será empregado diariamente, durante uma semana; depois, só será empregado uma vez ou outra para “treinar” a atenção e medir o progresso.

O uso muito frequente deste, como de outros exercícios, é antipedagógico, pois é preciso não perder de vista que os exercícios de ortopedia mental não são administrados nem para formar autômatos, nem para embrutecer as crianças com a monotonia fastidiosa. É preciso, pois, observar que todos eles se façam com satisfação, estimulando e tonificando a atividade.

3) — *Tempo de reação visual* — As crianças, alinhadas uma atrás da outra, deixando entre si um pequeno espaço, seguram, cada uma, uma folha de papel, que pode ser colorido ou um cartão sobre o qual se veem algarismos que vão até ao número correspondente ao total de crianças. Colocam-se estas segundo a ordem dos números que cada uma recebeu. A primeira eleva seu cartão (com o algarismo 1 voltado para traz), e, assim que a segunda a vir suspender o cartão por sobre a cabeça, eleva o seu, depois o terceiro, e assim por diante, até ao último. Mede-se, então, o tempo dispendido durante a elevação de todos os cartões.

Façamos as mesmas observações que nos exercícios antecedentes, acrescentando ainda a observação sobre as *reações antecipadas*.

Havemos de ver crianças impacientes elevar seus cartões an-

tes que a precedente tenha erguido o seu.

Para interessar mais ainda a atividade das crianças, poderá o professor designar uma ou outra para auxiliar na observação.

O mesmo exercido sobre o tempo de reação visual pode ser executado com a diferença seguinte: os alunos, de posse dos cartões numerados, formam uma grande roda sem que os algarismos dos cartões estejam em ordem natural. A criança que traz o cartão número 1 estende-o ao centro, bem horizontalmente; depois disto, fará o mesmo o que tiver o cartão número 2, depois o número 3, e assim em seguida, até ao último. Se as crianças conhecem os números pares e ímpares, poderá o mesmo exercício ser feito, primeiramente com os pares, e depois com os ímpares.

4) — *Tempo de reação discriminativa* — Reagir do mesmo modo a um sinal dentre vários sinais dados. Reagir: dois, três, ou quatro sinais dentre muitos que serão apresentados. Começa-se pelos exercícios mais simples; depois, quando vencida a dificuldade e não se enganando mais a maioria das crianças, passa-se aos mais complicados.

O professor proporá às crianças que reajam (o modo de reagir pode variar; — não automatizar as crianças — por exemplo uma vez terão que se levantar ao aparecer o sinal; outra, o marcarão por um leve batido de lápis sobre a carteira; uma terceira vez levantarão a mão com um papel colorido etc., etc.) somente quando ouvirem uma palavra começando pelo som determinado. O professor pronunciará um certo número de palavras, e as crianças reagirão o mais depressa possível, a todas que começarem por esta ou aquela letra escolhida. A lista de palavras pode conter, por exemplo, como no conhecido brinquedo “O passarinho voa”, somente nomes de animais que voam, ou que nadam etc.

O professor poderá ainda fazer, para que as crianças ouçam, vários ruídos e sons (por exemplo, bater o lápis sobre a mesa; bater as palmas das mãos, tossir, cantar, soar a campainha, rasgar papel, bater como pé sobre o assoalho etc., etc.), e as crianças, de olhos fechados, só terão que reagir a um desses excitantes: bater as palmas,

por exemplo.

6) — *Tempo de reação discriminativa complexa* — Discriminar o sinal e a reação.

É o seguinte o processo: o mestre pronunciará diferentes palavras; as crianças deverão reagir somente aos nomes próprios (pessoais) e aos nomes comuns, deixando de reagir aos outros; aos nomes próprios reagirão com a mão direita que segura um cartão vermelho, e aos nomes comuns, com a esquerda, que traz um cartão azul.

Esses tempos de reação com escolha podem variar ao infinito, não só quanto ao conteúdo, mas quanto ao número de ordens a executar. O mestre mostrará, por exemplo, cartões com diferentes desenhos e formas geométricas. Reagir ao quadrado, estendendo a mão para a frente; ao triângulo, levantando a mão direita; ao círculo, elevando a mão acima da cabeça.

Pode-se ainda variar os exercícios e torná-los mais atraentes, ensinando às crianças os sinais do telégrafo de Chappe, ou o alfabeto dos surdos-mudos, por meio dos quais terão que reagir às palavras que começarem por essa ou aquela letra indicada.

Para que as crianças se interessem por uma execução melhor, podem, durante tais exercícios, dividir-se em dois grupos: um age, outro observa; por exemplo, na distribuição de papéis às crianças de uma mesma carteira, ou de carteiras vizinhas, uma executará, a outra anotará seus resultados e vice-versa.

Se não for muito fácil medir os resultados deste exercício, poderá, pelo menos, o professor observar bem seus alunos. Haverá alguns capazes de o fazer muito bem; outros revelarão talvez uma grande incapacidade para associar as reações aos sinais e se enganarão muitas vezes. Cuidará então o professor de ver se eles se educam aos poucos.

Esses exercícios, por mais artificiais e abstratos que sejam, possuem, contudo, uma utilidade notável. No trabalho industrial, no manejo de máquinas, na condução de um automóvel, não estamos constantemente agindo diante das reações com escolha? Se a fa-

culdade de reação discriminativa rápida é educável, por que não a exercitar com as crianças enquanto são jovens?

Para preencher a seus fins, o professor deve multiplicá-los engenhosamente, saber administrá-los de maneira agradável, e observar os sintomas pressentivos de aborrecimentos para não continuar.

Lembramos ainda, a propósito deste grupo de exercícios, que os tempos de reação simples e discriminativa se encontram na base psicológica de muitos jogos de salão e ao ar livre, como por exemplo, “passarinho voa”, “não dizer nem sim nem não” a perguntas feitas, jogos da bola e muitos outros que cada professor saberá encontrar nas recordações de seus jogos infantis.

Com a diferença que, enquanto nos jogos conhecidos existem sempre a emulação ou luta entre os partidos, em nossos exercícios de ortopedia mental evitamos quanto possível o elemento combativo.

II Grupo — *Esforço dinâmico* (rapidez)

a) *Rapidez dos movimentos; execução rápida de uma tarefa.*

Trata-se de exercitar nas crianças a faculdade de usar esforço voluntário e de produzir o máximo em determinado exercício.

Corrida — Mede-se, por exemplo, no *pátio* escolar, uma distância de 25 m., por onde correrão as crianças, uma a uma, ou duas a duas, indo e vindo com a maior rapidez. Mede-se o tempo necessário para vencer a distância de 50 m.

O tempo será, para cada criança, marcado uma vez todos os quinze dias, ou todos os meses, para ver se a rapidez da corrida aumenta regularmente, em média, para a classe inteira ou para cada criança, separadamente.

A corrida simples pode ser substituída por saltos com um pé, com os pés juntos, saltos de cócoras, ou ainda pela corrida com “obstáculos”, isto é, por exemplo: partir com uma bola na mão; num lugar determinado por um traço, lançar a bola três vezes e correr ao lugar seguinte; depositar a bola, tomar um objeto colocado aí, e correr mais adiante, onde encontra outro objeto com o qual o primeiro

irá ser trocado; continuar a corrida até o fim.

Em classe, esse esforço dinâmico pode ser treinado por diversos exercícios – da mão, principalmente. Uma prova muito clássica em psicologia experimental é a experiência do “*tapping*”. Durante um determinado tempo, as crianças, munidas de uma folha de papel, marcam com um lápis tantos pontos quantos lhes seja possível fazer. A duração é curta, 5 a 6 segundos, 10 a 15, no máximo 30 segundos, pois o trabalho é fatigante e a dificuldade de registrar os pontos aumenta com o número existente no papel (durante 6 segundos, as crianças de Genebra, de 7 a 12 anos, marcaram em média 60 a 70 pontos, ao passo que os mais rápidos chegaram até 100).

Para que tenha o exercício todo o seu valor, é muito necessário estimular as crianças para que façam o mais depressa possível. Não devem preocupar-se com a ordem segundo a qual vão marcar os pontos; é preciso somente preveni-las para que não façam dois pontos em um mesmo lugar.

Feito o exercício, se a criança for capaz, contará ela própria o número de pontos. Aconselhá-la-emos, para maior facilidade, a contar de cada vez só cinco pontos, fazendo ao redor deles um círculo. E, para conhecer o total, nada mais terá que fazer, senão multiplicar por 5 o número de círculos.

O “*Tapping*” poderá ser feito uma ou duas vezes por semana. O resultado será escrito numa folha especial do caderno de ortopedia mental, que cada aluno possuirá, individualmente. Indicando todas as vezes a data do exercício e seu rendimento, a criança e o professor poderão verificar se existe progresso.

Este progresso não significa uma nova aprendizagem para a criança, mas prova que sua energia aumenta e que se põe em ação com maior facilidade.

A experiência feita com as crianças nos tem mostrado que elas gostam desses exercidos; apreciam-no, porque eles constituem alguma coisa de novo, porque lhes comunica um estado depressa, porque é agitador, porque o ruído do lápis sobre a carteira ressoa de um modo agradável, porque, enfim, e isto talvez seja o essencial, po-

derão conhecer imediatamente o valor do trabalho executado contando o número de pontos feitos.

Não nos parece bom, já o dissemos, dar aos exercícios de ortopedia mental um caráter de emulação. Sabemos perfeitamente que a competição é fortemente dinamogênica. Preferimos, porém, não a usar senão muito raramente, reservando-a para os jogos livres ao ar livre. Desse modo, para não salientar o valor pessoal de João, Pedro ou Paulo, ou de um dos partidos combatentes, vencedor ou vencido, aconselhamos utilizar os resultados desses exercícios de um modo anônimo, chamando a atenção para o valor da classe (total de pontos dividido pelo número de crianças) na presente data, por exemplo, comparada aos resultados da vez precedente.

Para isso, cada criança poderá levar ao quadro o resultado do exercício; os algarismos se escreverão em coluna, e, se as crianças forem capazes, farão elas próprias a soma e a divisão (média para a classe); em caso contrário, o mestre fará rapidamente as operações e indicará os resultados em um gráfico suspenso à parede, à vista da classe.

Se a curva sobe, cada uma das crianças olhará o progresso como seu, satisfeita consigo mesma. Se, pelo contrário, o ponto hoje marcado sobre a curva a faz descer mais que da última vez, cada criança pensará também que isto aconteceu, talvez porque não tivesse ela dado todo o seu esforço, e não satisfeita, desejará corrigir-se na próxima vez.

Realizar melhor para o êxito de todo um grupo e não admitir o regresso, nem o estacionamento, mas aprender a nada mais desejar que o progresso desse grupo – eis aí um conjunto das mais elevadas virtudes.

Depois de ter a ortopedia mental exercitado as faculdades, o dever do pedagogo consistirá em fazer que seus alunos encontrem as verdadeiras aplicações do progresso coletivo. Hoje, saberão marcar o maior número possível de pontos, numa folha de papel; amanhã, tratar-se-á, por exemplo, de realizar o maior número de boas ações, não visando de maneira nenhuma recompensa pessoal, nem

o sentimento de superioridade sobre os outros, mas unicamente pela consciência do dever cumprido diante de si mesmo e diante do grupo.

Outros exercícios de rapidez: traçar figuras, letras em um determinado tempo (um, dois minutos). Traçar uma figura ou várias figuras alternadas geométrica (um triângulo, um círculo, por exemplo); escrever uma palavra, uma frase curta, seu próprio nome etc.; o maior número de vezes possível. Aprecia-se o resultado pelo número de figuras ou de letras escritas.

O mesmo processo para o registro dos resultados no caderno individual e sobre a curva coletiva, pois o exercido pode também se repetir uma ou duas vezes por semana, ou ainda mais, se as crianças por ele se interessam.

Como o objetivo da rapidez pode prejudicar a qualidade do trabalho — coisa antipedagógica —, o mestre habituará seus alunos a analisar também a maneira como foi feito, avaliando-lhe o grau de perfeição. Os pontos indo de 1 a 5, que a si mesmo dará a criança, ou distribuirá o professor pelo trabalho menos ou mais bem feito, darão uma ideia para a qualidade ao lado da quantidade. Se a criança for capaz de progredir na última, não o deverá fazer com prejuízo da primeira. Para que a apreciação da qualidade tenha um caráter mais objetivo, poderão ser organizadas escolas-modelo, para cada frase da escrita, que serão construídas com amostras graduadas (ver mais adiante a propósito da cópia, no capítulo da atenção).

Podemos introduzir, ainda no mesmo parágrafo, esforço dinâmico, o seguinte exercido: o professor proporá a duas ou três crianças contarem, em silêncio, o mais depressa possível, as crianças presentes, assentadas em suas carteiras; todas as crianças, ou meninos e meninas separadamente. Mede-se o tempo da contagem, e a exatidão, comparando o resultado das três crianças.

Um outro exercício de rapidez está ligado à *articulação verbal*. Contar o mais depressa possível, até 10, 100 ou mais, se as crianças possuem conhecimentos além. Repetir o mais rapidamente possível, uma frase, por exemplo “eu quero pronunciar muito depressa

esta frase”, anotando-se o número de vezes que a criança pôde pronunciar a frase, durante um minuto, por exemplo.

Este exercício é difícil, mesmo para o adulto, e torna-se necessário um considerável esforço para não embaralhar e tornar a frase inarticulada. As diferenças individuais são muito grandes e merecem uma especial atenção para se verificar se em alguns casos há apreciável deficiência verbo-motriz.

DISTRIBUIÇÃO E COLETA DE OBJETIVOS VARIADOS

Como se compreenderá, é preciso que, nas classes especiais, haja, ao lado do material escolar ordinário, livros, cadernos, lápis, ainda uma grande quantidade de outros objetos, muito familiares, é verdade, porém, de grande utilidade: pedrinhas, grãos de feijão, de milho, botões, carretéis vazios, rolhas, contas, pedacinhos de madeiras trabalhada ou não, uma porção de coisas das quais a maior parte será trazida pelas próprias crianças, ou de suas casas, ou de um passeio ao campo, ao jardim, e onde a generosa natureza brasileira oferecerá, sem dúvida, àqueles que procuram, verdadeiros tesouros.

Esse material será guardado em caixas ou saquinhos, individuais para cada criança, ou então em depósitos comuns. Ter-se-á um cuidado especial para que todas as coisas muito heteróclitas se mantenham em ordem, debaixo de um aspecto mais ou menos agradável à vista.

Tomamos a liberdade de insistir nesta recomendação, embora um pouco fútil, pois temos visto que as pessoas, ao começarmos a introduzir esse gênero de material em suas classes, abandonam facilmente seu lado estético, transformando-as em quartos de despejo, muito pouco atraentes.

Conservar em ordem todo esse material exigido pelos exercícios de ortopedia mental constitui ainda um trabalho pedagógico. Os alunos mais ordeiros em seus próprios objetos serão designados pelo professor ou pelas próprias crianças, a fim de velarem para

que tudo se encontre bem colocado, ao alcance da mão, e fácil de ser encontrado, graças aos rótulos que sobre os mesmos serão colocados (relacionar às lições de leitura e de escrita).

Como muito provavelmente o armário oficial da classe não comportará todo esse material, as crianças construirão estantes, farão caixas, costurarão sacos etc., etc. Eis aí atividades que darão à classe um ar de vida e aspecto doméstico e de tarefa útil para substituir a monotonia da escola formal e vazia.

Cada criança irá ao armário, que poderá mesmo transformar-se em “armazém”, onde uma das crianças ocupará o lugar de caixeiro, e a este apresentará a lista dos objetos de que tem necessidade. O caixeiro, mediante esta lista, ou em troca de moedas convencionais, fornecerá a mercadoria de acordo com seu valor. Depois do exercício, crianças reconduzirão de novo o material ao armazém, trocando desta vez os papéis: eles serão agora os vendedores, e o negociante, o comprador.

Bem entendido, não automatizar esses processos, pois o uso exclusivo do “armazém”, em todos os exercícios de ortopedia mental, vem a torná-la muito pesada.

Quando queremos administrá-la mais rapidamente, terá o professor, ao contrário, o cuidado de abreviar a distribuição do material, em si, a fim de passar ao exercício em questão.

Recebem as crianças um bom punhado de grãos de milho, de feijão, de pedrinhas, de contas de cor; terão que separá-los no menor espaço de tempo possível, em três ou quatro grupos ou caixas de fósforos vazias. O exercício será feito em um tempo determinado: um minuto, por exemplo. Depois, cada um contará o número de unidades de cada espécie, por ele separada.

A distribuição rápida pode ser feita por meio de cartas, de antemão preparadas pelas crianças, e representando desenhos das formas geométricas, louças, habitações, construções, espécimes do reino animal, instrumentos etc., constituindo os jogos ditos de família.

Como é difícil fornecer a todas as crianças o mesmo jogo, não

o poderão fazer ao mesmo tempo senão dois ou três. Os outros observarão, aguardando sua vez.

Outros exercícios — As crianças de pé, ou assentadas no chão, formando uma roda, vão passar, o mais rapidamente possível, e sem deixar cair um objeto qualquer — uma almofada, uma bola, um lápis, um fósforo, um grão de feijão —, marca-se o tempo dispendido para cada objeto e o número de vezes que ele caiu das mãos. O exercício é interessante, porque a passagem de cada objeto terá sua duração própria; muito rápida para a almofada, e muito lenta para o grão de feijão. Repetir três vezes, por exemplo, para cada objeto, e tirar a média do tempo gasto.

Quando as crianças conhecem as operações aritméticas, é evidente que a soma e a divisão podem ser feitas por elas mesmas, aproveitando-se, assim, desses exercícios para cálculo.

c) — *Esforço dinâmico* (força)

Incluímos no presente grupo os exercícios do gênero daqueles que obtemos com o dinamômetro, quer dizer, produção do esforço muscular máximo, sob o impulso voluntário.

O *dinamômetro* usual e igualmente o mais barato é o de Collin, fabricado pela firma Boullitte, em Paris. Consiste em uma mola metálica, de forma elíptica, cuja elasticidade sob a influência da pressão ou tração da elipse, colocada em uma das mãos do paciente, poderá ser lida em uma escala graduada em unidades de kg.

Esse instrumento, um por grupo, poderá servir tão bem para o exame médico e físico das crianças, como de aparelho para os exercícios de ortopedia mental.

Sabemos perfeitamente que tudo o que é aparelho, mais ainda se seu aspecto é brilhante, prende muito as crianças (os meninos, digamos melhor). É sempre com uma visível satisfação que as crianças dispendem seu esforço, a princípio para manusear essa coisa interessante; depois, para ler os resultados do trabalho produzido, que é uma questão de satisfazer a curiosidade relativa à sua própria pessoa.

O dinamômetro caracteriza a tal ponto as diferenças individu-

ais de certas crianças, as apáticas, as vivas, as enérgicas, as fortes, as débeis, as controladas, as sinquinesicas (particularidade da motricidade, quando os movimentos necessários para se atingir o fim são acompanhados de movimentos inúteis, supérfluos), que é para se aconselhar a existência desse pequeno instrumento no grupo escolar.

O dinamômetro não é somente um instrumento para medir as diferenças de aptidão, mas também o desenvolvimento segundo a idade. A criança, crescendo de um ano a outro, realiza notáveis progressos na força muscular. O caso contrário fará supor uma causa que iniba esse desenvolvimento, tanto físico quanto mental: pois não basta somente possuir um tecido muscular desenvolvido, mas ainda querer, sob seu comando, em uma contração enérgica, mostrar a reserva nervosa, ou antes, verificar de que é capaz, sob este aspecto.

Cada criança executará a pressão com a mão direita e a esquerda, alternativamente, quatro vezes, quer dizer, duas vezes para cada mão; o resultado escrito sobre a folha individual do caderno de ortopedia mental será obtido pela soma dos máximos de cada mão. Idem, para a média da classe.

Para termos um ponto de comparação, digamos que de 7 a 12 anos, a força média dos dois máximos de cada mão aumenta de 15 a 42 kg, e que os meninos mais fortes a esta idade têm obtido até 60 kg, enquanto os mais fracos apenas deram 27 kg para as duas mãos reunidas (meninos de Genebra).

O exercício de *espirometria* é muito para se recomendar também. Seu resultado depende tanto da capacidade da caixa torácica, que, e talvez mais ainda, do esforço de que a criança é capaz de fornecer durante a experiência.

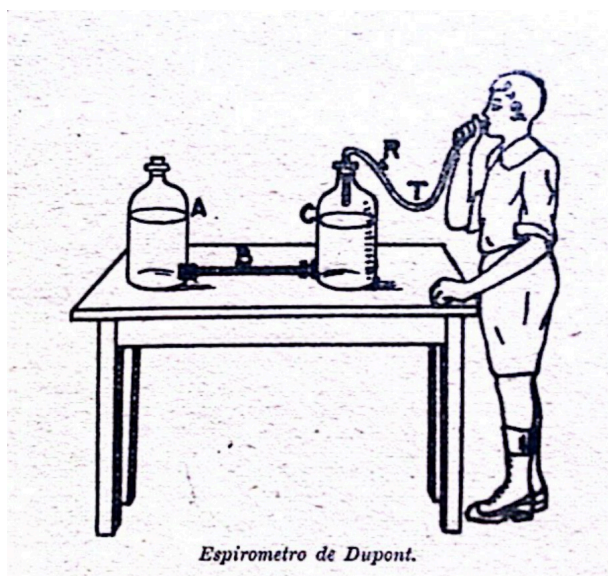
Para esse fim pode-se empregar o espirômetro seco de Barnes, o de água, fabricado nas oficinas de instrumentos fisiológicos ou psicológicos, ou melhor ainda, e é o que recomendamos, o modelo abaixo, facilmente fabricável pelo professor mesmo.

Recomendamos com insistência este exercício: muitas crian-

ças apenas respiram muito superficialmente, sem que nunca seus pulmões fiquem ventilados convenientemente. O presente exercido lhes dará oportunidade para aprender a inspirar e expirar o maior volume de ar, ao mesmo tempo que os treinará também em dar o máximo de esforço objetivamente apreciável. O resultado da espirometria é medido em cm^3 da “capacidade vital”.

O registro dos resultados será feito tanto no caderno da criança como no da classe, e a curva acrescida a cada nova medida falará eloquentemente se a energia das crianças é constante ou se ela aumenta.

Um terceiro exercício relativo ao esforço voluntário positivo poderá ser executado com *trapézio de ginástica*, caso haja, ou com o auxílio de um galho horizontal de uma árvore, ou simplesmente com uma barra de madeira bem forte, colocada sobre duas extremidades sustidas por um suporte facilmente imaginável, em jardim ou pátio da escola. A criança terá que se apoderar da barra que ultrapassa a altura de sua cabeça, e segurando-se fortemente nela, levantar-se-á pelos músculos do braço e descerá tantas vezes quantas lhe for possível. Anota-se o número de vezes que o realizou, sem se desprender.



O espirômetro Dupont se compõe de dois frascos A e C de grandes diâmetros, ligados entre si, na parte inferior por um tubo de borracha B, de 0,50 a 0,75 cm de comprimento. Um dos frascos fica aberto enquanto o outro é fechado hermeticamente, passando, porém, na rolha, um tubo de vidro de 8 a 10 mm de diâmetro, prolongado por outro tubo de borracha T. Este tubo tem, por sua vez, um registro R. O frasco fechado é graduado de 0 a 5 litros, de 100 cm³, em 100 cm³.

Colocam-se os frascos sobre um mesmo plano horizontal e enche-se d'água até o meio.

A experiência exige uma série de operações:

1) — Abrindo-se o registro R, suspende-se o frasco A de tal modo que o líquido passe para o frasco C e venha chegar ao ponto O da graduação. Fecha-se então o registro R e torna-se a colocar o frasco A sobre a mesa; o nível da água ficará no O, no frasco C, pois que toda a comunicação é fechada, para este frasco, com o ar exterior.

2) — A pessoa de quem se toma a capacidade vital segura a extremidade do tubo T; faz uma inspiração, a mais profunda possível e, depois desta terminada, leva imediatamente à boca o tubo, abre o registro R e sopra, dentro do frasco, o ar que contém seus pulmões.

3) — Logo ao terminar a expiração, o paciente deve fechar o registro.

O abaixamento do nível da água no frasco graduado C mede, precisamente, o de ar expirado.

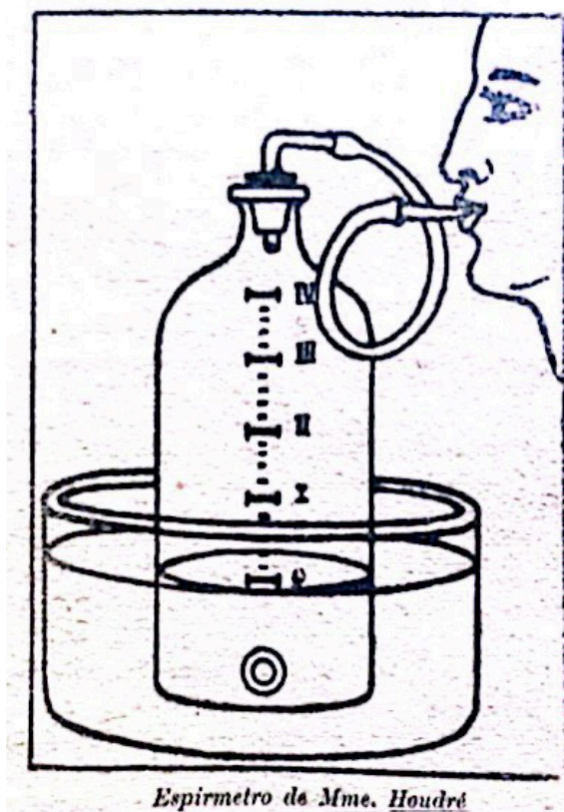
O uso do espirômetro Dupont exige algumas precauções de higiene: empregar-se-ão boquilhas de vidro, móveis que possam ser desinfetadas entre cada experiência, em vez de se levar à boca, diretamente o tubo de borracha, depois de tomada a capacidade vital de uma pessoa, abaixar-se-á igualmente, o frasco em que esta soprou, a fim de o esvaziar de todo o ar que lhe foi introduzido.

Enfim, a própria experiência sem ser precisamente difícil, requer uma certa aprendizagem e uma observação atenta, é preciso que o paciente não seja embaraçado na inspiração máxima que

deve preceder a expiração como é conveniente que, durante esta última, não perca ar e não sople muito rapidamente.

Melhoram-se os resultados pelo exercício. Conclui-se que o resultado ou número obtido não é, apesar de tudo, senão uma indicação um pouco incerta. Faz-se ordinariamente dois ou três ensaios e considera-se o melhor.

Como se trata de achar o máximo é conveniente ainda experimentar que a criança siga, com vista à elevação do líquido. Assim se esforçará por dar o máximo, o limite mais exato de sua capacidade.



Espirômetro de Mme. Houdré

O Espirômetro de Mme. Houdré difere dos outros em que ele mede não a expiração, mas a inspiração. Ele se compõe de uma garrafa de 5 litros, com uma abertura inferior; a extremidade superior está fechada por uma rolha atravessada por um canudo que prolonga um tubo de borracha. A garrafa é graduada em cm^3 .

A garrafa se coloca numa bacia de vidro de grandes dimensões, onde derrama água até chegar ao nível do zero.

A pessoa faz primeiro uma expiração tão completa quanto possível, para depois, com extremidade do tubo de borracha na boca, inspirar o mais profundamente possível. A ascensão do líquido na garrafa mede o volume do ar inspirado.

ESFÔRÇO ESTÁTICO (INIBIÇÃO)

Os exercícios componentes deste grupo são caracterizados pelo esforço empregado em manter-se imóvel e refrear toda espécie de movimento.

Um dos mais típicos para esse gênero é o exercício do “silêncio”, usado com tanto sucesso por Montessori nas “Case dei Bambini”.

Convidam-se as crianças a sentar-se, com as cabeças apoiadas sobre as mãos e estas sobre as carteiras, e assim permanecem quietas durante instantes. A princípio esse exercício parece de uma dificuldade invencível: ora é uma cabeça que se eleva, ora é uma risada que se ouve, depois um pé que se esfrega no assoalho, depois um grande suspiro que se ouve...

Mas, com o treino as crianças vêm alcançar um silêncio e imobilidade perfeitos, em que nada se escuta, por assim dizer. Se, a princípio, o exercício consistia em um processo fortemente inibitório destinado a reprimir a mais leve excitação, com o decorrer do tempo, e experimentado o gosto pelo silêncio, facilmente permanecerão as crianças imóveis e silenciosas.

Em semelhantes condições, este exercício valerá como um calmante repousando e refreando completamente o organismo e os nervos. Seu papel não será, pois, desenvolver o esforço estático, mas de detenção física e psíquica.

Para verificarmos o efeito do exercício, poderemos medir o tempo; não tanto o de persistência do silêncio, mas principalmente o tempo da adaptação necessário ao silêncio.

No começo, ao se anunciar este exercício, seja a viva voz, seja pela apresentação de um cartaz no qual, em grandes letras, se tenha escrito a palavra “silêncio”, seja ainda por qualquer um sinal predefinido, agitar, por exemplo, uma bandeirinha branca ou roxa (há no roxo qualquer coisa que acalma), as crianças necessitarão, sem dúvida, de muito tempo para se imobilizar, mas depois bastarão alguns segundos, somente o necessário, para se porém nas posições corporais mais cômodas e assim se manterem durante dois ou três minutos sem constrangimento.

O exercício de silêncio e de recolhimento é indicado com maior vantagem, para depois do recreio ou em seguida aos trabalhos um tanto violentos em que a atividade das crianças se manifesta de um modo ruidoso e enérgico.

Estando as crianças completamente calmas, e vendo que uma ou duas começam a revelar impaciência, o professor fará então com que os alunos escutem, na vitrola, uma música suave (hoje a vitrola não é mais um luxo inacessível, mas, pelo contrário, um instrumento que, sem custar muito, começa a prestar muitos serviços à educação, como, por exemplo, na ginástica). As crianças poderão ainda permanecer tranquilas, escutando a música, ou então, sendo suficiente o espaço da sala, marchar levemente ao som da música, acompanhando; marchar com os braços em movimento cadenciado, como em ginástica rítmica.

Se em alguma classe a música for impossível, poderá o mestre aproveitar a tranquilidade das crianças para receber mil maravilhas que a leitura infantil ou o folclore oferecem como precioso meio educativo.

Um dos exercícios mais típicos do esforço estático é o cantar-lhes uma poesia ou contar-lhes uma história, uma dessas de “Estátua”, preconizado por Binet na educação das crianças anormais. Consiste em tomar uma pose qualquer e mantê-la imóvel, durante o maior intervalo de tempo possível.

Para interessar as crianças por esse exercício, poderá o mestre mostrar-lhes diversas reproduções de estátuas antigas, ou lem-

brar-lhes as que se encontrem nas praças e nos parques da cidade, propondo-lhes imitar uma dessas poses durante o mais largo espaço de tempo possível. Com o propósito de variar as posições, o professor proporá, por exemplo, às crianças, imaginarem uma estátua com a mão erguida, empunhando a bandeira do seu país, ou então dobrada sobre um joelho, a estátua representa um caçador que aponta um animal feroz, por ele descoberto ao longe, ou então, de cócoras, a cabeça oculta entre as mãos, reproduz a posição de uma pessoa que se oculta para não ser notada; ou ainda, mantendo-se sobre um dos pés, lembrarão alguma cegonha, que viram no jardim zoológico, em algum parque, ou livro de história natural...

Não será unicamente o professor que ditará as posições, mas as próprias crianças se empenharão com engenho para inventar estátuas novas e interessantes.

Uma das mais simples posições e já diversas vezes experimentadas por nós é aquela em que a criança, de pé, estendendo os braços para os lados, os mantém horizontalmente, ao nível dos ombros. Temos empregado este exercício com o fim de observar a resistência das crianças. As diferenças individuais reveladas são enormes: enquanto umas mal podiam imobilizar-se durante 20-30 segundos, as outras e entre estas, mesmo as muito pequeninas, permaneciam imóveis mais de 10 minutos. Há crianças que relaxam os braços, mal experimentam a primeira sensação desagradável, devido à tensão nas articulações e músculos dos braços e da nuca. Não empregam o menor esforço para arrostar à dor física e capitulam imediatamente, pondo-se a acompanhar, com interesse, os resultados dos colegas “que lutam”.

Outras, pelo contrário, empregam esforços inauditos; elas não aguentam mais, e isto se revela através de mil pequenos trejeitos e contrações quase imperceptíveis, mas fazem o esforço maior possível para resistir e impor o moral, a vontade. Outros se imobilizam sem grande esforço e suportam a contrariedade, como se não sofressem; e ainda outros, embora conheçam a recomendação para que permaneçam completamente imóveis, sabem aproveitar o mo-

mento em que o professor está com os olhos voltados em direção a outro lado da sala, para descer momentaneamente os braços entorpecidos e recuperar alento. Suportarão a tarefa, não somente pelo esforço da vontade, como também pela força da astúcia.

Como se vê, esse exercício revela diferentes aspectos físicos e morais das crianças, e cujo conhecimento é muito precioso para educar em cada uma aquilo de que mais necessita⁷.

EXERCÍCIO DE IMITAÇÃO

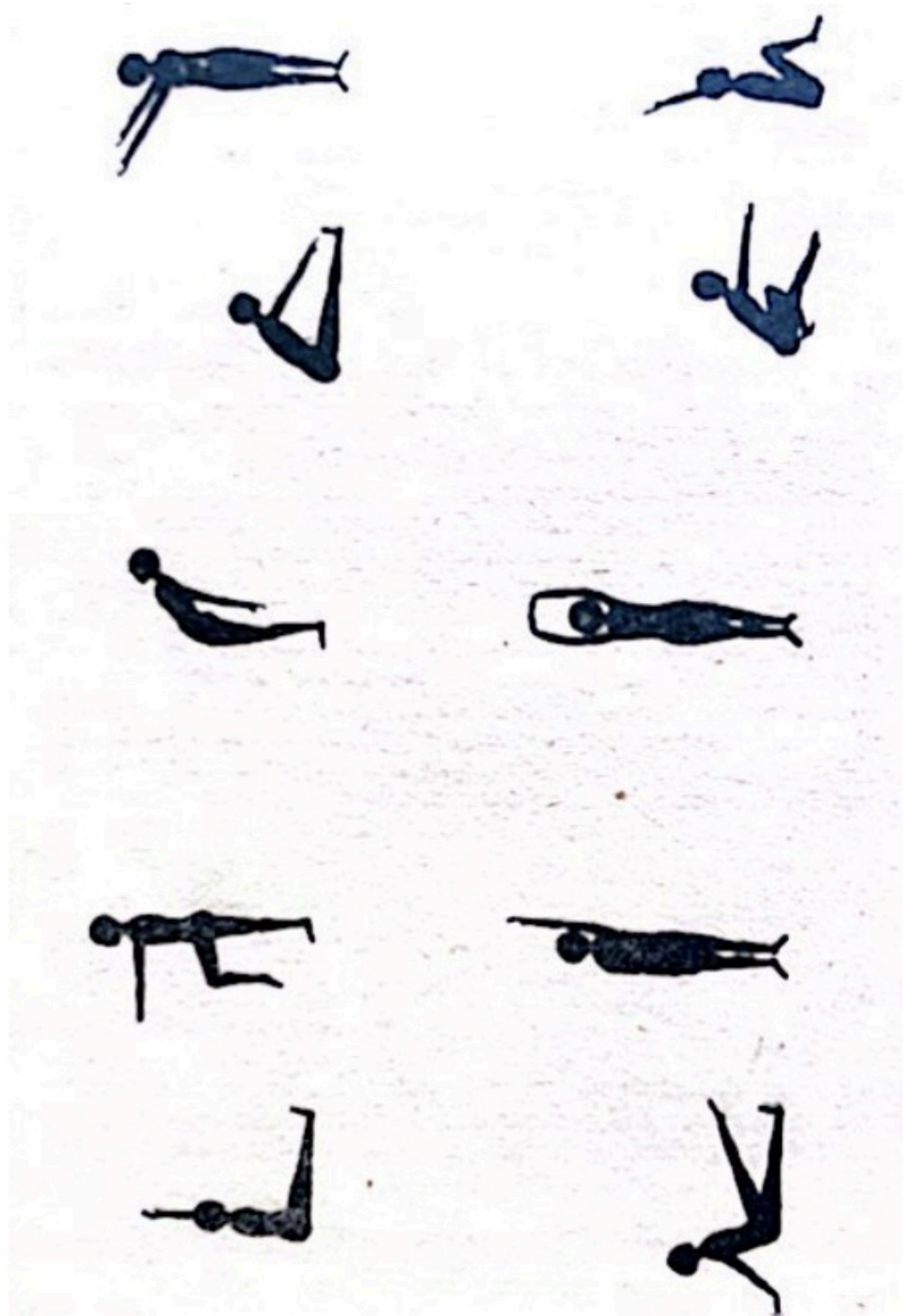
Julgamos útil introduzir na ortopedia mental exercícios de imitação, cujo escopo é exercitar as crianças em bem observar e comandar a execução de seus movimentos em formas precisas.

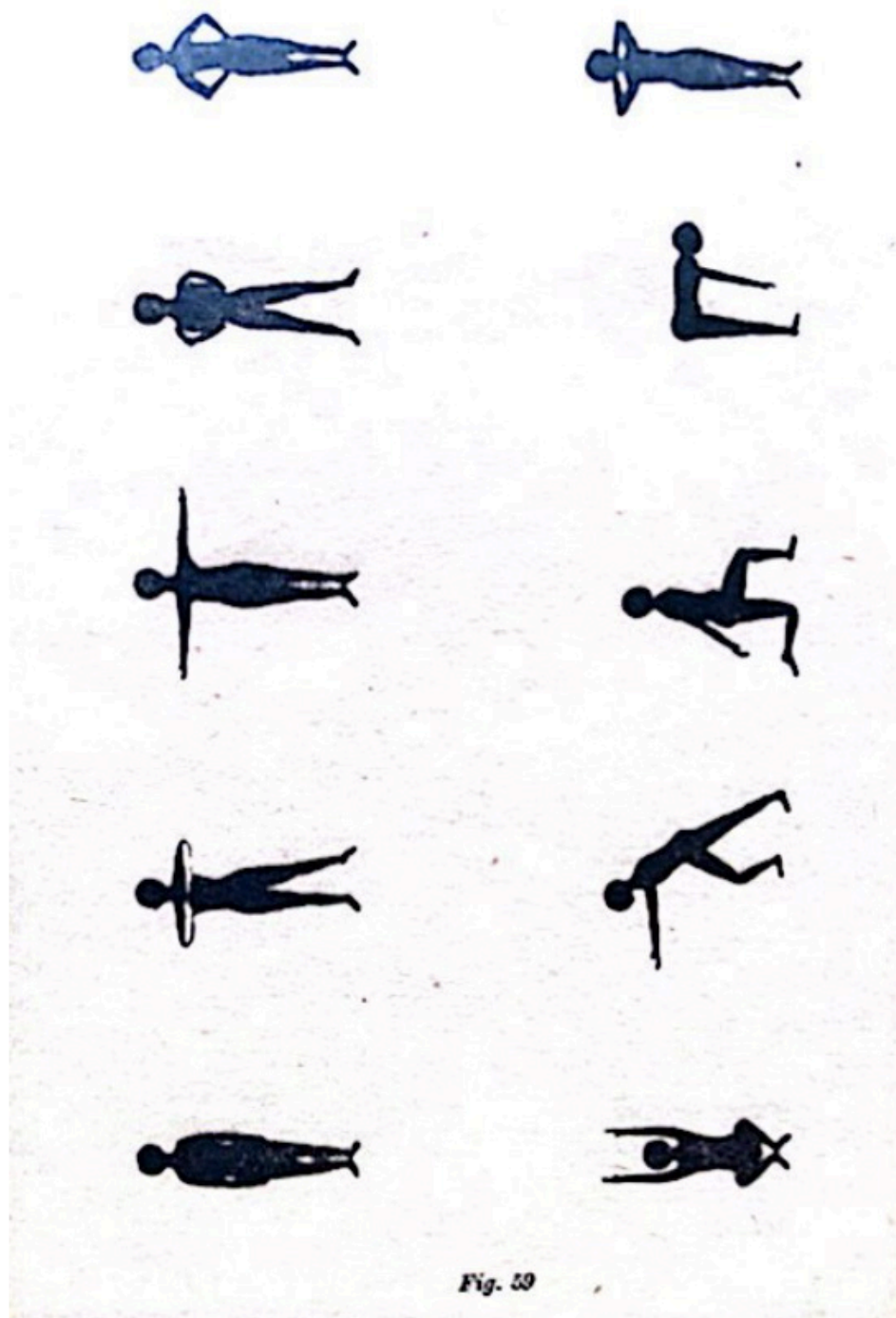
Poder-se-á começar por movimentos de ginástica sueca, rítmica e outras, em que o mestre mostrará alguns, e as crianças os executarão imediatamente.

Quando estiverem familiarizadas com um certo número, poder-se-á fazê-las reproduzi-los segundo os esquemas gráficos das diversas atitudes. Se o mestre sabe desenhar, esboçará rapidamente no quadro negro, em traços simples, tal ou tal atitude, e as crianças deverão reproduzi-las, em movimentos, a princípio, e em desenho, depois. Abaixo damos alguns exemplos (Figuras 59 e 60).

⁷Nota: — O professor terá talvez ocasião de notar em classe esta ou aquela criança que chama sua atenção pela enorme facilidade com que realizará o exercício de "estátua". Normalmente a imobilização só se faz à custa de um esforço considerável para lutar contra a dor, muitas vezes violentíssimas, no caso da imobilização prolongar-se muito. Em algumas pessoas, pelo contrário, a impassibilidade se efetua em virtude de certas perturbações psicomotoras, e a facilidade com que se imobilizam não é mais do que um sintoma daquelas perturbações. O Dr. Collin incluiu este caráter patológico no sintoma de debilidade psicomotriz.

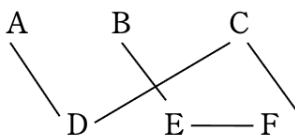
(Dr. A. Collin et Henri Rollet, *Traité de Médecine Légale Infantile*, e Wallon, *L'enfant turbulent*).





Outro exercício de imitação pode ser tomado ao teste de atenção, de Knox. Na cátedra do professor acham-se quatro, cinco caixas ou objetos quaisquer semelhantes – os livros por exemplo. Cada criança também na sua carteira, em número igual e disposto da mesma maneira, caixinhas de fósforos ou fósforos simplesmente. O professor, chamando a atenção das crianças para o que vai fazer, toca com a ponta da vara, e em certa ordem, as caixinhas. As crianças terão que reproduzir o movimento, tocando nas suas próprias caixinhas com um lápis. A princípio as crianças reproduzirão um movimento ao mesmo tempo, depois terão que fazer uma série inteira: por exemplo, o mestre tocará as caixinhas na ordem seguinte: 1-5-4-2-3 ou 2-4-1-5-2-1. Esse exercício exige das crianças muita atenção e a representação das relações de espaço e de tempo.

Para melhor comandar a execução desse exercício poder-se-á dar-lhe a forma empregada poi Meili, chefe dos trabalhos no Instituto J. J. Rousseau, nos seus testes analíticos de inteligência. Em vez dos objetos reais, servir-nos-emos das imagens, ou de quaisquer sinais, letras, algarismos, inteligência. Em vez dos objetos reais, servir-nos-emos das imagens, ou de quaisquer sinais, letras, algarismos, figuras geométricas, distribuídas de certa maneira sobre o papel. Uma grande folha com desenhos suficientemente visíveis a todas as crianças está pregada no quadro negro; os mesmos desenhos fotocopiados em pequenas folhas são distribuídos a cada criança. O mestre tocará com a vara, numa ordem determinada, os desenhos do quadro, ao passo que as crianças reproduzirão esses movimentos desenhando a lápis o caminho percorrido. Dessa maneira será fácil verificar o trabalho observando a trajetória traçada por cada criança. Exemplo com as letras:



A esse mesmo grupo de exercícios de imitação poderemos ajuntar todas as espécies de cópias. Por exemplo, cópia de um desenho simples que o mestre fará no quadro; poderemos variá-lo da maneira seguinte: em lugar de reproduzir o desenho a lápis, as crianças o reproduzirão por meio de fósforos ou de pauzinhos quaisquer.

EXECUÇÃO DE ORDENS VERBAIS

Julgamos útil grupar alguns exercícios sob esta rubrica: compreensão e execução de ordens verbais. A observação das crianças menores – as das classes infantis ou do 1o ano escolar, nas primeiras semanas de sua frequência à escola, mostra a dificuldade, que as crianças têm, em executar um comando dado à classe inteira. Até então, a criança tinha que obedecer a uma ordem individual, dirigida a ela pessoalmente; agora, que se acha num círculo mais largo, em sociedade mais numerosa, a de sua classe, ela não deixa de sentir-se um pouco desadaptada. Custa-lhe compreender o que lhe exige, porque as indicações não lhe são dadas diretamente, mas ao grupo inteiro de pessoas de que ela um membro quase anônimo.

(Em situação mais ou menos semelhante acha-se o jovem recruta de um meio social modesto, um rústico sobretudo, que não teve jamais ensejo de trabalhar numa coletividade mais ou menos numerosa. Não é sempre por falta de compreensão intelectual que ela não sabe executar o comando militar; as mais das vezes é a inadaptação social às novas condições que lhe fazem assumir esse ar abobalhado que se vê na fisionomia dos camponeses recrutas).

As crianças das classes especiais durante muito tempo se adaptam à disciplina coletiva. Por falta de atenção, por falta de compreensão e pelo fraco desenvolvimento social, elas reclamam do professor cuidados quase individuais, no início: só depois é que as classes se constituem em grupo, e as crianças começam a agir coletivamente.

Os alunos serão treinados mediante exercícios graduados,

dados individualmente; depois, a um grupo de crianças, 3 – 4; depois à metade da classe; enfim, à classe inteira. A princípio, dar-se-ão ordens simples, e uma de cada vez; depois serão aumentadas a várias, e as crianças deverão executar, depois de ter ouvido apenas uma vez.

Sabe-se que uma criança de 2 anos já é capaz de compreender e de executar uma ordem simples, como por exemplo, dar a bola, fechar a porta, abrir uma caixa etc.

Cumprir ter já 6 ou 7 anos para poder executar três comissões ouvidas uma só vez (Testes de Binet-Simon). Para estar em condições de fazê-lo, a criança não deve só compreender a senha verbal, mas ainda deve empregar bastante atenção para reter as três, e, sobretudo, apanhar a ordem em que elas foram encadeadas. Esse exercício exige da criança direção no pensamento e a compreensão da ordem cronológica.

Os exercícios desse grupo poderão ser feitos em classe como no campo. Previne-se as crianças de que se vai fazer um “jogo de obediência”. Este jogo consistirá em executar o mais depressa e exatamente possível o que se lhes vai dizer. Ver-se-á se elas sabem obedecer e quais, entre elas, são as mais rápidas e mais exatas. (Para observar a execução, o mestre poderá dividir sua classe em dois grupos: umas agem outras observam e vice-versa. Esta maneira já foi indicada, a propósito de vários exercícios)

Eis algumas ordens que damos, a título de exemplo: levantar os braços. Bater o pé. Baixar a cabeça. Dar um passo à frente. Girar sobre si mesmo. Ergue-se nas pontas dos pés. Fechar os olhos. Apoiar-se no cotovelo. Abaixar-se. Voltar à esquerda, à direita. Dar dois passos para trás etc. Pode-se tomar à ginástica uma porção de ordens dessas e inventar muitas outras que podem ser executadas em aula.

Depois das ordens simples, dar-se-ão séries de ordens que as crianças só executarão depois de ter ouvido a série inteira. Como as ordens exigem regular atenção, poderemos pronunciá-las em voz baixa. Notámos quanto esta audição aumenta a concentração das

crianças e quanto as diverte também. Eis aqui alguns exemplos: levantar a mão direita e pôr a esquerda atrás das costas. Saltar no mesmo lugar e bater as mãos simultaneamente. Levantar-se, caminhar na ponta dos pés em direção à janela; respirar profundamente três vezes; voltar ao lugar, e, descansando a cabeça no cotovelo, fechar os olhos...

Quando essas ordens são dadas a duas três crianças ao mesmo tempo, em vez de o serem à classe inteira, será fácil achá-las mais variadas.

Um exercício interessante encontrámos num jardim infantil na Rússia (Sventitzka). Trata-se de ditado cromático: cada criança tem amostras de cores ou retângulozinhos em cartão, de cores diferentes; depois de elas os terem alinhado, o professor faz, por exemplo, o ditado seguinte: “a amostra vermelha para a frente e no meio da mesa; uma amostra verde à direita da vermelha; uma amostra azul à esquerda da vermelha; uma amostra amarela em cima da verde; uma amostra roxa abaixo da azul”. Dar-se-á, a princípio, cada ordem separadamente; depois, quando as crianças estiverem familiarizadas, poder-se-á dar duas, três ordens, conjuntamente. Por exemplo: alinhar três amostras amarelas; duas amostras azuis acima da amarela do meio; uma amostra ilha abaixo da amarela da esquerda etc.

As crianças se familiarizam assim com o nome das cores, bem como com as noções de esquerda, de direita e outras relações do espaço.

Depois desses exercícios de “obediência”, que não devem durar mais que alguns minutos, o professor deve permitir às crianças, e mesmo estimular, uma atividade livre.

GRUPO — COORDENAÇÃO SENSO — MOTORA

Este grupo de exercícios é muito importante, porque visa educar a destreza geral da criança e a destreza manual, em particular, que não raro lhe faltam e sem a qual ela não pode desenvolver-se

em escrita.

Como o nome o mostra, a coordenação viso-motriz resulta do acordo entre dois domínios – sensorial e motor. A impulsão motriz não se escapa livremente, como aconteceria, por exemplo, numa simples carreira, ou no exercício do *tapping*, de que falamos a propósito da rapidez de movimentos; mas é canalizada e se escoia em movimentos bem dirigidos sob o controle visual.

Sabe-se quanto os movimentos livres das crianças são ligeiros, plásticos, graciosos. Mas, desde que elas devam mover-se nos limites precisos para executar uma tarefa imposta, então a criança é lerda e desajeitada.

Num estudo sobre as funções psicomotrices⁸ que fizemos com as crianças genebrenses, vimos, por exemplo, que grande dificuldade apresenta para elas a execução, a lápis, de um simples ponto. É raro as crianças chegarem a fazer um. Deixam no papel traços verticais ou horizontais, fazem pequenos círculos, vírgulas, sem chegarem a marcar o que se lhes pede: um ponto bem simples. Os músculos extensores e flexores não estão ainda bem coordenados, e o controle do olhar é pouco disciplinado.

Nas crianças normais, a coordenação viso-motriz progride muito rapidamente com a idade: pelos 12 anos, elas diferem pouco dos adultos sob esse aspecto. Mas nas crianças débeis esta coordenação é por vezes muito defeituosa, como vimos, experimentando na classe de Melle. Descoeurdes, de Genebra, com as crianças intelectualmente retardadas.

O professor terá, pois, de esforçar-se por achar exercícios variados para os empregar quotidianamente nas classes e treinar sistematicamente esse mecanismo útil.

Sabe-se que a criança menor é mais hábil em seus grandes movimentos do que nos movimentos limitados. Começemos, pois, pelos primeiros: em uma grande sala, cujo assoalho é formado de tábuas compridas, ou no pátio, em que se podem traçar linhas de

⁸*L'évolution et la variabilité des fonctions motrices*, Arch. de Psych., 1928.

uma dezena de metros, faremos marchar as crianças sobre essas linhas retas, bem depressa e com a maior precisão possível, isto é, só pondo os pés sobre essas linhas. Para interessar mais as crianças dir-lhes-emos, por exemplo, que essas linhas representam uma pinguela estreitíssima sobre um rio, ou, ainda, que são cordas suspensas no ar, como nos circos, sobre as quais caminham acrobatas. As crianças imaginam facilmente uma e outra, executam geralmente esse exercício com uma seriedade e uma atenção notáveis, enviando grandes esforços para manter o equilíbrio e sair-se o melhor possível.

A linha reta pode ser substituída mais tarde por uma linha sinuosa, uma espiral, por figuras fechadas, grandes retângulos, triângulos, estrelas etc.; em que a dificuldade da coordenação viso-motriz é aumentada pela presença dos ângulos e pelas mudanças de direção.

Para a coordenação dos olhos e da mão poder-se-á inventar uma porção de exercícios. Eis alguns exemplos:

Coloração dos desenhos de que são dados os contornos apenas. Esse exercício figura na série didática de Montessori como preliminar para o ensino da escrita. As crianças recebem ou fazem, elas próprias, os contornos das figuras geométricas (círculo, triângulo, quadrado etc.), ou contornos de diferentes objetos, ou de animais, folhas, utensílios domésticos, bandeiras, vasos, vestuários etc.); recebem um só lápis ou vários lápis de cor e devem encher o interior do contorno, tendo o cuidado de não o ultrapassar com traços muito longos.

É muito instrutivo guardar esses trabalhos de coloração: os primeiros são, geralmente, muito defeituosos, farpados, com traços irregulares e ultrapassando o contorno muitas vezes. Se a criança os consegue desde o começo, é porque ela os faz muito lentamente, mostrando sua prudência e cuidado. Com o exercício, a mão se torna muito mais obediente ao comando da vontade, sob o controle da vista os desenhos melhoram, e a coloração se faz em tempo muito mais curto. Para seguir esse progresso das crianças, não esquecer

de datar cada desenho e de notar, sendo possível, o tempo da execução.

Em vez de colorir figuras, podia-se igualmente dar às crianças duplos contornos das letras do alfabeto, algarismos, ou mesmo, palavras inteiras (esses contornos, aliás, as crianças poderiam fabricá-los elas próprias, contornado letras, algarismos ou outros desenhos, cujas chapas o professor preparara em cartão ou madeira fina).

Traçar linhas paralelas entre duas pautas do papel. Sobre simples papel pautado, pedir-se-á às crianças que tracem, o mais depressa e o melhor possível, pauzinhos (ou outra figura, cruces, letras), prestando bastante atenção em que suas extremidades não excedam as duas linhas vizinhas.

O exercício será curto a princípio – 10 segundos; depois, 30 segundos. A criança contará o número de pauzinhos que teve o tempo de traçar justamente, subtraindo, por exemplo, os que excedem a linha de mais de 2-3 mm (a verificação poderá fazer-se com uma régua milimétrica). Repetir-se-á esse exercício, e comparar-se-ão os resultados posteriores com os precedentes.

Pontuação — As crianças receberão folhas de papel quadriculado (15cm x 5 cm). O professor lhes mandara fazer um ponto em cada quadro, com o lápis. Deverão fazê-lo o mais depressa possível, começando pelo quadrado da esquerda e de cima sem saltar um só e sem o pontuar fora do quadrado da linha que elas vão seguir da esquerda para a direita (quando a linha estiver acabada, tomar a linha seguinte etc.). A duração, para começar, não será de mais de 15 segundos; depois se estenderá até a um minuto.

O mesmo exercício, porém, mais difícil, consistirá em fazer pontos exatamente na intersecção das linhas e não no próprio quadrado do papel quadriculado. A coordenação viso-motriz deverá ser mais fina, porque não se contarão senão os pontos que toquem ao menos as duas linhas dos dois quadrados vizinhos.

Nesse exercício, deve-se observar bem que as crianças façam um ponto, e não um traço, uma vírgula, um círculo. A insuficiência

da coordenação se revela precisamente pela incapacidade de o fazer.

Outro exercício ainda é o de seguir com um lápis de cor o contorno de um desenho, feito a lápis preto.

A *enfiagem* das contas, teste de habilidade de Melle. Descoedres, é também um excelente exercício de coordenação. As crianças têm, cada uma, 50 contas cilíndricas de vidro e uma agulha enfiada, terminando por um grosso nó, ou, mesmo, uma conta fixa na ponta do fio. Dado o sinal, as crianças deverão enfiar as contas o mais depressa possível.

Contar-se-á, depois, o número das contas enfiadas durante um minuto, por exemplo.

Corte — Os mesmos contornos das figuras geométricas, desenho das frutas, animais etc.; as crianças terão de recortá-los o mais depressa e o melhor possível. A qualidade poderá ser verificada pelo número de incisões feitas por desenho ou pelos zigue-zagues que excedem o contorno.

Para treinar mais a habilidade manual das crianças e a coordenação viso-motriz, mandar-se-lhes-á fazer construções com cartas ou com retângulos de cartão. Esses castelos de cartas agradam as crianças e as obrigam a um grande esforço de atenção. Com caixinhas de fósforos poderão erigir torres. Ver-se-á o número máximo dessas caixinhas que as crianças podem pôr umas sobre as outras sem que estas se desmoronem. O mesmo exercício pode ser feito com grossas rolhas de cortiça, facilmente obtidas no comércio.

Um excelente jogo de destreza é o seguinte: palitos ou fósforos, empilhados um sobre outro, devem ser retirados por meio de um palito, sem que se toque ou se arreda mais que um só. Várias crianças — duas-três — podem fazer o jogo ao mesmo tempo. Toda vez que o fósforo for retirado conforme a regra, a criança o toma para si, e continua a tirar, até ao momento em que outro fósforo, que não o que se retira, tenha sido arredado. Neste caso, a outra criança que faz a “pesca”, e assim por diante, até ao último fósforo. Comparar-se-á o número de fósforos retirados por cada criança.

Transporte dos objetos— Um copo cheio d'água e posto numa bandeja deve ser transportado com o máximo de rapidez e de precisão a uma distância de 5 a 10 metros. A duração será contada no relógio, e a precisão pela quantidade d'água derramada na bandeja.

Uma torre de caixinhas de fósforos superpostas deve ser transportada, sem cair. Ver-se-á o tempo e o número de caixinhas postas umas sobre as outras, que a criança poderá transportar a uma distância determinada. A mesma espécie de exercício poderá ser feita colocando-se na cabeça das crianças uma caixa leve ou um prato em cartão. Várias crianças poderão, simultaneamente, tomar parte nesse exercício no pátio da escola.

A OBSERVAÇÃO

Os exercícios da observação são particularmente importantes na educação das crianças retardadas. Seguin, Montessori, Bourneville e Decroly consideram-na uma larga parte no seu sistema médico-pedagógico, e o quarto capítulo sobre a educação dos sentidos e da atenção do livro de Melle. Decoeudres é um dos mais profícuos.

Com efeito, habituar as crianças a observar é torná-las atenta ao mundo ambiente e fazê-la apreender as nuances, as diferenças e as semelhanças das coisas e dos fenômenos. A criança chegará a conhecer o mundo exterior não só por suas funções, mas também por suas múltiplas qualidades.

Sem incidir nos erros dos sensualistas que atribuíam aos sentidos o papel dinâmico na formação do pensamento, sem exagerar o alcance da educação sensorial tal como foi concebida por Seguin, seu iniciador, a pedagogia dos débeis mentais se servirá desta educação como de um meio certamente muito eficiente para o desenvolvimento intelectual geral.

As interessantes experiências de Claparède acerca da inteligência, pelo método de reflexão falada, provam quanto a formação das hipóteses na solução de um problema, na interpretação de uma cena, depende da observação, dessa leitura sensível fiel dos fatos e

de suas qualidades. O material da percepção e o ponto de partida, a base material da elaboração da cadeia dos juízos e das construções lógicas. Um fato mal observado desvia o pensamento num sentido errôneo, e a interpretação do conjunto muito provavelmente será de todo falsa.

Montessori não hesita em escrever que, preparando a observação, preparamos também os caminhos que levam as descobertas espirituais, e, mais adiante: “a educação dos sentidos, formando os homens observadores, não desempenha apenas uma função genérica de adaptação a civilização atual; ela prepara ainda, diretamente, para a vida prática” (*Pedagogie scientifique*, vol. I, pag. 102). E, mais longe, Montessori mostra toda a vantagem que a vida prática nas diferentes profissões (médicos, cozinheiros, vendedores, compradores) pode tirar do funcionamento aperfeiçoado dos sentidos.

Nas crianças anormais, que pecam muito frequentemente pela incapacidade de *ver*, de *ouvir*, de *sentir*, embora possuam os órgãos dos sentidos em perfeito estado, o treinamento desses órgãos é de grandíssimo proveito para a evolução geral do espírito adormecido ou caótico⁹.

A educação sensorial terá, pois, como fim dotar a inteligência dos instrumentos precisos, que são os sentidos bem exercitados.

EXERCÍCIOS DE OBSERVAÇÃO AUDITIVA

A) — *Discriminação da qualidade*

1) Estabelecer o mais completo silêncio entre as crianças e exigir-lhes que escutem atentamente tudo o que vai passar-se durante esse tempo. Após um ou dois minutos de silêncio, perguntar

⁹Nota: — Os exercícios da observação que se seguem podem também figurar no grupo da atenção. É que os dois processos são intimamente ligados entre si e sem a atenção é impossível que nos representemos a observação. Já mencionamos quanto toda classificação é artificial e quanto distribuição dos exercícios neste ou naquele grupo é difícil. A causa disto é a extrema complexidade dos fenômenos, e, o exercício, por mais simples que seja, nunca é bastante elementar para colocá-lo em uma das rubricas com exclusão das outras. Aliás, os exercícios de observação que vão seguir-se podem, sem dúvida, figurar em um ou outro grupo. Tratamos de agrupar aqui os exercícios que fazem especialmente apelo à percepção das qualidades sensoriais dos objetos e suas ligeiras variações.

às crianças o que elas ouviram. Recomeçar-se-á duas ou três vezes o mesmo exercício (as crianças colhem desta experiência uma quantidade de observações que o professor ajudará a formular: por exemplo, o bater de uma porta, o barulho d'água, o atrito do papel, o silvo estridente da locomotiva, o apito de uma "sirene", o rangido do bonde etc., aproveitando esse exercício de percepção para o desenvolvimento da língua materna).

2) — As crianças ficam silenciosas. O professor mandará que fechem os olhos ou então que se voltem para a parede afim de não verem o que vão fazer e adivinham os ruídos que vão perceber unicamente pelos ouvidos.

O professor deixará cair de uma certa altura, em cima da mesa, vários objetos que as crianças determinarão conforme o rumor da queda. Assinalemos os objetos fáceis de encontrar-se para esta experiência: bola, caderno, livro, lápis, chave, caixa de papelão, lâmina de gilete, canivete, grão de feijão, moeda, borracha, fósforo, alfinetes, rolinhos etc. (Estes últimos figuram na lista de objetos que o Dr. Simon, de Paris, utilizou no seu teste relativo à acuidade auditiva. Segundo este autor, uma criança normal percebe a queda desses objetos, caídos de seis centímetros de altura, a uma distância de 4 a 6 metros).

3) — Nas mesmas condições que no exercício anterior, far-se-á que as crianças adivinhem o material dos objetos sobre os quais o professor dará pancadas com uma varinha. A mesa de pau, o tinteiro de vidro, o copo de cristal, papelão, pedra, caixa metálica, fazenda grossa etc. (Rouma).

4) — Nas mesmas condições fazer que as crianças adivinhem o que o professor faz (marchar, saltar, bater palmas, assoviar, tossir, respirar, soprar, cantar, rasgar papel, mover a cadeira, amarrotar o papel, derramar água no copo, pousar o copo numa salva, escovar uma fazenda, tamborilar os dedos numa mesa, escrever, fazer bater dois lápis um contra o outro, tocar um instrumento), reconhecer o som de uma corda de violino ou de violão, de uma trombeta, de uma flauta, de um apito, de uma campainha.

5) — Uma criança fica com os olhos vendados ou então se acha no canto da sala, voltada para a parede. As crianças a interpe- lam uma por uma; ela deve reconhecer a criança pela voz (Descoeu- dres)¹⁰.

B) — *Discriminação da intensidade*

1) — As crianças voltam as costas para o professor ou conser- vam os olhos fechados. O professor bate várias vezes com as mãos (2-3), fazendo-o cada vez com uma intensidade diferente e pede aos alunos que adivinhem se foi na primeira, na segunda ou na terceira vez que as palmas soaram mais fortes, mais fracas, médias etc.

Variar o exercício produzindo o som por diferentes meios (fa- lar, tocar o tímpano, bater o pé etc.).

2) — Fazer marchar uma, duas, três, quatro e mais crianças; seus camaradas de olhos fechados devem reconhecer o número das crianças que marcham.

Idem. Fazer cantar um certo número de crianças diferentes e fazer reconhecer o número pelas outras. (Descoeu- dres, pag. 97).

3) — Deixar cair pedaços de chumbo de diferentes pesos, e fazer adivinhar qual o mais pesado.

4) *Discriminação do tempo*. — Pronunciar palavras variando a rapidez de pronúncia e perguntar qual das duas, das três ou mais, foi dita mais rapidamente.

Idem. Cantar duas, três árias, marchar, bater palmas, tocar sino, dando séries de diferente velocidade.

5) — *Ritmo*. — Fazer que as crianças imitem ritmos diferen- tes, batendo palmas, o sino, a régua num corpo duro, o pé no assoa- lho etc.

Dar duas séries de ritmos diferentes apenas por um elemen- to.

¹⁰Nota— Todos esses exercícios podem ser feitos igualmente pelas crianças: cada uma por sua vez pode adivinhar os sons e os ruídos para seus camaradas de olhos fechados ou voltados do lado oposto a ela.

A	. —	N	— .
B	— . . .	O	— — —
C	— . — .	P	. — — —
D	— . .	Q	— — . —
E	.	R	. — .
F	. . — .	S	. . .
G	— — .	T	—
H		U	. . —
I	. .	V	. . —
J	. — — —	W	. — —
K	— . —	X	— . . —
L	. — . .	Y	— . — —
M	— —	Z	— — . .

Os traços são cortes longos, e os pontos, breves.

Fazer reconhecer uma melodia, uma canção conhecida segundo o ritmo batido (Descoeudres, pag. 98).

E. — *Orientação conforme o som e o ruído.*

1) As crianças, de olhos vendados, escutarão os passos do professor, que marchará e se deterá em diferentes pontos da sala. Indicarão com a mão o sítio em que o professor parou (para variar, será, depois, uma criança quem marchará). O mesmo exercício poderá ser feito com o auxílio de uma campainha que o professor fará soar, mudando de lugar.

Numa sala maior, as crianças, de olhos fechados, escutarão o som da campainha e se dirigirão para o ponto onde ela soar. Nesses exercícios será bom dividir as crianças em dois grupos, umas agindo, outras observando e, evitando-se, assim, a aglomeração e a desordem.

2) Adivinhar a distância que separa a criança do ponto de origem do ruído, avaliando o número de passos. A criança, de olhos abertos, desta vez, verificará se a suposição foi justa. (Descoeudres, pag. 98)¹¹.

¹¹Nota: — O mestre poderá usar séries rítmicas do alfabeto Morse e discriminar as letras segundo a sua sinalação Morse.

OBSERVAÇÃO VISUAL

Ao lado de muitos lottos que poderão ser utilizados ao mesmo tempo por um, dois ou por um grupo de crianças, eis aqui alguns exercícios em que todas as crianças da classe poderão tomar parte simultaneamente.

A. — *Discriminação das formas.*

1) — As crianças recebem uma folha de papel mimeografada com desenhos de diferentes formas. O primeiro exercício abrangerá apenas duas formas, — o círculo e o quadrado, por exemplo; no exercício seguinte poderá haver três e mais formas (círculo, quadrado, elipse, hexágono, pentágono etc.).

O mestre pedirá às crianças que marquem as figuras semelhantes com sinais semelhantes. (Para fazê-las compreender bem o exercício, mostrar o exemplo no quadro negro).

2) Nesse mesmo grupo poderão ter lugar os exercícios já descritos (no grupo V, pags. 36-38, da “Revista do Ensino” no 59-61) da imitação visual, por exemplo, a de imitar atitudes humanas, desenhadas no quadro negro, o mestre apresentará um quadro de atitudes, ou desenhará, ele próprio, em traços esquemáticos, no quadro negro; e recomendará às crianças que tomem as atitudes desenhadas no quadro.

3) — Um exercício excelente para a discriminação da forma é o das superfícies coloridas e recortadas no papel com goma, que as crianças escolhem em um maço distribuído pelo mestre.

Elas colarão essas superfícies de uma cor ou de várias, colorindo os contornos de um desenho, feito previamente (mimeografado), e imitando o desenho feito pelo mestre. Este exercício é muito difundido nos jardins froebelianos alemães (Formen Klebespiel).

B. — *Discriminação da grandeza.*

Em folhas mimeografadas serão desenhadas séries de desenhos de diferentes tamanhos, representando figuras geométricas,

objetos usuais, letras, algarismos etc.

Os primeiros exercícios abrangerão apenas duas variedades de tamanhos; nos seguintes o seu número aumentará.

As crianças diferenciarão as dimensões tingindo cada uma com uma cor determinada: por exemplo, vermelho, todas as grandes, preto as médias, e azul, as menores.

C. — Discriminação da cor.

Este grupo de exercícios abrange uma variedade de lottos, nos quais a atenção das crianças será dirigida pela escolha das cores e tintas idênticas.

Em se tratando de exercícios coletivos, sugerimos os seguintes:

As crianças reproduzem com um lápis de cor um desenho representado em cor no quadro negro e cujo contorno se acha em folhas mimeografadas.

A coloração se fará ou por meio de um lápis ou de papéis de cor escolhidos em uma ruma de papéis.

A OBSERVAÇÃO ESTEREOGNÓSTICA

É o concurso de todos os nossos sentidos que nos dará um conhecimento cada vez mais exato e aprofundado dos objetos. Por isso, não limitemos a educação sensorial à da vista e do ouvido, mas, utilizemos igualmente a mão como instrumento do conhecimento.

Faremos, pois, que as crianças tateiem objetos de diferentes formas, tamanhos, consistência, e as faremos classificar pelas suas semelhanças ou diferenças estereognósticas. As crianças, de olhos vendados, adivinharão os objetos que lhes apresentará o mestre ou o vizinho da carteira.

Elas poderão igualmente assinalar, sem se servirem dos olhos, grãos de diferentes espécies (feijões, ervilhas, favas, panos de diversas qualidades etc.).

EXERCÍCIOS DE ATENÇÃO

A educação das crianças retardadas exige um trabalho especial para disciplinar sua atenção, insuficiente, na maioria dos casos. Conforme mostrou a psicologia, a atenção não é uma aptidão isolada, mas representa um estado psíquico que acompanha os outros estados de consciência. Sem atenção seriam impossíveis quaisquer sensações ou percepções, ou o raciocínio etc.

A atenção é “un mode possible de tout processus”, diz Ruysen. Esta participação da atenção em todo trabalho intelectual fez dizer a Meurnann que a atenção é sinônimo de trabalho mental. Do ponto de vista neurofisiológico, o ato da atenção é condicionado provavelmente pela irrigação sanguínea intensa dos centros nervosos, utilizados em dado processo: a atenção deve ser uma mobilização do fluxo nervoso em dada zona cerebral; é “a concentração da atividade cerebral”, diz W. James.

Do ponto de vista da conduta exterior do indivíduo, o ato da atenção “é uma atitude de concentração, na qual tomam parte todos os órgãos necessários” (Binet). Esta adaptação senso-motora é de tal modo importante na atenção que Ribot não teme dizer que, “suprimindo totalmente os movimentos, suprimiremos totalmente a atenção”.

Enfim, do ponto de vista psicológico, a atenção consiste no “aumento de atividade intelectual, seja espontânea, seja voluntária, e na direção desta sobre um objeto ou conjunto de objetos que, na ausência deste fenômeno, ficariam fora do campo da consciência, ou não ocupariam dele senão uma parte mínima”. (Vocabulaire de Philosophie, de Lalande). Assim, o caráter essencial da atenção ou o efeito psíquico do ato da atenção é tornar menos confuso, mais vivo, mais nítido, todo estado de consciência. Esses estados tornam-se preponderantes, senão únicos em nossa consciência com exclusão de todo outro fato psíquico, e é por isto que Ribot qualifica a atenção de *monoideísmo*.

A atenção, que é talvez, entre os fenômenos psíquicos, o que melhor se presta à educação, consistirá principalmente em criar

na criança um hábito de espírito. A educação moderna preocupa-se grandemente com o problema da atenção, que ela resolve pela utilização do interesse das crianças. A evolução normal dos interesses conduz a criança, formada pela escola ativa, naturalmente, para as formas superiores da atividade: do jogo ao trabalho, pela via do interesse imediato, conduzindo ao esforço sustentador.

Esta é a vida normal. Mas os seres constitucionalmente deficientes, nos seres dotados, pela hereditariedade, de um sistema nervoso enfraquecido, ou ainda naqueles a que um meio desordenado e uma vida sem regras falsearam desde a mais tenra idade todos os hábitos — nestas crianças a educação da atenção deve ser auxiliada por meios mais analíticos, mais artificiais, pelos exercícios de ortopedia mental.

A educação da atenção pode reduzir-se, grosso modo, a três operações essenciais: a concentração momentânea da energia mental, à sua manutenção sobre dada tarefa durante um tempo mais ou menos longo, enfim, à distribuição da energia sobre várias tarefas, ao mesmo tempo.

Os exercícios de atenção consistirão em despertar na criança a prontidão e a flexibilidade para dirigir os órgãos dos sentidos e adaptar o corpo na direção necessária. Quanto mais ela for treinada nesta ginástica senso-motora, tanto mais oportunidade terão as impressões, mesmo as mais leves e delicadas de penetrar no campo de sua consciência.

A atenção não se limita, porém, a iluminar momentaneamente a “noite psíquica”. É preciso ainda não deixar fugir a claridade e conservá-la todo o tempo necessário, inibindo as entradas das outras impressões.

Por outro lado, é perigoso deixar-se absorver inteiramente por um objeto: o homem no estado hipnótico — este é o exemplo de um monoideísmo extremo — está, biologicamente falando, mal adaptado, pois sua consciência fica fechada para tudo que não seja a ideia sugerida. É útil, pois, desenvolver na criança não somente a concentração da atenção, como também a faculdade de distribuí-la

por vários objetos ao mesmo tempo.

Aquele que sabe dar sua atenção a muitas tarefas simultaneamente, ganha tanto sob o ponto de vista de sua segurança como sob o ponto de vista da atividade. Arquimedes perdeu a vida, pelo fato de se ter deixado absorver inteiramente por suas reflexões. Muitos sábios são vítimas das distrações mais ridículas, porque, absorvendo-se profundamente em um assunto, deixam de lado os fatos mais banais, porém, importantes para a vida.

Ao contrário, em certos homens de gênio como César, Napoleão, o poder de dividir a atenção era tão grande, que eles economizavam o tempo ditando, por exemplo, quatro cartas simultaneamente e escrevendo uma quinta.

Vamos, pois, nos exercícios que se seguem, procurar desenvolver na criança suas três “atenções”: a fixação imediata, a concentração contínua e a faculdade de distribuir a energia mental por vários objetos ao mesmo tempo. A primeira operação exercida nos primeiros capítulos de nossa ortopedia mental; na reatividade, a atenção tem um papel primordial, assim como na imitação, na observação; as duas outras serão treinadas pelos exercícios abaixo indicados.

Como há de notar-se, todos eles são ligados apenas às técnicas senso-motoras. Mas, acreditando no poder, no fenômeno importante na educação – no ‘*transfert*’ –, esperamos que este vá favorecer ao mesmo tempo a atenção, ligada aos outros domínios mentais.

a) — *Exercícios da atenção concentrada*

Desenhar no quadro ou preparar de antemão, numa prancha, um quadrado ou um círculo, divididos em cinco retângulos ou setores. Em cada uma das divisões, numeradas de 1 a 5, desenham-se pontos, cruzeiros, estrelas, flores ou quaisquer outras figuras visíveis a uma distância de 6-7 metros. A primeira divisão contém poucos desenhos (4-5); a segunda contém maior número (8-9); a terceira, 15; a quarta, 30. Esses desenhos se distribuem sem ordem alguma, mas as aglomerações das primeiras divisões são mais fáceis de contar, ao passo que nas divisões seguintes os desenhos são disseminados

ao acaso, e a sua contagem é mais difícil.

As crianças vão contar em voz baixa o número dos pontos de cada divisão e o inscrevem numa folha, em frente dos números, indo de 1 a 5. Se os alunos não sabem escrever, o mestre pede o resultado oralmente, ou, então, as crianças podem marcar na sua folha o número de barras ou pontos correspondentes ao número dos desenhos do quadro (Teste de Rybakoff).

b) *Exercício de atenção com escolha* — O mestre expõe no quadro negro uma prancha com o desenho das frutas ou dos legumes. Entre essas frutas há, por exemplo, três bananas, seis mangas, dez maçãs, doze jabuticabas e dezoito grãos de uva.

Todas essas frutas são desenhadas proximamente no quadro. As crianças terão que contar separadamente, primeiro, as bananas, depois as mangas, depois as maçãs, as jabuticabas, e, enfim, as uvas, inscrevendo, para cada fruta, o número contado numa folha de papel ou, se não souber escrever, desenhar cada fruta tantas vezes quantas ela se achar no quadro, ou indicando o número oralmente.

c) O mesmo exercício pode ser feito por meio das figuras geométricas, que serão distribuídas em colunas verticais ou horizontais, por exemplo: quadrado, retângulo, círculo, triângulo, trapézio. As crianças deverão contar separadamente, e escrever o número, cada espécie de figuras ou, como precedentemente, marcá-las convencionalmente. Este exercício se parece com o do professor Sante de Sanctis, em sua série de teste para a despistagem dos anormais.

d) Um exercício excelente de atenção concentrada e de duração mais ou menos longa pode construir o teste clássico de *cancelação*, do psiquiatra francês Bourdon.

Cada criança recebe uma folha do texto impresso: por exemplo, um retalho de jornal, uma circular sem préstimo etc., a não ser que tenha um texto *ad hoc*. O exercício consistirá em barrar nesse texto certas letras; começar-se-á por grifar uma ou duas; mais tarde, com a prática, as crianças poderão barrar simultaneamente quatro ou cinco: por exemplo, mandar-se-á, no primeiro exercício, grifar durante três minutos todas as letras “a” que se encontrarem no tex-

to; na segunda vez, mandar-se-grifar, por exemplo, as letras “r” e “s”; depois as vogais “a”, “o”, “i”; depois as letras “t”, “f”, “l”, “m”, e assim por diante.

Uma vez terminado o exercício, as crianças poderão contar quantas letras barraram e verificar se algumas não tinham sido esquecidas ou, então, se algumas outras letras não foram barradas por descuido.

Essas duas últimas categorias, as crianças as marcarão a lápis de cor.

Como já mostramos muitas vezes previamente, os primeiros exercícios podem servir, ao mestre, de prova psicológica (neste caso, uma vez finda a duração marcada, o mestre recolherá os testes e corrigirá, ele próprio, o trabalho, podendo assim julgar o resultado de cada criança em comparação com as outras, obtido nas mesmas condições). O primeiro exercido será, pois, empregado à guisa de teste de atenção; os seguintes, como meio de prática e de educação.

e) Em lugar de um texto impresso, pode-se servir de uma série de letras impressas sem que estas formem palavras nem frases. Este caminho é mais cômodo para a correção e apreciação dos resultados, porque é fácil compor a série das letras de tal modo que o número de cada uma delas seja idêntico em uma série de 100, por exemplo.

f) As crianças recebem uma folha de papel quadriculado ou caderno escolar no 3 (para maior economia e comodidade, os cadernos são partidos no meio por um corte horizontal, resultando assim duas cadernetas de um caderno). Elas vão colorir os quadrinhos do papel com duas ou três cores, alternando regularmente uma cor depois da outra e produzindo assim ou superfícies inteiras ou apenas molduras. No último caso, as crianças poderão fazer dentro da moldura vários desenhos (flores, animais, paisagens etc.). Vide fig. 83.

Na falta de lápis de cor, poderão utilizar apenas o preto, traçando nos quadrados riscos paralelos, ora horizontais, ora verticais. Poderão ainda, em vez de colorir ou riscar, fazer determinadas figuras dentro dos quadrinhos, alterando sempre ou forma, ou tamanho,

ou posição.

g) *Exercício de labirinto* — As crianças recebem uma folha de papel mimeografado, com uma série de linhas embrulhadas. A extremidade de cada uma das linhas é numerada e se acha do lado esquerdo do desenho. O exercício consiste em seguir o trajeto de cada uma das linhas, começando na sua extremidade esquerda e chegar à sua outra extremidade que se acha do lado direito, sem número. Aí chegando, a criança deve escrever o número da linha marcada no início do trajeto. (Teste Mc. Curry — *ver a figura 182*).

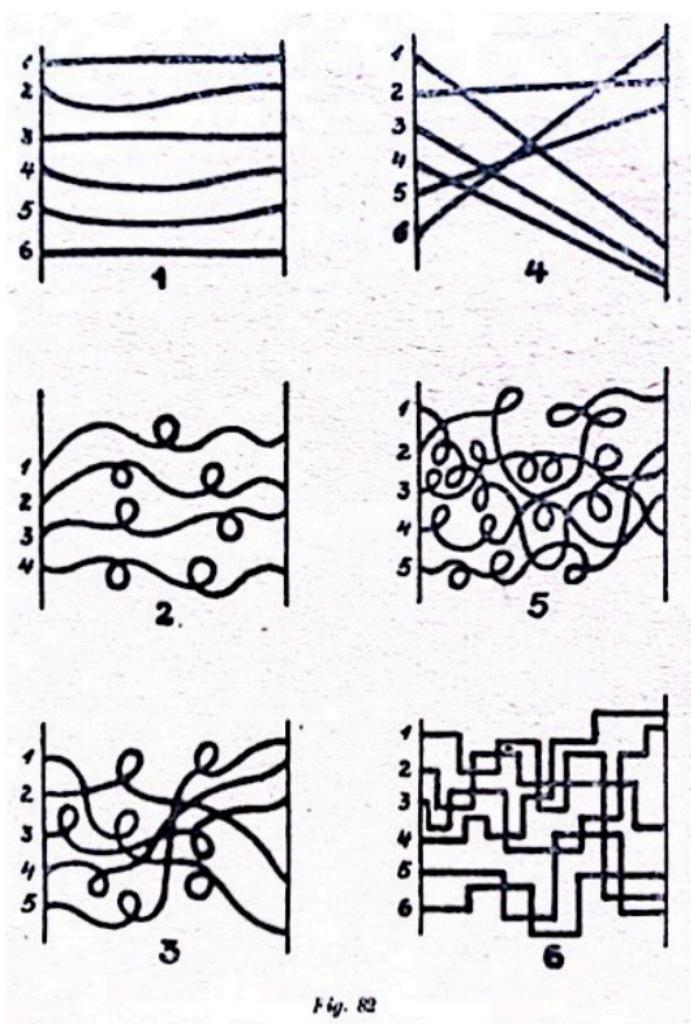
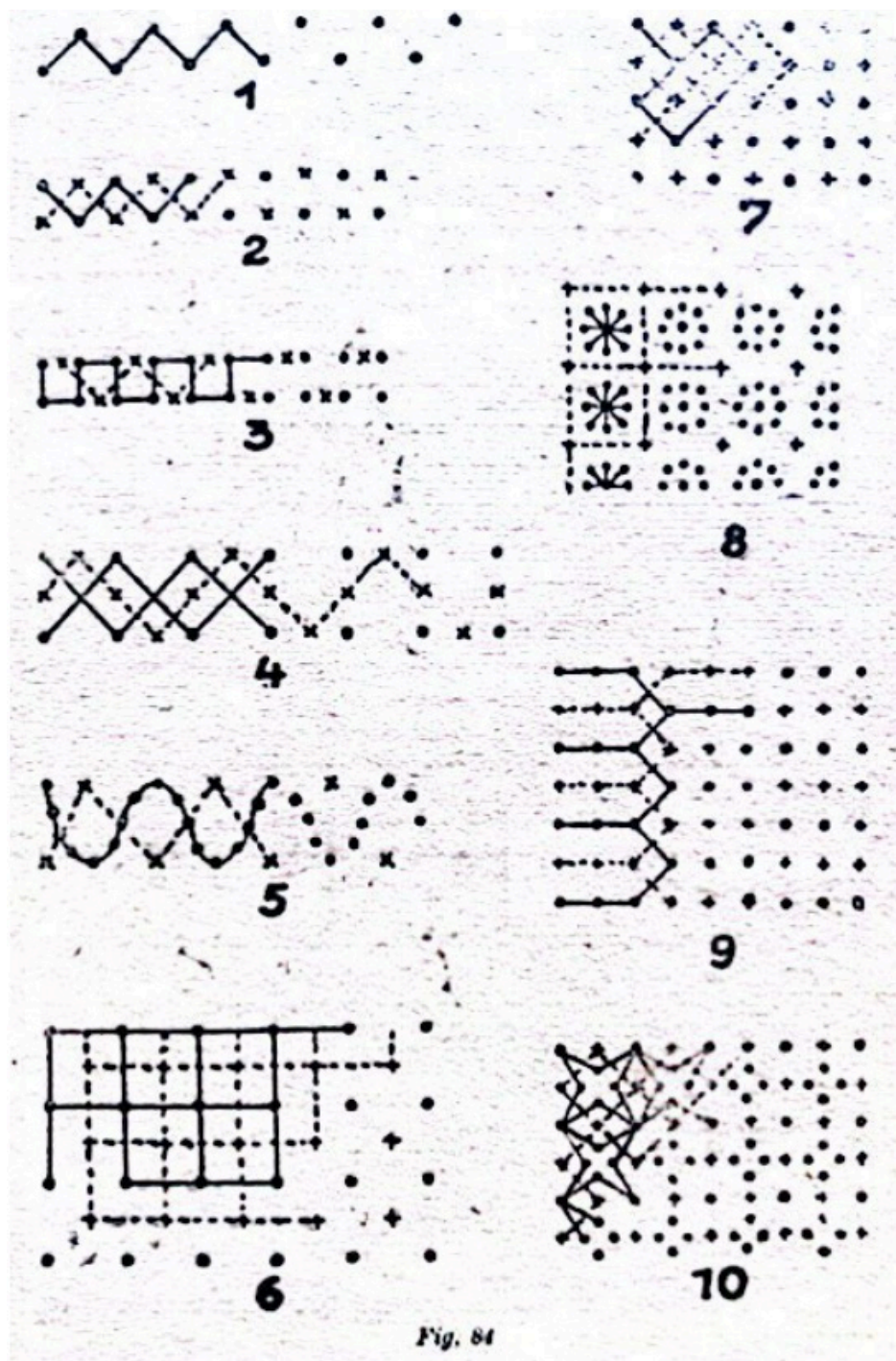


Fig. 82

Como para todos os exercícios de ortopedia mental, começar por exercícios muito simples e complicá-los gradualmente. Um exemplo mostrado no quadro negro ajudará as crianças a fazer o exercício sobre as folhas individuais.

h) Segundo os quadrinhos de um papel quadriculado (podendo ser, para isso, utilizado o caderno escolar no 3), podem as crianças fazer diversos exercícios que servem, não só como meio de desenvolvimento da atenção, como decoração de páginas, onde será feito qualquer desenho, ilustração, cópia. Depois de bem explicados, ou melhor, começados, para que sejam bem compreendidos, devem ser esses exercícios dados em ordem de dificuldade crescente, mais ou menos seguindo os exemplos abaixo, na pag. 94.



i) Outros exercícios já bem conhecidos e estimados pelas crianças, através dos jornais e revistas infantis e que devem ser adotados como ortopedia, como meio de desenvolvimento da atenção, coordenação motora, são os desenhos de animais, flores, obedecendo a indicações dadas por números, ou sinais convencionais quando as crianças não conhecem estes.

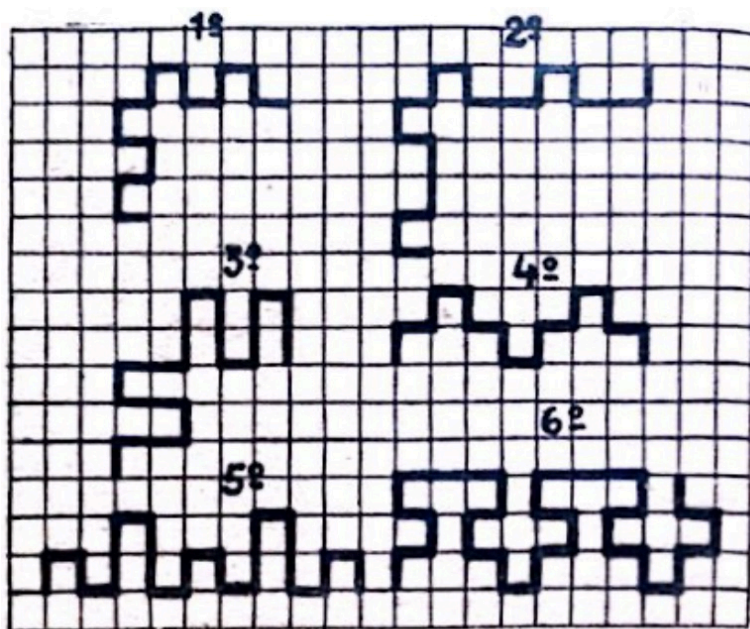


Fig. 84 A

Assim, poderão ser feitos contornos de animais pelo seguimento de algarismos em folha mimeografada, coloração de flores ou animais ainda, divididos em muitos pedaços, por indicação de sinais ou algarismos idênticos.

j) Unindo pontos de duas ou várias cores, em folhas mimeografadas, poderão as crianças, ainda, fazer diversos desenhos, dos quais damos alguns exemplos, à página 93, onde distinguimos, por pontos e linhas diferentes, as cores, como devem ser empregadas.

À professora, caberá orientar os alunos, ou dando-lhes explicações ou entregando-lhes o trabalho iniciado, para que compreendam bem o que têm a fazer.

Os pontos serão unidos por cor igual, vindo a formar, no fim,

um bonito desenho.

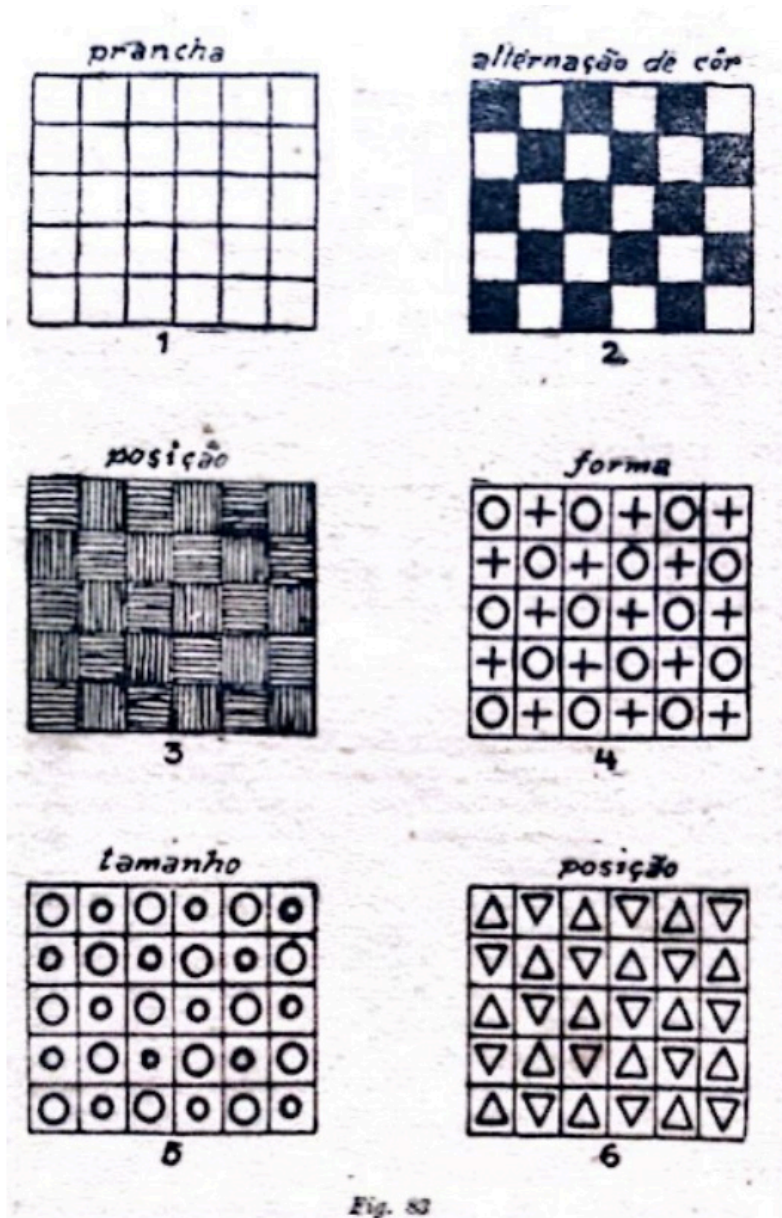


Fig. 82

k) *Cálculo mental contínuo* — Tomamos ao psiquiatra alemão Kraepelin, o exercício que lhe serviu para o estudo do trabalho mental e da fadiga e para a análise das curvas e dos compostos do trabalho mental (ver pág. 89).

As crianças recebem folhas impressas, com colunas verticais de números de um algarismo. A um sinal dado, as crianças começam a fazer a adição dos algarismos subjacentes, cada um por sua vez: o primeiro com o segundo, o terceiro com o quarto, o quinto com o sexto etc., inscrevendo a soma à direita do segundo número da adição.

O exercício pode ser feito durante um quarto de hora de trabalho contínuo. Todos os três minutos, o mestre dará o sinal, e as crianças marcarão com o lápis os algarismos que elas se dispunham a adicionar no momento em que soou o sinal.

Assim, marcando o trabalho de três em três minutos, poder-se-á, contando o número das operações feitas em cada um desses intervalos, como também os erros cometidos durante essas frações de tempo, seguir a marcha do trabalho mental ou, se se quer, as flutuações da atenção.

Este exercício é um excelente estimulador da atenção; e as crianças das classes ordinárias, a partir do 2o ano escolar, o fazem com interesse e desembaraço.

Exercícios da atenção distribuída — Estes exercícios, que Pestalozzi reclamava com insistência para todas as crianças, são muito recomendáveis para os retardados. Trata-se de lhes dar mais de uma tarefa de cada vez, e que elas deverão executar simultaneamente.

Na ginástica, e sobretudo na ginástica rítmica, encontramos uma porção de sugestões. Começando pelas mais simples, podemos pedir às crianças que marchem a passo, uma atrás da outra, e que batam o compasso de dois, três ou quatro tempos, com os dois braços.

A marcha seria uma ação automática, e a atenção se empregaria no movimento e nos ritmos dos braços a que os pés segui-

rão maquinalmente. O exercício mais difícil consistirá em dissociar o movimento dos dois braços: permanecendo no mesmo lugar ou continuando a marchar, por exemplo, o braço direito executará um movimento dado, e o braço esquerdo, outro; o direito se levantará e se abaixará, ao passo que o esquerdo fará um movimento de três tempos: levantar-se, afastar-se ao nível do ombro, depois abaixar-se, repetindo esta série de movimentos durante certo tempo.

EXERCÍCIOS DE MEMÓRIA

Neste grupo podemos incluir uma quantidade de exercícios que se relacionam com a memória imediata. Estes dependerão também, com boa parte, da atenção que a criança mantiver durante um tempo dado.

As crianças que sabem escrever, poderão fazer os seguintes exercícios: memória das palavras, das frases, de um trecho inteiro. O material poderá ser apresentado oralmente ou por escrito.

Memória das palavras — O experimentador ou o professor da classe lerá em voz alta uma série de palavras, 5, depois 10, 15, 30, segundo o desenvolvimento da atenção dos alunos. A leitura deverá ser feita com uma voz uniforme e com uma rapidez determinada, por exemplo, uma palavra por minuto ou dois minutos ou mesmo mais lentamente (a maior ou menor lentidão será devida às pausas entre as palavras e não a da pronúncia de cada palavra).

Eis, a título de exemplo, três séries de palavras com 2, 3 e 4 sílabas:

1 – papel	1 – árvore	1 – avenida
2 – jardim	2 – carneiro	2 – tempestade
3 – carne	3 – banana	3 – automóveis
4 – lápis	4 – tinteiro	4 – camarada
5 – cama	5 – açougue	5 – cachorrinho
6 – planta	6 – cavalo	6 – laranjeira
7 – vaca	7 – borracha	7 – alfinete
8 – casa	8 – folheto	8 – tintureiro
9 – vela	9 – número	9 – percevejo
10 – livro	10 – galinha	10 – caderneta
11 – caixa	11 – gravura	11 – chapeuzinho
12 – homem	12 – domingo	12 – verdureiro
13 – folha	13 – caneta	13 – gameleira
14 – cana	14 – revista	14 – colarinho
15 – gato	15 – óculos	15 – canivete

Como para a repetição dos números, assim para a retenção de palavras, a diferença entre as idades é menos nítida do que as diferenças individuais das crianças da mesma idade. Isto provém da diferença de aptidões, da atenção e também do modo de associar as palavras para serem melhor retidas.

O professor deve aproveitar os primeiros ensaios de cada exercício como um verdadeiro teste, no sentido de colher informações sobre as aptidões dos alunos. Posteriormente, os repetirá como exercícios de treino e de educação e por fim como um meio de controle dos progressos efetuados. Esta regra é geral para a maior parte dos exercícios de ortopedia mental e especialmente aplicável a este, no qual a avaliação dos resultados individuais é facilitada logo que as crianças saibam escrever.

Se as crianças não souberem escrever, o exercício se fará oralmente, e o professor tomará nota das respostas de algumas crianças que repetirão no ouvido do mestre as palavras que acabam de ouvir. Este processo não deixará de despertar a alegria dos pe-

quenos conspiradores.

Damos abaixo a técnica do *Teste de 15 palavras* (Claparède) e a padronagem, feita no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento com as crianças dos grupos escolares de Belo Horizonte e os adultos — professoras-alunas da Escola.

Previne a criança que ela vai ouvir a leitura de 15 palavras que terá de escrever depois a um sinal dado, sem se preocupar, porém, com a ordem, devendo somente prestar atenção para guardar na memória o maior número possível.

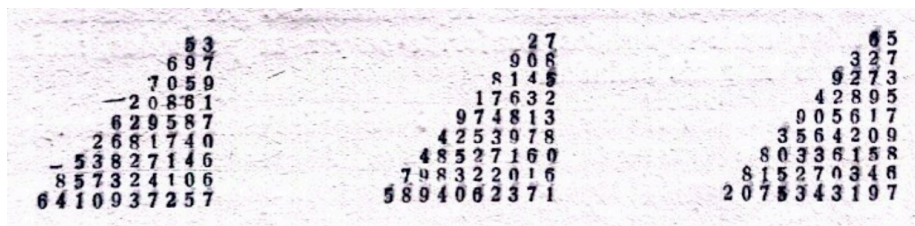
Lê-se então em alta voz e lentamente (mais ou menos dois segundos para cada palavra) deixando-se um pequeno intervalo de dez segundos entre o fim da leitura da última palavra e o sinal que indica quando a criança deve começar a escrever, a fim de evitar que o resultado obtido seja somente devido à memória imediata.

Procede-se do mesmo modo para a segunda série.

Série A		Série B
Tambor	1	Cartão
Pena	2	Padre
Cinto	3	Mesa
Café	4	Forno
Rosto	5	Nuvem
Campo	6	Livro
Filho	7	Barco
Gorro	8	Pardal
Barba	9	Lápis
Perú	10	Caixa
Casa	11	Serra
Jardim	12	Carne
Porta	13	Sabão
Véla	14	Faca
Peixe	15	Tinta

Memória dos números — O exercício, o mais clássico deste

grupo, é a reprodução de números na mesma ordem que foram pronunciados e ditos uma só vez. A rapidez da enunciação pode variar de dois números por segundo a um por 5.



A repetição dos números figura, para várias idades, na escala para a medida de inteligência de Binet-Simon, em Terman, em Melle. Descoedres etc. A experiência mostra que este exercício põe em evidência menos a memória que a atenção e a extensão do campo de consciência, como chamam certos psicólogos. Com efeito, cada pessoa, sem treino especial, possui a extensão bastante constante e, enquanto certos são incapazes de guardar mais de 5 números, outros aprendem, sem esforço, 9 ou 10, em igualdade de condições (é preciso, para comparar, empregar o mesmo método de fixação, isto é, fixar de um modo mais mecânico e retendo os números, sem fazer associações, sem os agrupar em torno de uma ideia).

Padrão para a apreciação da memória (15 palavras)

6 e 7 anos 203 crianças	8 e 9 anos 309 crianças	10,11 e 12 anos 330 crianças	Adultos 71 pacientes
100-22	100-25	100-27	100-27
90-14	90-17	90-20	90-14
80-12	80-15	80-17	80-23
70-71	75-14	70-16	75-22
	70-13	60-15	70-21
	60-12		60-19
55-10	50-11	50-14	45-18
40-9	40-10	40-13	
30-8	30-9	30-12	
25	25-	25-10	10-14
20-7	20-8	20-19	0-9
10-5	10-6	10-9	
0-0	0-1	0-3	

Como variação desse exercício, pedir às crianças que reproduzam, com pontos ou algarismos, o número de pancadas dadas, às escondidas, na mesa; a criança deverá reter, de cada vez, o número de pancadas ouvidas; ainda para modificar e dificultar, dar pancadas em ritmo diverso e fazer com que as crianças o distingam, reproduzindo-o por pontos mais juntos, mas separados, conforme ouvem as pancadas, mais juntas ou mais isoladas.

A capacidade de reter séries de números mais ou menos longas aumenta com a idade. A escala Binet-Simon (Terman) nos dá as normas seguintes: a criança de 3 anos repete três números; a de 4 anos, quatro; cinco números são retidos pela idade de 7 anos; seis números de 10 e sete de 14, finalmente oito números só são reproduzidos por pessoas especialmente dotadas, adultos. Isto é uma norma geral; os casos individuais são muito variados e a reprodução dos números é um teste que caracteriza mais a aptidão individual do que o desenvolvimento mental geral. As diferenças entre as crianças de uma mesma idade são maiores que entre a média das crianças de idades diferentes.

Técnica de memória dos números — Pedir às crianças que

ouçam com muita atenção e não comecem antes da ordem. “Vocês vão ouvir alguns números e devem escrevê-los na mesma ordem em que foram falados, mas não escrevam enquanto eu não disser: “Comecem”. Atenção! Levantem o lápis!” (Chamar cada vez mais a atenção das crianças antes de dar a série. Ler os números com voz monótona, sem nenhuma acentuação, sobretudo na última palavra, com rapidez um pouco maior de um algarismo por segundo.

O exercício permite aumentar a extensão da série de números. Acrescentemos que este exercício pede uma considerável concentração da atenção.

Memória das frases — Foi de Binet e Henri (Annés Ps. N. 1) que tiramos este exercício. Nós o encontramos igualmente na “Escola Binet-Simon” (Terman) para as idades de 3, 4 e 6 anos e adultos médio, os quais dão 6 a 7, 12 a 13, 16 a 18, e 28 sílabas, respectivamente. Como não se trata aqui de uma memória bruta, o exercício pode mais compreensão do que atenção, aumentando os resultados nitidamente com a idade.

O exercício pode ser apresentado oralmente e por escrito. No segundo caso o professor escreverá a frase no quadro, pedindo aos alunos de voltarem a cabeça em sentido oposto a este. Uma vez a frase escrita, será apresentada às crianças durante um tempo determinado (15 segundos, 1 / 2 minuto ou mais, conforme o adiamento dos alunos em leitura), apagando-a depois e pedindo-lhes que a reproduzam de memória.

As frases devem ser curtas a princípio (de 5 a 10 sílabas), aumentando com o progresso dos alunos (aproveitando os primeiros ensaios para julgar as diferenças individuais das crianças relativamente à memória).

Na apreciação dos resultados, considera-se o número de sílabas reproduzidas com perfeita exatidão:

O sol é lindo.....	5 sílabas
Amanhã é fresca.....	6 “
A boneca caiu no chão.....	8 “

Meu lápis escreve muito bem.....	9	“
Domingo, nós iremos passear.....	10	“
A galinha vermelha botou um ovo.....	12	“
Nós escrevemos bem direitinho nos nossos caderno.....	16	“

etc., etc.

Pode-se fazer o exercício precedente em forma de um jogo denominado “Telefone”. Todos os alunos estão assentados em fileira ou círculo. O professor dirá no ouvido de seu vizinho uma frase curta, uma questão de preferência; este a transmitirá do mesmo modo ao seu colega, ao lado, e assim por diante, até que chegue ao último, que deverá dizê-la em voz alta. Se a frase estiver alterada, deve-se verificar a partir de que criança a alteração teve lugar.

Memória visual — Deixando de lado a *reconhecimento* que foi exercitada sob a forma de observação visual, em um dos capítulos precedentes, tomemos a memória visual sob a forma de reprodução integral.

Mostrar-se-á, por algum tempo, aos meninos, uma gravura, um quadro bastante grande para ser visto pela classe inteira, avisando-os previamente de que o deverão olhar com bastante atenção, porque o quadro ficará diante de seus olhos durante um tempo curto. Querendo examinar a memória imediata, o professor, ao retirar o quadro, pedirá aos alunos para descrever o que nele viram. Se as crianças sabem escrever, cada um o fará individualmente em seus cadernos, se não, contarão o que viram oralmente.

A experiência pode ser modificada de modo a examinar a memória de conservação: neste caso, as crianças reproduzirão que viram uma hora ou mais, após a apresentação do quadro.

Quando as crianças acabarem de narrar espontaneamente o que viram, o professor formulará questões sobre os detalhes do quadro, a cor, a posição, o número de vários objetos, ação das personagens etc.

Este interrogatório se assemelhará ao que se emprega no estudo psicológico do testemunho, se ao lado das questões apresen-

tadas sobre os objetos reais da gravura, interrogar-se ainda sobre detalhes inexistentes, “forçando a memória” e impelindo-a pela sugestão a caminhos falsos.

Os exercícios do testemunho despertam nas crianças grande interesse. É curioso ver as crianças verificarem as “deposições” e confrontar suas recordações com o que o quadro representa realmente, quando se lhes mostra a segunda vez, uma vez feita a experiência. É por este meio que se experimenta educar a capacidade do testemunho justo e amplo.

É curioso constatar como a ciência psicológica não é unânime em atribuir a estes exercícios um valor educativo. Por exemplo, M. Lipmann, repetindo várias vezes as experiências de física, que servem de bons meios para apreciar os diversos aspectos do testemunho — observação, memória, formulação exata dos fatos observados etc. —, nega o melhoramento sensível do testemunho, depois de quatro ensaios. Sem a prova dos números em mãos, temos, ao contrário, sempre visto como as pessoas, após a primeira experiência e depois de ter errado, tornam-se mais prudentes e, portanto, mais exatas, mais precisas em suas respostas posteriores.

A veracidade das respostas sobre a vista é uma excelente virtude que devemos cultivar o mais possível porque é socialmente útil.

Entre as crianças anormais, igualmente, devemos muito nos esforçar para fazer relacionar com exatidão as palavras às coisas e aos atos que se acham ligados.

C) Reprodução dos movimentos

Exemplos:

1) Levar as mãos à cintura, depois aos ombros a nuca e a cabeça; voltar em ordem repressiva;

2) Colocar as mãos ao peito, a testa, levantar a posição vertical acima da cabeça; voltar em ordem regressiva;

3) Bater palmas à frente, à direita, à esquerda, ao alto etc.

c) Reprodução das atitudes

1) Mão direita colocada na cintura, mão esquerda na altura do

peito, rosto voltado para um lado;

2) Pé direito à frente, braços cruzados, cabeça voltada para trás;

3) Pés ligeiramente abertos, cabeça pendida para frente, uma mão colocada na testa, a outra nas costas etc.

Poder-se-ia fazer igualmente a experiência ou exercício do testemunho, praticando diante dos alunos um certo número de atos seguidos e pedindo-lhes reproduzi-los na mesma ordem ou indicá-los verbalmente, por exemplo: a) reprodução dos atos:

1) A professora tira de sua pasta uma folha e um lápis;

2) Escreve algumas palavras sobre a folha;

3) Dobra esta folha;

4) Guarda-a na gaveta da mesa;

ou ainda:

1) Vai até ao armário;

2) Abre a porta do armário;

3) Aí toma um caderno;

4) Coloca este caderno sobre a mesa;

5) Toca no tímpano etc.

É preciso pedir às crianças que não se limitem a mencionar os atos, mas descrevê-los na mesma sucessão em que foram apresentados.

MEMÓRIA DE UM TRECHO DA POESIA, ETC. (DECORADO)

Fazer as crianças decorarem um trecho, uma frase, um pouco longa, uma poesia, uma melodia etc.

Se os alunos sabem ler e escrever, distribui-se a cada um, uma folha de papel, mimeografada, com o texto a aprender. O professor fará a leitura do mesmo em voz alta para as crianças ouvirem, deixando depois que o decorem durante um tempo determinado, por exemplo, 5 a 10 minutos. Em seguida, os textos serão recolhidos e as crianças reproduzirão de memória, em uma folha, tudo que tiverem retido.

Para utilizar esta prova como teste de memória, seguir as instruções seguintes para correção e apreciar os resultados segundo o padrão do Laboratório de Psicologia.

As crianças que não souberem ler e escrever aprenderão, de viva voz, o trecho, repetindo-o em coro depois do professor, que anotarà, para cada trecho, o número de repetições feitas. Depois, interrogará as crianças e escreverá os resultados para cada uma das interrogadas. Uma semana mais tarde, o mesmo teste pode servir de prova para examinar o grau de conservação da memória: o professor lerá a poesia uma vez em voz alta, fazendo repetir em coro; depois chamará as que foram interrogadas da primeira vez.

Notando os resultados e o modo de memorizar e reproduzir de cada criança (em experiências diferentes, bem entendido, sem o que o exercício se tornará longo e fastidioso), o professor terá pouco a pouco um conhecimento amplo e profundo das capacidades psíquicas de seus alunos.

Memória de idéias — Foi ainda do gênio de Binet que tiramos este exercício. Ler-se-á ou contar-se-á, para as crianças ouvirem, um fato qualquer, contendo algumas ações bem nítidas e que se desenvolvam de um modo interessante para o nível mental das crianças, pedindo-lhes contar tudo de que se lembram da história lida ou contada. Não se pede palavra por palavra na reprodução; conta-se o número de ideias repetidas pela criança.

Na escala Binet-Simon (Terman), aos 10 anos, a criança lê um texto impresso e reproduz de memória 8 ideias do trecho.

Exemplos para início:

“Uma senhora comprou ovos no mercado. No momento em que ia tomar o bonde, o cesto virou e 3 ovos caíram no chão e quebraram-se”.

“Maria passeava com sua mamãe; de repente um vento forte começou a soprar e arrancou o chapéu de Maria, atirando-o por terra”.

“Há dois meses, Maria plantou flores. Elas cresceram muito depois da chuva. Ontem Maria as colheu e nos ofereceu um lindo

“bouquet” de cravos vermelhos”.

“Dois passarinhos começaram a construir seu ninho. Quando ficou pronto, cinco ovinhos muito brancos vieram enfeitar o fundo do ninho. Três semanas mais tarde, cinco filhotinhos abriram seus bicos pedindo alimento.

a) Apresentar, um a um, diversos objetos, mostrando, durante alguns segundos, cada um de uma série de 4, 6, 8, 10, 12 e mais objetos. Depois de toda a série mostrada, os alunos vão escrever o nome dos que se lembrarem. Se não sabem escrever, dirão oralmente. ou desenharão;

b) Ao invés de apresentar os objetos sucessivamente, neste exercício os objetos serão mostrados todos de uma vez, tirando por 20 a 30 segundos ou mais a cartolina ou o pano que os cobria. O professor notará para cada criança qual é o número dos objetos que podem ser retidos;

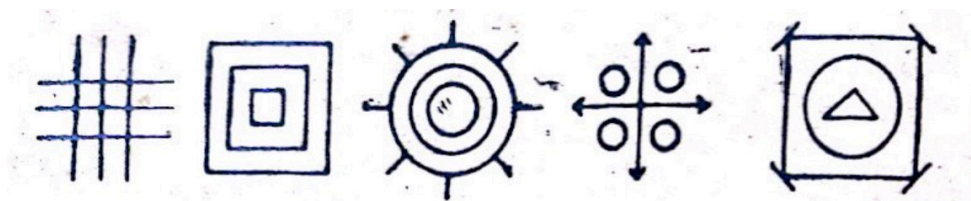
c) Três ou quatro objetos vão ser colocados à mesa, em determinada posição. Depois de observadas pela classe durante um curto tempo, serão trocados de lugar e mudados de posição, para que os alunos indiquem a colocação primeira ou os ponham de novo em seus lugares.

d) Ainda poderão os objetos ser apresentados, de outra maneira. Serão colocados fora da sala. Cada criança irá, separadamente, observá-los. Quando voltar, responder, à vista de seus colegas, perguntas alusivas a cada objeto que viu, perguntas que obriguem a adivinhação ou reconhecimento do objeto, tais como, por exemplo: “Qual é a forma do que você viu?”; “qual é o tamanho?”; “a cor?”; “como se chama “o” ou “a”?”; “desenhe-o no quadro”; “de que modo você o gosta?”; “o que tem dentro?”.

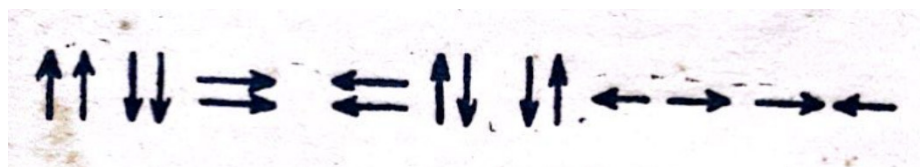
Naturalmente, essas perguntas devem ser feitas de acordo com o objeto, que a professora deve ver antes.

e) Ao invés de objetos, poderão ser apresentados no quadro negro, ou feitos em uma folha de cartolina, desenhos simples, sinais geométricos, rosáceas etc., para que as crianças os reproduzam em seus papéis, depois de observá-los durante algum tempo (30-60

segundos), conforme a complexidade das figuras.



f) Um mesmo desenho pode ser apresentado, mas de cada vez, em determinada posição, ou quantidade, tamanho, isoladamente ou em comparação com outro; as crianças devem observá-lo, em muito pouco tempo 10 a 20", para depois reproduzi-lo, ou oralmente ou no papel. Como exemplo, damos uma seta:



Damos por acabada a primeira parte dos exercícios de ortopedia mental, reservando para um segundo fascículo aqueles que se referem aos processos mentais superiores, da inteligência e da imaginação.

Fim do primeiro fascículo.



Figura 2 - Professora e alunos em sala de aula na Fazenda do Rosário (~1965). Fonte: Acervo do Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

Infância excepcional

Os internos dos asilos têm geralmente a tez pálida, os olhos encovados e sem brilho, os músculos relaxados, o ar lamentavelmente sério, e notamos-lhes uma depressão profunda, mesmo quando os vemos no trabalho, por vezes insípido, monótono, superior ou estranho às suas forças e às suas necessidades.

Infância Excepcional

A PERSONALIDADE E O CARÁTER DA CRIANÇA — NECESSIDADE DE RESPEITÁ-LOS E FAVORECER SEU DESENVOLVIMENTO NA CRIANÇA NO ASILO.

Helena Antipoff

Do vasto assunto proposto pela Comissão Organizadora do Congresso de Proteção à Infância, tomei a liberdade de limitar minha contribuição ao problema da personalidade da criança educada no *asilo*, isto é, aquela que pela força das circunstâncias, físicas e morais, não pôde ser educada no seio de sua própria família: órfãos, crianças privadas do lar pelas condições econômicas ou morais dos pais, crianças cuja conduta ou cujas tendências não permitem viver neste meio natural.

A NOÇÃO DA PERSONALIDADE

Aplicados à crença, os termos personalidade e carácter subentendem um conteúdo um pouco diferente daquele que se refere ao adulto. Tanto a etimologia dos termos como a interpretação dada pela psicologia moderna mostram que a personalidade e o carácter não são factos psíquicos primitivos, mas que uma e outra são de formação secundária e resultantes de fatores diversos.

Para se elevar o indivíduo à dignidade de personalidade é preciso que ele satisfaça, ao menos, às seguintes condições: dar provas de uma vida mental *contínua*, através das experiências passadas, presentes e mesmo futuras (planos, projetos): esta continuidade psíquica não se estabelece enquanto não existe *consciência do eu*, este verdadeiro cimento da personalidade; revelar em suas diversas formas de comportamento, intelectual, afetivo e social, um certo grau de constância, dando assim a individualidade vital seu próprio

cunho ou *caráter*; ser *considerado* pela sociedade a que pertence; esta o admite ou rejeita de seu seio, conforme o grau de harmonia que existe entre o indivíduo e a sociedade.

A EVOLUÇÃO DA PERSONALIDADE

Para tornar-se uma personalidade, o indivíduo tem, assim, em sua marcha evolutiva, um caminho longo e acidentado a percorrer. Sabe-se como é tardio o aparecimento da consciência do eu na criancinha, não somente do eu moral, mas simplesmente do eu físico. Só muito lentamente a criança aprende a conhecer seu corpo e a distingui-lo do meio circunvizinho. Durante o primeiro ano o bebê toma conhecimento de seus gestos, da extensão de seus movimentos, dos limites de seu corpo. O fino observador, que foi o fisiologista Preyer, nos mostra a criança de 15 meses “mordendo-se, ainda a ponto de gritar de dor”.

Conhece-se igualmente o aparecimento tardio dos pronomes pessoais aplicados a si próprio pela criança. Esta noção linguística só se forma depois de uma experiência social mais ou menos longa. Os seres menos bem dotados tardarão mais a utilizá-los, os retardados profundos nunca chegarão a servir-se deles.

A continuidade da vida mental está sob a dependência da memória. Esta possui, nos primeiros anos, uma notável plasticidade para a fixação dos movimentos de toda espécie; os automatismos e os hábitos se formam com a maior facilidade, mas as imagens mentais apagam-se rapidamente, não sendo conservadas pelo cérebro, senão por pouco tempo. Da imensa experiência de sua infância, são poucas as lembranças que o homem guarda: as primeiras datam de 3 a 4 anos, em média, e até 10, 12 anos, poucas pessoas são capazes de reconstruir passo a passo sua vida, evocando os sentimentos e pensamentos de então. Algumas lembranças emergem, no dizer de Virgílio, como raros, sobreviventes, deste oceano de esquecimento. A continuidade falta, não vivendo a criança, na maioria dos casos, senão no presente.

Em regra geral, a descoberta do eu é um fenômeno tardio. É, entretanto, mais precoce, quando o sentimento da dignidade pessoal foi posto em jogo por um conflito mais ou menos sensível, por uma injustiça evidente.

A observação que se segue refere-se a uma criança de 8 anos: não querendo obedecer a uma ordem de sua mãe, dada em tom exaltado e muito irritado, ordem de fazer alguma coisa que a criança não julgava necessária, a criança, com um tom de voz extremamente calmo e decidido, disse, apontando com um gesto sua mãe, a depois sua própria pessoa: “Você é você — eu sou eu”. Nesta oposição de pronomes a criança fez sentir à sua mãe que não era sua coisa, que não era mais uma coisa em geral, mas que era uma pessoa dotada de eu, tendo suas opiniões e o direito de agir de acordo com elas. Achamos que a idade indicada é muito precoce e que a citada criança mostrou uma grande maturidade psíquica, que não se teria talvez revelado sem o estado de cólera e de irritação ultrajante da mãe.

É na adolescência, no momento do “segundo nascimento”, que a consciência do eu moral vai surgir. Ela faz sua aparição quase sempre sob uma forma aguda, no momento em que as lutas com o meio, com as tradições e as opiniões do mundo invadem o jovem ser. Piaget mostra que consciência desenvolvida do eu é um produto social: “é na medida que nos comparamos a outrem que nos é possível conhecer-nos e dizer que nosso ponto de vista moral e intelectual difere do dos outros”.

O caráter, igualmente, é considerado como uma resultante de fatores endógenos em relação com os exógenos; o caráter dependerá da adaptação das disposições individuais às condições do meio. Resulta de uma verdadeira luta, não só com seu ambiente e com as condições sociais, mas com suas próprias disposições as quais ele ora ceda, ora resiste (Boven). É nesse perpetuo vaivém entre o indivíduo e suas disposições e o mundo circunvizinho com seus múltiplos aspectos, que se forja o conjunto mais ou menos estável e relativamente homogêneo das reações psíquicas e dos comportamentos sociais.

O verdadeiro caráter do homem e sua personalidade cristaliza-se depois de longo processo de formação, em que a criança passa por todas as suas fases evolutivas de percepção, de pensamento, de sentimento e de julgamento moral. Tal maturidade não deve chegar antes que a criança, ou melhor o jovem ou a jovem, tenha oportunidade de experimentar suas forças a reativos diversos, antes que a vida lhe tenha dado a ocasião de mostrar-se sob seus diferentes aspectos, antes de ter experimentado numerosas atividades e suportado diversas reações, sociais principalmente. Só assim, saindo no mundo, o indivíduo se decidirá a representar o seu papel na arena da vida e fará repercutir através de sua pessoa, como os atores trágicos da antiguidade, através de suas máscaras, sua própria voz (personare).

O PAPEL DA INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE

Conforme disse muito bem nosso mestre, “a criança não é pequena por não ser grande, mas é pequena para tornar-se grande” (Claparède). Quanto mais tempo ela for “pequena”, tanto mais probabilidade terá de tornar-se verdadeiramente grande. Toda sua infância consistirá, pois, em fabricar os tijolos de sua futura personalidade e em preparar o cimento sólido que irá mantê-los em equilíbrio, um todo harmonioso: harmonioso como o próprio indivíduo e harmonioso com a sociedade em que ele viverá.

Na evolução distinguimos, duas forças: uma, interior, centrípeta ou hereditária; outra, exterior, centrífuga, ou de adaptação (Goethe). É claro que, sendo a primeira viciada, a segunda se ressentira disto, e a evolução não poderá seguir seu caminho direito. Qual será a função do educador em face dessas naturezas?

O educador, cujo papel é garantir à criança a ontogenia, deve nesses casos observar as irregularidades da natureza física e mental da criança e desenvolver toda sua ciência e toda sua arte, toda sua inteligência e todo seu coração para compensar os defeitos e

lacunas de uma natureza viciada, irregular. A arte pedagógica e a educação devem ser irrepreensíveis porque facilmente se podem prever os efeitos desastrosos de uma educação má sobre a natureza viciada em sua essência.

A PERSONALIDADE DAS CRIANÇAS DO ASILO ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO

Vejamos o que representam as crianças dos asilos. Aqueles que trataram de perto com as crianças dos orfanatos sabem perfeitamente que bom número delas é vítima de taras hereditárias as mais temíveis.

A primeira infância dessas crianças decorre muitas vezes em uma miséria corporal, na fraqueza e numa saúde precária. O fator psíquico é igualmente dos mais dolorosos, e muitas crianças sofreram verdadeiros martírios morais, antes de entrarem para o orfanato.

Aqueles que negam o pragmatismo hereditário na formação da personalidade, encontrarão nessas crianças bases exógenas e influências psíquicas nocivas impressionando-as desde a tenra infância. Os partidários da tese contrária encontrarão nas predisposições inatas, de que incriminar o futuro desenvolvimento. Os dois fatores, muitas vezes presentes nas mesmas crianças, põem-nos em face dos seres particularmente vulneráveis.

Qual é geralmente o aspecto das crianças, clientes dos asilos? No momento de transpor os umbrais, como durante a vida de internato, nossa experiência pessoal nos faz vê-las bem diferentes das crianças de sua idade que vivem com seus pais, trabalhando na escola, brincando ou ocupando suas horas vagas.

A infância normal caracteriza-se, antes de tudo, por sua vida sempre em ação; sua energia apega-se avidamente a todas as formas da vida exterior, ela é curiosa, “mete seu nariz” em toda parte, experimenta, sem se cansar, as coisas e as pessoas que a rodeiam. Com isto, não se preocupa com os problemas pessoais, é jovial e

mostra, para com o adulto, uma confiança e um abandono tocantes.

Os internos dos asilos têm geralmente a tez pálida, os olhos encovados e sem brilho, os músculos relaxados, o ar lamentavelmente sério, e notamos-lhes uma depressão profunda, mesmo quando os vemos no trabalho, no trabalho por vezes insípido, monótono, superior ou estranho às suas forças e às suas necessidades. Lembro como se fosse hoje — e muitos anos já se escoaram após a visita a um asilo — do dia em que a aparência de depressão, principalmente nas crianças de 6 a 8 anos, era a tal ponto pungente, que uma turma de professores primários, que foram comigo, acostumados com as crianças, a custo puderam reprimir as lágrimas à vista de tamanha tristeza. Quando as crianças foram grupadas para tirar uma fotografia, atemorizadas, apreensivas, apertaram-se umas contra as outras. Para não fixar essa impressão dolorosa, os professores lhes mostraram coisas alegres, cômicas, mas os pequerruchos ficaram como petrificados na sua tristeza. Creio bem que eles nem mesmo sabiam rir.

Ao lado disso, a observação a respeito da vida dos orfanatos nos dá ainda informações acerca de muitas anomalias morais, de muitos vícios. A depravação sexual, em particular, é um fenômeno comum, bastante espalhado. As diretoras dos orfanatos de meninas se queixam unanimemente da dificuldade de reter no asilo as de 14 e 15 anos e mais. São empregadas às pressas, mas em pouco tempo o seu comportamento as faz colocar, já agora, no Asilo “Bom-Pastor”; ou aliás, elas se perdem irrevogavelmente.

A PERSONALIDADE DAS CRIANÇAS DE ASILO ATRAVÉS DO TESTE PSICOLÓGICO

Esta depressão psíquica, de que muitas crianças de asilo são estigmatizadas, e que impressiona vivamente o visitante ainda o menos psicólogo, logo à entrada em muitos orfanatos, encontra confirmação palpável nos resultados do exame psicológico, que, graças ao psiquiatra suíço-alemão Rorschach, pode estender-se atualmen-

te aos domínios mental e ao afetivo mais profundo do que o podiam os testes antigos.

O teste de Rorschach, a quem a morte infelizmente arrebatou um ano após a publicação do seu método original, se serve das manchas de tinta interpretadas pelos examinandos. Esse método nos revela, com suficiente exatidão (como o demonstraram inúmeras provas colhidas entres os psicopatas, os nervosos e os normais, nos adultos e nas crianças) o conjunto das tendências mentais, a psicotropia e as atitudes afetivas. Analisando os resultados do teste, aplicado a todo um grupo de indivíduos mais ou menos homogêneos, chega-se a formar, por assim dizer, a sua imagem genérica mental, e a determinar a psicotropia dominante.

A análise que a Sra. Loosli Usteri, professora do Instituto J. J. Rousseau, fez do teste de Rorschach, aplicando-o, de uma parte, às crianças normais comuns, e, de outra parte, às crianças internadas no Asilo de Genebra, nos ministram destes últimos a imagem psicológica seguinte: (1) O aluno típico de asilo se distingue de seus congêneres que vivem com suas famílias:

- 1) Pelo seu pensamento mais infantil, mais autístico;
- 2) Por sua afetividade mais calma, mais estável, e nitidamente depressiva;
- 3) Pela sua forte tendência à oposição.

O autor acrescenta ainda que os pacientes do tipo de caráter *introversivo* formam cerca de metade entre as crianças de asilo, ao passo que os meninos que vivem em suas famílias formam um quarto apenas do número total, e, que as recusas foram muito mais frequentes entre os primeiros do que entre os últimos.

A infância do asilo genebrense (e julgamos não nos enganar muito dizendo que a infância dos outros asilos, que não o de Genebra, tanto pelo gênero dos alunos que os habitam quanto pelos métodos pedagógicos e o regime de vida que ali reinam, oferecem forte semelhança), é, pois, comparativamente à infância que vive em sua própria família, retardada no ponto de vista intelectual; o pensamento é mais primitivo, ela participa menos do pensamento

coletivo, autística por conseguinte; a afetividade, ao contrário, é super evoluída. Ela não é mais tão espontânea quanto na criança do lar; é mais estável, e, no dizer de Rorschach, “adaptada”, mas é uma adaptação tímida, prudente, constrangida, inibida por um domínio de si mesma em presença de outras pessoas, repassado de um humor geral depressivo. Ao lado desta afetividade inibida, as crianças revelam uma forte tendência para a oposição. Quer dizer que esse ser exteriormente submisso, passivo e tímido, guarda no íntimo uma atitude independente, de não adesão, e, mais que isso, interiormente protesta e se revolta. Outra característica muito sintomática é que, ao contrário da criança que voltando-se naturalmente para o mundo exterior, é extrovertida, ou, como o quer Rorschach, é extra-tensiva, os internos dos asilos acusam uma orientação introversiva, fechando-se demasiado cedo sobre si mesmo. Como vemos, o ritmo mental da criança de asilo é irregular: um pensamento infantil, pobre, confuso, inexato acompanhado de uma afetividade precoce, hirta e já petrificada.

SISTEMA EDUCATIVO — ASILOS, FAMÍLIAS ADOPTIVAS

Onde buscar o remédio? Deve-se repudiar totalmente o sistema dos internatos e subscrever a opinião categórica de um homem apavorado pelo aspecto dos asilos visitados na Suíça que escreveu:

“Ainda o melhor dos orfanatos, como aliás todo estabelecimento de educação fora do círculo doméstico, é um estabelecimento de corrupção moral”.

Não pensamos assim; antes de mais nada, porque logicamente podemos conceber um excelente sistema de educação nos internatos, e, depois, porque tanto para as crianças normais como para os meninos particularmente rebeldes, sob o ponto de vista educativo, os jovens delinquentes e corrompidos, vimos admiráveis institutos pedagógicos (o de Albisbrunn, perto de Zurique, por exemplo), que educam a juventude com tal arte, que família alguma talvez poderia educá-los tão bem.

Certos países descuram de mais em mais a educação dos órfãos ou abandonados, preferindo a educação deles em famílias chamadas adoptivas. A Bélgica, sob esse aspecto, chefia o movimento. Na Suíça, igualmente, vários orfanatos desapareceram, e foram descobertas numerosas famílias que se incumbem, mediante pagamento, de educar as crianças.

A não ser que haja uma escolha rigorosíssima na indicação dessas famílias e uma vigilância constante e mesmo instrução sistemática e conselhos da parte dos órgãos de inspeção, não vemos em que essa gente, muitas vezes tarada ela própria e obscura, visando mais seu próprio bem que o da criança, seja necessariamente superior aos estabelecimentos dirigidos por pessoas competentes e de coração humanitário.

UM CRITÉRIO DO BEM-ESTAR, FÍSICO E MORAL, DOS ÓRFÃOS E CRIANÇAS ABANDONADAS

E, pois, eis aí uma prova bastante eloquente, de que o bem-estar físico e moral das crianças confiadas às famílias adoptivas não é muito melhor. Vamos reportar-nos a um fenómeno, complexo, mas de que apenas 10% de casos derivam das causas orgânicas e físicas propriamente ditas, segundo a opinião de uma especialista norte-americana, a Dra. Helen Wolley, da Columbia University. Temos em vista a enurese. De origens muito diversas, a enuresia é uma tradução de desordens múltiplas, em que, ao lado das condições; defeituosas de higiene e de alimentação, bom número de casos denunciam má educação, conflitos mentais, estados de depressão e de desespero.

Entre as crianças que vivem em sua própria família, ocorre o fenómeno em proporções insignificantes, 0,4% a 5%. Essa taxa se eleva a um algarismo espantoso de 26% nos alunos dos orfanatos do Cantão de Vaud (Suíça), segundo um inquérito feito em 185 internados. Mas o quadro não é absolutamente melhor entre as crianças confiadas às famílias adotivas: em 533 crianças encontraram-se 144

sofrendo desse defeito lamentável, denotando os mesmos 27% (enquête du Service de l'Enfance du Canton de Vaud).

No Cantão de Genebra, um inquérito semelhante revelou, entre 985 crianças dos asilos, uma média de 11,1%, dos quais 15,5% se referem aos meninos e 7,5% apenas às meninas. Fato digno de nota: há grande diferença de um asilo para outro, e, ao passo que uns dão uma taxa de 30%, 4 sobre 23, não puderam indicar nenhum caso.

Outro fato interessante é que não há nenhuma relação entre a dimensão dos internatos e (como supõem alguns) e a quantidade de enuréticos: há grandes e pequenas casas, onde se encontram poucos enuréticos, e grandes e pequenos asilos onde se encontram muitos" (L'Enuresie Publication du centre de l'action pour la Suisse Romande, Genève).

SUGESTÕES MÉDICO—PEDAGÓGICAS

Ninguém cerra os olhos à dificuldade que, do ponto de vista pedagógico, oferecem os internos dos asilos. Mas a arte pedagógica e a medicina possuem atualmente recursos de que não dispunham há vinte anos, ao mesmo tempo que a biologia e a psicologia elaboraram cada dia mais provas objetivas para saber se o desenvolvimento corporal, intelectual, afetivo e moral seguem um ritmo normal e avaliar com bastante exatidão o grau de anomalias e de desvios do tipo comum.

Essas aberrações podem residir na natureza tarada e viciada da criança: podem igualmente provir dos métodos insuficientes ou falsos de educação que não levam em consideração a personalidade da criança, que não sabem organizar o regime de vida e o trabalho pedagógico de acordo com as necessidades da criança, com sua idade e seu tipo individual.

Ao diagnóstico médico-psicológico cabe distinguir o que provém de um fator e o que resulta do outro. É, pois, de toda conveniência auxiliar os asilos, *formando pessoal competente*. Outra medida prática se impõe, a meu ver, neste assunto: é dotar cada asilo com

um *pedólogo-consultor*, cuja função seria diagnosticar o desenvolvimento corporal e mental, à entrada das crianças no internato, e periodicamente mediante exames antropométricos e psicológicos, os estados posteriores que as crianças acussem nesses institutos de educação.

Na hipótese de ser o estado estacionário ou mesmo regressivo, na hipótese de haverem aparecido novos estigmas de miséria física ou moral, o pedólogo, que é psicólogo e médico ao mesmo tempo (ou duas pessoas, cada uma com sua especialidade), saberá, decerto, descobrir as falhas e aconselhar medidas adequadas a fim de que a criança, confiada aos cuidados do asilo, possa nele achar o meio próprio para o seu desenvolvimento integral.

Ninguém ignora a dificuldade da tarefa, mas uma coisa é certa: desde que os institutos pedagógicos para órfãos, para crianças moralmente abandonadas, para os delinquentes e viciados existem, eles devem fazer todo o possível para que a personalidade da criança se desenvolva ali o mais harmoniosamente possível, sem irregularidade, sem demora, sem muita precocidade também.

Em nenhum lugar, melhor que nos internato e sobretudo nos asilos, para as crianças absolutamente desprovidas do lar, os princípios e a prática da *escola ativa* devem ser implantados e melhor cultivados. Não é aqui o lugar de defender a *escola ativa* e é desnecessário este esforço pois o Brasil inteiro parece subscrever-se com toda a sinceridade a este movimento educativo renovador.

Para que a escola ativa desse o resultado que dela se espera nos asilos, cremos que duas condições seriam, antes de tudo, necessárias: dotar os asilos com pessoal pedagógico não só competente como também altamente humanitário. O primeiro atributo ninguém porá em dúvida; o segundo é aquele que o cristão Pestalozzi gravou com tamanha nitidez: “O amor é o único e eterno fundamento da educação”, e é este que tantas vezes falta nos asilos.

“Que pedimos nós?” pergunta C. A. Loosli, poeta, pintor, crítico de arte e sobretudo antigo aluno do asilo, tendo passado muitos anos sob o regime monstruoso dos orfanatos suíços, um quarto

de século atrás. “Que pedimos nós?” pergunta este conhecedor dos asilos dirigindo-se atualmente nas suas numerosas conferências ao público, a quem atormenta enquanto os asilos não estiverem completamente renovados). “Ao povo, às autoridades de utilidade pública, que se ocupam praticamente da educação dos pobres, pedimos, antes de todas as coisas, aquela que é mais fácil e a mais difícil de todas, aquela cuja presença ou ausência decide de toda educação: coração. Entendemos por isto um amor efetivo, desinteressado, pelos pobres, simpatia pelos sofrimentos destes e compreensão do seu estado, a intuição de suas necessidades, que são também interesses bem entendido, de toda sociedade, a vontade de resgatá-las da maldição de um estado social doloroso e imerecido”.

Para os educadores dos orfanatos e asilos que descobrem quantidade infinita de defeitos e de vícios nos seus alunos, transcrevemos ainda estas palavras de Maria Montessori pronunciadas no Congresso Internacional de Educação de Nizza: “Quem ama, acha nos outros tudo que há de bom, não só as suas qualidades visíveis, mas as suas virtudes ocultas. Quem ama, tem, poderia dizer-se, um dom de segunda visão que o faz perceber qualidades que outros não distinguem”.

Esta aptidão de compreender os outros e auxiliá-los com toda a sua generosidade é a pedra angular na educação das crianças dos orfanatos e asilos. Com a competência pedagógica e esta virtude estamos seguros de que as crianças chegarão a se desenvolver harmoniosamente e a atingir a dignidade de uma personalidade humana útil à sociedade.

TESES

1) A personalidade humana é resultante de fatores endo e exógenos; ela será tanto mais harmoniosa e integra quanto for melhor dotada pela hereditariedade e quanto o meio ambiente lhe for mais natural, mais rico em reativos e mais apropriado às necessidades individuais; atravessando várias etapas da evolução, a formação

da personalidade é lenta, e a sua relativa estabilização não se deve esperar antes da crise da adolescência. Devem-se evitar, nessa formação, grandes retardamentos, como desenvolvimento demasiado precoce ou irregular.

2) A natureza física e psíquica da criança de asilo é muitas vezes tarada pela hereditariedade e viciada pelas influências do meio em que passou a primeira infância.

3) A educação das crianças do asilo, que é uma tarefa extremamente delicada, não deve ser entregue senão às pessoas particularmente competentes em matéria pedagógica e identificadas com os princípios e a prática da escola ativa.

4) Mas não basta apenas a idoneidade profissional; o educador do asilo deve ser essencialmente dedicado à criança, saber compreendê-la e simpatizar com sua miséria ao ponto de merecer a sua inteira confiança.

5) É de se desejar que os asilos contem entre o seu pessoal com um psicólogo-consultante, que, com o médico, terá que diagnosticar os casos individuais, como avaliar as condições físicas e espirituais do regime do asilo e prescrever o tratamento e as medidas médico-pedagógicas adequadas.



Figura 3 - Alunos com a professora realizando fisioterapia (~1968). Fonte: Acervo do Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

Círculo de estudos médico-pedagógicos

Se deu também um fato bem curioso: os educadores e os psicólogos ficavam certos que a melhora das crianças residia na medicina; os médicos, ao contrário, davam crédito sobretudo à educação e à psicoterapia. A psicanálise, em particular, se apresentava aos servidores do Esculápio, como a verdadeira tábua de salvação. Foi tal a desadaptação, perante a variedade e a complexidade dos casos que enchiam o consultório e as classes especiais, que os educadores estavam prontos a prescrever vermífugos, pomadas mercuriais e iodo, e os médicos achavam necessário recomendar aos pais os cuidados pedagógicos, ensinando-lhes a arte de formar os hábitos morais.

ALOCUÇÃO DA PRESIDENTE DA SOCIEDADE
PESTALLOZZI, PROF^a. HELENA ANTIPOFF, NA REUNIÃO
INAUGURAL, NO DIA 21 DE JANEIRO DE 1936

A essa reunião compareceram os senhores:

Dr. Mario da Silva Campos, diretor da Saúde Pública, Dr. Octaviano de Almeida, reitor da Universidade de Minas Geraes. Dr. J. Castilho Junior, Diretor da Inspetoria de Higiene Escolar. Professores Drs. Alfredo Balena, Dr. J. Mello Teixeira, Dr. Otto Cirne, Dr. J. Baeta Vianna, Dr. Henrique Marques Lisboa, Dr. Oswaldo Melo Campos, Dr. Mario Mendes Campos, Dr. Iago Pimentel, Dr. Aulo Pinto Viegas, Dr. Theophilo Santos, Dr. Aureliano Tavares Bastos, Dr. Fernando Magalhães Gomes, Dr. Santiago Americano Freire, acadêmica Olga Bohomoletz,

Foi a seguinte a oração da prof^a. Helena Antipoff.

Senhores,

A Sociedade Pestalozzi, convidando-vos para esta primeira reunião do seu Círculo de Estudos Médico-Pedagógicos, não pode deixar de mostrar aos seus convidados, quanto esta reunião é significativa para ela. Há três anos, quando a Sociedade foi criada, não se podia ainda bem dizer quais os rumos que ela ia tomar. Aos olhos estranhos parecia ela apenas uma associação de mera caridade; de má caridade parecia aos outros que a encaravam severamente censurando tanto atenção para os tarados e deficientes. Alguns taxaram a obra da Sociedade de antipatriótica, capaz de prejudicar o futuro da raça.

Os animadores, entretanto, gratos à crítica feita, pois a crítica tem a vantagem de fixar melhor as convicções, continuavam seu trabalho, cientes de que o problema dos tarados e dos anormais não era uma invenção dos corações caridosos, mas uma realidade com

que diariamente a família, a escola, o hospital e a cadeia têm que, infelizmente, lidar.

A Sociedade atendia aos casos na medida dos seus conhecimentos e das suas forças. Os primeiros ensaios do seu trabalho, tanto nos grupos escolares, como no próprio Consultório Médico-Pedagógico que funcionou desde agosto de 1934, revelou uma variedade infinita de anomalias, tanto físicas, como mentais.

A grande maioria dos casos representavam crianças, cujo estado não se podia taxar de sadio, nem de doente, mas um estado intermediário entre a saúde e a doença. Para os educadores estas crianças não pareciam sadias, para os médicos eles não revelavam doença propriamente dita. Daí a dificuldade de tratá-las. Nem para os primeiros nem para os segundos, a sua prática habitual não dava margem a uma ação segura. Cada um, entretanto interpretava-os de um certo ponto de vista, na ausência da própria experiência; cada um entrava com a sua chapa, seu clichê: uns se revelavam convencidos endocrinólogos, outros mostravam-se fervorosos adeptos da psicoterapia, outros ainda incriminavam do mal a universal sífilis.

Se deu também um fato bem curioso: os educadores e os psicólogos ficavam certos de que a melhora das crianças residia na medicina; os médicos, ao contrário, davam credito sobretudo à educação e à psicoterapia. A psicanálise, em particular, se apresentava aos servidores do Esculápio, como a verdadeira tábua de salvação. Foi tal a desadaptação, perante a variedade e a complexidade dos casos que enchiam o consultório e as classes especiais, que os educadores estavam prontos a prescrever vermífugos, pomadas mercuriais e iodo, e os médicos achavam necessário recomendar aos pais os cuidados pedagógicos, ensinando-lhes a arte de formar os hábitos morais.

É natural, repito, esta confusão. O tratamento dos anormais é uma especialidade nova. Se suas raízes podem ser encontradas no começo do século XIX, seu desenvolvimento mais seguro não data senão de um quarto de século atrás. Também as ciências, biológicas e psicológicas, de que o tratamento depende diretamente, não são

senão na sua primeira infância e não podem oferecer-lhe a garantia necessária às suas aplicações.

Nem os médicos, nem os educadores achavam, na sua especialidade, métodos e processos adequados. Notava-se um certo ceticismo para com a especialidade de cada um, um certo desprezo, pela medicina, por parte dos médicos, e para as ciências educativas por parte dos pedagogos. Durou este período, que denominaremos período de diletantismo dogmático, alguns meses.

A experiência, entretanto, aumentava dia a dia, melhor mestre de todos aqueles que estão dispostos a ouvir a sua voz e seguir seus ensinamentos. Pouco a pouco, as coisas retomaram seus verdadeiros lugares, e os colaboradores, com certo alívio, eu suponho, voltaram à sua especialidade, e desta vez com maior confiança. A medicina, mais estudada nos assuntos ligados à anormalidade infantil, e as ciências psicológicas e pedagógicas, outra vez pareciam dignas de crédito. Tinha-se apenas a convicção que faltam, dentre de cada especialidade, conhecimentos, documentos de verificação.

Uma coisa ficou bem assentada na consciência de cada um, é que somente estudos pacientes e observações e experiências próprias podiam dar conta das grandes dúvidas que continuavam inquietar-nos.

Empregar fórmulas prontas no diagnóstico, como na terapia, mesmo preparadas por celebridades as mais reputadas, não parecia servir a grande coisa. Seriam antes espécie de mágicas que processos racionalmente empregados, tratando-se de fórmulas endócrino-lógicas, ou de complexos freudianos, de leis de Mendel, de egocentrismo infantil, de sublimação, de socialização, do pensamento etc.

Esta ânsia de ficar em claro levou a Sociedade Pestalozzi com o seu consultório médico-pedagógico à frente, a organizar o Círculo de Estudos Médico-Pedagógicos, que, reunindo-se periodicamente, apresentasse à discussão os problemas mais importantes e intimamente relacionados com a prática da Sociedade e do Instituto Pestalozzi.

Foi assim que hoje inauguramos as nossas reuniões com o

assunto, que mais particularmente interessa a Sociedade: atualmente a endocrinologia. Realmente grande número dos nossos clientes — retardados físicos, débeis mentais, nervosos e amorais —, frequentemente, senão sempre apresentam distúrbios glandulares. Serão estes distúrbios a causa principal que levou estas crianças ao nosso Consultório, ou são apenas um dos fatores concomitantes?

A abundância dos casos põe a Sociedade na iminência de uma especialização mais intensa. Temos a impressão, também, de que o nosso trabalho renderá muito mais, pudéssemos atender às crianças por métodos mais técnicos e dentro de um horário mais amplo. Se ao lado do externato, que são as classes do Instituto Pestalozzi, tivéssemos um internato, a ação seria mais eficiente. Estamos projetando a criação de uma Clínica Médico-Pedagógica. Somente ela com seu ambiente bem compreendido de escola ativa, com suas salas de observação, com seus laboratórios de bioquímica, seu gabinete de diagnóstico neuropsiquiátrico e de psicologia, poderá tirar-nos do estado do diletantismo dogmático de que falei há pouco, e permitir o início do período de especialização científica para o tratamento da infância excepcional.

Hoje considero um grande dia para a Sociedade Pestalozzi, no seio da qual tantos homens cultos e competentes estão reunidos, aceitando o nosso convite. Desejando esta cooperação, sem a qual nos sentimos extremamente pobres, fazemos votos para que todos os participantes retirem o lucro intelectual que é uma das recompensas de bem cooperar. Agradecemos o comparecimento de pessoas tão ocupadas por seus afazeres profissionais ou familiares, passo a palavra ao Dr. Henrique Marques Lisboa.

1ª reunião. Janeiro. — Prof. Dr. H. Marques Lisboa — Os cuidados que devemos ter nas leituras sobre a endocrinologia.

2ª reunião Fevereiro — Profª. Helena Antipoff «As leis do crescimento. - Dr. Santiago A. Freire. Tratamento de lues na crian-

Nota: — *Crônica das Reuniões do Círculo de Estudos Médico-Pedagógicos.*

ça.

3^a Março — Dr. Aureliano Tavares Bastos: A Gagueira.

4^a Abril — Prof. Esther Assumpção. Necessidade de um Lactário na Sociedade Pestalozzi.

5^a Maio — Dr. Santiago A. Freire — Os estigmas de degenerescência.

6^a Junho — Dr. Fernando Magalhães Gomes — Biotipologia dos retardados.

7^a Julho — Dr. Santiago A. Freire. A epilepsia e a verminose.

8^a Agosto — Dr. Fernando M. Gomes. Caso de deficiência hypophysaria.

9^a Setembro — Dr. Fernando Magalhães Gomes — Caso de Hypothyroidismo.

10^a Outubro — Profs. H. Antipoff. Cora Duarte e Francisca Ottoni — O método de experimentação natural no estudo da criança, através dos trabalhos manuais.

11^a Novembro — Prof. Esther Assumpção — Surdo-mudez, suas origens e educação dos surdos-mudos.

12^a Dezembro — Prof. Dr. H. Marques Lisboa — O plano de trabalhos endocrinológicos a serem realizados no Instituto Pestalozzi.



Figura 4 - Helena Antipoff, Iolanda Martins e alunos (1960). Fonte: Acervo do Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

A função social da assistência às crianças excepcionais (*)

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

A FUNÇÃO SOCIAL DA ASSISTÊNCIA ÀS CRIANÇAS EXCEPCIONAIS (*)

Helena Antipoff
Técnica de Educação do
Departamento Nacional da Criança

Neste dia em que parentes, discípulos e admiradores de Ulysses Pernambucano se reúnem em torno do seu nome com a vontade firme de concluir a obra desse homem extraordinário, sinto-me honrada de poder também juntar a minha fraca voz para que a Fundação Ulysses Pernambucano seja a realização póstuma de projetos do seu patrono.

Tive a felicidade de me encontrar com Dr. Ulysses Pernambucano no primeiro ano de minha estada no Brasil, e de saber que nessa ocasião, em 1929-30, havia, no Norte do País, orientado por um mestre tão sábio quanto criterioso, um intenso movimento de pesquisa psicológica. Bem antes de que Minas Gerais, com seu laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, tivesse realizado as suas pesquisas, aqui no Recife fazia-se uma abundante colheita de dados sobre a criança, revisão de escalas psicológicas, estandardização de um sem-número de testes mentais, para o uso quotidiano da escola, da clínica psiquiátrica, do serviço de orientação profissional. Várias formas adaptadas, traduzidas, escalonadas em Recife foram também por nós adotadas, com os Testes Alfa, Ballard etc.

Tem razão Gilberto Freyre afirmando que os trabalhos de Ulysses Pernambucano e dos seus colaboradores colocam Pernambuco em situação de pioneiro no Brasil em iniciativas e organizações dessa ordem, pelo fato de se ter feito no Recife, há quinze anos, muita coisa que só agora o Rio está tentando fazer para o Brasil inteiro.

Pois bem, após este trabalho tão intenso como valioso houve uma brusca parada; um silêncio imposto pela força maior e durante mais de 5 anos, nós, de fora, deixamos de receber publicações que divulgassem como antes, através dos Arquivos da Assistência a Psicopatas de Pernambuco, os frutos da experimentação psicológica.

Sentimos uma grande falta e respiramos quando chegaram às nossas mãos os primeiros números de neurobiologia. Em torno do mestre, percebia-se outra vez a atividade científica dirigida para o estudo do homem.

Encontrei-me novamente com o Dr. Pernambucano em julho de 1943 no Rio de Janeiro, durante as primeiras Jornadas psicológicas organizadas então por um grupo de psicólogos, entre os quais o Dr. Ombredane, seu animador principal. Para as segundas Jornadas convidamos intensamente Dr. Ulysses Pernambucano e seu grupo. Infelizmente não conseguimos o comparecimento de nenhum deles, em outubro de 1943, em Belo Horizonte. Sabíamos, entretanto, que Dr. Pernambucano ia realizar talvez as quartas ou quintas jornadas em Recife, para reunir os interessados pela psicologia no Brasil, de tal forma a sua atuação dinâmica se impunha a todos. Mas um novo silêncio se fez... e de força maior ainda. E agora, em homenagem ao desaparecido ressurgem novamente as vozes amigas para reunir os esforços e colocar de pé, nos alicerces da Fundação Ulysses Pernambucano, a psicologia, as pesquisas sociais, a pedagogia da infância anormal.

Erguem-se já sólidas ao mesmo tempo que graciosas as colunas arquitetônicas da Fundação, à espera da última carga a receber: telhados, revestimentos, aparelhamento interno. E são sólidas as esperanças dos amigos de Ulysses Pernambucano, entre os quais me orgulho de participar, fazendo com que a Fundação realize seus fins sociais e científicos em prazo mais breve possível.

A assistência ao ser humano infra-normal, fraco e desajustado na coletividade civilizada, não é somente uma prova moral de solidariedade, em que o homem são e forte presta seu auxílio em nome dos princípios perenes de respeito à pessoa humana, é

também fruto da convicção de que servindo à criança mesmo que consideravelmente diminuída no seu potencial psíquico por fatores hereditários ou pela ocorrência de acidentes da primeira infância, se realiza uma obra eficiente ao serviço da sociedade.

A existência de classes especiais que recolhem alunos sem proveito escolar, com isto diminuindo o peso morto do trabalho pedagógico, contribui bastante para intensificar o ritmo dos processos educativos da massa de crianças comuns.

Temos algumas provas disso com o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte que, recolhendo cerca de 200 crianças dos grupos vizinhos, facilitou seu trabalho.

A existência de internatos para crianças excepcionais e desajustadas, permitindo o afastamento às vezes indispensável do meio familiar, de indivíduos com manifestações mórbidas, como vêm a ser convulsões, sestros intempestivos, distúrbios não menos graves de caráter, alivia os ambientes, e com isso protege dezenas de crianças normais, prejudicadas pelo exemplo indesejável, onde a mãe sozinha, absorvida pelos cuidados com filho anormal, está na impossibilidade de prestar atenção aos demais filhos.

Enquanto para pouca coisa servem os métodos comuns de educação e de ensino, para os excepcionais, os resultados, ao contrário, se tornam promissores, quando recebem eles ensinamentos e tratamentos especializados. Estes sempre mais concretos, com grande emprego de trabalhos manuais e outras atividades extraescolares, alcançam efeitos positivos, como consta da verificação do rendimento social efetuado sobre um período de 20 anos, por exemplo, na Escola de Graf, na Suíça, em Basileia — em que dos 2.258 ex-alunos das classes especiais, cerca de 60% de indivíduos, se mostraram inteiramente capazes de ganhar a sua vida, e 30% capazes de ganhá-la parcialmente, enquanto apenas 10% eram incapazes. Outras pesquisas, entre as quais a importante da Associação dos Mestres dos Retardados da Alemanha, relativa a 40.000 crianças que deixaram as classes especiais entre 1918 e 1925, mostraram que 90,8% de homens e 93% de mulheres conseguiam manter a sua existência

inteiramente ou em parte, encontrando-se os ex-alunos em todos os ramos de trabalho humano, na indústria e comércio e serviços públicos e domésticos, perfeitamente ajustados à sua profissão e aos cargos. Nossa experiência nos mostrou igualmente a grande adaptação após o curso feito mais devagar, na vida profissional.

Alice Descoeudres cita ainda os dados da associação patrocinadora dos ex-alunos das classes especiais de Frankfurt a Mein, notando-se um fato interessante a favor da formação moral dos mesmos; comparecem, perante os tribunais judiciais, em proporção muito menor do que os seus companheiros de classe, porém que deixaram a escola no meio do curso, no fim de 3-4 anos de estudos apenas.

Permito-me agora sugerir uma ligeira modificação de termos, na designação dos alunos, que virão procurar a Escola especializada da Fundação Ulysses Pernambucano. Precisamente Alice Descoeudres, há pouco citada, professora do Instituto J. J. Rousseau, de Genebra e autora de obras de psicologia e pedagogia, tendo usado o termo *anormais*, viu-se moralmente obrigada a mudar a terminologia achando-a, com muitos outros, imprópria, vexatória. O termo acentua o sentimento de inferioridade do aluno, e principalmente choca os pais do mesmo, geralmente hipersensíveis em relação aos seus filhos menos dotados. Na terceira edição do seu livro, dedicado à pedagogia especial, com um “mea-culpa” Alice Descoeudres substitui o vocábulo *anormais* pelo de *retardados*, já anteriormente introduzido por Alfred Binet. O termo — *anormal* — soa de maneira humilhante, encerrando ao mesmo tempo a ideia de definitivo, de irremediável. Ora, muitos dos alunos terão anomalias parciais, insuficiências locais, dentre um conjunto de normalidade psíquica, ou com desvios ligeiros, não chegando a constituir verdadeiramente anormalidade definitiva.

Sugeria assim para a Fundação Ulysses Pernambucano que não usasse a palavra *anormais* na designação da sua escola. Preferíamos que escolhessem um termo neutro, como seria, por exemplo: Escola médico-pedagógica, ou Instituto de Educação Individual, fo-

calizando menos a espécie de alunos a educar, que a qualidade de tratamento a que os submeterá. Haverá entre eles, presumo, não rara vez, crianças vivas e inteligentes, porém com distúrbios psicomotores, ou de linguagem ou de caráter, e que serão sanados inteiramente ou pelo menos terão melhoras sensíveis, após tratamento adequado; e não ficaria agradável nem a eles, nem aos pais a menção da *Escola de Anormais* no seu curriculum escolar.

Vejam os benefícios que o tratamento da criança excepcional deficiente ou com distúrbios diversos, *pari passu*, pode trazer à comunidade. Precisamos argumentar bem o nosso propósito de servir à criança excepcional, porque existem pessoas que condenam a preocupação com estes seres, considerando que sua assistência é mais dispendiosa, exige um pessoal especializado com preparo pedagógico mais longo e esmerado; exige classes menos numerosas 15 a 20 alunos no máximo, material didático rico, aparelhamento para trabalhos manuais, matéria prima abundante para os mesmos.

Um dos partidos a tirar é permitir e favorecer estágios de normalistas e educadores nas classes de crianças excepcionais, a fim de aperfeiçoar com trabalhos práticos junto a essas crianças, seu preparo psicopedagógico.

Eduardo Claparède, mestre insigne, tachando o preparo pedagógico em geral de muito verbal e livresco, preconizava toda espécie de exercícios práticos para futuros educadores, inclusive a “dressagem” animal. Sugeriu que cada candidata ao magistério deveria previamente exercitar sua habilidade em seres menos evoluídos que a criança da idade escolar, a fim de poder verificar quanto esforço, paciência, perspicácia, encorajamento não devia dispendir para conseguir do animal a aprendizagem de qualquer espécie de novo hábito. Assim, obrigava Claparède seus alunos e assistentes a experiências com galinhas, por exemplo, repetindo com eles as célebres experiências de Gatz, na discriminação de formas, cores, números etc.; com ratos, estudava a aprendizagem de labirintos, ou em frente de um cinocéfalo, impaciente e irritado, mandava verificar suas atitudes e reações na gaiola, trancada por tramas e assim

por diante, servindo estes exercícios e outros, de Hachet-Souplet, por exemplo, de interessantes estudos para compreensão dos processos educativos.

Pois bem, nada é tão útil à prática do educador como a compreensão exata dos mecanismos de conduta, em seus detalhes e no contexto da personalidade total do educando. São extremamente valiosos estágios em serviços de distúrbios motores, em que crianças espásticas, atáxicas, ou com sequelas de paralisia infantil — são reeducadas na sua marcha, no manejo dos instrumentos e utensílios simples; como também são instrutivos os exercícios de reeducação da palavra, dos seus defeitos de articulação. Reeducar um gago seria uma das tarefas mais proveitosas para o educador. A criança normal muita coisa aprende espontaneamente ou em contato com o meio, iludindo assim o mestre sobre o valor de sua atuação. Com os deficientes, no caso dos distúrbios citados, grande parte do êxito dependerá do educador, e de sua habilidade em pôr os conhecimentos em prática.

Lembraria ainda como é necessário ao futuro mestre-escola o contacto prévio com crianças nervosas, histéricas ou acometidas de convulsões. Não rara vez, na própria classe encontrando-se pela primeira vez com tais crianças fica o mestre completamente desorientado, agravando com o seu desequilíbrio o estado nervoso da classe.

Estágios no meio de alunos que apresentam formas mais ou menos graves de distúrbios de caráter, entre crianças agressivas, insubordinadas, impulsivas, mentirosas, tristonhas e inibidas ou inquietas e excitadas, auxiliarão ao futuro educador, orientado por um guia competente e talentoso, a evitar mais tarde, na sua carreira de mestre, muitos erros, abusos e injustiças.

Especialmente se devem recomendar tais estágios, em estabelecimentos para crianças nervosas, deficientes e com distúrbios de caráter — a pessoas que se dedicam à educação da criança desamparada, nos ditos orfanatos e educandários de assistência social. Até hoje não existe ainda, que saiba, estabelecimento nenhum

de preparo pedagógico para inspetores de alunos e para qualquer dos cargos que exigem o contato direto com a criança asilada. Mais necessária se torna ainda a organização destes estágios psicopedagógicos para educadores que lidam com adolescentes delinquentes.

A Fundação Ulysses Pernambucano admitindo tais estagiários, ao mesmo tempo promovendo cursos de orientação médico-psicológica aos dirigentes dos mesmos, contribuirá certamente para a melhor eficiência desses estabelecimentos, hoje ainda tão pouco adaptados ao seu cliente.

Montessori, na sua genialidade, soube aplicar à criança normal, porém de idade menor, aos pré-escolares, nas suas Casas dei Bambini, e mais tarde aos escolares comuns, um material partindo do Seguin, rico, variado, adaptado à criança pequena — permitindo dispensar uma grande parte da intervenção direta do mestre e, ao contrário, um aumento considerável de atividades livres e espontaneamente realizadas pela criança.

Prova disso ainda o exemplo de Decroly, que, preocupado em facilitar o ensino da leitura ao surdo-mudo, introduz o método globalizado, tão mais atraente, mais natural e eficiente em relação à criança normal de 7 anos.

Foram os erros de leitura e de cálculo, cometidos muitas vezes por crianças menos inteligentes e capazes, que permitiram a Judd e Buswell realizar seus estudos detalhados sobre as dificuldades seriadas nestas matérias de ensino.

Abre-se agora para nossa época o vasto campo de pesquisas em torno da vida afetiva e da formação de personalidade. Pouca coisa ainda saberemos se o trabalho com os desajustados, com as personalidades psicopáticas, as nervosas infantis e de adolescentes não vierem encaminhar a nossa compreensão de tudo que constitui matéria de inibição ou desvio do seu desenvolvimento.

Quando a Fundação dispuser dos seus laboratórios e arquivos para registros minuciosos de todo trabalho realizado com os alunos de sua Escola, e de todos os recursos de que lançaram mão os educadores para solucionar este ou aquele caso individual, a Escola

tornar-se-á utilíssima na elaboração de métodos psicopedagógicos frente à criança deficiente ou antissocial. Estes métodos inventados especialmente para os anormais, revestem também, quase sempre, em benefício de uma pedagogia do normal.

Prova disto é o trabalho do velho Pestalozzi, que, descobrindo ambientes e processos didáticos que necessitavam seus alunos débeis mentais, vadios e depauperados recolhidos por ele em Neuhoof ou Stanz, introduzia ao mesmo tempo, para a criança normal, métodos mais ativos, vida no campo e ensino profissional.

Provam ainda os esforços de Itard e Seguin, dirigidos todos para a educação dos débeis mentais e imbecis, e os de Maria Montessori, médica e antropóloga que iniciou seus serviços com crianças anormais.

Os processos psicoterápicos que hoje experimentam Melanie Klein ou Ana Freud, através de brinquedos e desenhos, Madeleine Rambert, através dos fantoches, Moreno, através dos “psicodramas”, a técnica lúdica que emprega Frederic Allen na reeducação dos distúrbios de conduta, na sua clínica psiquiátrica de Filadélfia, tudo isto são documentos que constituem material cada vez mais rico para compreender a psicologia humana nos seus aspectos ainda misteriosos, desconhecidos da vida afetiva da criança, normal ou desajustada, ou nos limites entre ambos, no meio da constelação familiar, cuja chave a escola individual de Adler pretende nos dar.

Quando Slawson levar mais adiante seus estudos acerca do “Group Therapy” – aplicada a indivíduos desajustados —, estes estudos permitirão penetrar mais um domínio onde a conduta coletiva humana acha-se fortemente impregnada pelas formas variadas da estruturação grupal e pela influência da maturidade social dos seus componentes.

Pouco a pouco psicólogos e educadores terão um pouco mais de segurança que hoje nos seus diagnósticos, ainda tão vacilantes, e nos processos educacionais onde reina ainda tanto empirismo.

Os intensos trabalhos que está realizando a psicologia ocupacional para excepcionais de várias espécies, com distúrbios moto-

res apenas, para débeis mentais de níveis diferentes, para temperamentos e caracteres, para alienados de várias classes, parecem-nos sumamente interessantes para nos orientar nos trabalhos e “hobbies” para adolescentes normais.

Lembramos ainda que a música, o emprego sistemático de discos musicais com crianças excepcionais ou psicopatas nos ajudará a compreender melhor a influência que ela exerce na massa de crianças e de adultos que hoje ainda vivem em pleno caos de ondas com que as estações radiofônicas inundam o espaço. Amanhã provavelmente tal coisa, após estudos feitos, será tida como impossível de ser tolerada.

Enfim, são estes os poucos argumentos, que tomei bastante por alto, porquanto nosso trabalho pessoal com os excepcionais não permitiu ainda entrar na fase mesmo suficientemente objetiva e científica para trazer-vos resultados comprovados próprios.

Esperamos que o grupo que trabalha na Fundação Ulysses Pernambucano com suas classes, seu internato, com laboratório e estágios para futuras normalistas e estudiosos, dará ao Brasil um excelente centro médico-pedagógico para a pesquisa e o preparo de especialistas em vários ramos de tratamento de distúrbios e deficiências mentais.

Faço votos para que nada venha impedir seu mais breve funcionamento. A Fundação Ulysses Pernambucano deve servir à infância excepcional e desajustada¹².

¹²Nota: — Extraído da *SEPARATA* da revista *NEUROBIOLOGIA* – Recife - Dez. 1946



Figura 5 - Alunos em aula de pintura no Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (~1957). Fonte: Acervo do Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

O problema dos retardados mentais na escola primária e secundária (1954)

“A infelicidade dos retardados mentais surge como reação ao ambiente que não os quer ou não pode compreender, e os desajustamentos maiores são criados pelos ambientes escolares, principalmente”

Através de revistas e jornais

O PROBLEMA DOS RETARDADOS MENTAIS NA ESCOLA PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA¹³

Helena Antipoff - (Educação Rio).

O termo de retardados mentais — dos “arriérés” — foi introduzido por Alfred Binet, quando solicitado pelo Ministério de Instrução Pública, na França, devia apresentar o projeto para funcionamento de classes primárias para anormais e critérios de seleção objetiva, no primeiro lustro do século XX.

O fenômeno do “retardo mental” pode ser verificado no indivíduo durante processo evolutivo de sua “Inteligência global” e, no fim do mesmo, quando adulto, não apresentando mais progressos na assimilação de formas mais abstratas do pensamento, permanece estacionário num nível inferior ao que caracteriza, comumente, o desenvolvimento intelectual da massa de uma população a que pertence.

Considerou Binet o “retardo” de *dois anos* para criança menor de 9 anos de idade real, de condições normais quanto à frequência da escola, e não atingida por qualquer espécie de deficiência sensorial ou de distúrbios de saúde, como índice suficiente para suspeitar nela um atraso “extremamente grave” para o prognóstico de sua inteligência geral. Tratando-se de crianças maiores de 9 anos, o índice de atraso mental verificava-se a partir de *três anos* de diferença entre a idade mental e a idade da criança.

Em relação à idade-teto, alcançada pelos adultos em seu desenvolvimento intelectual, considerando, com Binet, o limite médio da inteligência dos adultos, ditos normais, da classe operária (Paris) não excedendo o nível de 12 anos, do ponto de vista da compreen-

¹³Nota: — *Memória apresentada ao Seminário sobre a Infância Excepcional reunido em Belo Horizonte, em setembro de 1952.*

são abstrata, colocam-se os infra-desenvolvidos na escala de níveis mentais entre 0 e 9 anos, segundo o psicólogo francês.

Taxava de idiota o desenvolvimento-teto até 2-3 anos de idade mental, caracterizando-se o idiota pela incapacidade de se comunicar com as demais pessoas por meio da linguagem oral organizada; era imbecilidade, quando o limite intelectual não ultrapassava o nível de 6-7 anos, o que podia ser ainda evidenciado pela incapacidade de aprender a ler e a se comunicar por meio da linguagem escrita. Eram atrasados os que, vencendo as dificuldades da aprendizagem escolar da leitura e escrita, perfazem progressos lentos até alcançarem, no processo evolutivo da inteligência, novos obstáculos, especificados na maior abstração do pensamento e uso de símbolos.

Apontava Binet, a idade de 9 anos como sendo característica para o desenvolvimento da faculdade de lidar com os números ou aptidão aritmética e que, exigindo do pensamento trabalho mental intenso com símbolos e operações matemáticas, novamente oferece um obstáculo ao progresso mental bem evidenciado na prática escolar, para os alunos que doravante pouco adiantamento demonstraram, apesar de esforços dos mestres e deles mesmos.

Na descoberta científica dessa fase particularmente sensível ao progresso do pensamento, corroboram as excelentes e exaustivas pesquisas de Piaget e seus discípulos de Genebra e que, penetrando os variados domínios da lógica das relações múltiplas, confirmam a importância do período entre 9 e 11 anos para a maturação do pensamento e de sua lógica.

As conquistas da técnica pedagógica nos Estados Unidos e o desenvolvimento da rede escolar adequada a cada grupo de alunos de maior ou menor capacidade de aprendizagem facilitam ao educador competente o ensino dos retardados mentais, levando-os paulatinamente a vencerem os obstáculos até aproximadamente 11-13 anos de idade mental-teto.

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

Idiotas — 0-2 anos — fora da escola, propriamente dita;

Imbecis — 3-7 anos — nível pré-escolar;

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

Limitados — 11-13 anos adolescentes dos cursos secundários, alunos fracos que se adiantam com grandes dificuldades e esforços, raramente alcançando o término do curso completo de grau secundário.

Voltando um olhar retrospectivo sobre a assistência proporcionada a diversos níveis de retardo mental, notamos que foram os idiotas que receberam, do médico e do pedagogo, algumas atenções a partir do século XVIII; com trabalhos de Itard e Seguin, a assistência estendeu-se a grupos menos atrasados, no século XIX. Com os trabalhos de Sante de Sanctis, Binet Simon, Montessori, Decroly e Alice Descoedres, a técnica pedagógica do ensino especial penetrou nas classes primárias para retardados anexas aos grupos escolares ou em instituições próprias. Finalmente, no segundo quartel do nosso século, os norte-americanos, realizando valiosas pesquisas sobre adolescentes que, diplomados no curso primário em escolas comuns ou classes seletivas para retardados, pelejam com dificuldade nos cursos secundários.

Não nos deteremos nas causas que geram a debilidade mental ou retardos no desenvolvimento intelectual que determinam as paradas nos níveis inferiores; sendo a inteligência um caráter hereditário, ainda sofre ela do peso estigmatizante de doenças e taras, que afetam o sistema nervoso e endócrino. As pesquisas realizadas entre nós de documentos sobre clientes do Instituto Pestalozzi e do Hospital de Neuro-psiquiatria infantil pelo Dr. Tasso Ramos de Carvalho revelam não menos de 75% de crianças cujos ascendentes sofrem desses males.

O meio social e econômico, por sua vez, reflete sua influência, verificando o Dr. Mira y Lopez haver $2^{1/2}$ vezes maior número de débeis mentais no meio inferior da escala.

O grupo de débeis mentais, em seu conjunto, apresenta me-

nores índices de vitalidade que os normais, na proporção do dobro, segundo Pintner, para esses, e cinco vezes em relação aos graus mais profundos (idiotas) muito mais propensos à contaminação e doenças.

Comparando o *sono* dos débeis mentais, constatou Terman a seguinte peculiaridade: enquanto nos primeiros anos de vida costumam dormir menos horas, em média, que os normais, a partir dos 13 anos, com a aproximação da eclosão da puberdade, o sono se torna mais prolongado.

Em seu aspecto *corporal*, excetuando-se os grupos evidentes de: a) mixedematosos, b) mongoloides e c) microcéfalos, aos quais se pode acrescentar os adiposo-genitais pronunciados, os demais débeis mentais relativamente pouca diferença apresentam no seu exterior físico. Acusam, no entanto, em conjunto, medidas antropométricas mais baixas, no peso, na estatura e alguns diâmetros cefálicos. Medida de espirômetro, a capacidade vital é igualmente mais baixa. O processo de ossificação do esqueleto é tardio. As pesquisas norte-americanas de Prescott (Harvard University) estabeleceram elevada correlação entre a mental, o Q.I. e a idade anatômica, esta através do índice de ossificação do esqueleto da mão.

Já Binet tem demonstrado que os *sinais*, ditos de *degenerescência*, embora não tenham a significação que lhes atribuíra Lombroso e sua escola, nos débeis mentais encontram-se com maior frequência que nos indivíduos normais de inteligência.

Os órgãos dos *sentidos* e seu funcionamento sem apresentar *déficit* marcado, segundo Doll, igualmente se revelam mais fracos que nos normais; o mesmo em relação à motricidade. Verificamos, nas provas psicomotoras, aplicadas por nós a crianças retardadas mentais da classe especial, dirigida por Alice Descoeudres, em Genebra, um coeficiente positivo entre o grau de inteligência e os percentis da psicomotricidade, o que nos normais geralmente não se observa.

Frequentes dislalias e disartrias afetam a *linguagem* em sua fonética. Quanto às funções da linguagem, adotando a classificação

de André Ombredane, sofrem de progressiva insuficiência à medida que passam das formas primitivas — afetiva, lúdica e prática — para mais evoluídas — a representativa e dialética principalmente. Domina no débil mental e retardado a linguagem de *situação*. Sob a pressão da necessidade, impulsionado por uma forte motivação, ou movido por um interesse imediato, é capaz de formar frases e expressões verbais de um nível que seria incapaz de atingir, quando essa motivação não existir.

Observamos em alguns débeis mentais, por exemplo, a incapacidade de repetir a pedido uma frase que acabam de pronunciar espontaneamente. Certos menores que considerávamos serem mudos, em momentos de excitação e de interesse particularmente agudo, surpreendiam-nos com um vocabulário bastante desenvolvido e elocuições corretas, quanto à articulação e construção de frases. Na falta da linguagem “de processo”, existe a “de situação”.

Predominam nos débeis mentais os interesses imediatos, pragmáticos, de utilidade pessoal. Os impulsos, manifestações instintivas, automatismos, expressões sentimentais e, de modo geral, a vida *afetiva*, têm curso maior na psíquica do débil mental que na criança normal, da mesma idade. Via de regra demonstra atitudes pueris; procura, como criança pequena, a aprovação do adulto para com seus atos; quando não é negativista, aprecia a dependência. Em ambientes solícitos, revela boa sociabilidade e comporta-se de maneira moral, distinguindo-se não rara vez com traços tocantes de altruísmo e de bondade; amorosos, demonstram devotamento para com os companheiros, parentes e mestres.

Alguns chegam a assumir atitudes de líder: chefes de turmas, no brinqueado ou no trabalho, são queridos e obedecidos pelos companheiros, de menor idade principalmente. Possuem, não rara vez, o sentido de justiça e são defensores dos fracos. Quando possuem qualidades de narrador, facilmente ocupam o centro de atenção e divertem com sua prosa, não rara vez matizada de um “humor” natural. Alguns débeis mentais revelam uma intuição penetrante e surpreendem com o que poderíamos chamar de “clarividência”.

A jovialidade, frequente neles, a bondade, o devotamento, capaz de culminar em sacrifício pessoal, tornam o débil mental educado um membro desejado na coletividade.

No *trabalho*, muitos demonstram um zelo modelar, digno de imitação. Trabalham com visível prazer e, estimulados com elogios ou êxito, redobram os esforços. Sentem orgulho em constatar que podem ser úteis. Ao contrário, são deprimidos quando notam fracasso. “Sou besta mesmo”, repetia com melancolia um pequeno retardado mental. São felizes no trabalho do campo, apreciam a natureza e suas belezas. Muitos são particularmente aptos para lidar com criações, fazendo-se delas obedecer, mansas, enquanto com outros menores, inteligentes, os animais ficam rebeldes e selvagens.

Não poucos débeis mentais possuem aptidões artísticas, dons para música, por exemplo. De ouvido, alguns imbecis chegam a tocar diversos instrumentos de corda, de sopro e de percussão, com bastante habilidade, ritmo e expressão, alegrando os companheiros e levando-os a dançar ou marchar ao som de seus instrumentos. Conheci um menino imbecil tocando com perfeição a gaita. Nos passeios longos e cansativos, com sua inseparável gaita, levava a turma a se esquecer do cansaço, aliviada pelas músicas alegres e ritmadas que fazia ouvir, marchando na frente de todos. Na modelagem e cerâmica, certos débeis mentais revelam grandes aptidões. Vejamos, neste caso: um jovem de seus 16 anos repetiu muitos anos a primeira série escolar, com dificuldade, vencendo a aprendizagem da leitura, escrita e aritmética, com grandes esforços, mantendo-se na classe da 2ª série primária. No entanto, na cerâmica revela não só aptidões desejáveis como artista de forte expressão estética, como sabe resolver complicados problemas do espaço na maneira de enformar as formas modeladas de argila, calcular o tempo da queima, prever a quantidade da lenha necessária para este ou aquele forno etc., surpreendendo experimentados ceramistas com a precisão de seu julgamento técnico. Na vida doméstica, as meninas dos estabelecimentos para débeis mentais asseveram-se excelentes “donas de casa”, uma vez que se sintam responsáveis pela boa ordem, asseio,

ornamentação. Recebem visitas com amabilidade e desembaraço e procuram proporcionar momentos agradáveis, servindo habilmente à mesa durante o lanche ou organizando festinhas familiares, com números de canto e dança, em que alguns débeis excedem em aptidões especiais.

Em estabelecimentos educacionais bem dirigidos, o grupo de crianças retardadas se integra, indistintamente, no meio de companheiros normais, no trabalho como no recreio, não rara vez se saindo com maiores vantagens que estes pela seriedade com que encaram a responsabilidade a eles confiada; a perseverança no esforço contínuo, a benevolência, a simplicidade com que tratam ingenuamente pequenos ou grandes na vida, tudo isso faz com que, se aproximando do retrato dos “bem-aventurados”, mereçam na sociedade cristã a justa atenção e o aproveitamento de seus dotes em benefício da coletividade.

A infelicidade dos retardados mentais surge como reação ao ambiente que não os quer ou não os pode compreender, e os desajustamentos maiores são criados pelos *ambientes escolares*, principalmente. Embora a escola pública seja feita para todas as crianças do país a que pertencem, poucas ainda são as escolas que se ajustam à diversidade mental de seus alunos, sendo duas as categorias mais prejudicadas sob este ponto: a de inteligência inferior e a de particularmente superior ao nível comum dos escolares. Nessas condições, a escola vem a ser um forte reativo no aparecimento, entre esses alunos incomuns, de condutas que se desviam para vadiagem, vícios, depressão mental (às vezes, suicídios), rebeldias e agressividade delituosa para com mestres, companheiros e, de modo geral, contra a sociedade.

Tratando hoje especialmente do grupo de retardados, constitui ele na escola um peso morto para a coletividade escolar: nulos no rendimento, repetindo anos a fio a mesma série escolar ou com esforços desumanos se arrastando nas promoções com notas baixas, ingressam nas séries sucessivas do curso primário ou nos primeiros degraus da escola secundária, exaustos, irritadiços e sem

satisfação interna das necessidades verdadeiras de sua natureza deficitária sob o ponto de vista intelectual.

Por que esta situação? Pela principal razão que a escola de nossos dias continua, apesar de todas as recriminações dos pedagogos e sociólogos, uma instituição estritamente acadêmica. Agência de um ensino predominantemente verbalista, com ênfase especial do aspecto mnésico e racional da inteligência de seus alunos melhor dotados verbalmente. Não interessa à escola o desenvolvimento integral do estudante e sua personalidade em conjunto harmonioso sob todos os aspectos, no indivíduo como na coletividade escolar; nem se preocupa tampouco a escola a desempenhar na sociedade o seu papel como a agência de primeira ordem no progresso social, econômico, espiritual e moral do país. De lá o lamentável desperdício de energias juvenis dos estudantes, ditos normais, como dos excepcionais infra ou supradotados.

Considerando todo estudante sob o mesmo prisma, sem lhe distinguir qualidades individuais, ministra a escola um ensino padronizado para o tipo médio de aluno, sob o ponto de vista de inteligência e, nesta, sem lhe discriminar as modalidades intelectuais, focalizando apenas a do tipo verbal.

Ora, a inteligência humana ramifica-se em campos variados de aplicação com funções, de qualidade e de grau, que se estendem numa ampla escala de valores. Em seu sentido funcional, a inteligência é um instrumento mental próprio a servir o homem na solução de problemas novos, em infinita variedade de situações. No indivíduo, como no retardado mental, na falta de um desenvolvimento comum de processos intelectuais de análise e síntese, o pensamento abstrato se substitui, por compensação, por condutas menos racionais, práticas, de mero tateamento, como nos animais superiores ou menos nos homens comuns, quando a solução do problema de uma determinada tarefa se acha absolutamente fora da pura experiência. O tateamento sem plano resulta não rara vez em solução plausível, que a razão e seus recursos momentâneos não poderiam alcançar.

A inteligência dos retardados mentais, tendo parado nos ní-

veis inferiores de sua evolução, assevera-se essencialmente prática e concreta, como a criança de menor idade. O pensamento do retardado mental continua sincretismo, englobando nos símbolos que não chegam à abstração racional os elementos impróprios, disparates, dificultando assim todo o trabalho que neles se baseia, como é o caso dos símbolos gráficos da leitura ou escrita, ou dos números, no árido campo da matemática.

Falta, por outro lado, aos retardados mentais, o interesse, de modo geral e bem compreensível, para os objetos, os fatos, os fenômenos em si. Pragmáticos e egocêntricos (no sentido de Piaget) não os interessam os atributos e as qualidades das coisas e suas mútuas relações. Não ligam para diferenças, semelhanças, causas e efeitos dos fenômenos, senão em estrita ligação com as necessidades de sua própria pessoa, dali a limitação do campo da função intelectual e a restrição permanente do uso da inteligência, em condições comuns da vida ou da escola, não especializada para eles.

Impregnado da lógica afetiva, como no homem primitivo, o retardado mental, não educado, dificilmente submete seu pensamento à lógica dos fatos objetivos e da experiência. Dali e proveniente da lentidão dos processos mentais, em circular e em campos limitados, as estereotípias e as paradas na aprendizagem de fatos escolares, que não se reúnem senão sempre em idênticas situações de cunho quase sempre abstrato e, portanto, sem significação para os retardados. O pensamento é lerdo como a marcha pedestre do rurícola.

E como na paisagem deserta dos campos, são raros os caminhos, não há estradas, somente os trilhos sempre pisados, partindo da moradia levam o homem a alguns poucos pontos que as poucas necessidades do camponês o obrigam a atingir.

As ideias são poucas no pensamento do retardado e não oferecem interesse em si, senão algumas com as quais às vezes se diverte, quando de natureza brincalhona, transforma-as em chistes humorísticos, ou inclinado à moralização, emprega-as, prega aos companheiros regras de bom comportamento cívico ou cristão.

Na escola, justamente na aprendizagem dos 3 RRR — segundo a denominação um tanto pejorativa desta escola de alfabetização que lhe dão os norte-americanos —, a leitura, escrita e aritmética oferecem dificuldades particularmente intransponíveis, por serem eles, como o demais ensino escolar, fundamentados nos símbolos abstratos e na relação de variações múltiplas dos elementos, quase sempre estranhos à experiência direta do aluno desse tipo. As dificuldades permanentes, os fracassos periódicos nas provas, as recusas nos exames e a parada nas promoções, criam estados de inferioridade e descontentamento, aumentados pela reação dos mestres pouco compreensivos e de pais impiedosos, que sobrecarregam sistematicamente a psíquica do aluno retardado, na escola que não é feita sob sua medida. A todo esse estado negativo de coisas reage cada retardado mental segundo seu temperamento, caráter. Interesses que alimenta por outros assuntos e o ambiente, físico e moral, que encontra na escola e no lar familiar, os mais prejudicados pelos erros escolares são, parece-nos, os indivíduos não patentemente débeis e retardados mentais e, sim os que menos diferença oferecem com o grupo dos alunos comuns, os limítrofes que, de uma maneira mais aguda, devem reagir, por compreenderem melhor a situação, o seu estado de inferioridade, da qual não podem, por esforço próprio, sair vencedores, em modos lícitos. De lá, os decorrentes desvios de conduta dos adolescentes que menos se afastam da linha divisória de inteligência que separa os normais dos infradotados. São esses adolescentes que encontramos nos reformatórios para delinquentes, depois que, por inúmeras vezes, tenham infringido os regulamentos da vida escolar, para entrar progressivamente nas infrações de caráter mais grave, que os registram nas delegacias de polícia, como elementos perturbadores da ordem pública.

No nível do ensino primário, as classes, ditas especiais, mostraram no estrangeiro como aqui, que a aprendizagem escolar é possível e que o aluno retardado é passível de consideráveis progressos. Exige-se, porém, do regime escolar a obediência a certos critérios que Alice Descoedres resumiu nos seguintes cinco tópi-

COS:

1) Aproveitamento da atividade natural dos alunos. A escola assim introduz em seu ambiente como no currículo de estudos elementos de vida social;

2) Importância da educação sensorial e da percepção;

3) Concentração e entrosamento de todas as matérias do ensino;

4) Individualização do ensino e seu ajustamento às diferentes necessidades do aluno;

5) Utilidade prática do ensino para a vida posterior à escola.

A esses cinco requisitos, o psicólogo americano Whipple acrescenta ainda a necessidade da instrução cívica e educação do aluno retardado para seus deveres de cidadão.

Analizando esses critérios do ensino especializado, podemos notar que estão animados do espírito da escola ativa, funcional, reclamada por Dewey, por Claparède e toda a escola moderna de educação para toda a criança do ensino elementar. Aquilo que imprescindivelmente reclama a criança empeçada para seu desenvolvimento integral e que os métodos de Montessori, Decroly, Descoedres evidenciaram as escolas numerosas do ensino emendativo nos Estados Unidos, realizam obrigatoriamente e com pleno êxito para criança excepcional, já irradia em escolas para alunos normais a benéfica influência no nível do ensino primário. A socialização da escola, a escola da vida para a vida, a escola como agência do progresso integral e não limitada ao progresso escolar, é uma repercussão evidente do ensino emendativo e resultante da experiência paciente e heroica dos educadores da infância excepcional. Iniciando-se no nível pré-escolar, até pouco menos de 20 anos, limitou-se a alcançar o nível do ensino primário.

Hoje penetra a escola secundária: diversos Estados norte-americanos, pelos seus Boards of Education (desde 1939, em Rochester, Estado de Nova Iorque — depois em Hamilton, Estado de Ohio), realizam notáveis tentativas para atender, com métodos adequados, os alunos retardados, com Q.I. 0,70-0,85, dos cursos secundários.

Sem criar classes especiais para eles, aceitam os retardados em classes comuns, organizando para cada um individualmente currículo adequado, dentro das variadas atividades de um regime escolar consideravelmente modificado das Junior e Senior High Schools.

Constatando que o retardado intelectual é “typically a non-verbal and non-academic person”, que seu desenvolvimento racional é cingido a graus elementares, que sua aprendizagem se caracteriza por ritmos lentos, essas escolas acolhem-no, tal qual, dando-lhe, porém, meios educativos para o desenvolvimento de sua personalidade em outros tipos de atividades, que ali florescem com o mesmo caráter de obrigatoriedade quanto às “acadêmicas”.

Os “High School Methods with Slow Learners” conseguem resultados promissores e já se admite abertamente a “reabilitação do adolescente débil mental” no plano da escola secundária.

Luella Cole, da Califórnia, em excelente trabalho sobre a psicologia do adolescente, resume o essencial dessa reforma pedagógica sob os seguintes tópicos:

1) O programa construtivo no curso secundário para retardados mentais abandona o currículo tradicional, que não é somente difícil para eles, mas “irrelevante”, inaplicável para a quantidade de empregos e atividades profissionais que poderão exercer na vida adulta. Assim, o programa tomará em consideração as atividades e habilidades essenciais do trabalho escolar primário que tenham aplicação direta para com as necessidades comuns do adulto;

2) Serão dados os ensinamentos que os preparem logo para ganhar sua vida. Nesta fase da aprendizagem, os cursos secundários para moças incluíram trabalhos de escritórios, aulas de datilografia, de educação doméstica, costura, culinária, cuidados de puericultura etc. A aprendizagem vocacional dos rapazes contará com ensinamentos requeridos pelas profissões qualificadas e semiqualficadas de carpintaria, de construção (cimento, cobertura de telhado), tipografia, sapataria etc.;

3) Serão orientados na preparação para a vida: os cursos incluirão elementos de Higiene Mental que os ajudarão no ajustamen-

to social, na vida doméstica e lar familiar. Em contatos sociais, em entrevistas individuais, cada aluno terá oportunidades para integrar-se em importantes assuntos dessa natureza;

4) Será dado um necessário treinamento ao bom aproveitamento dos lazeres: experiências em jogos, em leituras de livros e revistas e em toda espécie de formas vocacionais do trabalho manual (hobbies);

5) Enfim, dar-se-á ao aluno retardado o que, por falta de melhor termo, o autor chama de “treinamento moral”.

A todo aluno empecado será facultado na escola secundária a participação em todas as aulas que achar interessantes e úteis, como nas aulas de línguas estrangeiras, por exemplo. Sua tentativa, porém, de seguir os cursos acadêmicos cedo lhes mostrará que nestes terá menos chance de êxito que nas outras. Visto que a escola secundária norte-americana conta com uma infinidade de atividades extracurriculares. Nelas, o retardado intelectualmente falando, em contato com os companheiros normais, encontrará amplos meios de se ajustar a eles nos esportes, nas atividades artísticas, em reuniões sociais onde poderá se sair tão bem quanto os outros, desempenhando na escola seu papel de estudante secundário, com currículo escolar especialmente para ele organizado.

A corajosa reforma escolar norte-americana, admitindo no seio de suas “High Schools” alunos retardados, é amplamente debatida nos meios pedagógicos do grande país e em sessões de órgãos administrativos, essa conquista se assevera através das seguintes declarações:

1) A escola secundária mostra-se desejosa de receber alunos retardados (evitando assim a sua segregação), dando-lhes meios de estudar em seu próprio nível de desenvolvimento e segundo um plano especializado de instrução em termos de adaptação adequada às suas capacidades de progredir;

2) Tanto quanto possível, é dado ao aluno retardado sentir seu valor pessoal, para que os docentes e discentes da escola secundária o aceitem como membro válido do corpo de estudantes;

3) O Centro de Gravidade coloca-se na aprendizagem prática, em contraste com o conhecimento teórico, baseando-se na experiência estritamente ligada à vida doméstica, saúde e higienização, civismo, atividades recreativas do lazer, associação com outras pessoas e, particularmente, tudo que visa o trabalho profissional;

4) Na seleção dos alunos retardados para ingresso em escolas secundárias, é considerado de suma importância a maturidade física e social dos candidatos, mesmo atingidos de grandes deficiências intelectuais.

O “Office of Education”, em Washington, termina a publicação sobre ajustamentos curriculares para retardados mentais (*Curriculum adjustments for the mentally retarded — A Guide for Elementary and Second Schools — Washington, 25, D. C. — 1950*) com as seguintes conclusões a respeito da experiência de alguns anos no país:

1) Nem todos os adolescentes com sérias deficiências intelectuais são débeis mentais. Muitos deles são socialmente competentes, até um certo grau, podendo assim auxiliá-los a tomar conta de seus próprios negócios, uma vez que lhes forem dadas uma boa orientação e oportunidades educacionais;

2) A escola secundária começou a reconhecer a sua responsabilidade em servir toda a juventude;

3) O ajustamento curricular do curso secundário de quatro anos, e do seguinte (sênior), pode ser feito para um ou dois alunos (incluídos em classes comuns) ou para classes internas. Esse ajustamento pode desenvolver as possibilidades dos jovens retardados em relação ao crescimento próprio e às finalidades ocupacionais;

4) Verificou-se a possibilidade da coordenação do trabalho de professores especializados em ensino dos retardados, com os trabalhos de outros professores, dentro da escola secundária, incumbindo-se esses da maior responsabilidade e aos quais possam ser dirigidos tais alunos;

5) Nesses programas, o desenvolvimento físico e social dos alunos tem sido fator de maior consideração para a seleção. As

oportunidades que se lhes oferecem na escola secundária ajudam-nos a melhor ajustamento social e vocacional na comunidade;

6ª Somente quando todo adolescente retardado tiver oportunidade de realizar suas maiores possibilidades, pessoal, social e vocacionalmente, então poderá dizer-se que as escolas encontraram meios de educar toda a juventude americana.

Ao finalizar o breve ensaio sobre *o problema dos retardados mentais na escola primária e secundária*, contribuição modesta à Sexta Jornada de Pediatria e Puericultura, serão estas as nossas conclusões e algumas sugestões:

1) Pode-se avaliar em 10% aproximadamente, ou seja, 500.000 crianças no Brasil que, na idade escolar do ensino primário, pelos seus característicos biopsicológicos e capacidades de aprendizagem, requerem métodos e ambientes escolares adequados a fim de, devidamente desenvolvidas e aproveitadas, se tornarem membros úteis da sociedade;

2) No contingente matriculado em cursos secundários, provavelmente 2% a 5% dos alunos não progridem por serem de nível intelectual inferior ao exigido pelos estudos do ensino secundário. A discrepância entre os requisitos desse ensino, acadêmico em sua essência, e as tendências e as possibilidades dos alunos cria desconforto sistemático nos mesmos, o sentimento de inferioridade e decorrentes condutas de nefasta repercussão sobre a escola e a coletividade. Representa ainda, sob o ponto de vista econômico, considerável desperdício de valores para o futuro do país;

3) A experiência norte-americana tem demonstrado que os adolescentes de níveis inferiores de inteligência, porém física e socialmente relativamente normais, não se ajustando a currículos e processos tradicionais do curso secundário, são passíveis de consideráveis progressos em suas aptidões especiais e desenvolvimento social, quando lhes forem proporcionados, na escola secundária, atividades e métodos não verbais de ensino e que os preparem para a vida e levem para carreiras profissionais não liberais;

4) Tomando-se em consideração que a lei do ensino primário

obrigatório no Brasil exige ainda maiores esforços na execução do plano mínimo, para atender a grande massa da infância em idade escolar e que a escola secundária, não obrigatória, apenas atende a grupos privilegiados de alunos, sob o ponto de vista econômico, deve ser o ensino especializado para alunos de níveis inferiores de inteligência, em classes seletivas, ou em institutos à parte, ensaiado primeiro, a título experimental em alguns centros de maior densidade demográfica e cultura pedagógica, estendendo-se paulatinamente aos Estados, onde os Institutos de Educação existentes introduzirão o ensino emendativo para grupos de alunos de cursos primário e secundário e manterão cursos de especialização para educadores de infância excepcional;

5) Caberia a um órgão central, de preferência no Ministério da Educação e Saúde, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, ou D. N. da Criança, estudar o currículo, programas e métodos do ensino emendativo assim como os requeridos por alunos particularmente bem-dotados, a fim de proporcionar a toda infância em idade escolar meios de seu pleno desenvolvimento intelectual e melhor ajustamento social.

Caberia a esse órgão central o preparo, a especialização de professores e educadores, devidamente selecionados para a prática do ensino emendativo, e a educação dos bem-dotados.

Caso o Ministério da Educação e Saúde não tomem a incumbência direta dos estudos e especialização acima referidos, poderia encarregar uma instituição que julgar competente nesses assuntos.

O órgão central de educação da infância excepcional divulgará publicação periódica ou avulsa os resultados de seus estudos e trabalhos.

6) É de se desejar a criação do *Fundo de Auxílios* para a educação e ensino da infância excepcional, constituindo-o com uma verba especial do governo federal acrescida de auxílios privados, nacionais ou de caráter internacional, para as instituições da América Latina;

7) No atual momento, na ausência de serviços oficiais respon-

sáveis pelo ensino da infância excepcional no país, considerar de bom alvitre os trabalhos dos Seminários sobre a Infância Excepcional, promovidos pelas Sociedades Pestalozzi do Brasil, de Minas Gerais e do Estado do Rio de Janeiro, merecendo, portanto, a confiança e o apoio da 6^a Jornada Brasileira de Pediatria e Puericultura;

8) Todo o esforço que se fizer em benefício dos alunos fracos na escola primária e, principalmente, nos cursos secundários ajustando os currículos, programas e métodos, ampliando as atividades dentro de um ambiente escolar mais socializado, reverterá em benefício da grande massa de crianças e jovens de inteligência normal ou supernormal que encontrará na escola meios necessários ao desenvolvimento mais amplo de sua personalidade para maior prosperidade do país.



Figura 5 - Helena Antipoff com Daniel e Otília Antipoff entre alunos e seus familiares na Fazenda do Rosário (~1965). Fonte: Acervo do Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

Educação dos excepcionais (1955)

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

EDUCAÇÃO DOS EXCEPCIONAIS

(Palestra da professora Helena Antipoff, na fase inicial da Sociedade Pestalozzi do Brasil).

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

E não se ajeita porque sua inteligência, o seu caráter, as suas aptidões ficam aquém ou além das exigências que o dado meio lhe apresenta. O resultado é uma desadaptação permanente e que se traduz ora por uma passividade deprimente, ora por uma agitação perturbadora, pelas atitudes antissociais, de brutalidade ou de revolta surda, ora por outras manifestações doentias. No trabalho o seu rendimento é nulo; na economia de um país, é um parasita.

Sua característica mental é a predominância dos instintos sobre os processos racionais. Ao ímpeto da natureza impulsiva, a razão lógica é impotente para opor freios que conduzam o indivíduo em equilíbrio com o ambiente em que vive. Mas quantos delinquentes de hoje não seriam heróis no meio de tribos nômades, no meio de povos que vivem pelas e para as guerrilhas!

A educação será uma tentativa de oferecer aos excepcionais, indivíduos taxados de débeis, nervosos, impulsivos com tendência à delinquência, um ambiente, um regime de vida, um trabalho que torne a sua anormalidade inoperante.

QUAIS SÃO OS MEIOS PARA REAJUSTAMENTO DO EXCEPCIONAL?

Não resta dúvida em que a vida trepidante, artificial de gran-

des cidades, vida complexa de uma civilização adiantada não serve para os excepcionais. A natureza desses é, de modo geral, primitiva, pueril, comparada com a dos indivíduos comuns de nossos dias. Ela se assemelha mais com o que os povos eram 12-15 séculos antes, com o que são hoje certas povoações semicivilizadas.

CAMPO, AMBIENTE NATURAL

Escolas para excepcionais devem ser localizadas fora das cidades. O local natural é o campo. Espaços mais largos permitem movimentos mais amplos. Os ritmos da vida são ali mais regulares: o sol, melhor que o relógio, e os sinos marcam as horas, convidando ao trabalho e ao sono.

Além de serenidade, a natureza dá margem a um elemento que julgo de uma importância na educação dos excepcionais: a beleza. É muito mais fácil deixar a criança ver o que é belo, o que é feio, do que fazê-la compreender o que é bom e o que é mau. A estética do ambiente é o fundo no qual se perfilarão as ações dos adolescentes. Esses, rapidamente, eles mesmos, ou com auxílio de educadores, procurarão a harmonia fugindo do chocante visível e da cacofonia das discordâncias. E assim, paulatinamente, se aproximam das regras da vida social e moral.

VIDA EM NÚCLEOS FAMILIARES

O excepcional, por mais das vezes, é um indivíduo cuja personalidade carece de organização interna harmoniosa. Esta não se elaborará, senão num ambiente onde ele é considerado como um “todo”, como uma pessoa e como tal, sempre digna de consideração e de carinho. Somente a família unida, com seus laços sentimentais e hierárquicos, dá à criança a plenitude da vida pessoal. Na ausência desta família, o lar pedagógico fará tudo para insuflar o “clima” de confiança, a fim de que possam desabrochar, sem constrangimento, as aspirações e as capacidades de cada um dos membros ligados

por laços de respeito mútuo.

Assim nunca educaremos os excepcionais em altos falanstérios e sim em casas pequenas, de moradias comuns, cada morador responsabilizar-se-á pelo asseio, pela ordem, beleza e hospitalidade para com os estranhos.

TRABALHO

Apropriando à índole e às aptidões de cada um os gêneros de trabalho diferentes, teremos com os excepcionais a tríplice intenção: primeiro, *o exercício de aptidões*; segundo, *pesquisas no terreno vocacional*, enfim, *aprendizagem em vista de ocupações lucrativas* para o indivíduo e a coletividade da qual faz parte.

O trabalho bem escolhido é um estímulo forte para o desenvolvimento mental e o reajustamento social. Será o trabalho objeto de um estudo acurado e de esforços perseverantes por parte dos dirigentes.

Estabelecimento agroindustrial, será a Escola para excepcionais um conjunto de serviços realizados na casa, no campo, nas oficinas, no escritório e nas fábricas. Cada aluno será cooperador da empresa, ao mesmo tempo que aprendiz na Escola. Terá por guia a mão segura de um diretor competente em matérias agrícolas e industriais.

Não serão propícias ao nosso excepcional trabalhos de técnica muito perfeita, com maquinismo e processos e automáticos. Ao contrário, conviria melhor aqueles que possam ser servidos com instrumentos simples, instrumentos que a humanidade empregava antes da era da eletricidade e do vapor. Assim, mais ativa poderá ser a participação do organismo humano em sua musculatura, em seus sentidos. A inteligência terá também maiores oportunidades em compreender, assimilar e resolver situações novas.

Os trabalhos poderão dividir-se em:

- 1) Serviços domésticos;
- 2) *Cultura agrícola*, principalmente para o uso próprio da es-

cola, podendo ser o excesso vendido fora. Além das hortaliças, frutas, flores, poderá a escola cultivar viveiros de mudas de plantas decorativas, arvoredos etc.;

3) *Criação de animais*: aves, suínos, bovinos, peixes, abelhas, também para uso próprio, principalmente;

4) Trabalho de consertos: tudo que a escola exigir neste ponto particular poderá ser realizado nas oficinas de consertos:

A) Carpintaria e marcenaria;

B) Mecânica e eletricidade;

C) Alfaiataria, sapataria.

5) Serviços de escritório: contabilidade, datilografia, correspondência comercial;

6) Serviços *comerciais*, na loja, em representação de produtos da casa;

Os trabalhos agrícolas, de criação, de consertos e de escritório, considerados como meio de aprendizagem técnica e para a economia da escola, serão também aproveitados para ensinar aos alunos da escola noções de história natural, desenho, língua pátria e cálculo.

7) *Indústrias*. Estas, visando principalmente lucros para a manutenção da escola e seu desenvolvimento, serão determinadas pelas condições regionais e suas necessidades. Como não poderão ser senão indústrias modestas, tanto pela qualidade como pela quantidade, procurarão dar-lhe um cunho original, evitando assim a concorrência com as indústrias da região. Temos a impressão de que as indústrias mais adequadas para tais estabelecimentos serão as que cultivarem as “artes regionais”.

As “artes regionais”, tão desenvolvidas em alguns países europeus e mais ainda em certas colônias, permitem, sem grandes aparelhamentos, a produção de artigos originais bem apreciáveis. Prova disso a indústria de tapetes, rendas, brinquedos de crianças, trabalhos de madeiras e de couro, de metal, cerâmica, decorativos, ou de uso, mas com cunho sempre estético, em que artista humildes, anônimos, realizam os seus talentos e aptidões. No Brasil, que eu conheça, estas “artes regionais” não receberam ainda toda a aten-

ção que merecem. Excetua-se o Norte, que, estimulado pelas secas e ausência de outros lucros, já tem mostrado, em suas famosas rendas, em seus trabalhos de couro, o que a arte popular pode produzir de belo e de habilidoso.

Se as condições climáticas e econômicas em outros lugares não são tão pungentes como no Norte flagelado pelas secas, não quer dizer que as populações dessas regiões não lucrariam também bastante, com os trabalhos auxiliares, suplementares ao ganha-pão principal. Para isto bastaria o desenvolvimento de alguns núcleos que tornariam a iniciativa dessas artes, quanto à distribuição do material e de alguns modelos, assim como o escoamento comercial dos artigos confeccionados.

Tenho a impressão de que poderão estas “artes regionais” ser exploradas em partes, nas escola para excepcionais, e que tornariam a si precisamente a iniciativa e a distribuição de que falamos acima (os mosteiros da Rússia antiga mantinham ao redor de si núcleos de colaboradores, simples camponeses, trabalhando em suas casas).

Tecelagem de panos rústicos, cobertores, tapetes, cortinas, toalhas, cerâmicas de vaso, pratos, travessas; trabalhos de ferro forjado e outros metais; trabalho de couro e chifre (Madagascar tem feito coisas maravilhosas com este material) – sempre com a preocupação máxima de produzir modelos originais e, sempre belos.

Para que esta parte possa impor-se ao público é preciso acostumar o povo a apreciá-la. Isto far-se-á por meio de exposições, concursos, palestras e conferências sobre suas origens e valores. Para isso também haverá a máxima preocupação em cercar-se de artistas com gosto e de crianças e adolescentes talentosos. Entre os excepcionais de caráter, encontra-se não rara vez aptidões fortes para desenho, escultura e pintura. Nada será melhor que aproveitar suas aptidões nessas realizações industriais.

Não cabe a um artigo sumário sobre a educação entrar em pormenores deste trabalho que merece uma atenção especial. Consagramos estas linhas no intuito de mostrar desde já quanto a ques-

tão do trabalho poderá ser desenvolvida e amplamente tratada no seio de uma escola para excepcionais.

OUTRO ASPECTO DO TRABALHO COM OS EXCEPCIONAIS

Formação de educadores – Elaboração de métodos pedagógicos

Escola para excepcionais terá como afinidade maior a formação do caráter dos seus alunos. Caráter e educação representam ainda termos bem misteriosos para os conhecedores mais competentes do assunto. A obra de Freud, que sondou o terreno mais profundo da personalidade, que descobriu alguns mecanismos escondidos de sua dinâmica, mesmo ela deixa na sombra a maior parte de fatos psíquicos. De maneira que a educação continua a ser uma arte de intuição, uma prática empírica. E mais que tudo isto uma osmose inconsciente entre a personalidade do educador e do educando.

Sendo assim, será de uma importância fundamental achar para o trabalho com excepcionais educadores natos, com cultura pedagógica mais sólida possível. Indivíduos desprovidos de “complexos” otimistas e entusiastas no que diz respeito à sua profissão. Devem ser bastante idealistas e possuir uma faísca de espiritualidade que os transforme, quando preciso, em verdadeiros apóstolos do bem.

Aos educadores, principalmente aos que terão a responsabilidade de um pavilhão, ou de um lar (cada um com 15 a 20 adolescentes), complete:

- 1) Criar um ambiente propício para a educação, o “clima” mais favorável ao tipo de alunos que receberá;
- 2) Imaginar e realizar processos e técnicas educativas apropriadas a cada caso e fato ocorrido;
- 3) Compreender a experiência, registrar, como cientista, fatos, objetivos, a fim de construir, pouco a pouco, a pedagogia como arte baseada na experiência.

O último tópico é importante. Escolas para excepcionais não são simples escolas. São estabelecimentos onde se educam crian-

ças, onde se estudam problemas e processos educativos e onde se formam educadores.

Assim também a Escola-Granja, projetada pela Sociedade Pestalozzi para excepcionais, visa simultaneamente os dois fins: ser um laboratório de pesquisas médico-pedagógicas e também uma clínica para estágios dirigidos para jovens educadores, aqueles, principalmente que se dedicarão a instituições especiais, como são as classes de retardados, escolas para excepcionais, reformatórios para perversos e delinquentes, casas para crianças nervosas, e por que não dizer (pois as leis e a técnica são as mesmas), também para instituições congêneres para adultos, porque do que mais precisa um nervoso, um alienado, um delinquente, qualquer que seja a sua idade, é de educadores, para guiar o seu reajustamento social e a sua readaptação mental.

Ora, dizia ainda há pouco Alfred Binet, a pedagogia é uma pseudociência, que afirma sempre sem nada verificar. Com esta pedagogia não iremos longe. Para tê-la como arte segura, teremos que dedicar-lhe estudos e práticas cuidadosas. Nas escolas para excepcionais, este ramo terá uma aplicação de enorme proveito.



Figura 6 - Professor lecionando para alunos na Fazenda do Rosário (~1965). Fonte: Acervo do Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

Experimentação natural como método para estudo da personalidade e da educação do caráter (1959)

Sublinhando mais uma vez as vantagens da experimentação natural, devemos frisar que somente pesquisas de pacientes no ambiente natural é que poderão dar, no futuro, uma ciência do caráter e determinar entre as inúmeras funções psicológicas aquelas que caracterizam de uma maneira mais significativa as diferenças individuais.

EXPERIMENTAÇÃO NATURAL COMO MÉTODO PARA ESTUDO DA PERSONALIDADE E DA EDUCAÇÃO DO CARÁTER

Por Helena Antipoff, em colaboração com Francisca Ottoni e Cora Duarte

Para quem tem a seu cargo a educação das crianças excepcionais, a obrigação de conhecer a sua personalidade física e mental não se apresenta como um truísmo pedagógico, mas se impõe como uma necessidade imperiosa.

O reajustamento da conduta destas crianças em relação às coisas e às pessoas pode ser conseguido com certo êxito quando se tornam conhecidos o estado biológico do seu organismo, suas tendências, suas capacidades físicas e psíquicas, assim como o mecanismo exato do seu funcionamento.

Se a antropologia, com seus ramos endocrinológico e auxanológico, fornece métodos objetivos para o estudo da constituição e do crescimento, se a medicina possui uma série de processos metódicos para o exame dos diversos órgãos e do estado geral da saúde, a psicologia ainda se acha mal aparelhada no que diz respeito ao estudo do comportamento individual. Podem ser pesquisadas com bastante exatidão grande número de aptidões especiais, tais como sensibilidade, motricidade, linguagem, memória, como ainda a forma do pensamento, o nível do desenvolvimento intelectual, a psicotropia geral etc., mas são escassos os métodos que permitem um conhecimento sistemático do painel caracterológico, tão importante para a educação.

Existe, é verdade, quantidade de testes de caráter, e os laboratórios norte-americanos, principalmente, têm-se esforçado bastante nas pesquisas caracterológicas, mas as suas contribuições não passam de estudos isolados de um ou de outro aspecto parcial do assunto, sem a preocupação de abranger o comportamento no seu

conjunto total.

Talvez haja alguns que acreditam que a multiplicação dos testes, ditos de caráter, permitirão, no futuro, este conhecimento completo, bastando para isso reunir, numa soma algébrica, os resultados parciais de grande número de testes aplicados ao mesmo indivíduo, e exprimi-los num perfil geral. Dará este método, sem dúvida, alguma coisa de interessante, mas não passará de um mosaico mais ou menos curioso de caracteres, sem refletir, entretanto, o caráter individual na sua totalidade vital e dinâmica. A pessoa humana não é uma simples unidade, mas unidade na multiplicidade (*unitas multiplex*, de Stern); totalidade da pessoa não é um todo rígido, mas é móvel, contendo potencialidades infinitas.

Tais como os testes de caráter se apresentam atualmente, pecam contra a essência mesma do assunto, e duas objeções graves podem ser formuladas a seu respeito: a primeira é não estudar o indivíduo em situações naturais, na realidade do seu comportamento, e sim apenas esporadicamente. Ora, o caráter é, antes de tudo, uma entidade psicológica, cujo característico é coordenar as tendências instintivas, revelando a constância desta coordenação num campo suficientemente variado de manifestações e num período assaz prolongado. Sem estas duas condições, o resultado da experiência sempre deverá ser suspeitado como uma resposta fortuita e não característica do indivíduo.

Não estimulado pelas necessidades reais, o indivíduo testado não se manifesta com a sua personalidade inteira, mas reage quase sempre de uma maneira parcial. Aquiescendo às solicitações que lhe impõe o experimentador, o indivíduo geralmente toma uma ou outra atitude que lhe parece mais de acordo com a situação artificial em que se acha. A sua conduta dependerá grandemente da personalidade do experimentador e será mais ou menos franca ou hipócrita, mais ou menos livre ou constrangida, mais ou menos respeitosa ou arrogante, mais ou menos esforçada ou desleixada. Tratando-se de um paciente inteligente, sua perspicácia lhe ditará a resposta que dele “exige” o experimentador. Assim é que dos indivíduos menos

escrupulosos na vida obtém-se um perfil caracterológico mais perfeito quanto à moralidade e controle afetivo. À situação artificial do teste reage ele com uma conduta também artificial, particularmente controlada.

Não sendo repetidos, os testes de caráter atualmente em uso não dão oportunidade de verificar a fidelidade da resposta e a constância das suas reações. Sabemos quanto é variável o resultado dos testes, mesmo daqueles aspectos que são os mais estáveis, como a sensibilidade, a memória, a inteligência, a psicotropia etc. Tratando-se de condutas mais relacionadas com as tendências instintivas, a afetividade, esforço necessário para satisfazer uma necessidade real, elas se apresentam extremamente inconstantes, e o grau da sua estabilidade ou instabilidade é justamente o que tem mais importância na compreensão do caráter individual.

Assim é que se os testes de caráter poderão, talvez, quando aperfeiçoados, fornecer ao educador alguns resultados interessantes, darão, mais vezes, informações episódicas e de detalhes, que um conhecimento essencial e seguro, isto é, característico, de cada um dos seus alunos.

Resta à psicologia o método de observação. Tendo a seu favor a naturalidade com que se manifesta o indivíduo e a continuidade da conduta, pela possibilidade de repetir as observações durante o tempo necessário para se concluir que esta ou outra forma de conduta é realmente própria ao indivíduo, carece o método da observação comum de precisão, pois são complexas demais as situações em que se manifesta o observado e dificilmente podem ser isolados os elementos que constituem o reativo mais decisivo.

É difícil, senão impossível, ter-se uma apreciação objetiva da conduta individual. Esta só poderá ser feita objetivamente, quando forem possíveis comparações de condutas de muitos indivíduos, reveladas em frente das mesmas situações, constituindo, no seu conjunto, um padrão definido. Também a observação comum dificulta o estudo pela passividade em que se acha o experimentador; não podendo provocar intencionalmente os fatos que lhe interessem,

torna-se vítima da sua passividade; longos dias às vezes se passam sem que tais oportunidades se apresentem espontaneamente.

A EXPERIMENTAÇÃO NATURAL

Os defeitos do método experimental (dos laboratórios e dos testes) assim como os defeitos da observação comum de um lado, do outro as vantagens do primeiro (possibilidades de provocar e precisão da avaliação) e do segundo (neutralidade da situação e continuidade da observação) devem ser tomadas em conta na elaboração de um método apropriado ao estudo psicológico do caráter.

É o que vemos precisamente no trabalho de Lazurski, psiquiatra e psicólogo russo (falecido em 1917), quando preconizou o seu método ao qual deu a denominação de Experimentação Natural.

Este método elabora-se da seguinte maneira: entre as atividades de um ambiente real determinado, escolhem-se alguns comportamentos que oferecem bastante variedade e riqueza de manifestações características. Num estudo minucioso destes comportamentos, estabelece-se um quadro relativamente completo de todas as atividades possíveis, descritas de modo concreto. Conhecido este quadro, observam-se nele as reações individuais de um número suficiente de pessoas, anteriormente conhecidas através de observações, exames e testes de toda a espécie. A cada reação típica atribui-se uma significação característica: segundo a intensidade da manifestação, avalia-se o grau mais ou menos intenso da reação psicológica.

O quadro de atividades reais, com sua tradução em equivalentes psicológicos, avaliados em três ou cinco graus de intensidade, podem servir, doravante, de reativo conhecido para a observação da conduta de novos indivíduos.

Lazurski, tendo elaborado o seu método no ambiente escolar, através das atividades escolares comuns, assim se exprimiu: “Experimentamos com as formas naturais do ambiente externo. Estudamos o indivíduo pela vida mesma, e a criança — pelos objetos do

ensino escolar”. Em colaboração numerosa com mestres e professores, estudou Lazurski minuciosamente todas as matérias escolares, publicando monografias pormenorizadas e psicologicamente analisadas, da maneira indicada para cada matéria do curso primário: aulas de língua pátria, aritmética, história natural, ginástica e jogos, desenho e trabalhos manuais. Em cada matéria foram salientados os exercícios mais significativos do ponto de vista psicológico.

Como muitos exercícios de diversas matérias revelavam os mesmos caracteres, procederam os pesquisadores do novo método a um selecionamento, entre todos os exercícios escolares, daqueles que mais riqueza e segurança demonstravam no estudo da personalidade da criança, chegando a fixar alguns exercícios, a saber:

1. Memorização de uma poesia;
2. Composição sobre três palavras dadas;
3. Descrição de um objeto;
4. Solução de um problema de aritmética;
5. Análise de uma pequena experiência de física;
6. Desenho de um modelo natural, imaginando depois um ambiente apropriado;
7. Leitura e análise de um texto;
8. Alguns exercícios de ginástica e jogo ao ar livre;
9. Confecção de um quadro de papelão.

Este material escolar, devidamente escolhido entre os alunos e analisado psicologicamente, deu a Lazurski a oportunidade de conhecer a personalidade da criança, em relação às seguintes características mentais:

I. “Movimentos”:

1. quantidade de movimentos;
2. coordenação;
3. força muscular.

I.I “Sentimentos”:

1. emotividade externa;
2. força do sentimento;

3. sentimento estético.

III. “Imaginação”:

1. imaginação criadora concreta;
2. imaginação criadora verbal sua originalidade;
3. riqueza da imaginação.

IV. “Percepção e memória”:

1. observação;
2. precisão perceptiva;
3. fixação;
4. consideração.

V. “Pensamento”:

1. compreensão dos fenômenos naturais;
2. compreensão das relações sociais;
3. lógica.

VI. “Vontade”:

1. presença de ideias diretrizes no pensamento;
2. sistematização de atos complicados;
3. atenção.

Tendo sido possível a avaliação das respostas numa escala de três graus, conseguiu Lazurski representar o estudo de cada criança em perfis-estrelas, individuais, ilustrando concretamente os lados mais ou menos salientes ou deficientes de cada uma.

Esta experimentação natural pode ser aplicada em qualquer ambiente; o método se impõe principalmente onde se tem a necessidade de conhecer de perto, por uma razão ou por outra, o pessoal que nele se acha. Assim, o método torna-se um auxílio precioso nos estabelecimentos para psicopatas, onde é conhecida a dificuldade de se aplicarem os processos da psicologia experimental e onde a necessidade de se ter um conhecimento característico é das mais

importantes para o diagnóstico e o tratamento. Também será ele de real utilidade numa penitenciária, para estudo exato dos criminosos, tanto para o diagnóstico como para o controle dos efeitos de uma atuação racional em vista da sua regeneração.

Numa grande empresa industrial, onde há toda vantagem em aproveitar da maneira mais feliz as capacidades intelectuais e morais de cada um dos empregados, colocando-os em ofícios mais apropriados, também a observação metódica e a experimentação natural poderão ser utilmente aplicadas.

Este é o método por excelência nas casas de assistência aos menores, onde a máxima preocupação é o reajustamento da conduta dos menores desamparados e delinquentes e a formação do seu caráter social e moral.

A experimentação natural no gênero da de Lazurski, que eu saiba, tem sido pouco empregada até agora. Conheço apenas dois trabalhos no gênero, ambos em serviços de psiquiatria: um da autoria dos Drs., Ballet e Genil-Perrin, na revista "Encephale" (fevereiro, 1914) sobre o "Exame clínico do fundo mental nos dementes", outro do Dr. Crocq, no "Jornal de Neurologia e Psychiatria (1924)", continuando o método sugerido pelos autores anteriormente citados. As manifestações naturais dos doentes, colhidas através do contato comum com os médicos, durante a consulta e a visita clínica, deu margem para o estabelecimento de um quadro de reações relativas às seguintes rubricas: 1. Afetividade, 2. Atenção, 3. Memória, 4. Associação, 5. Atividade, 6. Perversões intelectuais, 7. Sentido moral¹⁴.

Lembro-me de ter visto, numa revista norte-americana de psiquiatria, um trabalho semelhante, mais pormenorizado ainda que os citados. Não me ocorre, infelizmente, nem o nome do autor, nem o da revista. Fora destas publicações e algumas outras que os discípulos de Lazurski levaram a efeito depois da morte do autor, na Rússia, não conhecemos coisa alguma neste sentido.

¹⁴Nota — O trabalho de Lazurski, publicado em russo, foi divulgado por um dos autores do presente artigo na revista pedagógica "L'Éducateur" (oct. 1926) "Estudo da personalidade pelo método de Lazurski", assim como na "Nouvelle Éducation" (Paris, junho, 1927) "Da Experimentação natural".

Nós mesmos experimentamos o método, na *Maison des Petits*, em Genebra, estudando demoradamente as crianças desta casa de educação pré-escolar através dos trabalhos manuais variados.

Ficamos satisfeitos com os resultados, pois os trabalhos manuais ofereceram preciosos meios para revelação ampla da personalidade dos pequenos trabalhadores, podendo ser estudados com bastante exatidão e objetividade os mais variados aspectos da personalidade.

Foram os seguintes os caracteres que o estudo, feito em colaboração com dois alunos do Instituto J.J. Rousseau de Genebra, permitiu fixar com maior nitidez através dos trabalhos manuais comuns empregados para crianças entre 6 a 8 anos (tecelagem, marcenaria, modelagem, costura e bordados, desenho nos cadernos e pintura de frescos etc.):

- 1) Interesse pelo trabalho maquinal;
- 2) Interesse pelo trabalho complexo;
- 3) Preocupação com a precisão;
- 4) Preocupação com a ordem;
- 5) Espírito de economia;
- 6) Prudência;
- 7) Perseverança;
- 8) Esforço voluntário;
- 9) Energia;
- 10) Resistência à fadiga;
- 11) Força muscular;
- 12) Rapidez dos movimentos;
- 13) Coordenação viso-motora;
- 14) Habilidade manual geral;
- 15) Capacidade de aprender;
- 16) Memória;
- 17) Observação;
- 18) Compreensão;
- 19) Invenção;

- 20) Concepção de um plano;
- 21) Independência;
- 22) Egocentrismo;
- 23) Emotividade;
- 24) Sociabilidade;
- 25) Altruísmo;
- 26) Sentimento estético;
- 27) Honestidade.

Todas as modalidades do trabalho bem descritas, e bem conhecidas as reações individuais a cada uma de um grupo de vinte crianças mais ou menos, não foi difícil traçar, para cada uma, seu perfil psicológico, avaliado numa escala de cinco graus. É curioso ver as notáveis diferenças entre crianças pequenas no que diz respeito ao caráter psíquico, tão concretamente revelado nestas estrelas do perfil caracterológico. Este método, aplicado às crianças de diversas idades, não somente permitirá o estudo da tipologia infantil como ainda fornecerá elementos valiosos para a genética do caráter, problema ainda tão pouco estudado, e tão mal conhecido.

Sublinhando mais uma vez as vantagens da experimentação natural, devemos frisar que somente pesquisas de pacientes no ambiente natural é que poderão dar, no futuro, uma ciência do caráter e determinar entre as inúmeras funções psicológicas aquelas que caracterizam de uma maneira mais significativa as diferenças individuais.

As construções dedutivas, por mais interessantes que sejam, nunca poderão constituir as bases reais de uma caracterologia científica, mas fornecerão apenas uma interpretação subjetiva e arbitrária.

O ser humano, movido pelas tendências instintivas e capacidades, vive no meio das coisas, das pessoas e das ideias. Estudando-os mais objetivamente no seu ambiente real, chegarão, certamente os caracterológicos a entender-se uns com os outros, para enriquecerem a psicologia e fornecerem a inúmeros campos de psicologia

aplicada luzes indispensáveis à melhor compreensão dos homens, para uma educação melhor e um aproveitamento mais eficiente dos seus caracteres.

O MÉTODO DA EXPERIMENTAÇÃO NATURAL NO INSTITUTO PESTALOZZI DE BELO HORIZONTE

O conhecimento amplo e mais exato possível dos alunos deste estabelecimento é a base de todo o trabalho pedagógico. Que educar? Como educar? Até onde pode ser levada a formação destes seres deficientes, retardados, desequilibrados, perturbados? São questões que podem ser resolvidas depois de ter estudado minuciosamente essas crianças, a sua estrutura e o seu funcionamento biopsicológico. Não há duas crianças entre as centenas de matriculadas que se apresentem harmoniosamente constituídas cada uma tem seu próprio defeito, combinado com grau maior ou menor de desenvolvimento intelectual, desde o idiota bastante rudimentar até o indivíduo excepcionalmente bem-dotado. Cada um representa um universo *sui generis* que se move pelas leis que lhes são próprias, no meio de uma constelação de elementos endo e exopsíquicos fortemente individuais.

Os excitados e os imóveis, os individuais cheios de apetites e de desejos, ao lado daqueles que nada desejam e de nada se importam, os retardados inocentes e os pervertidos pelas influências ancestrais ou pela rua, os que tudo aceitam, sem discriminação nenhuma e os que tudo negam... que variedade de aspectos humanos, de formas de vida, de tipos de níveis se apresentam ao educador, chamado a auxiliar cada um na sua existência, preparando a vida de cada um no meio da sociedade para a qual a adaptação é hoje tão difícil.

A tarefa do mestre é de tal complexidade, que ele sente desorientado, quando, deixando a escola comum e os alunos normais, vem, com seus métodos habituais, agir no meio destes seres excepcionais. Como ensinar as matérias escolares quando as crianças não

sabem nem ouvir, nem olhar, nem falar, nem compreender as coisas mais elementares, nem trabalhar, nem reagir aos estímulos comuns da vida infantil? Como despertar nelas os interesses naturais? Como sublimar as tendências que em algumas são dirigidas para objetivos ilícitos? Como captar as energias para fins construtivos? Devemos confessar que o problema é um verdadeiro quebra-cabeças e que somente um trabalho experimental de longa duração e de uma dedicação infinita poderá trazer esclarecimentos suficientes para não se andar às escuras e não se tatear sem direção. Ao lado de exames minuciosos de clínica médica, de laboratório bioquímico, de mensurações antropométricas periódicas e poliméricas de testes de inteligência, verbal e prática, do estudo de aptidões especiais e de psicodiagnóstico geral, voltamos às nossas vistas aos métodos mais naturais, de observação metódica, durante as variadas atividades do Instituto Pestalozzi, a fim de chegarmos, mais tarde, à elaboração de um método *sui generis*, de experimentação natural, capaz de preencher as lacunas dos outros para uma interpretação segura de cada um dos diversos tipos de crianças.

Da observação metódica e da experimentação natural esperamos, também, obter sugestões para elaboração de processos educativos mais eficientes e econômicos da pedagogia especial.

Foram alvo de uma atenção particular as diversas formas do trabalho manual, especialmente cuidado no Instituto Pestalozzi. Chegamos a considerá-lo como a matéria educativa de primeira grandeza. Encaramos o trabalho manual não somente como um meio de ensinar aos nossos alunos técnicas úteis para a sua vida de adultos, mas como uma fonte de revelações para o seu mais profundo conhecimento e como um instrumento poderoso para a sua formação, intelectual, social e moral.

Desde 1935, isto é, desde o início do funcionamento do Instituto Pestalozzi como externato para crianças excepcionais de Belo Horizonte, elaboramos o nosso programa de atividades educativas incluindo nelas, o lado da didática das matérias escolares e da educação especial das funções mentais, através dos processos espe-

ciais de ortopedia mental e do uso sistemático do material didático apropriado, de Montessori, Villas Boas, Asen etc., ainda o ramo particular do trabalho. Neste último, além do ensino comum de trabalhos manuais e do ensino técnico-profissional nas oficinas (sapataria, marcenaria, encadernação), concedemos um papel de destaque ao trabalho doméstico. Foi este provocado pela necessidade, pois o Instituto Pestalozzi não contava, entre seu pessoal, nenhum servente para limpeza da casa e outros serviços caseiros.

Empregamos neste serviço de limpeza os meninos, entre 10 e 18 anos, internos do Abrigo de Menores Afonso de Moraes, que em número de 30-40, passavam o dia no Instituto Pestalozzi, fazendo nele o curso escolar e técnico.

Como este serviço se fazia, no conjunto, com bastante êxito, era justo que os meninos fossem remunerados pelos seus esforços. Recebiam, em cada semana de trabalho, uma modesta remuneração. No início, todos recebiam a mesma quantia de 1\$000 (Cr\$ 1,00), que se ia inscrevendo nas cadernetas do “Banco” do Instituto, e que seus portadores podiam gastar na compra de objetos à venda na própria loja do Instituto (material escolar, frutas, doces etc.).

Notavam-se, no trabalho doméstico de cerca de trinta meninos (cada semana escalavam-se 10 a 12), diferenças bastante grandes, o que era de se esperar, pois variam em idade, em robustez, em inteligência, em habilidade manual, nos tratos sociais, na índole etc. Nem outros faziam o trabalho com a mesma rapidez e eficiência. Enquanto uns se esforçavam honestamente, outros passavam o tempo a tagarelar ou brincar. A remuneração igual para todos não se apresentava com a devida justiça. Surgiu então o problema de um controle objetivo da eficiência do trabalho destes meninos. Foi mais bem delimitada a função de cada um. No início de cada semana, a nova turma recebia da professora, encarregada da vigilância da limpeza, as instruções necessárias, e eram fixadas, também, de comum acordo com os meninos, as obrigações de cada um.

Aos sábados, reunia-se toda a turma com a diretora e na presença dos outros meninos passava-se em revista a eficiência do tra-

balho de cada um. Notavam-se as falhas no trabalho de uns, assim como ficavam bem patentes as boas qualidades do trabalho dos outros. A remuneração começou a diferenciar-se também: recebiam dez tostões por um trabalho regular, aumentando a quantia quando o trabalho era feito com perfeição e diminuindo quando o trabalho era imperfeito. Geralmente os meninos concordavam bastante com o veredicto do grupo, podendo argumentar contra, quando eram injustamente prejudicados nos seus direitos.

A análise do trabalho da semana tornou-se uma parte importante na pedagogia da Casa. Nestas reuniões, a diretora procurava mostrar aos meninos negligentes a razão do trabalho defeituoso, assim como as razões do trabalho perfeito, formulando críticas em termos caracterológicos.

Tornavam-se cada vez mais sutis as suas observações, e chamando a criança para análise do seu comportamento, deixava ver que é o caráter o maior responsável pelo êxito ou pelo fracasso no trabalho. Pouco a pouco foram introduzidas as fichas individuais do trabalho, formuladas em termos psicológicos acessíveis à compreensão dos meninos, como, por exemplo, rapidez no trabalho, cuidado com o material, responsabilidade, iniciativa, bom humor etc. Cada menino recebia, no sábado, a nota para cada um dos caracteres revelados no trabalho durante a semana e a nota média do conjunto. Esta nota servia de critério para a remuneração, recebendo um mil réis para a nota 5, 800 réis para a nota 4 e quinhentos para média 3, nada recebendo para a nota abaixo de 3. Quando o menino revelava alguma coisa particularmente valiosa no seu modo de fazer a limpeza, inventando, por exemplo, como se deu uma vez, um esfregador que chegou a fabricar espontaneamente com tábuas e panos velhos, esta sua iniciativa era particularmente apreciada, porque prestava um real serviço à coletividade: a sua nota subia, também, a um grau extraordinário, a 8 ou 10, e paralelamente aumentava seu salário a 1\$500 ou 2 mil réis. Quando a nota média ficava baixa, o menino tinha a possibilidade de verificar exatamente o que lhe faltava para fazer bem o trabalho e por que recebia menos

que anteriormente, ou menos que os outros. Os meninos bem sensíveis a esta espécie de avaliação, porque são geralmente fortemente utilitaristas, compreendiam melhor o que lhes se esperava para serem bons trabalhadores, e melhoravam rapidamente, não somente seus hábitos técnicos, mas, ainda, o seu modo de proceder geral. Assim, compreenderam que o trabalho devia ser feito com alegria e desapareceram os resmungadores; que o trabalho devia ser feito numa boa camaradagem, e diminuíram as brigas e os desacordos. Ficou particularmente patenteada a capacidade de dirigir o grupo de trabalhadores, responsabilizando-se cada vez o mais capaz, no conjunto dos “limpadores”, e formaram-se entre eles verdadeiros líderes, com organização cada vez melhor da cooperação e da disciplina.

As fichas do trabalho serviam, assim, para mais de um fim: orientavam as professoras e os próprios meninos no melhor conhecimento de cada um, serviam de critério objetivo para a remuneração e também guiavam os meninos no aperfeiçoamento das suas capacidades e do seu caráter.

O mesmo processo foi aplicado a todas as formas do trabalho: os variados trabalhos manuais, na classe e nas oficinas, foram elaborados para todos os alunos do Instituto. Todo o trabalho foi estudado do ponto de vista da sua técnica, numa graduação progressiva das dificuldades, aparecendo nele traços de caráter como os equivalentes psicológicos indispensáveis à boa execução de cada espécie de trabalho.



Figura 7 - Alunos em sala de aula (~1965). Fonte: Acervo do Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

Contribuição de D. Helena Antipoff para a semana da criança retardada no Rio do Janeiro em agosto de 1960

Hoje em dia, quando a moda e o artificialismo nivelam tanto o físico e o vestuário como o pensamento, a linguagem e a expressão emocional (vejam os cantores da Televisão), sentimos nos excepcionais maior naturalidade e conservação de seu próprio jeito.

CONTRIBUIÇÃO DE D. HELENA ANTIPOFF
PARA A SEMANA DA CRIANÇA RETARDADA NO
RIO DO JANEIRO EM AGOSTO DE 1960

Como são recebidas crianças que nascem com algum defeito físico ou que, desde cedo, acusam distúrbios nervosos, retardados de desenvolvimento? Em nossos contatos com os pais dessas crianças, que nos procuravam espontaneamente, tivemos a impressão de que, embora preocupados, muitos genitores conservavam para com elas toda a sua ternura e amor. Grande parte dessas crianças possuem o “dom da simpatia”, a que se refere Charlotte Buhler, psicóloga austríaca, como traço natural da personalidade. Fora de poucos professores que sentem alguma “idiossincrasia!” para classes especiais, geralmente os educadores gostam dos seus alunos “excepcionais”.

Pessoalmente, sinto-me bem em companhia desses seres, que, ao lado de deficiências e distúrbios diversos, muitas vezes revelam aptidões especiais consideráveis: uma inteligência intuitiva pronunciada, que adivinha situações que os alunos comuns não percebem; uma sensibilidade para compreender os outros ou para ajudá-los. Alguns possuem boas aptidões musicais, outros se revelam excelentes ceramistas; outros são desenhistas ou pintores notáveis. Encontramos, entre eles, indivíduos dotados de um fino senso de “humor” e suas narrações, cheias de observações da realidade e de situações cômicas, são capazes de manter em atenção prolongada um público bem interessado. Hoje em dia, quando a moda e o artificialismo nivelam tanto o físico e o vestuário como o pensamento, a linguagem e a expressão emocional (vejam os cantores da televisão), sentimos nos excepcionais maior naturalidade e conservação de seu próprio jeito.

Essas diferenças individuais, precisamente, só os autênticos educadores sabem bem explorar, encaminhando cada criança para os seus próprios caminhos. Vejamos os edificantes exemplos por

parte de Iolanda Barbosa, Cora de Faria Duarte, Ester Assunção, Leopoldina Netto, Ivette Vasconcelos etc.; cada criança recebe dessas professoras tratamento individualizado. É um dom especial, não resta dúvida, mas robustecido pelo estudo, análise, experimentação constante, fazendo da educação algo de mais consciente e de racional de que parece à primeira vista.

Mostra, também, muita engenhosidade para inventar algo de bem adequado a cada caso e situação. A invenção de métodos e processos para retardados, surdos-mudos, desajustados etc., por médicos, psicólogos e educadores que lidaram com eles, tais como o grande Seguin, Pestalozzi, Montessori, Decroly, Binet e Simon, Slawson, Parson e outros, dotaram grandes massas de alunos comuns, os ditos normais, nos jardins de infância, nas escolas primárias nos ginásios e clubes juvenis, de benefícios incalculáveis. Graças aos anormais e aos “diferentes” é que apareceram nos jardins de infância o mobiliário e equipamento adequado para material de educação sensorial e o material de aritmética Montessori, hoje se estendendo para curso primário e secundário; o método global de ensino de leitura, inventado por Decroly para os surdos-mudos — trazendo alívio e alegria para classes de 1o ano primário, para milhares de crianças comuns de 7 anos de idade; os princípios e a técnica da grupo-terapia, inicialmente aplicados a adolescentes viciados e de difícil reeducação — hoje aparecendo nas atividades dos centros sociais; os primeiros contatos de Parson, com adolescentes desordeiros, e viciados das ruas de Nova York, servindo-os em sua miséria e desajustamento. Estenderam-se os processos de Parson ao vasto campo da orientação profissional, em sua fase inicial.

Não quero terminar sem tocar em mais um assunto que reputo importantíssimo quanto ao benefício que pode auferir a educação em geral, partindo da educação dos excepcionais. Refiro-me às atitudes que assumem os educadores após estágio mais ou menos prolongado com crianças retardadas e de difícil educação. Desaparecem as prepotências, o orgulho, a insciência, a rigidez, o pedantismo. Ao contrário, formam-se hábitos de resolver as dificuldades e

novas atitudes para com a criança.

Resumindo podemos anotar algumas modificações que observamos pessoalmente na conduta de mestres e professores, nessas condições. É claro que os estágios foram dirigidos por especialistas competentes em matéria de ensino emendativo e reeducação; pudemos anotar nas atitudes dos estágios maior expressão de:

- a) interesse e amor à criança;
- b) respeito ao ser humano;
- c) compreensão dos estados e necessidades;
- d) procura de ajudar a criança quando esta, sozinha, não pode resolver suas dificuldades;
- e) ascendência moral;
- f) serenidade de ânimo e maior controle emocional;
- g) capacidade inventiva para uso de novos processos quando a repetição dos antigos não faz surtir efeito;
- h) humildade, paciência de esperar, capacidade de perdoar, sem guardar menor rancor;
- i) espírito de observação e de experimentação na escola, junto a diversos grupos de crianças – maior individualização de ensino, decorrente do melhor conhecimento dos alunos;
- j) capacidade de progredir e de se aperfeiçoar em seus trabalhos com os alunos;
- k) jovialidade, otimismo, fé na educação e nas possibilidades do aluno de melhor;

Alguns meses, repito, de estágio nas classes especiais ou num internato para excepcional, ao lado de uma competente e boa educadora, trazem real vantagem na formação profissional do professor, quer seja do curso pré-escolar, primário, secundário ou superior.

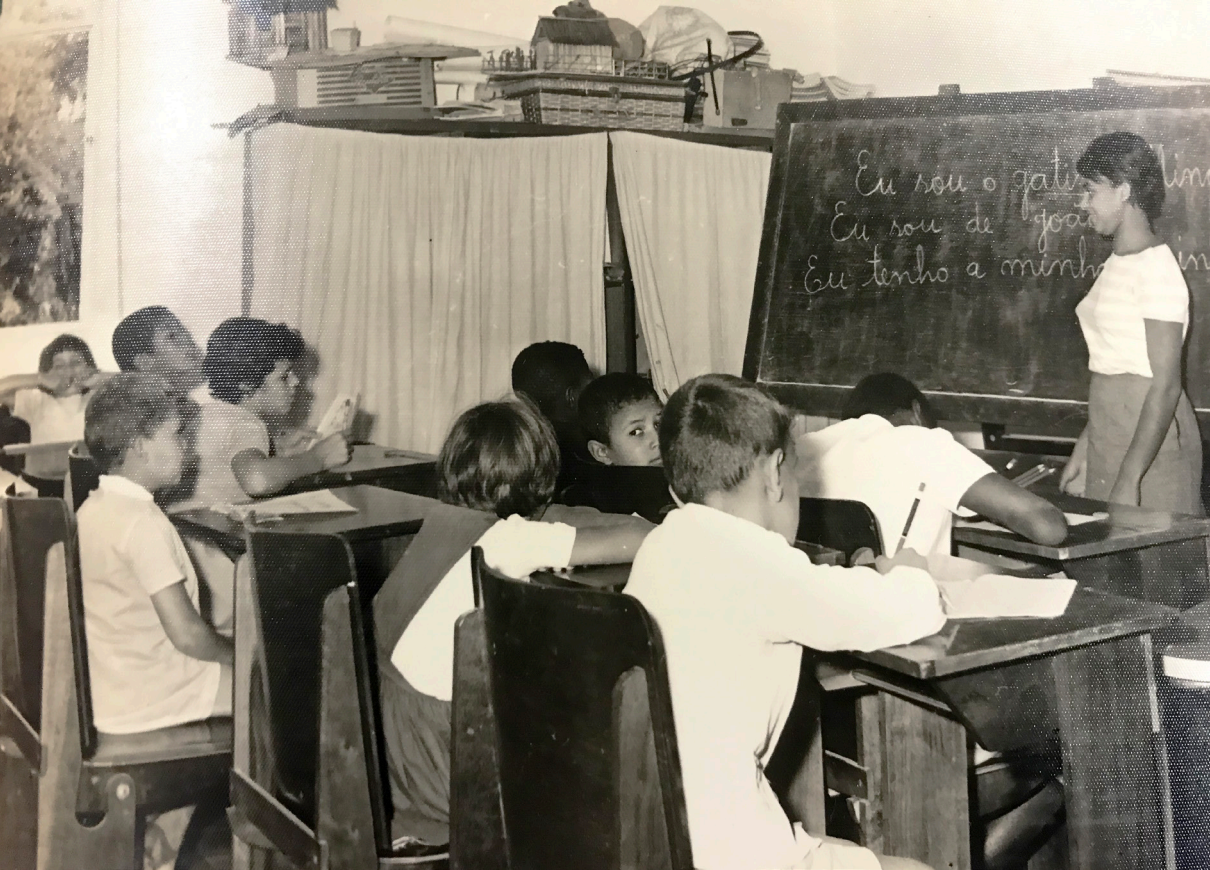


Figura 8 - Alunos com a professora em sala de aula (~1965). Fonte: Acervo do Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

Material para estudo da experimentação natural no trabalho (1961)

Tomamos o trabalho aqui na Escola, não somente como um meio de ensinar aos alunos alguns ofícios e técnicas úteis para sua vida, mas como uma fonte onde pudéssemos melhor conhecê-los e, como um meio poderoso de educá-los social e moralmente.

Semana Pró-Infância Excepcional
Belo Horizonte- Fazenda do Rosário - fevereiro de 1961

MATERIAL PARA ESTUDOS DE
EXPERIMENTAÇÃO NATURAL NO TRABALHO

Em colaboração com D. Yolanda Barbosa

Em 1942, iniciou-se sob a direção da professora Técnica D. Yolanda Barbosa, numa gleba da fazenda do Rosário denominada “chacrinha”, um internato de menores amparados pela Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais.

Num canto pitoresco, à beira de um ribeirão cercado de bambu, de goiabeiras nativas e de coqueiros macaúbas, um grupo de menores da mais variada procedência social e econômica estava chegando à fazenda do rosário para com esta notável educadora mineira organizar o núcleo dos entornos de maior idade.

Contavam 12 a 17 anos de idade real, enquanto os de menor idade continuavam a ocupar outras chácaras da fazenda.

Bem diferentes no desenvolvimento físico e mental, todos, no entanto, segundo suas capacidades e interesse se enquadraram na vida desta “família” rural. Sem empregados, exceto a cozinheira, todos os trabalhos domésticos, de horta, jardim e de criação de animais outros se faziam exclusivamente pelos meninos. Obedecendo a uma distribuição semanal de tarefas que se erguia no quadro na única sala, servindo de refeitório, sala de aulas, de capela (no 3º domingo do mês) e de salão de jogos e de estudos todas as noites, os meninos no horário previsto se distribuíaam pelas tarefas individualmente, ou em grupos, para cumprir com suas obrigações.

Em se tratando de menores excepcionais, com retardo mental, outros com instabilidade emocional, com deficiências físicas ou desajustamentos sociais, poucos eram suficientemente amadurecidos para fazer o trabalho integralmente ou com necessária indepen-

dência.

Na maioria dos casos eram capazes de executar tarefas ou parte do trabalho. Por exemplo: distribuía-se a limpeza doméstica entre diversos meninos, cada um encarregado de uma determinada área, bem definida e delimitada dentro de casa ou fora dela, no terreiro, no jardim etc.

Transcrevemos o relatório geral que D. Yolanda Barbosa, em 1943, fez no fim do 2º ano de funcionamento desta “Chacrinha”, história na vida das instituições da Fazenda do Rosário.

O TRABALHO DE LIMPEZA, LAVOURA E HORTA EM SUAS DIVERSAS MODALIDADES, EXECUTADOS PELOS ALUNOS INTERNOS DA GRANJA.

Pestalozzi tomava o trabalho como uma condição da formação de uma raça. Nós o tomamos como uma condição essencial na formação de caráter e como um fator de alto valor na educação das crianças excepcionais.

Tomamos o trabalho aqui na Escola, não somente como um meio de ensinar aos alunos alguns ofícios e técnicas úteis para sua vida, mas como uma fonte onde pudéssemos melhor conhecê-los e como um meio poderoso de educá-los social e moralmente.

Para melhor aprendermos o valor do trabalho manual como meio educativo, vamos tomá-lo em relação à idade cronológica, à idade mental e às falhas do caráter dos alunos.

A idade cronológica de nossos alunos varia de 10 a 17 anos e a mente de 3 a 11; 10.

A idade cronológica fica assim distribuída entre nossos 51 alunos:

4 alunos com 7 anos;

6 alunos com 8 anos;

10 alunos com 10 anos;

5 alunos com 11 anos;
7 alunos com 12 anos;
8 anos com 13 anos;
4 alunos com 14 anos;
1 aluno com 15 anos;
2 alunos com 17 anos.

Classificamos nossos trabalhos de seguinte modo a começar do mais simples:

- 1) Raspar palha;
- 2) Catar esterco;
- 3) Bater esterco;
- 4) Transportar lenha;
- 5) Debulhar milho;
- 6) Varrer o pátio e os caminhos;
- 7) Varrer as varandas;
- 8) Varrer os refeitórios;
- 9) Varrer os quartos;
- 10) Tirar poeira;
- 11) Lavar a casa;
- 12) Catar feijão;
- 13) Arrumar as estantes;
- 14) Capinar;
- 15) Preparar terreno para plantio;
- 16) Plantar;
- 17) Cuidar dos animais;
- 18) Cuidar da horta;
- 19) Cuidar do jardim;
- 20) Servente de pedreiro;
- 21) Cooperar;
- 22) Fazer mandados;
- 23) Fazer balaies de bambu;
- 24) Fazer cestas de barbante;

- 25) Fazer cestas de camboada;
- 26) Fazer cestinhas de jaraguá;
- 27) Enrestar cebola e alho;
- 28) Aprender ofício de sapateiro;
- 29) Tomar conta da rouparia;
- 30) Cuidar dos alunos mudos.

A distribuição do trabalho foi feita, de início, durante uma semana, no fim da qual fazia-se apreciação por meio de notas e comentários em reunião.

Nossa preocupação ao fazê-lo assim era não só educar os alunos dando-lhes certa responsabilidade e interesse pelo trabalho, mas ainda conhecer a aptidão de cada uma para determinados trabalhos.

Temos um aluno A.A. J., alto, musculoso, com uma perna mais curta que a outra, mancando, com 17 anos de idade e com idade mental de 6;8, que não é capaz de dizer a verdade pela primeira vez. Passou por diversos trabalhos simples como varrer a sala, varrer a varanda, tirar poeira, sem mostrar nenhuma aptidão e não conseguindo mesmo fazê-los; entretanto no serviço de copeiro, que para nós aqui não é muito fácil, faz mais ou menos bem, durante quase um ano. É claro é bastante guloso e nosso trabalho satisfaz melhor do que em qualquer outro, seu apetite voraz.

Temos ainda um outro aluno, o F., com 17 anos, e com idade mental de 5;4, que não conseguiu ainda fazer outro trabalho a não se apanhar o lixo, folhas do quintal, mesmo assim, só faz bom em seus dias de bom humor ou com a promessa de uma recompensa. Não tem persistência no trabalho ou abandona-o ao primeiro obstáculo. Não consegue, por exemplo, raspar palha ou debulhar milho durante 20 minutos; canse-se logo, dá uma desculpa qualquer e deixa o trabalho. Entretanto uma turminha de pequenos de 7 a 8 anos chega a fazer, às vezes, 4 a 5 litros de milho em 2 horas de trabalho. Podemos apreciar ainda o S.L. com 12 anos e com idade mental de 9;2, bem vivo, que passou por quase todas as tarefas sem conseguir executar

nenhuma delas; não se interessava pelo trabalho de limpeza e tinha sempre um pretexto para fazê-lo malfeito, entretanto, na fabricação das cestas do barbante, o ano passado, mostrou-se com muita habilidade e chegou a executá-las com perfeição e com certa arte e inteligência. Neste ano faz parte de uma turma que trabalha na lavoura e tem grande interesse. É considerado pelo chefe “um dos bons”. Um outro aluno ainda, o P.P., com 14;3 de idade real e 9;3 mental, apático, com dificuldade de locomover-se porque sofreu paralisia infantil, passou também por diversas etapas dos trabalhos não conseguindo mostrar nenhuma habilidade na limpeza ou confecção de cestas; contudo mostra-se agora muito interessado pela lavoura. Passa toda a manhã na capina, no preparo da terra, sem apresentar cansaço ou desânimo. Vê-se que só interessa e tem gosto de lidar com a terra. Tornou-se mais desembaraçado, bem robusto e mais sociável.

Vamos ainda do A.B., com 11 anos de idade o 7;4 mental; do início, turbulento, brigão e em suas obrigações achava sempre um motivo para uma rixa com os companheiros; entretanto, de um ano para cá, mudou por completo, tornando-se um menino-homem no seu ofício de ajudante de pedreiro. Preocupa-se com o seu trabalho; chega mesmo a dispensar a merenda se está atrasado uns minutos para não faltar ao serviço. Um dia faltaram tijolos na construção e no dia seguinte ele veio dizer-me: “D. Yolanda quase não dormi pensando em como ia achar ruim hoje sem tijolos”.

Falemos ainda do V.P., com 11;2 I.R. e 8;10 I.M, que veio para aqui como menino insubordinado, egoísta, os pais não podiam controlá-lo e, de fato, mas primeiras semanas foi elemento perturbador entre os companheiros e sua única preocupação era maltratar um companheiro e perturbar o trabalho. Experimentou diversos e mostrou-se muito interessado no cuidar dos coelhos, serviços que faz com verdadeira dedicação e carinho. Outro dia, 2 coelhas tiveram crias e o menino ficou preocupadíssimo; chegou a dispensar a saída, com medo de que o companheiro, na sua ausência, não olhasse bem os coelhinhos. Depois das aulas toma todo seu tempo em cuidar dos coelhos. Procura livros, revistas, para informações e faz

diários bem interessantes. Mesmo o seu gênio áspero e irascível mudou bastante.

Recebemos ainda há cerca de um ano e meio um pequeno surdo-mudo, aleijadinho das pernas – A.M com 13 anos. Magrinho, descorado, birrento e desconfiado passou mais do mês embirrando em determinado lugar, chorando, ou se alguém se aproximava, dava gritos e ameaças com suas muletas.

Começamos a fazer trabalhos de capim Jaraguá; A.M. achou graça; dei-lhe alguns e ele fez bem diversos suportes para pratos. Passamos a fazer cestas de bambu, em pouco tempo as melhores eram feitas pelo A.M. Vimos que era bem habilidoso e o colocamos na sapataria; está aprendendo o ofício com bastante facilidade e já faz meia-sola. Frequenta a Escola onde vai aprendendo a ler, e está bem mudado; é alegre, brinca com os outros, observa tudo e percebe bem todo o movimento da Escola. Faz-se compreender ou pelos seus sons estropiados ou pelos gestos hábeis. O trabalho tornou-o outra criatura social; não se julga em nada inferior aos outros, pelo contrário, critica sempre os companheiros quando percebe que alguém não andou bem e expressa-se logo: “eu não sou bobo”.

Veio-nos a tempo um pequeno, G, com 10;11 I.R. o 3;10 I.M, considerado o terror do lugar pelas suas diabruras. Criado na rua, filho de pai alcoólatra, maltratado pelos adultos, G. só podia ser revoltado. Aqui deu-nos grande trabalho e preocupações. Não tinha hábito de trabalhar. Excitadíssimo, continuamente perturbava o serviço dos outros jogando-lhes pedradas, espalhando o lixo, com suas gargalhadas estridentes, insultava-os. Aos poucos conseguimos que tomasse conta de umas plantinhas para molhar, depois vigiava as galinhas para não comerem a horta, mais tarde carregava tijolos para os pedreiros. Atualmente, apesar de suas travessuras, faz parte da Turma de Rapidez: varre o pátio com os outros, apanha o lixo. Mesmo com sua linguagem viciada gosta de fazer mandados chegando os recados a seu destino sem nenhum sentido porque geralmente a todos que encontra pelo caminho diz insultos e se esquece do recado.

Um outro caso bem interessante é o S., um pequeno de 7 anos de idade real e com 4;10 de I.M. De início parecia um amontoado de carne sem ação, nem mesmo andar desembaraçado podia; caía a todo instante, o que lhe valeu o apelido de Batata. Hoje é outro, faz parte da Turma da Rapidez, turma que faz toda limpeza (varrição) na Fazenda. Moleirão e pachorrento faz seu trabalho cantando e quando percebe que está sendo observado põe-se logo a aconselhar o companheiro – “É melhor trabaiá do que conversá fiado”. Não perde oportunidade para jogar um bolinho com seu companheiro inseparável, o P. também pequeno, de 7 anos I.R. 5;5 D.I.M, bem vivo, mas birrento, resmungão. É capaz de trabalhar sem assistência, mas não perdoa uma partida de bolinhas com o J.M; essas bolinhas são sempre guardadas cuidadosamente no local onde fazem limpeza, para as folguinhas que as idades exigem e que a professora deixar passar despercebidos.

H. com 10 anos de I.R. e 7;4 I.M, outro tipo bem interessante: bem vivo, bom observador, mas no início, muito vadio. Sua única preocupação era dar caças aos inocentes passarinhos. Conhece-os em todas as suas modalidades e tem grandes habilidades em caçá-los porque tem sempre de prontidão o seu certeiro bodoque ou sua ardilosa urupuca. Não suporta uma advertência de um companheiro e impõe sempre sua vontade aos outros que respeitam suas ideias. Trabalha na horta com um operário e faz bem qualquer trabalho que ele lhe indica. É capaz de trabalhar sem assistência e, se algum canto dos pássaros que ele não perde de vista, não o distrai, sua tarefa fica cumprida e bem-feita.

J.B. com 14;8 I.R. o 7;4 I.M.; muito nervoso e sempre de mau humor, irritadiço; era tomado pelos alunos com louco. Insociável, cheio de manias, durante muito tempo não conseguiu fazer nenhum trabalho manual; impacientava-se logo e era tomado de descarga nervosa. O que estivesse mais próximo, seria a sua vítima, pelo menos para ouvir os nomes feios que sabe em profusão. Sempre doente, J.B apresenta às vezes aspecto de verdadeiro demente. No princípio do ano, encarreguei-o, com outro companheiro, de cuidar

do galinheiro. Tomou pelo trabalho algum interesse em fazê-lo pelo menos diariamente (com exceção do domingo quando não trabalha por princípio) com certa regularidade e — por que não o dizer? — cuidadosamente. Com manias, as galinhas não deixam de sofrer um pouco. Por exemplo: se uma galinha fica choca e não é posta a chocar, é submetida a um banho ou antes afogamento, já tendo acontecido matar mais de uma nessa operação; os galos não têm direito de comer milho “porque não botam” e ninguém o convence do contrário. Acha que deve ser assim e acabou-se.

Ao lado de tudo isto, é bom observador e chega mesmo a descobrir coisas bem interessantes.

S.M. com 13;10 e 6;2 I.M., bem esquisito, não brinca, fala pouco e está sempre ao longe dos outros, cheio de tiques, ri-se por qualquer palavra que se lhe dirige, mesmo contrariado. Fala muito sozinho; vive o seu mundo com suas fantasias. Quando não está mal-humorado é capaz de fazer algum trabalho na horta. Gosta de capinar e de qualquer serviço que lhe permita andar, pode fazer mandados, compras, apesar de não ter ainda conseguido assinar seu nome nos 5 a 6 anos que frequenta escola.

Ao lado desses alunos temos o G. com 12 anos presumidamente e 7;3 I.M internado aqui pela polícia de Belo Horizonte. Para nós, G. é ainda um enigma, não sei o que ele pensa, nem do que gosta, tem sempre um ar de displicência para todas as situações.

Está sempre afastado dos outros e é o último a atender o sinal; se lhe perguntam alguma coisa, fala com a língua entre os dentes, mastiga porque tem sempre qualquer fruta, folhas, na boa e fico sem saber sua resposta. Destemido, enfrenta qualquer perigo, calmamente. Há tempos descobriram uma colmeia no alto de uma árvore e nenhum dos companheiros teve coragem de subir para tirá-la, G. subiu à árvore e tirou todo o mel e bebeu. As abelhas se defenderam tão amavelmente, do modo que ele ficou durante vários dias com o rosto e os braços inchados, mesmo deformado. Trata dos porcos e trabalha na lavoura. Se está em companhia de um operário, faz bem o serviço; se com os companheiros ou só, deixa o tra-

balho e vai procurar frutas, ninhos ou dar caça aos micos, pássaros, embrenhando-se pelo mato.

Procurei deixar aqui nossas observações sobre alguns tipos mais interessantes dos nossos alunos em relação ao trabalho aqui da Fazenda.

JULGAMENTO DO TRABALHO

A apreciação do trabalho era feita em cada semana, no domingo à noite em reunião, recebendo cada um sua nota que varia de 0 a 5, correspondendo 0 a 1 péssimo, 2 mal, 3 regular, 4 bom e 5 ótimo.

Para melhor controlá-los tomamos os trabalhos sob esses característicos:

Interesses pelo trabalho	Disciplina
Prontidão em começá-lo	Ordem
Resistência	Bom humor
Capacidade para executá-lo	Iniciativa
Capricho	

Alguns destes característicos foram de acordo com as nossas observações e com novos trabalhos que surgiram.

Para melhor compreensão deixo aqui o modelo de duas fichas de trabalho, com minha apreciação.

Ficha de fevereiro de 1942 e ficha de setembro de 1943. Por eles pode-se ainda observar as modificações e modalidades do caráter e fazer uma ideia como é feito nosso trabalho e as modificações por que passaram alguns alunos em 1 ano e 7 meses de trabalho metódico, insistente e orientado.

DISTRIBUIÇÃO DO TRABALHO DE LIMPEZA, ARRUMAÇÃO DA CASA, HORTA E CAPINA.

1a. Semana

25 a 28 de fevereiro de 1942

Trabalho	Aluno	Interesse	Prontidão	Resistência	Capacidade	Capricho	Disciplina
Serviço de Copeiro	P.S.	3	3	2	2	4	2
Varrer a sala	A.A.	3	3	1	1	1	0
Arrumar quartos	H.N.	2	3	2	2	1	1
" "	D.L.	3	4	3	3	2	2
Limpeza do quintal	M.F.	3	2	0	1	0	0
" "	W.O.	2	1	2	2	1	1
" "	J.D.	1	0	2	1	0	0
Apanhar água	J.B.	1	0	0	1	0	0
Trazer o leite	W.B.	4	4	5	5	3	4
Acender o fogo	L.L.	5	5	4	4	3	3
Arrumar biblioteca	R.S.	1	1	2	1	0	0
Trabalhar na horta	L.L.	5	5	4	3	3	3
" "	W.B.	5	5	5	4	3	3
" "	S.M.	4	2	2	0	0	0
" "	H.N.	3	2	0	0	0	0
Fazer o rol da roupa	D.	3	1	1	2	0	1

Foi esta a primeira semana em que o trabalho foi distribuído em ordem, apesar de já estarmos aqui há um mês. O mesmo trabalho era feito sendo o aluno indicado na hora de fazê-lo.

Pelas notas acima pode-se verificar sem dificuldade que eles não têm nenhum hábito de trabalho, não podem ainda ter nenhum interesse também.

Acham aqui tudo novidade e querem ver tudo e por qualquer coisa o trabalho fica esquecido. Não resistem a um trabalho mais demorado, cansam-se logo, aborrecem e se o fazem é para se livrarem da obrigação, sem nenhum interesse e sem capricho. Outros não têm a mesma capacidade; têm boa vontade, mas não conseguem compreender a disciplina, como o A.

Ele pode varrer bem, por exemplo, o alpendre, que não tem móveis; aqui dentro da sala ele não tira os móveis do lugar, joga o cisco debaixo das estantes, da mesa etc.

Uns têm resistência, capricho, prontidão, mas não têm também espírito de disciplina como o P. Ele pode tomar um trabalho com interesse e fazê-lo com capricho, mas não tolera nenhuma reclamação de um companheiro ou da professora, por qualquer advertência deixa o trabalho sem dar nenhuma satisfação. Ainda uns têm o interesse momentâneo, mas não se responsabilizam pelo trabalho, haja vista o J.B. No primeiro momento parecia muito interessado, mas, no segundo dia, não quis mais fazê-lo e deixou-o sem dar a menor satisfação; e quando o interroguei disse-me simplesmente: “Não quero fazer; os meninos me chamam de criado”. Aponta sempre um companheiro que não faz isto, nem aquilo; tem sempre uma reclamação do trabalho do companheiro.

Enfim, esta primeira semana foi exaustiva, tive que atender milhares de reclamações, era o copeiro que não quer deixar tirar uma caneca ou uma colher para não sujar; outro que reclama do companheiro que sujou a sala que ele varreu etc. A todo o momento eles se esquecem da obrigação e eu tenho que apontá-la a um por um, chamando, insistindo com este ou aquele.

As brigas surgiram pelo motivo mais insignificante; as discussões eram calorosas e os pescoções também não se faziam esperar para resolver qualquer questão.

Eu estive a ponto de pensar que era impossível controlar esse grupinho tão variado em idade, caráter e educação.

DISTRIBUIÇÃO DO TRABALHO DE LIMPEZA, HORTA, LAVOURA E JARDIM NO MÊS FEV. 1943.

Trabalho Aluno Interesse Prontidão Disciplina iniciativa Responsabilidade ordem cooperação

Cooperar	A.	3	4	3	2	4	2	4
"	V.	2	2	3	3	3	2	4
Varrer a	.	4	4	4	4	4	3	3
casa								
"	P.P.	4	3	3	2	3	3	2
" Frente	D.	3	3	2	3	2	2	2
" O Fundo	J.G.	3	2	2	2	2	1	3
" Caminho	L.P.	2	1	0	3	3	1	1
Vasilhas	A.	4	3	3	4	4	3	3
Almoço								
" Jantar	AL.	4	4	3	3	4	2	4
Tratar	P.	4	4	4	4	4	3	4
Galinha								
" "	J.B.	4	3	4	4	3	3	2
" Coelhos	V.	4	4	4	4	4	3	4
" "	V.	4	4	4	4	4	2	4
Alpendre	AR.	1	0	2	0	0	0	0

lixo

" "	C.	1	1	2	0	0	0	2

Jardim	R.	4	4	3	4	4	4	3

" "	J.F.	2	2	1	3	2	2	1

Cuidar dos	AT.	4	4	4	4	4	3	3

mudos

" Estantes	S.L.	3	2	4	4	3	3	3

Lavar	V.B.	3	2	4	3	3	3	3

sanitária

Arrumar	A.T.	3	2	3	4	4	3	3

sala

Recolher	G.	1	1	0	1	1	0	1

ferramentas

" "	J.M	1	1	0	2	2	1	2

Bandeirantes - Turma da lavoura

Prontidão - Limpeza na fazenda

Rapidez - Cuidar da Horta

Valdemar Oliveira - Cuidar do pomar

Neste mês o trabalho foi bem melhor apesar de encontrar-se ainda alunos com nota zero.

Fiz no início do mês a divisão dos alunos em turmas tendo cada uma um chefe ou responsável. Além do trabalho de limpeza e jardim, aqui na Chacrinha as turmas são obrigadas a trabalhar na lavoura ou qualquer trabalho extraordinário na fazenda.

Foi com prazer que vi mais de um aluno deixar o brinquedo na hora do recreio e sair correndo porque ouviu o sinal da chamada à sua turma.

Uma das vezes J.G. e J.M. se deliciavam chupando um pedaço

de cana, quando o sinal tocou. Imediatamente entregaram as canas a um companheiro e saíram correndo para atender o sinal. Cada qual se entusiasmou mais pela sua turma e cada um tomou uma certa responsabilidade perante o trabalho. Haja vista o trabalho que a turma Bandeirante fez plantando mais de um carro de manivas, no morro da capelinha. Capinaram, cavaram e plantaram com muita ordem, e muita seriedade como trabalho de gente grande.

Na reunião mensal, o Sr. Lourival disse-me não ter queixa de nenhum, notando-se, entretanto entre eles S.L., J.G, J.G., alunos tidos e havidos como preguiçosos!

Aqui no serviço de limpeza, com exceção de Ar. L. e C., todos trabalham bem.

Ar., parando, desatento, sem nenhum hábito de trabalho e difícil de se conseguir dele algum esforço. Pela manhã, mais de 20 vezes eu o chamo para o trabalho; levo-o ao alpendre, dou-lhe a vassoura e às vezes na hora do almoço não conseguiu ainda varrer o alpendre.

L., muito excitado, provador, não consegue fazer o trabalho dentro do horário porque passa todo o tempo brigando por um motivo, por outro; tem boa vontade para iniciar o trabalho, mas não consegue fazê-lo bem. Varre o caminho pela metade, esquece-se do lixo, perde a vassoura com tantas brigas que tem de atender.

A cada um que passa ele dirige um insulto, provoca e assim vai o tempo.

C. vive no seu mundo de fantasias; não dá a menor atenção ao trabalho e se insiste com ele, chora e diz que não faz, que não sabe, que não gosta. Nos primeiros dias, muito excitado, falando descontroladamente, não percebia nada do que era para fazer.

Com insistência da professora, andando com ele de um lado para outro, para apanhar o lixo, conseguiu no fim de alguns dias levar a lata de lixo e voltar para apanhar nova, repetindo a caminhada até três vezes.

Tem uma vantagem consigo, não briga porque não percebe os insultos do F. com quem trabalha; é de boa paz. Com a promessa

de lhe dar um prato cheio ou um pedaço maior, chega mesmo a ajudar o F. por um instante.

Tem uma boa memória e não se esquece da promessa; na hora oportuna a reclama.

Escola Rural Dom Silvério, outubro de 1943

Yolanda Barbosa



Figura 9 - Professor e alunos em sala de aula na Fazenda do Rosário (~1965). Fonte: Acervo do Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

Palavras de Antipoff no encontro pró Infância excepcional (1961)

Temos a convicção firme de que tudo que se fizer do excepcional, do deficiente, do anormal, reverterá 100% em benefícios da grande massa de crianças comuns, dos ditos normais, tanto para compreendê-los melhor como para educá-los eficazmente e torná-los mais felizes, melhores e mais sábios.

ENCONTRO PRÓ-INFÂNCIA EXCEPCIONAL

Sessão inaugural - 19 de fevereiro de 1961 - Faculdade de Filosofia

Palavras da professora Helena Antipoff

Eis-nos reunidos para o início dos trabalhos da Semana de Estudos Pró-Infância Excepcional.

Temos que agradecer a quantos têm colaborado para que seja possível a realização deste certame. Alguns são os nomes que, entre muitos, não podemos deixar de citar nesta sessão inaugural. São eles os da professora Helena Dias Carneiro e do Dr. Gustavo Lessa, bons representantes de Pais e Amigos de Infância Excepcional, do Estado da Guanabara.

Também dirigimos nosso agradecimento à Sra. Beatrice Bemis aqui presente, que veio, pela segunda vez, a Belo Horizonte, para dar sua colaboração à Formação de Grupo de Pais, grupo este que com certeza se transformará numa poderosa "Associação de Pais e Amigos de Excepcionais" de Belo Horizonte, ou de Minas Gerais, ou quiçá mesmo na Associação Nacional, para com mais amplos recursos, melhor servir às suas finalidades. Daqui a um pouco ouviremos a ilustre educadora e mãe de uma menina retardada sobre as associações de pais, como têm surgido nos Estados Unidos e como está se revelando no Brasil o magnífico e construtivo trabalho em prol de excepcionais.

Agradecemos também a APAE do Estado da Guanabara ter ela espontaneamente oferecido uma importância de Cr\$ 50.000,00 (Cinquenta mil cruzeiros) depositada no Banco do Brasil para despesas do certame. É provável que a quantia será utilizada na publicação dos trabalhos que resultarão desta Semana de Estudos.

Outra prova temos da eficiência da APAE consultando as suas brochuras, boletins e folhetos que os membros inscritos na Semana de Estudos encontrarão no envelope, sob o nome de cada um. Agra-

decemos em particular o donativo de uma das suas últimas publicações, traduzidas do inglês, sob o título de “Agora já estão crescidos!”. Ela encerra preciosas recomendações para educadores de jovens excepcionais.

Deixamos de citar outros nome e instituições de colaboradores que se acham na comissão organizadora. Eles se farão conhecer e admirar no decurso da semana.

QUAIS AS FINALIDADES DESTA SEMANA?

Preparar o 5º Seminário Brasileiro sobre Infância Excepcional, colaborando seriamente na comemoração do Ano Mundial de Saúde Mental que se estende até julho, inclusive, de 1961. Portanto o 5º seminário terá de se realizar ainda neste primeiro semestre, cabendo este encontro, marcar a data, sugerir os temas e planejar a sua organização, deixando formada a Secretaria do Seminário.

O presente encontro visa diversos objetivos. Em primeiro lugar, reunir e pôr em contato umas com as outras as pessoas que se interessam pelos problemas da infância excepcional e de excepcionais em geral.

Essa aproximação de pais, educadores, professores, mestres de ofício, artistas e artesãos, médicos, enfermeiras, atendentes, assistentes sociais, juristas, representantes de autarquias, trabalhistas de administração pública, de sacerdotes e religiosos é indispensável para o êxito de uma obra social, médico-pedagógica, ou de âmbito jurídico em numerosos casos. É uma obra de solidariedade humana. Ela também encerra fecundas possibilidades científicas no melhor conhecimento da natureza humana e dos meios de tê-las mais hígida e mais perfeita.

Temos a convicção firme de que tudo que se fizer do excepcional, do deficiente, do anormal, reverterá 100% em benefícios da grande massa de crianças comuns, dos ditos normais, tanto para compreendê-los melhor como para educá-los eficazmente e torná-los mais felizes, melhores e mais sábios.

Assim foi, sempre que um movimento sério, espacial, pedagógico ou médico se desenvolvia em torno dos anormais, dos doentes mentais, dos retardados escolares dos desajustados e vagabundos, dos delinquentes e perversos...

Os clássicos preceitos de saúde, proclamados desde os tempos antigos, ressurgiram no nosso século quando um louco, Clifford Beers, ocupasse seriamente com a sua própria doença e os desumanos tratamentos que encontrou nos manicômios norte-americanos, para criar o grande movimento de Higiene Mental, em 1909, a repercussão no mundo dos ditos normais e sãos, neste meio século, está chegando a nós, no Ano Mundial de Saúde Mental sob um vasto programa de saneamento de toda a vida, em todas as suas manifestações culturais, econômicas, sociais.

As belas obras de Montessori, o método global de leitura de Decroly, a orientação profissional, o trabalho de grupo de Slavson e uma infinidade de outros benefícios de que lucravam milhões crianças e adultos, tiveram sua origem na assistência à criança anormal, desajustada, menores delinquentes — os pequenos imbecis italianos, os surdos-mudos da Bélgica, os adolescentes vagabundos de Nova York, os jovens agressivos de Chicago — e na procura de métodos especiais para agir sobre a natureza enfraquecida, desviada dos rumos ortodoxos e comuns.

Assim, caros amigos, ocupando-nos da infância excepcional, não temos de nos culpar de perder de vista a massa de escolares normais detendo-nos em uma pequena minoria, de seres ditos excepcionais, 3 a 5 ou 15% apenas, segundo a diversidade de critérios e de meio em que operam as estatísticas.

A propósito: Que vem ser uma criança excepcional? A definição dos termos, a terminologia, será provavelmente um dos assuntos de estudo no 5º Seminário Pró-Excepcionais. A adotada pela Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, inclui no termo de infância excepcional, os mentalmente deficientes, todos os gêneros de crianças fisicamente empecadas, ou emocionalmente desajustados, bem como as crianças superiormente dotadas, enfim todos os

que requerem consideração especial no lar, na escola, na sociedade.

Alguns poderão nos incriminar de ter, até hoje, deixando de lado os cuidados para com as crianças excepcionalmente bem-dotadas. Por quê? A resposta não é muito difícil: do ponto de vista do educador, cremos que é mais fácil lidar com os infra, do que com os superdesenvolvidos. Precisa-se de tamanha competência por parte do educador, do mestre, do artista, de tamanha capacidade e inteligência para lidar com os bem-dotados — e de tais equipamentos pedagógicos que dificilmente os encontraremos ainda hoje em dia —, mas a repercussão para a massa de crianças comuns é clara. E duas características serão particularmente benfazejas para a educação de todos:

1) A última proposição da definição do termo acima discutido: a consideração especial no lar, na escola, na sociedade. Mas seria isso apenas verdadeiro para o excepcional? Cada criança e cada ser humano não merece essa consideração no lar, na escola, na sociedade? É para lá certamente que caminha a pedagogia de nossos dias, pois sem a individualização dos métodos e sem a dosagem diferencial de disciplinas escolares, as cabeças continuarão ocas, apesar de pletora das matérias com que enchem os nossos alunos de ginásios, colégios, e demais institutos de ensino.

2) — Outro ponto que marcará certamente a educação da massa infantil e juvenil nos próximos lustros, é a integração no setor escolar da ação da família e da comunidade. A escola deixará de ser uma ilha, para se transformar num curso d'água, banhando as margens e se infiltrando no solo para alimentar, fazer frutificar com a sua cultura tudo que possa viver e fazer viver a comunidade.

Hoje temos a convicção absoluta de que as obras de assistência a excepcionais não podem persistir e evoluir senão com a colaboração, a mais estreita dos pais e da comunidade. Assim a Associação de Pais e Amigos se torna um objetivo dos mais prementes entre nós. Não deveria ser taxativo, também, o mesmo para escolas de crianças comuns?

Esses dois itens — individualização (ou quase diferenciação)

e integração de comunidade — são dois marcos da estrada que estamos, principalmente, visando apontar à mente dos que participam deste “encontro.”

Vejamos rapidamente os programas – temos algumas modificações a fazer que serão logo apresentadas.

Veremos que os trabalhos se processarão através de 4 modalidades.

- 1) Comunicações;
- 2) Visitas a estabelecimentos;
- 3) Estudos e grupos;
- 4) Reuniões plenárias.

Os assuntos a estudar se dividem em 6 Temas, a saber:

- a) Classes e escolas especiais;
- b) Internatos e lares educacionais;
- c) Oficinas pedagógicas e oficinas protegidas;
- d) Clínica rural para excepcionais na Fazenda do Rosário;
- e) Planejamento de medidas a serem sugeridas, ou seja, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais;
- f) Formação de grupos de pais, ou melhor, Associação de Pais e Amigos de Excepcionais – APAE, de Minas Gerais.

Tudo isso em sério estudo, em preparativos para o 5º Seminário Brasileiro Pró Infância Excepcional – em maio ou julho do corrente ano.

2º PARTE DA SESSÃO -

Mrs. Beatrice Bemis: palavras sobre as etapas da evolução dos Pais de Excepcional, sobre as associações de pais de excepcionais finalizando, Mrs.Bemis, faz referências elogiosas à D. Helena Antipoff e ao Dr Gustavo Lessa, representante da APAE do Rio de Janeiro e entrega a ambos o diploma de sócio honorário da NARC (National Association of Retarded Children)

3) PARTE DA SESSÃO

I) Recomendação de escolher os temas e assinar os nomes nas folhas de cada comissão.

II) Comunicações:

- a) Maria Silvia Machado:, Escolas e classes especiais na Suíça;
- b) Daniel Antipoff: Escolas e classes especiais observadas na Itália e na Suíça;
- c) Glória Kuta: Organização e regime de sua Escola-Lar.



Figura 10 - Alunos em aula de ciências naturais (1957). Fonte: Acervo do Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

Educação emendativa sua fundamentação

Se a educação é um direito de todos, dela não está excluído o excepcional. Os educadores se norteiam, pois, pelo princípio de que toda criança merece sua atenção e desvelo. O trabalho educativo, em essência, é o mesmo, como o menor excepcional há apenas diferença de métodos e processos por se tratar de crianças que apresentam um “déficit” qualquer no seu desenvolvimento e ajustamento físico, emocional, social.

TRABALHO DA PROFA. HELENA ANTIPOFF, PARA O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

O objeto de educação emendativa é o menor excepcional.

O termo “infância excepcional” é interpretado de maneira a incluir: os mentalmente deficientes, as crianças fisicamente empecadas, os emocionalmente desajustados, bem como as crianças superiormente dotadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade.

A educação do excepcional decorre, antes de tudo, da consciência dos educadores no que diz respeito ao direito que toda criança tem de ser assistida no processo de seu desenvolvimento.

A criança normal ou a criança excepcional é um ser humano e como tal deve ser tratada. Já vencemos a época em que os que nasciam com defeitos “monstros” ou prodígio não eram considerados humanos e se lhes podiam tirar a vida ou abandoná-los à própria sorte.

Com o advento do cristianismo e, depois, da democracia, todos são considerados iguais, diante de Deus e perante a lei.

Motivos religiosos, filosóficos ou sociológicos asseguram, na Declaração dos Direitos do Homem: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”.

A Constituição Brasileira é clara e incisiva quando diz: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. (art.166)

Se a educação é um direito de todos, dela não está excluído o excepcional. Os educadores se norteiam, pois, pelo princípio de que toda criança merece sua atenção e desvelo. O trabalho educativo, em essência, é o mesmo, com o menor excepcional há apenas diferença de métodos e processos por se tratar de crianças que apresentam um “déficit” qualquer no seu desenvolvimento e ajustamento físico, emocional, social.

Além disso, o cuidado com os excepcionais constitui-se num verdadeiro exercício de amor e respeito à pessoa humana, em que a criança é tratada não segundo o grau de suas potencialidades individuais, mas considerada no próprio valor de sua essência.

Quanto ao aspecto seletivo da educação dos excepcionais, não vemos por que pensar que “eles constituem, por assim dizer, um grupo privilegiado, melhor cuidado e amparado, em detrimento da grande massa das crianças normais, uma vez que os excepcionais não cuidados, provavelmente, virão a se constituir em verdadeiros cancos sociais. Então a sociedade pagará caro a dívida da não os ter atendido na infância¹⁵.

Num país democrático, não se compreende que alguns de seus filhos fiquem à margem do sistema educativo oficial. É justo, pois, que o poder público colabore com a família e instituições particulares que, sozinhas, não poderão resolver problemas de tão difícil solução do ponto de vista técnico e econômico.

“A educação dos débeis mentais parece constituir um campo onde a colaboração entre a iniciativa privada e as autoridades escolares se pode revelar particularmente eficaz, assim sendo, convém estimular o esforço das associações privadas que, geralmente, têm anunciado a vanguarda da educação e da proteção aos débeis mentais e que, ainda agora, compensam por vezes a ausência de ação oficial neste setor” (XIII Conferência Internacional de Instrução Pública – Genebra 1960).

O que foi firmado em relação às obras para débeis mentais é extensivo às iniciativas em favor de qualquer tipo de crianças excepcionais.

O poder público estadual está, pois, neste trabalho, procurando preencher uma lacuna no âmbito de suas responsabilidades, ao levantar o problema da assistência ao excepcional como digno de ser oficialmente estudado, tratado e orientado.

Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Da Educação de Excepcionais

¹⁵Nota da editora: este texto foi transcrito da forma como foi escrito, embora esteja confuso.

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

Art. 89 “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.

É muito amplo o campo da Didática Especial. Baseia-se no conhecimento científico da criança. Pede auxílios à Biologia, à Medicina, à Sociedade, à Psicologia, enfim, a todas as ciências que estudam a criança em suas características individuais e na sua adaptação ao meio físico e social.

O Ensino Emendativo deve se basear:

- Nas necessidades e interesses infantis;
- Na atividade própria do aluno: cumpre que a criança aja corporalmente, intelectualmente;
- Na importância da educação sensorial e do ensino intuitivo. As crianças das classes especiais, por vezes, não sabem nem olhar, nem escutar, ou então, se olham não veem, se escutam, não ouvem convenientemente. Por uma ginástica especial dos órgãos sensoriais, as crianças serão exercitadas em utilizar essas portas de entrada da inteligência, em inteirar-se das sensações que elas transmitem;
- Na concentração dos diversos ramos de ensino em torno de alguns assuntos concretos e no alcance do interesse das crianças;
- Na individualização do ensino, procurando satisfazer as necessidades de cada criança;
- No caráter prático, utilitário. Quanto mais deficiente é a criança, mais necessidade tem de ver o resultado imediato de seus esforços;
- No objetivo social, de descobrir em cada criança as aptidões e recursos latentes, que bem explorados e desenvolvidos, possam conduzi-la a uma posição adequada na sociedade.

A reeducação de menores excepcionais, dada a natureza de seu objeto, é um trabalho que se processa lentamente.

Assim, pois, a Educação Emendativa considera:

— Não tanto o tempo gasto na aprendizagem, mas os esforços e os caminhos percorridos pelo mestre e discípulo no ensinar e aprender.

— Não tanto a produção do aluno, mas o equilíbrio entre o que ele produz e o que realmente pode produzir, conforme suas condições orgânicas e psíquicas, sua maturidade biológica, emocional e social.

À Educação Emendativa interessa, antes de tudo, a saúde física e mental do educando, a formação do caráter e de hábitos de vida em comum, a aprendizagem de formas de trabalho lucrativo, enfim o que tudo venha a se traduzir no bem-estar social do educando, enquanto aluno, de modo a se refletir em sua vida adulta.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALIZADO

Somos de opinião que a formação do magistério primário para a área Educação Emendativa, deveria ser feita em cursos de pós-graduação. No Curso Normal Colegial, a normalista receberá a formação geral que deve ser dada a toda professora.

A especialização far-se-á para professores titulados do serviço público, bem como a candidatos de escolas normais particulares.

Os cursos de especialização para pós-graduados seriam de um ou dois anos de preferência. Far-se-iam também cursos intensivos de férias, cuja finalidade seria o de despertar interesse e vocações do ensino especializado para os diversos grupos de crianças excepcionais.

Podemos adiantar que já foram realizados, pela Sociedade Pestalozzi, em convênio com a Secretaria de Educação e o Ministério de Educação e Cultura, três cursos de Ensino Emendativo, em 1952 e 1962 (no período de férias), que reuniram na Fazenda do Rosário, educadores de Minas Gerais e de outros estados do Brasil.

Tais cursos são muito procurados, mostrando a existência do problema da criança excepcional.

Consideramos a melhor condição na assistência ao excepcional, a ação conjugada dos poderes públicos e iniciativas particulares.

As obras particulares, algumas das quais de nível suficientemente elevado, poderão servir de campo de estágio e de formação do pessoal docente e auxiliar.

OBJETIVOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA

1) Descobrir, dentre as professorandas¹⁶, aquelas que são realmente dotadas de qualidades indispensáveis à educação da criança excepcional.

2) Levar a professoranda a sentir:

a) a necessidade da especialização;

b) a missão do professor especializado, completar ou suprir a ação da família e do médico.

Havendo possibilidade de optar, no Curso Colegial Normal, para uma das sete áreas educacionais introduzidas, é óbvio que a jovem dos seus 15 a 17 anos deve ainda resolver o problema de sua vocação antes de se comprometer, matriculando-se num ou noutro estabelecimento de formação pedagógica geral ou diferenciada. Educação pré-primária, Educação Complementar Industrial-Agrícola, Educação Supletiva, Educação Emendativa, Orientação Educacional, Língua Estrangeira Moderna. Consequentemente, se faz necessário, no início do 1º ano Colegial Normal, além das provas vocacionais, palestras aos alunos, em outros meios esclarecedores, sobre as áreas a escolher. Sabe-se que a escolha racional só pode ser feita com o conhecimento do objeto escolhido.

Não chegou ainda a hora de possuir cada estabelecimento de ensino normal, um orientador educacional suficientemente prepa-

¹⁶Nota da organizadora: apesar de o termo 'professoranda' não existir, optou-se por mantê-lo.

rado para resolver as dúvidas de todos os alunos quanto ao seu futuro profissional. No entanto, o ensino de Psicologia da Adolescência e das Diferenças Individuais pode ser feito de tal forma pelo professor da cadeira, devidamente orientado e aperfeiçoado em curso da CADES¹⁷, que todo esse ensino visasse a dar ao corpo discente de primeiras séries normais (do 2º ciclo) meios práticos e instrumentos necessários para um estudo de grande interesse para esses adolescentes, via de regras de sexo feminino, exclusivamente no Brasil. Conhecer a si mesmo. Compreender seus anseios. Determinar a etapa evolutiva e o grau de maturidade a caminho para a idade adulta. Descobrir a vocação a firmar a ideologia e a “Construção do mundo” segundo um ou outro padrão... tudo isso poder-se-á passar em revistas, através de uma série de processos de que dispõe a Psicologia Educacional ou pelo Orientador Educacional e devidamente comentados os resultados gerais de turma, haverá para cada indivíduo a possibilidade de se “encontrar” no meio de uma escala de valores constituídas pelos participantes de uma classe, do conjunto de alunos de uma série ou de um determinado meio socioeconômico e cultural etc.

Para o aluno que orientar pelo Ensino Emendativo e a Educação de crianças Excepcionais, o estudo complementar de psicologia vai lhe valer sob diversos pontos de vistas; em primeiro lugar, ajudará a melhor compreender seus alunos excepcionais com uma visão mais objetiva sobre o grau de seu retrato mental, de maior ou menor amplitude de suas aptidões especiais, da qualidade de seus distúrbios senso-motores, bem como na determinação do caráter, no dominante da conduta e os desvios do comportamento social etc.

Conhecendo melhor a si mesmo, o futuro educador ajuizará melhor sobre suas possibilidades de líder com criança excepcional, o aleijado, o atrasado mental, o epilético, o menino viciado, agres-

¹⁷Nota da organizadora: “Para suprir a defasagem quanto à formação acadêmica dos professores, em 1953, no governo do presidente Getúlio Vargas (1951-1954), foi criada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) a partir do Decreto no 34.638, de 14 de novembro de 1953. Esta Campanha tinha por objetivos difundir e elevar o nível do ensino secundário e, para atingi-los, promoveu cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento”

sivo e impulsivo, o surdo, o gago e o espático deformado pelo mal funcionamento das glândulas endócrinas etc.

Observem-se entre professorandas autênticas vocações para o magistério e dentro da carreira pedagógica, para o magistério de ensino emendativos e educação dos excepcionais. Precisa que o futuro mestre de crianças débeis mentais possa representar sua carreira que exige tamanha paciência dedicação e habilidade em lidar com o material humano de poucos recursos intelectuais, mas ao mesmo tempo seja capaz de descobrir “tesouros escondidos” que somente se revelam aos educadores altamente dotados de bondade natural, de humildade e de fé incondicional na educação.

Em matéria de educação dos excepcionais, observam-se verdadeiras vocações como também pessoas absolutamente avessas a essa categoria de alunos.

Observamos não poucos professores das classes especiais não aguentar este trabalho, caindo, não rara vez, em estados de depressão, de angústia, de medo de poder prejudicar seu próprio filho, em caso de professora casada gestante. Vê-se que o encaminhamento para o magistério de ensino emendativo exige cuidados e, principalmente, naturalidade psíquica e equilíbrio mental para enfrentar a variedade de escolares defeituosos que procuram a escola pública.

TRABALHOS MANUAIS, TEATRO, ARTES PLÁSTICAS – Parece igualmente fora de dúvida a necessidade de incluir no currículo do curso Colegial Normal o ensino dos trabalhos manuais, teatro, desenho e demais artes, tais como: modelagem, *finger pointing*, trabalhos de papel, recortes, dobradura, confecção de fantoches, máscaras, objeto em madeira etc. Todas essas técnicas são imprescindíveis no trabalho com crianças excepcionais, quer seja para ocupar a criança em atividades educativas, quer para oferecer-lhe meios de expressões emocionais ou para conhecer melhor sua afetividade e capacidades criadoras; as Artes Plásticas nas classes especiais devem ser de uso diário. Bem treinados pelo próprio educador poder-se-á tirar maior partido dessas técnicas projetivas, que também são recreativas e lúdicas para a criança.

EDUCAÇÃO MUSICAL – não se compreende que um professor de curso primário e principalmente de classes especiais para débeis mentais e retardados escolares não possua base suficiente e necessária em matéria de educação musical.

Canto, bandinha de percussão, atividades rítmicas, rodas cantadas, coro falado, devem figurar obrigatoriamente no horário escolar. Atividades estimuladoras do desenvolvimento senso-motor, social, emocional e intelectual ao mesmo tempo contribuem a romper a monotonia das atividades puramente escolares.

Estes constando de exercícios de reduzida movimentação são cansativos, via de regra, para a maioria dos alunos excepcionais que necessitam de locomoção frequente, de mudança de posição corporal e de mais intensa oxigenação do sangue.

Em vista disso, consideramos que a “Educação Física” também deva ser na 1º série.

Devemos interpretar a inclusão das atividades educativas, em caráter obrigatório, na 1ª série da área de Educação Emendativa, da seguinte maneira:

— Trata-se, não de formar especialistas altamente categorizados nas técnicas propostas, mas de dar aos professores a possibilidade de manejo de tais técnicas em classes do curso primário onde a perfeição do trabalho da criança não é um fim, mas a atividade em si, um meio de reeducação, de enriquecimento e até de tratamento.

— Trata-se de dar ao professor o sentido do valor psicológico clínico, educativo, e artístico de tais atividades. A arte também educa.

— Trata-se de levar os professores a sentir a própria limitação e a necessidade de recorrer a médicos, psicólogos, artistas, técnicos em ofícios e outros especialistas que os ajudem em seus trabalhos. Então, com professores de visão ampla, a escola se abrirá aos valores científicos, estéticos e morais do mundo que a rodeia.

RESUMINDO – consideramos imprescindível:

— Que o programa de Educação Emendativa no Curso Normal Colegial, comece na 1ª série;

— Que nesta série, seja dado às normalistas vivenciar e experimentar as práticas educativas que devem aplicar às crianças excepcionais;

— Que, nesta série, se aprofunda o estudo da psicologia do adolescente;

— Que nesta série a orientação vocacional das normalistas seja uma das principais preocupações do responsável pelo curso.

Seção II

Prólogo

A FAMÍLIA DO EXCEPCIONAL NO CONCEITO E NA OBRA DE HELENA ANTIPOFF

Hélio D. Alkmim

Trata-se de um subtema da mais relevante importância, inserido no grande temário escolhido para debates e estudos neste X Congresso Nacional da Federação Nacional das APAES, centralizando a “Participação da Família no Desenvolvimento do Excepcional”.

Usufruindo da grande oportunidade de trabalhar de perto com Helena Antipoff desde agosto de 1958, observando a sua maneira sábia de agir, sempre apoiada na serenidade científica e participando de seus projetos e empreendimentos, os mais variados, pude constatar a sua preocupação permanente com o ser humano, no tocante à sua formação, seu desenvolvimento, seu relacionamento e sua evolução em todas as áreas, as mais abrangentes.

A criança nunca foi vista isolada ou avaliada sem que previamente se tivesse uma visão global de seu ambiente e dos participantes de sua vida.

Desta forma, a família sempre foi alvo de sua cogitação, não só como elemento de estudos aos antecedentes da criança bem como dos mecanismos envolvidos na estruturação desta.

E isto não bastava!

Helena Antipoff só se satisfazia quando se certificava do verdadeiro envolvimento da família nas atividades infantis e, às vezes, transformava os adultos, numa fantástica manipulação positiva, até que os pais se pusessem espontaneamente a jogar, a brincar com seus filhos, revivendo sua própria infância, num maravilhoso psicodrama natural.

Simples, sem estéreis artifícios acadêmicos, num processo

de experimentação espontânea, natural, porém, basicamente científico, ela estabelecia seu mundo pedagógico, e sua fertilidade criada-ra lançava novas técnicas em benefício do homem e da sociedade.

Quando aqui chegou, para iniciar em Belo Horizonte, a 6 de agosto de 1929, o seu trabalho educacional na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, trazendo uma sólida formação moral e científica, como ex-aluna e assistente de Edouard Claparède, do Instituto Jean Jacques Rousseau de Genebra, estava, entre nós, determinado o plantio de uma semente fértil que iria reestruturar o ensino em ruínas, beneficiando-se, enormemente, toda a criança brasileira.

E, para entender a criança, objetivo principal de seu trabalho, Helena Antipoff submetia as professoras alunas a observação e testes a fim de que pudessem avaliar, de perto, as atitudes e os conflitos da clientela infantil, quando também observada ou examinada.

Só assim, os adultos, principalmente os pais, poderiam sentir, na própria pele, as reações aos estímulos destinados aos exames e exigências feitas às crianças.

Naquela época, ao fundar o 1º Laboratório de Psicologia Aplicada da América do Sul, estabeleceu com suas devotadas alunas e assistentes a pedagogia alicerçada no amor, na verdade, na sinceridade, ao lado do trabalho persistente, da pesquisa consciente, na fraternidade, e acima de tudo o respeito à criança, ao ser vivo em geral – tal como absorvera e desenvolvera a pedagogia pestalozziana.

Assim sendo, procurou estudar o jovem cliente, no ambiente familiar, fazendo com suas alunas um levantamento psicossocial que foi publicado como os “Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte” – em 1930 no Boletim no 6 da Secretaria de Educação de M. Gerais.

Ao publicar o estudo do “Desenvolvimento Mental da Criança” – uma ficha de observação para o uso dos pais, médicos e educadores –, ela pesquisava o regime de vida em casa, pessoas que cercavam a criança e que se ocupavam dela, satisfazendo-se em dois pontos objetivos: o desenvolvimento da criança nas diversas áreas de percepção, motricidades, hábitos, linguagem e aprendizagem, e

sua adequação aos estímulos em níveis de maturação, bem como aproveitar todos os dados para o estudo da criança brasileira.

Daí, partiram-se os processos básicos para a diferenciação entre a criança normal e a deficiente, registrando-se, numa forma de estudo precoce, todos os acontecimentos patológicos, físicos, emocionais e mentais.

Ao estudar os processos de homogeneização das classes das Escolas primárias do Estado e diagnosticando dificuldades de aprendizagem por fatores múltiplos, sentiu Helena Antipoff a necessidade de cuidar com mais desvelo da criança carente, emotiva, retardada, estabelecendo um programa mais objetivo e emendativo para atender e orientar a jovem clientela, os professores e os pais.

Lançou mão das fichas de observação e aprimorou as anamneses com o auxílio das informações colhidas na família e no ambiente em que viviam as crianças.

Insistia para que o Educador conhecesse o aluno, a influência da família e do meio para selecionar os métodos e aplicar na resolução de problema, mas levando-se em conta que, no processo de orientação, os exemplos eram mais importantes que as palavras.

Orientar também a família sempre foi sua meta, pois estava convicta de que nenhuma criança sofria sozinha suas limitações físicas e mentais sem desenvolver, no meio, áreas de conflito, dependendo da estrutura emocional de seus participantes.

Introduziu a denominação “excepcional”, substituindo-se os termos pejorativos “retardados” ou “anormais”, evitando-se mais estigmatização de seus clientes, e ensinou aos assistentes e discípulos o respeito à unidade do indivíduo, dentro de suas limitações, e a assistência paralela às famílias; e qualquer que fosse os sentimentos dos pais em relação à deficiência de seus filhos, a sua orientação era das mais importantes para o sucesso do trabalho pedagógico.

Em 1932, quando fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, com a colaboração de amigos, pais e mestres, explica que “a orientação dos pais é um trabalho árduo e lento, contatos permanentes com técnicos especializados para a terapia dos pais”.

D. Helena sempre planejava uma orientação equilibrada para as interrelações do excepcional com seus pais e vice-versa, demonstrando ser a família a organização mais apta para proporcionar as bases psicológicas essenciais à Educação. Fator importante é a confiança da criança nos progenitores, que por sua vez convivem sem mentiras e maus tratos, a fim de que consigam a afirmação de seu valor mesmo limitado, tal a necessidade de apoio de que necessitam diante do desconhecido, para o que é essencial uma orientação sem coação, uma liberdade sem indisciplina e excessos.

Em 1934 – a 26 de nov. –, estudando os carentes e dentre eles os jovens vendedores de jornais, criou a Casa do Pequeno Jornaleiro – focalizando também aí o problema familiar quando publica o veemente apelo em favor desse grupo, até então abandonado: “Os vendedores de jornais devem ser o objeto de cuidados especiais, pois eles concentram mais que qualquer outro grupo de menores de várias condições, todos os fatores de delinquência proveem dos meios, os mais miseráveis, achando-se as suas famílias além da famosa “poverty line” de Rowntree, desta linha de pobreza onde indivíduos não ganham bastante para prover as necessidades elementares. Os alcoólatras estão neste caso e, muitos dos nossos meninos possuem pais viciados dessa maneira”.

“A pobreza continuada”, diz Travis, estudando o delinquente de New York, “rebaixa o plano de vida e força a família ao pauperismo e à delinquência”.

No Instituto Pestalozzi, funcionando no Pavilhão Noraldino Lima à Rua Ouro Preto 624 desde 27 de outubro de 1934, com algumas modificações e que foi fundado a pedido da Sociedade Pestalozzi de M. Gerais, se centralizaram naquela época os atendimentos da criança excepcional, onde as anamneses e as orientações aos jovens e seus familiares se aprimoraram com formação de novos técnicos e pessoal de apoio, através de cursos intensivos, principalmente com a instalação das primeiras oficinas pedagógicas.

Estudos minuciosos se cumpriram, focalizando-se o diagnóstico, o acompanhamento psicopedagógico e também quanto ao

prognóstico se verificou que este último se modifica grandemente em relação ao ambiente familiar e social.

“Os pais compreensíveis criam em casa ambiente favorável ao desenvolvimento do paciente, ao contrário dos outros que agravam o problema, fomentando sentimentos de inferioridade, manifestando hostilidade franca em relação ao filho deficiente.

No meio rural, o débil passa quase despercebido, tendo ali maiores possibilidades de êxito de que na zona urbana; de regra, quanto mais simples o meio social, mais fácil a sua adaptação”.

Outra experiência bastante compensadora foi aquela que se desenvolveu naquele mesmo Instituto Pestalozzi, quando as mães levaram seus filhos para as atividades escolares de externato e se postaram na portaria ou na calçada defronte ao estabelecimento, à espera do final das aulas, tal a distância de suas residências ou pelo alto custo das passagens de condução, ali mesmo desenvolviam discussões, querelas e tumulto.

Surgiu então a ideia de aproveitá-las, no positivo de suas energias, para um trabalho na sala de atividades manuais, produzindo-se assim belas peças artesanais e conseguindo-se a harmonia do ambiente.

Outro ponto de interesse na dinâmica do trabalho de Helena Antipoff era que seria sempre conveniente insistir junto aos pais no sentido de reduzirem as suas pretensões em relação aos filhos deficientes, não exigindo deles, nem dos seus educadores, o milagre de transformá-los em doutores ou talentosos homens de negócios. Seriam, então, baldadas todas as tentativas.

“A modéstia aqui é mais do que virtude; é uma exigência natural, compatível com os limitados dotes intelectuais do paciente”

Em 1939, Helena Antipoff, vendo a limitação do meio urbano *versus* a acolhedora expansão do meio rural para o trabalho com excepcionais, parte para a iniciativa, como corajosa bandeirante, de adquirir uma propriedade no campo e para lá seguir com o pequeno grupo de seus jovens e duas professoras, Cora Duarte e Yolanda Barbosa, a quem presto grande e sincera homenagem neste mo-

mento, e em humilde moradia, em 4 de outubro de 1939 — mês de N. Sra. Do Rosário — iniciam os trabalhos na Granja Escola, hoje conhecida como Fazenda do Rosário – obra matriz ao belo Complexo Educacional do Rosário, Ibitité, M. Gerais.

É comovente recordar aquele início aproveitando-se as próprias palavras de D. Helena, escritas em 23-06-74 – às 5 da madrugada –, alguns dias antes de seu falecimento.

Ela se referia em longa e tocante atenção ao dia 6 de agosto — dia da Transfiguração do Senhor — terminando com algumas observações sobre o ambiente do Rosário.

.... Há 34 anos atrás, trazendo da cidade para o campo, adolescentes e crianças desajustadas, limitadas em seus desenvolvimentos físico e mental, socialmente abandonados e infelizes, conseguimos, creio, dar à grande maioria, se não a todos, um recanto cheio de beleza natural, de águas cantantes e de recantos a gosto de cada um – tão variada é a paisagem desta já famosa Fazenda ao Rosário de Ibitité.

Uma das primeiras preocupações dos organizadores daquela Granja Escola primitiva era criar um quisto dentro desse novo ambiente bem campestre, estender todos os benefícios trazidos pela Sociedade Pestalozzi às Comunidades Escola, Assistência médica, convívio social, assistência religiosa.

E, o Revmo. Pe. Negromonte, o vice presidente dessa Sociedade, nunca faltou ao último domingo do mês e reunia a população para atender ao desejo de dezenas, direi centenas, para tirá-los do paganismo; já idosos, alguns não foram batizados, já muitos anos convivendo em lares harmoniosos com filhos, não foram casados nem no civil, nem no religioso, tão atrasado e rústico era ainda o município de Contagem, que nem na sua sede existia igreja com missa regular aos domingos e grandes feriados – enquanto os grupos do Congado e de Moçambique realizavam anualmente suas preces e seus mistérios numa batucada de 3 dias dentro da igreja cristã sem pároco e sem devotos pois se achava vazia e silenciosa.

D. Helena costumava a dizer que aquele acidente geográfi-

co, em depressão, na passagem do Rosário, formando uma concha acústica natural, superlotada de crianças, seus pais, outros familiares e membros da comunidade nas cerimônias do Pe. Álvaro Negromonte se assemelhava ao Sermão da Montanha, de onde partiam todos abençoados e felizes, reflexivos para seus trabalhos e outras atividades.

A Casa de Repouso foi criada e construída para o intelectual descansar o seu corpo ou produzir obras científicas, exercitando o seu espírito, também servia para hospedagem dos pais e familiares que visitavam seus filhos, buscavam orientação e sempre aprendiam algo de novo naquela enciclopédia da natureza.

Um posto de Puericultura, dirigido por um grupo de famosos pediatras, mantinha um plano de trabalho pré-natal, de aconselhamento quanto à satisfação e acalentamento dos bebês, na prevenção de futuras carências.

Ao lado do cuidado médico, as mães bem assistidas aprendiam trabalhos manuais, assim como preparo do enxoval do bebê, dentro da simplicidade natural, bem como noções de economia doméstica, a fabricação de sabonetes, conservas alimentícias, sobremesas, essências, corantes para roupas, aproveitando-se os recursos naturais. Já se fazia um trabalho preventivo contra deficiências futuras.

Lá no Rosário, mantêm-se até hoje o grupo de madrinhas dos excepcionais, a ACRIFAR (Amigas da Criança da Fazenda do Rosário) da qual as crianças recebem carinhosa assistência nas principais datas – aniversário, Natal, dia da criança ou outras ocasiões em que a criança comum anseia por um acolhimento especial, mais profundo e objetivo.

A preocupação de Helena Antipoff com o sistema familiar sempre se fez presente até nas pesquisas de seu teste M.M., desenvolvido desde 1943, quando ela publica os dados encontrados na descrição de “Minhas Mãos”, feita por membros de uma família inteira de intelectuais.

Em 1945 quando planejou e desenvolveu, de 15 a 31 de janei-

ro, o Curso de Orientação Psicopedagógica com Cursos de Redação Infantil, a sua tônica era a fabricação de brinquedos ao alcance da família e dos internatos para crianças excepcionais – assim, através da criatividade e baixo custo, a criança teria o seu lazer com brinquedos e jogos, aproveitando-se os recursos naturais, afastando-se dos estereótipos do brinquedo industrial e pouco educativo.

Passando um período de trabalho no Rio, de 1945 a 1948, lá fundou, nos mesmos moldes anteriores, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, com auxílio de técnicos e pais – gente admirável, colaboradores dos mais sensíveis, o que tão bem demonstraram pela presença ativa e no constante atendimento aos apelos de D. Helena, auxiliando-a e estimulando-a em todas as suas iniciativas, caprichos e sonhos mirabolantes, como a própria mestra costumava dizer.

Em 1948, estimula a criação da Escolinha de Arte do Brasil, com pessoas notáveis, verdadeiros rosarianos, pestalozzianos, tais como Augusto Rodrigues, José Chagas Freitas, Noêmia Varela e outros incansáveis batalhadores da Arte na Educação.

Trabalhando no Departamento Nacional da Criança inicia o Centro de Orientação Juvenil (C.O.J.) doando ao jovem e à sua família os sábios frutos de sua experiência psicopedagógica ao lado de ex-alunos e devotados amigos, dentre eles Elisa Velloso e Pierre Weil.

Em 1948, planeja e faz cumprir os Cursos de Treinamento para Professores Rurais, Seminários de Educação Rural e Cursos de Recreação, Teatro Infantil e Psicopedagogia.

Interessada na Educação do homem do campo, sua fixação na sua terra natal, evitando-se o seu êxodo para as grandes metrópoles e o desperdício de suas energias, cria escolas para todos, jovens e adultos, familiares e operários, alunos e professores, aprimorando: “O fato de ter a escola rural, parte residencial para o professor, com uma área cultivável, permitir-lhe-á e à sua família uma existência relativamente confortável, assim como rendimentos que poderá obter com trabalhos supletivos satisfatórios”.

Em 1949, cria a Escola Estadual “Sandoval Soares de Azeve-

do” de 1o grau, oferecendo instrução aos jovens de várias localidades do Estado, bem como os nativos, evitando-se, assim, o seu afastamento do ambiente familiar.

Em maio de 1951, estimula a criação da Escola Granja do R. de Janeiro.

Em 1952, em Grupos de Estudos de 21 a 27 de setembro em Belo Horizonte, D. Helena lança a semente dos lares para excepcionais, diminuindo-se a necessidade dos internatos amplos, tentando-se uma adaptação mais fácil à vida familiar.

Era a assistência hetero-familiar e o estabelecimento de uma rica doutrina neste setor.

Em 1953 em S. Paulo, no 3º Seminário sobre Infância Excepcional, D. Helena focaliza o problema dos Egressos – inserindo no ponto de um seguimento pela Escola e pelos pais pelo menos há 2 anos, cercando-os de uma atenção especial em vista de sua integração progressiva na sociedade.

Voltando de S. Paulo, inicia com a ajuda de Renata Aragão da Silveira e Helena Dias Carneiro e outros, o planejamento do Laresp – Lares para Egressos da Sociedade Pestalozzi, adquirindo uma gleba de terra para a sua concretização em época futura favorável.

Em 1954, através do maravilhoso estímulo de Mr. e Mrs. George Bennis, inicia o movimento das APAES, sendo a do Rio de Janeiro a primeira a ser fundada e organizada.

Em 1955, absorvida pelos Cursos de Formação de Supervisores e Orientadores Pedagógicos para as áreas rurais, trabalho impulsionado pelo Sr. Abgar Renault e o Governador Milton Campos, D. Helena cria o ISER – Instituto de Educação Rural — futuramente o FEER — (Fundação Estadual de Educação Rural) e atualmente Fundação Helena Antipoff que além de várias funções educacionais, mantém o Laboratório de Psicologia “Edouard Claparède” que assiste e orienta as escolas locais, nas suas necessidades psicopedagógicas e atendimento clínico às crianças e familiares das localidades circunvizinhas.

É um trabalho bastante eficiente e proveitoso, executado por

equipe séria e interessada no progresso científico, que me permite a honra de participar como médico psiquiatra – em grandes projetos para o futuro.

No momento, acaba de encerrar uma Colônia de Férias de 10 dias, aberta a inscrições de jovens da Capital e do interior.

Em 1959, no Congresso Inter americano de Psicologia no Rio de Janeiro, apresenta o teste M.M.

Em 1966, insiste na colaboração familiar de deficientes mentais na zona rural devido à grande luta por vagas nos grandes estabelecimentos, promove sua melhor integração na comunidade bem como facilita a Educação Integral.

É a descentralização regional local e comunal em lares e seu preparo gradativo, Bol. nº 31 de S.P.B de 1966 – págs. 15 a 17.

É a época em que lança o slogan: “Tudo o que se fizer em favor da criança excepcional reverterá em benefício de grande massa de crianças comuns e do bem-estar da comunidade”.

No tocante à vida do excepcional em núcleos familiares, D. Helena escreve:

“O excepcional por mais das vezes é um indivíduo cuja personalidade carece de organização interna harmoniosa.

Esta não se elaborará senão num ambiente onde ele é considerado como um ‘todo’, como uma pessoa e, como tal, sempre digna de consideração e de carinho. Somente a família unida, com seus laços sentimentais e hierárquicos, dá à criança a plenitude da vida pessoal.

Na ausência desta família, o lar pedagógico fará tudo para insuflar o “clima” de confiança, a fim de que possam desabrochar, sem constrangimento, as aspirações e as capacidades de cada um de seus membros ligados por laços de respeito mútuo.

Assim, nunca educaremos os excepcionais em altos falanstério e sim em casas pequenas, de moradias comuns.

Cada morador responsabilizar-se-á pelo asseio, pela ordem, beleza e hospitalidade para com os estranhos”.

Em 1969-70, do espírito criativo de Helena Antipoff surge a

ACORDA – Associação Comunitária do Rosário para Desenvolvimento e Assistência, pensando na população crescente das circunvizinhanças do Rosário e incentivando o trabalho agrícola e artesanal para pais e filhos, evitando-se lhes a ociosidade, o vício e a marginalização, bem como a criação de uma creche para os filhos de mães operárias, domésticas ou funcionárias da redondeza.

Dizia ... “E há um argumento a favor do artesanato: E o fator lucro tangível quase imediato, e apurado através da venda do artefato ao consumidor. Serve duplamente ao artesão: de um lado, há a gratificação com o dinheiro, do outro há a valorização do seu produto, aceito ou não no mercado local.

Quanto aos dois momentos — produção e venda —, precisa-se economizar o tempo e aumentar a renda do trabalhador”.

Nesta obra contou com a colaboração de vários amigos, dentre os quais Yolanda Martins, M^a Gomes de Almeida, Bernadete Capelli e outros.

O primeiro núcleo artesanal denominava-se “Casa do Dezinho” em homenagem ao nosso menino sapateiro, egresso, funcionário do ISER, que lutou, mesmo acometido de grave anemia drepanocítica, e com seu trabalho adquiriu um lote na Vila Rosário e carregou sucessivamente num carrinho de pedreiro, pedras e material para início do alicerce de sua casinha. Infelizmente, faleceu antes que isto pudesse ser concretizado.

Na 1^a Reunião Nacional das APAES no Rio de Janeiro, em 8,9 e 10 de nov. de 62, Olívia Pereira, falando sobre intercâmbio de técnicos e pais, faz uma apresentação desse entrosamento em prática por Helena Antipoff desde a sua chegada ao Brasil, falando-se em espírito pestalozziano, reunindo-se humanidade, ciência e realização afetiva.

Em 1970 — no Boletim 34 da S.P.B, pag. 48 —, Renata Aragão da Silveira descreve a função e o valor da cooperação dos pais e mestres, fundando e presidindo o Grupo de Pais Pestalozzi em 26 de abril de 67, focalizando o preparo de pais de egressos e pré egressos, incentivando-se o trabalho das oficinas protegidas e o problema da

habilitação profissional dos excepcionais e sua integração na comunidade, expondo planos de promissoras atividade socioeconômicos e culturais.

A partir de 15 de agosto de 1972, iniciamos com Helena Antipoff o desenvolvimento do Projeto CIRCULA — de civilização rural de cultura e lazer — para atendermos às necessidades de outro grupo de excepcionais – os superdotados.

Em fevereiro de 1973, iniciamos a primeira colônia de férias dando à mestra a satisfação de realizar um velho sonho, acalentado desde 1938, quando refez os estatutos da Sociedade Pestalozzi de M. Gerais e refazia a obrigação daquela Sociedade em cuidar dos terrenos e bem-dotados.

Assim, em 1973, criamos a ADAV — Associação “Milton Campos” para desenvolvimento e assistência a vocações de bem-dotados —, que, com ajuda de todos os amigos do Rosário, pais e técnicos, formou-se um núcleo de treinamento para o cuidado com os bem-dotados de todo o país.

Enfrentamos algumas dificuldades materiais, mas o espírito de Helena Antipoff continua atuante em nós e em nossos planos e nos moldes de nossa mestra confiamos no futuro de grandes realizações.

Ao comemorarmos, em 6 de agosto de 1979, o cinquentenário da chegada de D. Helena ao Brasil, iniciou-se também um trabalho intensivo com o esforço de todos no sentido de se organizar o Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, sob a presidência de seu filho Daniel e a comissão técnica de Otília Antipoff, Hélio Alkimim, Irene Pinheiro e outros colaboradores com Sede na Fund. Helena Antipoff.

(SLIDES)

Durante 15 minutos foram mostrados os slides sobre a obra de Helena Antipoff na Fazenda do Rosário.

Toda a área com o maravilhoso Complexo Educacional desde

a Sociedade Pestalozzi de MG. Com o Instituto de Educação Emen-dativa, as classes as oficinas a recuperação, o esporte o artesanato, a Fundação Helena Antipoff e suas atividades de ensino rural, a ACORDA e a assistência social, A Escola Normal Rural e sua vida ativa, a ADAV e seu ambiente de enriquecimento intelectual social e moral dos bem-dotados.

Aí está Helena Antipoff, nesta magnífica fotografia, uma imorredoura figura, símbolo da fé do otimismo e da esperança, contando sempre com a colaboração de todos, que se dizia indigna de receber sozinha as homenagens pois nada valeria a mestra sem a sua equipe organizada, para a conquista de seus ideais em benefício da criança.

E, como estará feliz, observando de onde estiver, que a Federação das APAES concretiza o seu sonho maior, a harmonia e confraternização em bases científicas e cristãs de todos os que se interessam pela causa do excepcional, tão bem representado neste X Congresso.

Na sua caminhada firme, D. Helena nos ensinou concretamente o que, em bases filosóficas, o grande Plutarco escreveu: “O importante não é caminhar depressa, mas caminhar sempre!

PONTOS ESTIMULADORES PARA DISCUSSÃO EM GRUPO:

1) O incentivo permanente de Helena Antipoff aos pais no sentido de frequentarem cursos de formação para melhor compreensão de seu filho excepcional;

2) O papel catalisador de Helena Antipoff no aproveitamento de pais de excepcionais para membros das Associações (APAES, FENASP etc.) ou iniciadores de novas obras, instituições ou escolas como medidas construtivas na sociedade;

3) A assistência de Helena Antipoff, quanto ao preparo da família dos egressos para melhor adaptação à sociedade;

4) A visão realista de Helena Antipoff como meta principal no preparo da família para a compreensão dos problemas e do cuidado

do filho excepcional;

5) Helena Antipoff sempre insistiu com a família para que o filho excepcional, ao lado de um atendimento científico ideal, se interessasse pelo trabalho, mesmo simples, rural, artesanal, no sentido de se orientar profissionalmente na vida, ajustar-se à comunidade, realizar-se adequadamente e participar com sua contribuição para o equilíbrio socioeconômico da família.

“A Escola dos Bons Tempos”

B.H – 15-10-81.



Figura 11 - Alunos em aula de pintura no Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (~1957). Fonte: Acervo do Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

A questão dos anormais no estrangeiro - Bélgica, França e Suíça (1933)

O papel das classes de observação é complexo: elas auxiliam a discriminar bastante cedo crianças neuropatas e desarmoniosas; cuida de mandá-las para as instituições especiais (classes e estabelecimentos); realiza uma obra de higiene mental, pois, muitas vezes, como já dissemos, guardando a criança por mais tempo, os defeitos dela desaparecem em pouco tempo.

A QUESTÃO DOS ANORMAIS NO ESTRANGEIRO (BÉLGICA, FRANÇA E SUÍÇA)

Palestra realizada por Helena Antipoff perante Conselho Técnico da Sociedade Pestalozzi, em 12 de julho de 1933.

Senhoras, Senhores.

Na qualidade de presidente da *Sociedade Pestalozzi*, não posso deixar de apresentar-lhes, antes de tudo, meus profundos agradecimentos pela ação da Sociedade, em particular ao vice-presidente, Reverendo Padre Negromonte, ao Dr. Fernando Magalhães, secretário geral, e a todos os membros do conselho técnico que, na ausência do presidente, elaboraram os estudos da Sociedade Pestalozzi, organizaram as comissões técnicas e desenvolveram uma tão bela atividade.

Antes de dar a palavra ao secretário geral, julguei dever falar-vos sobre algumas impressões da minha recente viagem à Europa, onde visitei vários estabelecimentos para anormais e estudei, na Suíça principalmente, o problema dos retardados. As anomalias financeiras atuais e a impossibilidade de obter troca contra os mil réis brasileiro reduziram consideravelmente meus projetos e limitaram minha viagem à França e à Suíça. Tive a boa sorte de me encontrar com Mr. Rouvroy, diretor de um estabelecimento central para a infância anormal da Bélgica, que me deu informações interessantes sobre seu país.

Começarei por este último, dizendo duas palavras sobre o Instituto de Moll Hutte, próximo de Anvers. A particularidade deste estabelecimento consiste em que ele representa um centro de observação para todas as crianças processadas pela justiça, na Bélgica. Os meninos passam ali dois, três meses ou o tempo necessário, para o estudo o mais completo de seu estado de saúde corporal e mental, de suas aptidões, de seu caráter e de suas possibilidades

profissionais. Uma vez estabelecido o diagnóstico, o diretor coloca a criança em um dos estabelecimentos para crianças delinquentes, ou em uma das múltiplas famílias que, na Bélgica, são cuidadosamente escolhidas para este fim.

O papel do centro de Moll Hute não se limita aos trabalhos internos com os alunos: sua ação foi extremamente fecundada na *organização dos estabelecimentos* para delinquentes, enviando crianças de certa categoria para cada um dos estabelecimentos bem diferenciados e assegurando, assim, a cada um, uma educação determinada. Essas instituições não tinham, antes do trabalho de Moll Hutte, nenhum caráter particular; recebiam crianças de todas as espécies, mentalmente retardadas ou anormais, sãs de espírito ou doentes, com aptidões profissionais de uma categoria ou de outra... A ação de Moll Hutte foi, pois, extraordinariamente benfazeja sob este ponto de vista; porque não se pode, realmente, esperar a educação das crianças delinquentes, deixando-as aglomeradas em uma promiscuidade de níveis, de tendências e de taras a mais nefasta para os alunos.

A influência de Moll Hute estende-se, porém, mais ainda, controlando regularmente a educação das crianças, e seus progressos morais e profissionais nos estabelecimentos para os quais as envia. Graças à personalidade de Mr. Rouvroy, Diretor de Moll Hute, este controle não é apenas administrativo, mas essencialmente pedagógico e psicológico, porque estuda as condições em que os jovens delinquentes continuam a desenvolver-se e a corrigir-se, e analisa, com os diretores dos estabelecimentos permanentes e com as famílias adotivas, medidas individuais para cada criança.

Este interesse e controle sistemático dos estabelecimentos e das famílias adotivas, ou das próprias famílias das crianças, corrige muitos defeitos e orientam os jovens delinquentes na via da verdadeira regeneração moral.

Na *França*, se bem que a preocupação das crianças retardadas fosse posta em ordem do dia desde 1904, e apesar da contribuição eficiente de Alfredo Binet, do Dr. Simon, não se faz grande coi-

sa pelos anormais. Apesar do elevado número de crianças — (uma pesquisa recente registrou 49.000 retardados, dos quais 10 a 12.000 no departamento do Sena) — a França não dá assistência a mais de 2.000 crianças em todo o país. A pequena Suíça, com seus 4 milhões de habitantes, educa e ampara 5.700; a Holanda, com seus 7 milhões, 6.397. Enfim, a Alemanha ampara 72.000 e os Estados Unidos do Norte, 96.000 (dados do Comité Nacional d' Education et d' Assistance de l' Enfance Anormale).

Queixam-se em França, e com razão, de que anormais são abandonados. É digno de nota, entretanto, o agrupamento de professores, “le foyer-centre d'hygiene” da Associação Léopold Bellou. Esta associação de professores públicos de crianças retardadas tomou a iniciativa do trabalho, organizando conferências sobre o ensino especial. O Dr. Simon presta-lhe seu apoio e sua palavra competente. A Associação mantém uma publicação periódica, “Notre Bulletin”, que serve de traço de união ao trabalho dos professores públicos de retardados; além disso publicou um pequeno volume resumindo as conferências feitas sobre a educação dos anormais.

As classes especiais, chamadas classes de aperfeiçoamento, que nos foi possível visitar em Paris, nada oferecem de interessante; ao contrário, mostram antes um regresso relativamente ao que eram em 1911, quando tivemos ocasião de visitá-las.

Atualmente é o serviço social — os Patronatos da Infância e da Adolescência — que parecem ter um papel mais considerável, talvez impulsionados pelos trabalhos interessantes feitos nos Estados Unidos, se bem que ali, graças aos cuidados e energia devotados do juiz Rollet (esse trabalho existe desde 1890), tendo sido observadas e assistidas, graças a ele, mais de 40.000 crianças.

Assinalemos, ainda, o consultório do Dr. Léopold Lévy no Instituto Profilático onde, perante numerosa assistência de médicos e de pedagogos, Dr. Lévy faz tratamentos opoterápicos das diferentes formas de insuficiência e das perturbações psíquicas e nervosas: atraso mental, agitação, tiques, gagueira, escrita defeituosa etc., conseguindo, em grande número de casos, melhoras notáveis.

Passemos agora ao pequeno país vizinho, a Suíça, onde a assistência aos anormais é bem mais sistemática, amparando, como dissemos, cerca de 5.700 crianças. Notaremos desde logo que todo o trabalho, particular ou público, está englobado em uma associação: a Associação Suíça para crianças anormais, com duas secretarias: uma para a Suíça alemã, outra o Centro Romando, para a Suíça francesa. Esta Associação recebe do governo federal uma subvenção de 300.000 francos por ano (cerca de 900 contos) que distribui por seus diferentes centros e instituições; assim, existe um centro para indivíduos *débeis mentais*, outro para *crianças difíceis*; *para indivíduos profissionalmente insuficientes*, *para cegos*, *surdo-mudos e aleijados* e *para epiléticos*.

Cada uma das sete categorias de anormais possui, pois, seu próprio centro de ação. Além dos centros, fazem parte da associação numerosos estabelecimentos pedagógicos que formam o corpo docente e técnico das classes e estabelecimentos especiais.

Destaquemos, especialmente, dois membros desta Associação; o Instituto J.J. Rousseau de Genebra, com o curso especial de Melle Descoeudres e do Dr. Brantmay, e o consultório médico-pedagógico para crianças *débeis* ou *difíceis*, do ponto de vista educativo, no qual tomam parte ativa os alunos do Instituto Rousseau, sob a direção de Mme. Loosli — Usteri. Notemos, ainda, o Heilpädagogisches Seminar de Zurique, anexo à universidade e que, sob a direção do professor Hanselmann, forma especialistas para os diversos ramos do ensino dos anormais.

Esta associação, que centraliza assim tudo que se refere aos anormais na Suíça, é muito ativa: organiza congressos, pesquisas (notamos uma sobre a Enurese), convida conferencistas para os dias educativos, convida pessoas competentes de outros países para controlar e dar consultas, com o fim de melhorar os estabelecimentos (foi assim que encontrei na Suíça Mr. Rouvroy, da Bélgica), fornece revistas, livros e aparelhos aos estabelecimentos (microfones para surdos, aparelhos ortopédicos para aleijados etc.) enfim, como ficou dito, distribui, conforme as necessidades, a subvenção federal.

É de se notar, em Genebra, uma criação recente: em uma bela propriedade de Charmilles dada por um filantropo, nos arredores da cidade, funciona um centro de observação para todas as crianças das escolas públicas de Genebra que revelam alguma particularidade de conduta.

Algumas vezes são crianças retardadas, mas, na maioria, trata-se de crianças perfeitamente desenvolvidas sob o ponto de vista intelectual, apresentando perturbações de caráter. Nervosas, psicopatas, com aberrações do sentido moral, essas crianças são retiradas dos grupos escolares e frequentam a escola desse estabelecimento, dirigidas por professores primários competentes e visitadas por um médico especialista. Deste modo, são mantidas em observação médica e psicológica, sem interromper o curso de seus estudos.

A análise desses casos revela frequentemente uma causa mesológica: a influência nociva do meio familiar, provocando os diversos desvios do caráter normal. Depois de algumas semanas de observações e de pesquisas sérias junto às famílias, essas crianças são colocadas, se for preciso, em famílias adotivas ou no internato anexo à escola. Muitas vezes, o simples ambiente da escola de Charmilles, tranquilo e cheio de solicitude pela pessoa da criança, basta para acalmá-la e dar-lhe o equilíbrio moral necessário, e a criança volta transformada para sua escola, ou para outra escola primária. Trouxemos desse Centro de Observação as melhores impressões e o julgamos de verdadeiro socorro para os numerosos casos de desequilíbrio nervoso e moral, que se encontram tão frequentemente nas escolas públicas das grandes cidades.

É em Cantão de Zurique, entretanto, que o problema da infância anormal se acha mais bem tratado. Isto é devido, de um lado à grande influência que exerce o Heilpädagogisches Seminar do Dr. Hanselmann; de outro, ao fato de se achar desde alguns anos nas mãos dos socialistas não só o Departamento de Instrução Pública, como todo o governo do Cantão de Zurique: ora, sabe-se que o programa de ação destes últimos dá uma atenção toda especial à instrução pública. Eles teriam, certamente, razão, se não entortassem um

pouco o bastão na outra extremidade e não gastassem o dinheiro público em um luxo exagerado no arranjo dos jardins de infância e das instituições para crianças anormais, que podiam dispensar uma parte das coisas que ali se veem.

Na cidade de Zurique, sobre uma população escolar de 16.528 alunos, 291 crianças fazem parte das classes especiais. O que dá 1,7% ou 17 por mil. Estas classes são mistas e, desde muitos anos, a estatística acusa mais ou menos um terço de meninas sobre dois terços de meninos.

As classes especiais só recebem crianças educáveis, isto é, apresentando quocientes intelectuais acima de 0,60 – 0,70. As crianças de níveis mentais inferiores são guardadas em casa ou internadas nos *asilos* para anormais. O problema da perfectibilidade ou de educabilidade dos anormais merece toda nossa atenção, tanto do ponto de vista teórico como prático, sendo absolutamente necessário estabelecer critérios exatos, para se saber se tal criança retardada ganha em frequentar uma classe especial (esta limitação deve ser o objeto de um estudo futuro para as classes especiais dos grupos escolares de Belo-Horizonte, onde, até hoje, são recebidas crianças simplesmente retardadas e anormais profundos).

Sobre 18 classes especiais de Zurique, ao lado das classes para simples *retardados mentais*, existe uma classe para *repetentes* (o fenômeno da repetição do ano escolar é tão raro que exige classe à parte), duas classes para retardados de mais idade, com o ensino manual muito desenvolvido, duas classes para *crianças com perturbações da palavra*, três para crianças *duras de ouvido*¹⁷, duas classes para crianças fracas de visão e enfim duas classes de observação para crianças com *perturbações do caráter*.

As crianças anormais que frequentam as classes especiais são objeto de tais cuidados e de uma educação tão competente e eficiente que, ao sair da escola, deixam de ser parasitas da sociedade. Demais, o “bureau” escolar que se ocupa da orientação profissional

¹⁷Crianças duras de ouvido: crianças com problemas de audição.

de cada criança, normal ou não, em vésperas de deixar a escola, não abandona criança alguma, saída das classes especiais, sem colocá-la e assegurar seu ganha-pão.

Detivemo-nos mais demoradamente no serviço médico-pedagógico para as crianças anormais de Zurique. Encontramos neste serviço a Policlínica Psiquiátrica, que funciona uma vez por semana e que recebe, para um exame no ambulatório, as crianças apresentadas pelas escolas públicas, pelos pais, pelas instituições de proteção à infância, pela justiça etc.

Para conhecer as condições da vida da criança em casa, a Policlínica manda fazer investigações especiais. Se o caso é benigno, o tratamento se faz pela própria Policlínica; se não, as crianças dos grupos escolares são dirigidas para as *classes de observação* (Beobachtungsklassen, BK), para um estudo mais demorado.

Cada uma das duas classes de observação de Zurique contém de 12 a 15 alunos, pertencendo a todos os degraus escolares, em que o ensino é ministrado por competentes professores, versados na psicopatologia infantil.

O tratamento das crianças nas BK classes é inteiramente individual; o ambiente da sala é mais vivo, as ocupações são mais variadas: durante duas horas por dia, somente, há aulas propriamente escolares; o resto do tempo é reservado ao trabalho manual, desenho, excursões e o exame psicológico.

Neste regime de maior liberdade, de confiança e de atividade, os alunos se revelam mais espontaneamente, o que facilita o seu diagnóstico e prognóstico. Eles ficam ali por um tempo indeterminado, até completar as observações. Às vezes, no ambiente especial dessas classes, os alunos recuperam suas falhas e voltam para as classes comuns bastante melhorados. Outras vezes, são dirigidos para casa de observação, onde eles são internos, ficando o dia e a noite sob a observação mais aprofundada ainda; outras vezes, enfim, são colocados nas classes especiais de Zurique, ou nos estabelecimentos educativos de que vamos falar adiante.

O papel das classes de observação é complexo: elas auxiliam

a discriminar bastante cedo crianças neuropatas e desarmoniosas; cuida de mandá-las para as instituições especiais (classes e estabelecimentos); realiza uma obra de higiene mental, pois, muitas vezes, como já dissemos, guardando a criança por mais tempo, os defeitos dela desaparecem em pouco tempo. Enfim, as classes BK organizam pesquisas sobre os anormais mentais, fornecendo ao professorado dados importantes sobre a infância anormal e dão oportunidades de fazer estágios de alguns meses aos educadores dentro das próprias classes.

Quando se trata de casos mais complexos, a Policlínica Psiquiátrica ou as classes de observação dirigem as crianças à Stephansburgo, casa cantonal para crianças psicopatas. Ali o indicado fica tanto tempo quanto é necessário para um diagnóstico mais seguro, geralmente de algumas semanas a alguns meses.

A casa de Stephansburgo está situada ao lado do estabelecimento para os adultos alienados (Burgholzli), porém as crianças nunca podem se encontrar com seus vizinhos maiores. O diretor do Stephansburgo e os médicos estão em contato sistemático com o diretor do Burgholzli — prof. Bleuer, nome de grande relevo na psiquiatria europeia.

De 1921 (data de inauguração de Stephansburgo) a 1930, passaram por Stephansburgo mais de 600 crianças, com uma média de 70 a 80 crianças por ano.

As diversas categorias mórbidas se distribuem assim sobre estes 600 doentes:

- 132 — psicopatas constitucionais;
- 91 — psiconeurótico;
- 85 — débeis mentais;
- 54 — com estados orgânicos adquirido;
- 12 — epiléticos;
- 6 — cretinos;
- 2 — com estados esquizofrênicos.

O restante se refere a outras doenças.

Dois terços de crianças aproveitaram bem da sua estadia a Stephansburgo, deixando a casa em estado bem melhorado; um terço não lucrou e foi dirigido para outros estabelecimentos de educação e tratamento médico.

Notemos ainda em Zurique o Estabelecimento Suíço para Epiléticos.

Segundo estatística recente, a pequena Suíça conta com cerca de 20.000 epiléticos. Só o estabelecimento de Zurique recebeu cerca de 6.000 durante os últimos 40 anos. Atualmente, ele ampara 320 doentes.

Criado em 1886 pela União Cristã, o estabelecimento foi subvencionado pelo povo suíço e auxiliado pelos numerosos donativos particulares. Hoje o estabelecimento representa uma verdadeira aldeia com 16 construções, distribuídas num plano centrífugo. Cada edifício tem seu próprio feitio, e seu próprio modo de mobiliar o interior da casa. Cercado de uma grande área de jardim, produz um efeito de umas chácaras bem tratadas.

Homens, mulheres, rapazes, moças e crianças têm, cada uma das categorias, seu próprio pavilhão. O pavilhão das crianças nos interessa especialmente: ali veremos uma mobília feita de acordo com as necessidades e gostos das crianças: pinturas alegres em forma de frisas nas paredes, mesinhas e cadeirinhas de acordo com o tamanho dos pequenos; estantes com livros, armários com brinquedos.

O pavilhão das crianças faz lembrar mais uma *nursery* que uma clínica. A vida dos pequenos se passa em ocupações escolares (os que podem), em brinquedos, trabalhos manuais e jardinagem.

Cada criança tem seu “*dossier*” médico-psicopedagógico, onde se registra todos os dados sobre ela, resultados dos numerosos exames e observações sobre a moléstia e a conduta, feitas diariamente.

O exame psicológico é bastante completo: cada criança, além do exame de Binet-Stanford, faz ainda o de Rorschach, sobre as par-

ticularidades do caráter, como também a prova de Kraepelin de cálculo mental. Os numerosos resultados deste último teste, aplicado aos epiléticos orgânicos, feito durante mais ou menos uma hora, segue uma curva específica: depois de um ligeiro aumento do trabalho nos primeiros cinco minutos, nota-se uma descida gradual até um *minimum* bem baixo no fim dos 40-50 minutos, para depois, outra vez, subir ligeiramente no fim.

A escrita dos epiléticos é também assunto de um estudo atencioso: as características *ausências do petit mal*¹⁸ se traduzem na escrita por traços automáticos introduzidos dentro das palavras, para continuar depois normalmente a palavra interrompida, uma vez a crise acabada.

O *Estabelecimento Suíço para Epiléticos* fornece uma interessante nota do efeito do tratamento medical e regime alimentar sobre a frequência dos acessos epiléticos.

No período de 1898 a 1906, os doentes foram tratados pela bromoterapia. Durante estes 30 anos, sobre 218 doentes observados, houve uma média de 64 acessos por ano e por doente; em 1907, foi introduzido o regime alimentar sem sal, ou muito pouco, continuando o tratamento com bromo. Sobre 301 doentes, observados durante 5 anos, os acessos deram uma média de 43; enfim, a partir de 1912 a bromoterapia foi substituída pela do *Sedobrol*, ficando o regime alimentar sem sal — os acessos diminuíram a uma média de 14 sobre 358 epiléticos no período de 1912 a 1928.

No perímetro da *Schweizerische Anstalt fur Epileptische*, acha-se, desde alguns anos, já um pavilhão dedicado aos rapazes psicopatas (sem serem epiléticos). Um donativo generoso, do pai de um menino doente, permitiu construir este pavilhão tão útil, que pode amparar 18 jovens.

O passatempo dos rapazes psicopatas se faz de preferência nas oficinas de vários trabalhos, cujo fim é fornecer aos jovens meios de existência futura mais ou menos independente. Os jovens

¹⁸Nota da organizadora: Características ausências do petit mal: trata-se das crises epiléticas caracterizadas por lapso de consciência que dura segundos.

psicopatas trabalham ali, como numa instituição moderna de Artes e Ofícios, onde a atividade é estimulada pelas mais interessantes ocupações que se pode imaginar: assim a oficina de mecânica constrói, sob a direção de um talentoso engenheiro, pequenas máquinas e aparelhos originais, onde entra em jogo a invenção; outra oficina constrói aviões, nos quais os jovens pacientes vão subir ao ar; nas oficinas de carpintaria os alunos fazem toda a mobília para seu pavilhão e alguma dos outros; a oficina de pintura se encarrega de executar frisas e decorar as casas; todos estes trabalhos de arte decorativa tem um cunho de uma estética harmoniosa e alegre.

Os mestres e contramestres são todos especialmente preparados para a tarefa educacional, ao mesmo tempo que são excelentes técnicos. O lema desta casa de saúde e de educação é o seguinte: tanto quanto possível disciplina e seriedade durante o trabalho, e tanto quanto possível de liberdade e de alegria fora do tempo de trabalho. As portas são todas abertas para a rua, e os jovens não sentem nenhum constrangimento imposto: eles ficam no estabelecimento porque são convencidos de que ali eles acham as melhores condições para a vida. Os mestres são para eles apenas amigos mais idosos. Esta educação, diz o Dr. Braun, seu diretor, é ao mesmo tempo difícil e cheia de gratidão.

Como o trabalho tanto com este grupo de rapazes como também com os epiléticos exige uma séria formação pedagógica de todos os seus empregados, no perímetro da *Schweiz Anstalt fur Epileptische*, vê-se ainda um pavilhão reservado à preparação dos educadores para diversos ramos de trabalho social. Entre os alunos deste estabelecimento, há tanto operários como pessoas diplomadas pela escola secundária. O curso é de três anos. Tem um caráter semirreligioso da igreja evangelista.

Entre os estabelecimentos de educação especial em Zurique, notemos ainda o *Erziehungsanstalt Regensburg*. Fundado em 1882 no antigo castelo medieval de Regensburg, cercado de grandes terrenos e constituído por vários edifícios, é um excelente lugar para os débeis mentais, de dois sexos, para as crianças abandonadas, fi-

sicamente retardadas, sofrendo da enurese etc.

As crianças são distribuídas ali em pequenas famílias; os pequeninos, em grupo de 10 a 12, são confiados ao cuidado de uma nurse : os maiores fazem grupos de 15 a 20 crianças passando o tempo em ocupações escolares, trabalhos manuais, como trabalhos de vime, oficinas de vassouras, encadernação de cadernos, tecelagem de tapetes, obras de carpintaria, jardinagem...

O Estabelecimento de Regensberg tem vários fins: ele serve de estação de observação, de orientação profissional, de pé-aprendizagem profissional, enfim de asilo, mais ou menos durável para os órfãos e abandonados; contém simultaneamente cerca de 80 crianças e guarda para a pé-aprendizagem durante três anos por menos.

Um dos recentes relatórios mostra que graças a este centro pré-profissional, 80% dos casos mandados a Regensberg foram perfeitamente educados e preparados para o futuro trabalho profissional.

Notemos, ainda, a fundação de Erlenbach — die *Hastinss-tiftung* — inaugurada em 1894 e amparando simultaneamente 60 crianças dos dois sexos, como também mulheres débeis mentais. Situada em pleno campo, ela educa os alunos num contacto íntimo com a natureza, em trabalhos do campo e dos jardins. A obra é confiada aos cuidados das diaconisas evangelistas.

Outro estabelecimento, conhecido sob nome de *Erziehungsanstalt Pestalozziheim*, a Pfaffikon, foi fundado desde 1900.

Até 1926, foram educadas 158 crianças, 89 meninos e 69 meninas.

Sobre estes 158 casos —

29 permanecem ainda no estabelecimento;

11 morreram;

74 deixaram inteiramente preparados para o trabalho profissional;

23 deixaram estando só em parte preparados;

21 deixaram absolutamente incapaz de qualquer ocupação

profissional.

O *Asilo de Uster* para débeis mentais, fundado em 1904, mantém cerca de 150 indivíduos dos dois sexos. As crianças e os débeis profundos são confiados às nurses, cujo papel é dar cuidados maternos – pode se dizer: cuida da higiene e da alimentação. Os que são mais aptos recebem uma educação tipo Froebel. Poucos alunos do asilo chegam ao cálculo mental, à leitura e escrita, tão baixo é o seu nível mental.

Os aptos para o trabalho ajudam no jardim, na fazenda e nas oficinas (vime). As meninas fazem ainda o crochê e ajudam nos trabalhos de casa.

A alimentação no asilo é quase toda semilíquida, pois poucos são os que sabem mastigar. Sobre 150 internados, há 45 empregados de todas as espécies.

Duas palavras merecem ainda a *Sunnehalde*, em Tostal, que é um estabelecimento pré-profissional para as moças débeis mentais.

O Bureau de Orientação prof. de Wintertur, notando a dificuldade de colocar os retardados num trabalho qualquer, teve a iniciativa de fundar um pensionato para moças depois de acabarem elas o curso primário. O curso da *Sunnehalde* é de 2 anos, em média. As meninas são guardadas ali tanto tempo quanto preciso para achar-lhes uma colocação conveniente. A instituição serve de estação de observação profissional e de lugar de educação e tratamento. O tratamento opoterápico da tireoide deu resultados bem positivos para o melhoramento geral do estado físico e mental.

Não podemos terminar nossa já bem longa palestra sem mencionar um estabelecimento de educação para meninos e jovens moralmente depravados e com perturbações do caráter. A uma hora, mais ou menos, de Zurique, em pleno campo, cercada por uma paisagem de beleza impressionante, acha-se a imensa propriedade de um filantropo, que foi legada com terras e edifícios à *Land Erziehungsheim des Stiftung Albisbrunn*. A moradia de Albisbrunn guarda simultaneamente perto de 80 alunos, enviados pela justiça,

pelos pais, pelas escolas, quando não sabem mais o que fazer deles.

Albisbrunn é um estabelecimento particular, sempre procurado, que não matricula senão as crianças realmente difíceis e que ele transforma, como por encanto, em jovens morais, trabalhadores e úteis em alto grau à sociedade. O segredo desse mistério é devido, em primeiro lugar, à presença de alguns educadores de alta qualidade em Albisbrunn, e, em segundo lugar, às suas condições materiais extraordinárias.

Os alunos são distribuídos em cinco grupos, de 10 a 15, ocupando pavilhões e andares separados e vivendo uma vida de família em companhia de um professor e de um casal, marido e mulher. Digno de se notar é que grupos de moços os mais difíceis e rebarbativos à educação, de 12 a 20 anos, são confiados aos cuidados de educadores, mulheres aliás simplesmente admiráveis e altamente dotadas.

O interior da casa, os quartos dos jovens, que os ocupam um a um ou no máximo quatro em cada, são mobiliados com gosto e dão a impressão de um interior bem cuidado, confortável e essencialmente familiar.

Ao lado das ocupações escolares, seguidas regularmente pelas crianças em idade escolar, há para todos uma série de ocupações técnicas dirigidas por especialistas competentes e talentosos. Conforme as aptidões e inclinações, os jovens são indicados para trabalhar em uma das seguintes oficinas: trabalhos de rotim¹⁹, de argila e cerâmica, cartonagem, tecelagem, carpintaria, trabalho sobre metal e galvanoplastia²⁰, além de jardinagem e trabalhos de campo dirigidos por especialistas.

Além de tudo isto tem ainda lições de música, de ginástica rítmica e de religião.

É preciso ter visto o trabalho em Albisbrunn para se poder julgar a eficiência da educação e das medidas pedagógicas: todo o regime e todo o imenso trabalho que aí se faz estão impregnados

¹⁹Nota da organizadora: rotim – tipo de material utilizado em móveis.

²⁰Nota da organizadora: galvanoplastia – técnica usada para encobrir uma peça metálica com outro metal.

de uma reflexão profunda sobre seu valor educativo. O dia começa por uma reunião geral de todos os habitantes de Albisbrunn, acontecendo o mesmo durante as outras refeições principais. Todos os habitantes; alunos, professores, contramestres, criados, costureiras, lavadeiras. Todos, exceto os doentes, se reúnem na grande sala que serve de sala de jantar no momento das refeições, e de salão nos outros momentos.

O diretor dirige aos reunidos uma curta palavra sobre um assunto moral qualquer, contando uma parábola, analisando um pensamento filosófico, tomando dos grandes sábios ou dos grandes poetas o primeiro alimento espiritual do dia.

Antes de se sentarem à mesa, antes de todas as refeições, há alguns momentos de silêncio, de recolhimento. Como em Albisbrunn há alunos, tanto católicos como protestantes ou israelitas, maometanos ou livres pensadores, o silêncio deixa a cada um a liberdade de orar conforme sua religião, ou simplesmente de recolher-se sobre um pensamento. Em Albisbrunn os alunos sabem refletir e são habituados a ter pensamentos próprios e elevados.

Durante as refeições, cada mesa é ocupada por 7, 6 pessoas, das quais duas adultas: diretor, professores ou trabalhador manual de qualquer categoria e quatro crianças, pertencendo, cada uma a um grupo diferente, o que se distingue imediatamente pela cor azul, verde ou vermelha das camisas, do mesmo corte, fazendo lembrar a camisa russa bordada na gola e nos punhos, muito bonita aliás, e produzindo um efeito estético e alegre ao mesmo tempo.

O dia de minha visita foi uma terça-feira. Convidando-me para jantar em Albisbrunn, a professora que se achava de serviço para receber os numerosos visitantes e dar informações preveniu-me que o jantar seria frugal e consistiria apenas em uma sopa e pão. Aquele dia ficara tradicional em Albisbrunn desde uma reunião dos alunos, feita muitos anos antes, e na qual eles resolveram espontaneamente privar-se dos outros pratos (salvo a sopa e o pão) em benefício de pessoas ou instituições necessitadas. Na véspera um grupo de alunos decide numa reunião especial qual será a destinação da quantia

assim economizada não pela fome, (a sopa é bastante espessa e o pão pode ser comido à discrição²¹), mas pelo sacrifício do apetite mais sutil. Cada semana os alunos deverão descobrir uma família em miséria ou uma obra que necessite assim da generosidade deles.

Fora das refeições e da reunião de manhã, as aulas de ginástica e algumas outras, os alunos quase nunca se acham aglomerados em número maior de 4, 6 pessoas no mesmo tempo: as ocupações escolares se fazem em pequenos grupos; nas oficinas também nunca vimos mais de quatro com um mestre e, às vezes, como auxiliar deste, escolhidos com muito critério. Essa educação individual por excelência não só facilita a eclosão das aptidões de cada um dos educandos, como também faz evitar as influências de um aluno sobre outro, podendo ser perniciosas fora da presença do mestre.

As condições de trabalho e os resultados que consegue Albisbrunn em grande parte são devido às condições materiais extraordinariamente propícias. Na parte do trabalho industrial, a qualidade dos objetos fabricados pelas oficinas de Albisbrunn, onde trabalham mestres e alunos sem mínimo diletantismo, atinge uma perfeição tão grande que são procurados no mercado comercial de Zurique e fora, dando assim uma renda de mais de 15 contos de benefício por ano. A fazenda, onde trabalham os jovens, dá também uma renda considerável.

Como já tive ocasião de dizer, a formação da juventude delinquente anormal, psicopática e nervosa, a Albisbrunn faz-se fora das aulas de religião e das palestras morais pela estética.

Constantemente, o ambiente natural, como o interior da casa, como os objetos que usam e que fabricam os educandos falam-lhe da harmonia, do equilíbrio, da perfeição. O trabalho manual das oficinas não serve apenas em ocupar o tempo e evitar a ociosidade, nem tampouco para escoar somente as energias num rude esforço muscular, mas servem a sublimar as tendências e as forças instintivas destes rapazes, transformando-as em meios para produzir

²¹Nota da organizadora: à discrição – à vontade, sem restrição.

coisas não só úteis, como belas. Todos os trabalhos de Albisbrunn possuem um feitio artístico particular: os lindos brinquedos para as crianças, instrumentos de música (gongos, xilofones, pratos, triângulos etc., para as orquestras escolares e sobretudo para a educação do ritmo nas crianças anormais, surdos-mudos, com deficiência de linguagem, cegos etc.), cartonagem para fabricação das lindas caixinhas, blocos de papel, encadernações artísticas de livros de valor, “chefs-d’oeuvre” da literatura; tecelagem de tapetes, cortinas, toa-lhas, tecidos para mobiliário; objetos artísticos de cobre e prata; molduras para quadros, enfim qualquer trabalho com cunho altamente estético, porém, singelo e sóbrio. A educação estética nas instituições para os delinquentes e psicopatas parece trazer um efeito bem eficiente empregada, bem entendido, pelas pessoas de alta cultura geral e moral.

O estabelecimento de Albisbrunn contém simultaneamente cerca de 75 meninos de 10 a 20 anos, alguns ficam poucos meses apenas, passando assim pelo estabelecimento cerca de 150 meninos por ano. Além dos internos, Albisbrunn recebe ainda uns 40 jovens externos. Sobre este número são empregadas 45 pessoas, educadores, mestres, contramestres, pessoas de administração e empregados.

O custeio total de um aluno interno é de 7 francos suíços, por dia, inclusive todas as despesas do estabelecimento, menos as de construção. O capital de Albisbrunn eleva-se a mais de um milhão de francos suíços.

Mencionarei ainda em Zurique o estabelecimento para surdos-mudos, onde uma forte parte original deste ensino especial baseia-se no emprego, paradoxal à primeira vista, dos instrumentos de música; piano, tamborim e os instrumentos orquestrais fabricados em particular pelos alunos de Albisbrunn.

Compensando o sentido lacunário ou totalmente ausente, procura-se desenvolver o sentido vibratório que a psicofísica nos últimos anos estudou bastante (palestesia²²) e cujo órgão de percep-

²²Nota da organizadora: sensibilidade vibratória.

ção e transmissão parecem ser os ossos e as articulações (Déjerire, Katz).

Senhorita Scheiblaue, professora de música em Conservatório de Zurique e diplomada pelo Instituto de Dalcroze, de Genebra, emprega, com todas estas crianças com deficiências auditivas, a ginástica rítmica e grande quantidade de jogos, pondo as crianças num estado de reatividade a mais pronta, a mais precisa. Assistimos às aulas da mesma professora no manicômio de Burghölzli em Zurique, dando a 25 alienados, simultaneamente, ginástica rítmica, jogos movimentados, rodas com canto e acompanhadas pelo piano.

Estas aulas com as crianças psicopatas e alienadas adultas servem não só de tratamento, como também ao diagnóstico das doenças mentais, como da hebefrenia por exemplo. Estes doentes não são capazes de reproduzir ritmos miúdos e tempos rápidos.

Ao lado destes estabelecimentos educacionais, Zurique possui vários centros e serviços que cuidam dos interesses da criança. Notemos, assim, o *Serviço da Proteção à Infância*, funcionando desde 1908.

Alguns artigos dos Estatutos deste Serviço referente aos anormais davam-nos uma ideia de seus fins e funcionamento:

Art. 7. Para se esperar um resultado satisfatório com as crianças deficientes é mister levá-las o mais cedo possível ao Serviço da Proteção à Infância.

Art. 34. Para os deficientes mentais (débeis e psicopatas) o Serviço procura geralmente os estabelecimentos especiais. Se os pais não se deixam convencer da necessidade desta medida racional, colocar num estabelecimento especial ou se os meios para isto não se acham o Serviço organiza se possível um auxílio junto com os pais.

Art. 37. Se os pais não são capazes de cobrir as despesas necessárias para a educação dos seus filhos, o Serviço procura estes meios junto às instituições públicas ou particulares *ad-hoc* quanto possível e mesmo concorre com uma quantia para facilitar a matrícula.

Um outro serviço, o Serviço de Juventude (*Jugen damt*), foi criado em 1919. Ele constitui o centro para toda a espécie de informações, iniciativas e esforços de caráter tanto público como particular que auxilia a escola ou a família a garantir o bem-estar da juventude do Cantão de Zurique.

Uma atenção especial é dada pelo Serviço da Juventude aos anormais, sobretudo no terreno profissional. Como é difícil a colocação dos débeis ou nervosos em qualquer trabalho, o Serviço arranjou com algumas fábricas, mediante um contrato e remuneração, lugares para operários débeis. Assim, uma fábrica de vassouras, outra de tapetes e outra de meias recebem sistematicamente indivíduos débeis mandados pela *Jugen damt*.

Uma comissão deste Serviço estuda, especialmente, as condições de trabalho profissional para todas as formas de anormais e todos os graus de debilidade mental.

Notemos, enfim, uma fundação interessante der *Albert Fisler Fonds*, cujo fim é de estimular, pelos prêmios de 50 a 150 francos, mestres, contramestres, ou fiscais de fábricas que, por habilidade ou paciência, conseguiram preparar um débil aos trabalhos profissionais

A maioria dos estabelecimentos citados são grandemente auxiliados pela filantropia, que na Suíça é extremamente generosa.

Resumindo, direi que a Suíça, Zurique em particular, possui uma organização de ensino e tratamento dos anormais, verdadeiramente modelar, não só pela variedade das instituições, não só pela amplitude do movimento, não só pela organização centralizadora da Associação Federal, como também pela originalidade e eficiência dos métodos que se não tornam o deficiente normal pelo menos bastante apto a ganhar seu pão com meios honestos.



Figura 12 - Aluno realizando atividade manual de empilhar cubos (1958). Fonte: Acervo do Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

Assembleia geral de 1936 (1936)

No início, pois me lembro dos primeiros clientes do primeiro consultório europeu, vinham crianças nitidamente prejudicadas: anormais profundos, psicopatas adiantados, perversos agudos, casos berrantes de anormalidade. Mais tarde começaram a aparecer crianças ligeiramente retardadas ou simplesmente nervosas, indisciplinadas. Hoje os consultórios médicos-pedagógicos ou clínicas psicopatas, clínicas juvenis ou de hábitos, tão espalhadas nos Estados Unidos, atendem a todo pai ou educador que se acha em dificuldades educativas ou com dúvidas sobre o crescimento normal da criança a eles confiada.

A ASSEMBLEIA GERAL DE 1936

A Assembleia geral anual reuniu-se no dia 21 de abril de 1936 no salão nobre da Escola Infantil Delphim Moreira, sendo presentes – Presidente – Prof. Helena Antipoff, Vice-presidente – Pe. Álvaro Negromonte, Secretário Geral – Dr. Aureliano Tavares Bastos, Tesoureira – Profa. Naytres Maria de Rezende e os seguintes sócios: Dr. J. Mello Teixeira, D. Alice Junqueira, Dr. Arduino Bolivar, Dr. Ildefonso Mascarenhas, Profas. Francisca Ottoni, Bemvinda de Carvalho, Zilda Assunção, Maria Angelica de Castro, Esther Assunção, Alda Lodi, Imene Guimarães, Dr. Fernando Magalhães Gomes, Prof. Dr. Henrique Marques Lisboa, Dr. Santiago Americano Freire, D. Nina Stravrovietzky, Dr. J Castilho Junior, D. Ariadna Bohomoletz, Dr. J. Lourenço de Oliveira, Prof. Dr. Octavio Magalhães, Profa. Alayde Lisboa, Profa. Leticia Chaves, Profa. Maria Suzel de Padua, Profa. Iris de Rezende.

Presentes na reunião ainda o deputado federal Dr. Alberto Alvares, Deputado estadual Dr. João Lisboa e Dr. Floriano de Paula, Presidente da Federação Mineira dos Escoteiros.

RELATÓRIO GERAL DA SOCIEDADE PESTALOZZI PARA O ANO DE 1935

Apresentado à Assembleia Geral pela presidente Profa. Helena Antipoff.

Prezados Sócios, meus Senhores, minhas Senhoras.

Mais uma assembleia anual nos reúne: a quarta desde a fundação da Sociedade. Está ainda na infância, isto é, no período do seu pleno crescimento. Uma obra nova como é a nossa e que aspira a existir deve marcar cada ano progressos patentes.

Quais foram eles e em que sentido a Sociedade realizou o seu programa?

Nascida sob impulso espontâneo de um grupo de pessoas que de 1932 a 1934 levaram a obra pelo seu próprio esforço, ela marcou um notável passo para a frente com auxílio do governo que, em outubro de 1934, inaugurava o Pavilhão Noraldino Lima, dotando-a de um prédio, modesto, mas apropriado. E, em 5 de abril de 1935, o governo fez a mais: o decreto criava o Instituto Pestalozzi de Minas Gerais.

Reconhecida a sua utilidade pública e apoiada materialmente pelo governo, a Sociedade Pestalozzi começa a desempenhar na vida social e cultural do país um papel *sui generis*: assistência, tratamento e estudo da infância excepcional, isto é, crianças que pela sua própria natureza ou pelas condições do meio em que foram criadas, em virtude de causas endógenas ou influências do meio, acham-se, comparadas às demais crianças, sem o ajustamento necessário para crescer sadias, física e moralmente, na família, na escola, na sociedade.

Qual foi a atividade pestalozziana nos dois primeiros anos, relata o resumo publicado há pouco e distribuído nesta assembleia, assim como os dois fascículos da “Infância Excepcional”, órgão da Sociedade. Hoje procuraremos passar em revista o que foi feito em 1935 e no 1º trimestre de 1936.

Consultório Médico-Pedagógico – Não é de muito tempo que existem estes órgãos de assistência à infância: são criações do nosso século, e foi provavelmente em 1912 que pela primeira vez eles funcionaram como tais, em Genebra, sob os auspícios do Instituto J. J. Rousseau.

Consultava-se até então o médico apenas para males físicos, moléstias contagiosas ou desarranjos nervosos graves. Com a atenção melhor localizada desde o início do século para as necessidades da infância, compreendido como foi o papel infância na formação do adulto, o atraso mental, os distúrbios do crescimento, as perturbações do caráter foram casos suficientes para apresentação ao Consultório.

No início atendia apenas o médico, mais tarde juntou-se a ele

o educador, e os dois, reunidos, deliberavam sobre as causas prováveis, reveladas pelo exame minucioso e as medidas a serem tomadas.

No início, pois me lembro dos primeiros clientes do primeiro consultório europeu, vinham crianças nitidamente prejudicadas: anormais profundos, psicopatas adiantados, pervertidos agudos, casos berrantes de anormalidade. Mais tarde começaram a aparecer crianças ligeiramente retardadas ou simplesmente nervosas, indisciplinadas. Hoje os consultórios médicos-pedagógicos ou clínicas psicopatas, clínicas juvenis ou de hábitos, tão espalhadas nos Estados Unidos, atendem a todo pai ou educador que se acha em dificuldades educativas ou com dúvidas sobre o crescimento normal da criança a eles confiada.

Consultório ou clínicas médico-pedagógicas não se limitam a receber crianças; tornam-se mais ativas e, ao invés de esperar o cliente, vão procurá-lo, dirigindo-se para lugares onde há maior probabilidade de encontrá-lo: nas escolas públicas, nos orfanatos, nos centros de trabalho, nos bairros miseráveis, nos lugares mal afamados, a fim de auxiliar a criança mais cedo possível, além de prevenir o perigo, antes mesmo que os pais o notem, antes que um acidente se produza.

O Consultório Médico Pedagógico da Sociedade Pestalozzi foi criado com os mesmos fins, isto é, auxiliar a família, escola, os internatos, e em última análise, a sociedade belo-horizontina, com o tratamento oportuno às crianças excepcionais.

Até o dia de hoje foram atendidas pelo nosso Consultório 502 crianças.

Colaboraram no Consultório um núcleo bastante denso de pessoas.

Ouvir os pais, os professores, examinar a criança ao seu aspecto físico, social e mental, prescrever o tratamento, recomendando-o aos responsáveis ou executá-lo no próprio Consultório, representa para estas 500 crianças atendidas em dois anos e meio um grande esforço e mais de mil horas de trabalho intenso.

Seu efeito – Qual foi o efeito dessa atuação sobre os pacientes do Consultório Médico-Pedagógico? Não é tão fácil a resposta. Qual é aliás o clínico ou educador que pode com facilidade responder a respeito da sua clínica, da sua escola? A tendência comum é de agir, medicar ou educar, sem muito se preocupar com a avaliação exata e objetiva dessa atuação. Quantos são os médicos que estudam cuidadosamente seus pacientes antes e depois do tratamento para verificar o efeito da sua atuação? Quantos são os mestres que se interessam pelos seus alunos e seguem-nos na vida quando pode ser verificado o fruto da sua influência educativa? Estamos geralmente agindo com processos empíricos, tendo apenas fé no que fazemos, mas sem a certeza de que o meio empregado é realmente o melhor, o mais eficiente de todos.

Para fugir do empirismo gratuito, deve ser cuidadosamente organizado o balancete entre o haver e o dever de cada caso apresentado e segui-lo, periodicamente, na sua saúde e sua conduta. No nosso Consultório foram revistas grande número de crianças, várias vezes especialmente chamadas ao consultório, e reexaminadas pelo médico e psicólogo. Também para o mesmo fim foi adquirido um fichário especial do tipo Kardex, permitindo uma análise e um registro melhor das perturbações, do diagnóstico e dos tratamentos. Cada médico está estudando atentamente os seus casos para depois submeter, todos eles, a uma apuração estatística.

As almas românticas não gostam de números, os céticos da ciência desprezam-nos, mas quem acredita que a experiência, aliada à reflexão, é tacto decisivo do processo, para estes uma estatística sensata, que é orçamento de coisas, representa o meio bastante seguro de não agir ao acaso.

Não posso ainda hoje, por faltarem os dados a dar-vos honestamente, a resposta à pergunta formulada: qual foi o efeito da atuação do Consultório Médico Pedagógico, qual foi o lucro e o benefício real do seu esforço?

Posso dizer que para os alunos matriculados na Instituição Pestalozzi, em número de 74 no ano passado e de 90 atualmente,

esta verificação cuidadosa faz-se com especial atenção: numerosas fichas médicas e pedagógicas acompanham todas as modificações que se operam no físico e no comportamento da criança.

Assim, por exemplo, o peso, tomado semanalmente em todos os alunos, representa para o médico e professor um indicador preciso para a sua atuação.

Chamou especialmente a nossa atenção um grupo de menores, os internos do Abrigo de Menores²³ que em número de trinta e oito atualmente cursam o Instituto durante meses e anos, acostumados a uma imobilidade quase completa, por falta do aparelhamento necessário e de pessoal destinado a orientá-los nas atividades do abrigo, transferindo, durante o dia no Instituto e submetidos ali a um regime de vida mais dinâmica, reagem na maioria, com uma notável diminuição de peso. Continuando a receber a mesma ração alimentar, não equilibram as reservas com os gastos psicológicos exigidos pelos trabalhos intelectuais e manuais que ali encontram. Alguns meninos apesar das suas constantes reclamações, são dispensados de ocupações mais enérgicas como a enceração de casa, trabalho de enxada na horta etc., e ocupações mais sedentárias são para eles inventadas. O que necessitam é o aumento de ração alimentar, e que infelizmente não foi possível organizar para todos eles em 1935. Essa é a nossa preocupação atual.

Bem que bastante medicados, nem todos os que exigem um tratamento específico contra sífilis ou perturbações endócrinas, podiam recebê-lo, pois faltava pessoas para dedicar o tempo necessário às infecções e também porque faziam medicamentos, geralmente, muito caros. Podemos dizer, de maneira geral, que em 1935 apenas uma parte de alunos por estas razões, foram devidamente tratados. Neste ano fez-se um progresso notável neste sentido.

A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DO INSTITUTO PESTALOZZI

O ano de 1935 fez sobretudo um esforço para aparelhar o Insti-

²³Nota da organizadora: Abrigo Afonso de Moraes.

tuto pedagogicamente. Enquanto para o consultório médico foi apenas gasto 230\$000 (duzentos e trinta mil reais), os gastos para fins pedagógicos (pessoal, material) levantaram-se para a Sociedade Pestalozzi, sem contar o auxílio do governo a 3.700\$000, aproximadamente. Foi a preocupação da Diretoria criar o meio necessário à prática da Escola Ativa, esta sempre mais dispendiosa que a escola tradicional. A criança devia encontrar no Instituto um ambiente não somente de disciplina e de ordem material, mas sim um ambiente familiar, estético, bastante variado, sugestivo e que a dispunha ao trabalho, segundo as suas tendências e capacidades.

Foram organizadas em 1935 cinco classes: duas para débeis mentais mais ou menos profundos, uma para surdos-mudos e duas para meninos de maior idade, sem retardo mental propriamente dito, mas com atraso escolar ou dificuldade de caráter social. Possuem elas aparelhamento mínimo necessário para diferenciar a pedagogia de cada tipo de crianças: o material didático, de Montessori, Asen, Decroly, os jogos educativos comprados ou fabricados no próprio Instituto, permitem, com os débeis mentais, a educação especial intelectual sensorial e motora (esta última também favorecida pela possibilidade de se utilizar do parque de recreio Olegário Maciel, vizinho ao Instituto).

Para os maiores foram adquiridas ferramentas para o trabalho modestos, de sapataria, carpintaria e trabalhos comuns, não especializados. A horta pequena, no início, foi acrescida por um terreno de 880m², permitindo assim a plantação de hortaliças que completa as possibilidades educativas do Instituto Pestalozzi.

Estas podem ser realizadas com bastante êxito graças a um corpo docente bem selecionado: quatro ótimas professoras, com exceção de uma, todas diplomadas pela Escola de Aperfeiçoamento, regiam com a diretora, Esther Assumpção, estas classes auxiliadas por duas estagiárias, um mestre sapateiro e hortaleiro, ambos recém-formados pelas casas de assistências aos menores, o Instituto João Pinheiro e de Itajubá.

Sem serventes, com seus próprios esforços, meninos e pro-

fessoras faziam a limpeza da casa, sempre modelarmente asseada. Fato digno de ser notado; ocupados em exercícios escolares, ou em leituras recreativas, em trabalhos domésticos ou nas oficinas, em reuniões solenes com a diretora ou em excursões, toda a qualquer atividade da criança, por mais banal e humilde que fosse, considera-se no Instituto com a mesma seriedade e utiliza-se invariavelmente para fins educativos.

Todo e qualquer trabalho se considera sob seus dois aspectos: serve a desenvolver as faculdades e a personalidade da criança e ao mesmo tempo controla seus progressos.

Para isto, todas as ocupações escolares, recreativas ou técnicas são cuidadosamente analisadas e em cada uma procuram-se elementos educativos e caracterológicos. Muitas delas foram representadas em fichas de observação a fim de ter uma ideia nítida do recurso pedagógico que cada uma delas apresenta e a fim de estimular nas crianças os hábitos intelectuais e morais por uma grande variedade de processos. A interpretação de um quadro artístico, ou a invenção de um utensílio doméstico, servem igualmente para descobrir na criança as suas possibilidades combinatórias; ensinar a ser honesto e habituar a isto tanto pode ser conseguido ensinando a criança a limpar com consciência os cantos escondidos de um armário como acostumá-la a admirar e venerar uma vida heróica, cheia de sacrifícios em prol da verdade.

Cada gênero de trabalho, doméstico ou manual, é graduado em dificuldades desde os seus elementos mais simples aos mais complexos: por exemplo, no trabalho da horta podem ser discriminados vários aspectos e graus de dificuldades, assim tirar as pedras do canteiro ou adubar. É uma tarefa mais fácil que capinar, por sua vez é mais fácil que alinhar o canteiro, semear com regularidade ou plantar mudas.

Observando assim a criança dentro do quadro escalonado de atividades pode-se apreciar objetivamente as possibilidades da criança desde seus níveis mais inferiores de desenvolvimento, e seguir os progressos.

É que, meus senhores, tratando-se de crianças nervosas, agitadas, ou mentalmente deficientes, muitas delas se apresentam com rudimentos tão insignificantes de inteligência e com o caráter tão instável que somente partes de trabalhos simples podem elas executar no início.

O trabalho não existe nos débeis mentais, nos dementes e nos criminosos, declara o psiquiatra francês Pierre Janet. Trabalho no sentido integral da palavra acha-se, na escala hierárquica de condutas, no grau mais elevado de tendências, quando o sentido da realidade, a capacidade experimental e progressiva e a função social estão suficientemente desenvolvidas.

Entre as nossas crianças, mesmo de maior idade, muitas não são capazes de realizar um trabalho simples inteiro. Entretanto, uma das nossas grandes preocupações é de adaptá-las o melhor possível às necessidades da vida econômica e social, desenvolvendo nelas o máximo de aptidões disponíveis, a fim de prepará-las para a vida menos parasitária e mais digna.

Assim, torna-se necessário, por mais retardado que for o indivíduo, descobrir os meios de encará-lo no trabalho humano.

Nos alunos, que pela insuficiência profunda da inteligência, são ineducáveis, somos limitados, em formar apenas automatismos, úteis à existência pessoal: vestir-se, comer, manter-se asseados. Estes hábitos, que o normal desde cedo forma de uma maneira espontânea, nestas crianças devem ser especialmente treinados. Parece bem pouco, mas uma criança, ou futuramente um adulto, não tendo adquirido na sua infância estes hábitos, exigirá por parte de seu ambiente, na família ou no asilo, cuidados enormes. Formar hábitos de asseio e ensinar elementos de ocupações de um trabalho essencialmente estereotipado, aproveitando dos rudimentos físicos, representa uma economia considerável para os futuros gastos de asilo, da família e da sociedade.

Esta é a nossa ambição com o pequeno grupo de débeis mentais profundos, que mantemos este ano e os seguintes para completar o quadro de crianças excepcionais no estudo completo da ques-

tão.

As crianças, cujo mental oscila entre 4 e 7 anos, com o desenvolvimento intelectual igual à metade ou quarta parte do das normais, e que entram na categoria de imbecis, estas são capazes de ocupações mais variadas. Na horta como na oficina, podem executar trabalhos parciais, sempre os mesmos, repetidamente sem se cansar. Como não se cansam reclamar sempre as mesmas histórias para serem ouvidas também não sofrem o martírio da monotonia de um mecânico, sempre o mesmo estereotipado, a vida inteira. Com isso, podem ser bastante úteis à comunidade.

Os débeis mentais, com limite superior de 12 anos, aproximadamente de idade mental, podem tomar parte ativa em trabalhos que não exigem este critério diferenciador do normal: a iniciativa e a compreensão de todas as contingências. Não seria prudente incumbir o débil mental, por mais hábil que for manualmente, de um trabalho de certa responsabilidade, porque falta-lhe precisamente a capacidade de intervir de uma maneira individual ao mesmo tempo que adequada à situação nova. Falta-lhe a capacidade de ser ativo ao mesmo tempo que prudente. Prever consequências possíveis, pensar em contingências são qualidades reservadas ao normal, e o que deve ser tomado em consideração profissional dos indivíduos sub-normais. Do outro lado temos que aproveitar as aptidões especiais de cada um, cultivando-as para uma especialização profissional como fazemos com alguns surdos-mudos em particular. É o grande esforço que desenvolve o Instituto Pestalozzi com cada um dos seus alunos, a fim de aproveitar de uma maneira máxima todas as suas capacidades.

A atividade da Sociedade Pestalozzi em 1935 não se limitou à do Consultório e do tratamento das crianças matriculadas no Instituto Pestalozzi. Tentou irradiar a sua atuação num campo maior:

Assim procurou abrir mais largamente as portas do Instituto, convidando aí grupos escolares, com seus alunos e corpos docentes. A instituição nova, como é a nossa, devia ser acolhida com confiança pela sociedade: entretanto flutuavam a respeito do Instituto

julgamentos bastante inverossímeis. Ao vulgo parecia a casa destinada às crianças profundamente anormais, com regime de vida rigorosamente hospitalar. Para os pais inábeis e algumas professoras pouco escrupulosas servia o Instituto Pestalozzi como meio de amedrontar seus alunos: ameaçavam meninos indisciplinados e travessos de matrícula no “Instituto Pestalozzi”, como se fosse ele um inferno.

A fim de familiarizar o povo e as escolas com o nosso trabalho, organizamos palestras semanais no galpão do Instituto, convidando centenas de escolares acompanhados de suas respectivas professoras para ouvir pessoas de destaque sobre a vida e a obra de grandes homens da humanidade. Sete palestras foram assim realizadas pelos Profs. Firmino Costa, Dr. Floriano de Paula, Dr. Javert de Souza Lima, Dr. Marques Lisboa, Dr. Waldemar Tavares, Dr. Juscelino Barbosa e Dr. Heli Menegale. O sucesso foi grande. O interesse pela personalidade de Pestalozzi, Duque de Caxias, de Pasteur, de João Pinheiro, Washington, Anchieta e Bolivar foi patente, tanto por parte dos alunos como das professoras que se utilizavam mais tarde destas palestras para discutir e desenvolver, nas suas classes, os episódios e caracteres essenciais. Notamos, em trabalhos do Laboratório da Escola De Aperfeiçoamento, quanto descuida a escola atual em Belo Horizonte do ensino histórico e quanto pouco são conhecidos os grandes vultos da humanidade, elementos de idealismo e modelos de energia.

Nem sempre as palestras foram do nível das crianças: caso elas continuem, uma comissão de especialistas em matérias de ensino primário, da literatura infantil, devia ser organizada para a sua direção a fim de torná-las acessíveis às crianças e mais eficientes para a sua formação moral. Foi publicada a primeira palestra “A vida de Pestalozzi”, com autoria do prof. Firmino Costa. Esta publicação de 1.000 exemplares custou à Sociedade Pestalozzi 530\$00. Deu com isto oportunidades para trabalho dos nossos alunos, pois encomendados na tipografia apenas impressas em folhas soltas, deviam eles brochurar e encaderná-los.

2) Ofereceu às professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento oportunidade de estudar documentos da Sociedade Pestalozzi e receber aulas no ambiente próprio do Instituto sobre a anormalidade infantil e os métodos do ensino especial.

3) Foram organizadas conferências para pais e professores: no salão nobre da Escola Infantil Delfim Moreira, entre abril e setembro de 1935, realizou-se o *Curso em Prol da criança sadia*.

Destinava-se, segundo uma carta anteriormente dirigida aos conferencistas (todas pessoas mais competentes em matérias de biologia e de educação), a um público heterogêneo de pais e mães de família, senhoras da sociedade, e curiosos em assuntos indicados.

Foram realizadas ao todo treze palestras bastantes concorridas; trouxeram uma pequena renda de 282\$000, aumentando as parcas finanças da Sociedade Pestalozzi. Representam certamente bastante valor, como artigos de vulgarização científica sobre questões de hereditariedade, de formação de hábitos, e de educação. Um pouco acima do nível de preparo daquelas que mais precisavam do curso, as mães de família, foram ouvidos com interesse por professores, estudantes e militares que frequentavam com regularidade.

Os conferencistas estão revendo atualmente os textos das suas palestras a fim de serem mandadas em São Paulo para Companhia Editora Nacional, que se comprometeu a publicá-los em volume separado, sob título: *Problemas Fundamentais da Educação*.

A última palestra deste curso será hoje aqui mesmo pronunciada pelo nosso amigo Dr. José Lourenço de Oliveira (O Drama da Adolescência).

4) *Exposição Feira do Trabalho de Menores* – O grande valor que a Sociedade Pestalozzi dá ao trabalho dos excepcionais e a necessidade de uma orientação profissional serviram de ponto de partida para organização, com a Associação de Assistência ao Jornaleiro, da primeira Exposição _ Feira do Trabalho de Menores. Foi esta, como todos ainda lembram, um grande acontecimento na vida social de Belo Horizonte. Numerosas escolas, institutos, e patrona-

tos da capital como do interior mandaram seus trabalhos. O grande salão da Feira de Amostras, cedido pelo Dr. Israel Pinheiro, Secretário da Agricultura, encheu-se de trabalhos graças à energia e à dedicação do Dr. Leon Renault, foram eles distribuídos em estandes de cada estabelecimento, numa exposição interessante e sugestiva. Prestigiada pela presença de três secretários, foi inaugurada durante a semana da criança contribuindo assim a abrilhantá-la com o esforço próprio da criança.

Estamos preparando a segunda para o mês de setembro; será ela de maior significação ainda, pois, patrocinada pelo Ministério da Educação, reunirá, além dos trabalhos dos estabelecimentos de Minas, os de outros estados do Brasil.

5) *Círculo de Estudos Médicos Pedagógicos* – Notando a necessidade de melhor estudar os assuntos relacionados com os nossos objetivos, foram organizadas no seio da Sociedade reuniões científicas, até hoje foram feitas três sessões: Dr. Marques Lisboa, apresentou um trabalho crítico sobre a endocrinologia. Dr. Tavares Bastos falou sobre a gagueira, eu mesma – sobre as leis do crescimento.

As sessões feitas na casa do prof. Marques Lisboa, reuniam além dos membros do Consultório pessoas mais competentes para cada assunto tratado. Professores Dr. Balena, Baeta Vianna, Octaviano de Almeida, Otto Cirne, Dr. Castilho, Dr. Mário Campos, Dr. Mário Mendes Campos, Dr. Mello Texeira, Dr. Oswaldo Mello Campos e muitos outros tornaram uma parte ativa nas discussões.

6) Numa das reuniões foi estudada a possibilidade de aceitar proposta que nos foi feita por D. Adriana Bohomoletz, viúva de um médico russo de destaque de um produto farmacêutico. Dr. Santiago Americano Freire, conhecendo de perto o produto em questão — bismuto endovenoso — por tê-lo com sucesso aplicado aos seus doentes, apresentou a documentação científica mostrando as vantagens terapêuticas e econômicas desta preparação, para tratamento da lues²⁴.

A alta porcentagem de heredo-lues²⁵ entre crianças do Con-

sultório Médico-Pedagógico e a impossibilidade material de submetê-las ao tratamento dispendioso pelos remédios comerciais fizeram aceitar a proposta, depois que a assistência se tem pronunciado com bastante simpatia pelo tratamento em questão. O novo produto gratuitamente oferecido pela Sra. Bohomoletz está se aplicando com êxito a cerca de 50 crianças do Consultório. Futuramente, quando será posto o produto em vendas, trará ele a marca da Sociedade Pestalozzi, e uma parte do lucro reverterá em benefícios da nossa obra.

A D. Ariadna Bohomoletz e ao Dr. Santiago Freire, dirigimos nossos agradecimentos pelo grande bem que desinteressadamente fazem aos nossos pacientes.

Brevemente será apresentado um trabalho documentado sobre os efeitos deste tratamento entre os clientes de nosso consultório.

7) Foi dedicada a publicação dos trabalhos do Círculos de Estudos sob forma Cadernos-médico-pedagógicos, da Sociedade Pestalozzi, dedicados aos problemas da hereditariedade, de crescimento, da endocrinologia, da anormalidade física, de Educação Especial, de Higiene Mental e Orientação Profissional dos deficientes, nervosos e desamparados.

A publicação destes Cadernos representará para a Sociedade Pestalozzi uma grande vantagem porque será possível um intercâmbio permanente com revistas médicas e educacionais, nacionais e estrangeiras e a organização de uma biblioteca especializada.

8) Outra manifestação da Sociedade digna de nota: foi a sua participação na Primeira Conferência Interamericana de Higiene Mental. O nosso sócio, Dr. Fernando Magalhães Gomes, auxiliado pela prof. Naytres Maria de Rezende, apresentou um trabalho experimental, resultado de pesquisas do Instituto Pestalozzi (*biotipatologia, entre as crianças anormais*).

9) Resolvemos, antes de a Assembleia se reunir, a construção de um barracão no terreno do Instituto, com o orçamento aproxima-

²⁴Nota da organizadora: lues – sífilis.

²⁵Nota da organizadora: heredo-lues – sífilis hereditária.

do de 4 contos de réis. Ignoramos se a Secretaria pagará a despesa. Iniciamo-la a nosso próprio risco, pois, a necessidade deste cômodo para cozinha e quarto de oficinas é de toda urgência para o bem-estar das nossas crianças.

10) Alugamos no Mercado Municipal um cômodo (N.58) onde pretendemos vender os produtos do trabalho manual, realizado no Instituto Pestalozzi: vão ser vendidos objetos variados, como plantas decorativas, jardineiras, estantes, bolsas, porta-jornais, faquinhas, publicações, assim como hortaliças e flores. Esta venda visa talvez menos o lucro imediato, como a possibilidade permanente de fornecer às nossas oficinas o material necessário ao ensino técnico dos alunos.

Não conheço tragédia maior que o fenômeno do “sem trabalho” – o aspecto mais triste que uma oficina ou uma fábrica com grande estoque, sem consumo, e sem novo material para outra fabricação. A oficina parece um corpo sem vida, dando impressão desoladora da inutilidade do esforço.

As nossas oficinas experimentaram no ano passado, por várias vezes, este triste estado de coisas: muitos dias a sapataria ficou parada porque faltava couro, enquanto montões de sapatos enchiam o quarto sem o comprador necessário. Assim, a loja do mercado, apesar de custar-nos 97\$000 por mês, estimulará o trabalho do Instituto, orientando-o sempre para fins socialmente úteis e permitindo uma melhor habilitação profissional dos alunos.

Finanças e auxílios: As nossas finanças são escassas. A caixa está vazia e o déficit cresce com cada novo empreendimento. Entretanto as despesas, algumas principalmente, são indispensáveis, como é a construção da cozinha e a organização de uma sopa para alunos indigentes e desnutridos do Instituto. A perda do peso notada em muitos e que acompanha inevitavelmente o trabalho intelectual e físico mais ativo do Instituto não pode ser mais tolerada. Que valem exames complicados e tratamentos especiais, se as crianças carecem do essencial de uma alimentação suficiente.

Felizmente, o Instituto Pestalozzi conta com simpatia da so-

cidade e do povo mineiro: o apelo feito à Associação de Cantinas Escolares foi coroado de êxito: Dr Theophilo Santos, nosso colaborador e tesoureiro da Associação de Cantinas Escolares, conseguiu do Dr. Castilho Junior, Diretor da Inspetoria de Higiene Escolar, um auxílio apreciável de 5508000, para compra do material de cozinha. A Sociedade Pestalozzi exprime ao Dr. Castilho seus mais sinceros agradecimentos.

Recebemos da força pública, por intermédio do seu comandante Cel. Alvim de Menezes, o auxílio em mão de obra: um excelente pedreiro e carpinteiro estão há cerca de um mês trabalhando no Instituto em várias obras urgentes; do Cap. Oswaldo Niemeyer, do exército, recebemos um milheiro de tijolos; Cap. Dornelles mandou a quantia de 97 mil réis, apurado da venda de uns canos velhos pertencentes à polícia. São auxílios preciosos, mas necessitamos mais ainda, pois a manutenção do Instituto torna-se cada vez mais dispendiosa.

ASSISTÊNCIA A MENORES

Não quero terminar o Relatório de 1935-36 sem mostrar quanto a Sociedade Pestalozzi tem se esforçado em auxiliar o governo na sua obra de assistência aos menores. Foi um dos seus projetos de reunir todas as associações particulares de assistência numa *Liga de Protecção e Assistência à Infância*. Quatro associações: Sociedade Pestalozzi, Associação de Assistência ao Jornaleiro, a Federação Mineira dos Escoteiros e a Associação Auxiliar do Escotismo fundaram o núcleo primitivo. A este, colaborando mais de perto com o Instituto, veio com a sua proposta a Sociedade de Assistência ao Lar Pobre. Mais eficiente seria a ação das associações se fossem elas todas melhor articuladas entre si e o governo, cuja tarefa à frente dos menores torna-se cada vez mais urgente.

Participamos das reuniões organizadas na Secretaria do Interior pelo então Secretário Dr. Gabriel Passos. Apresentamos a ele e ao seu sucessor. Dr. Domingos Gusmão, plano de ação mais siste-

mático e coordenado.

Ainda há pouco fomos nos encontrar com o novo Secretário, e o Cap. Dornelles, esforçado chefe de polícia, apresentando sugestões, sempre ouvidas com atenção e executadas na medida das possibilidades financeiras, segundo a própria expressão do Secretário.

É verdade que a assistência aos menores, como a mortalidade infantil, a respeito da qual dizia Alcantara Machado, não constitui um problema como os demais e sim exprime o acerto ou desacordo, a eficiência ou ineficiência com que todos os problemas sociais estão sendo encaminhados e o resultado já obtido em cada um desses problemas (político, econômico, cultural, higiênico etc.).

Mas, meus senhores, existe a técnica do problema de assistência aos menores com que a Sociedade Pestalozzi procura familiarizar o povo e o governo, divulgando-a em entrevistas e em planos apresentados ao governo e homens públicos. Dirigido ao Governo Federal ou estadual ele nota a necessidade de se criar em Minas um Departamento de Assistência aos Menores, reunindo todos os estabelecimentos congêneres sob uma e única superintendência, evitando o defeito atual em que se acham os estabelecimentos espalhados entre três secretarias diferentes, sem ligação nenhuma entre eles, sem a possibilidade de um plano racional de realização.

Uma vez reunidos (o que já está se fazendo atualmente nos estados da Bahia, de São Paulo, de Pernambuco), o Departamento de Proteção e Assistência à Infância desvalida deve cogitar em racionalizar sua atividade e diferenciar os estabelecimentos, assim como criar alguns novos serviços indispensáveis, a saber:

1) *Serviço Social* - para estudo prévio dos candidatos a qualquer um dos estabelecimentos de assistência. É uma obra de justiça humana: com ela evita-se que menores não necessitados ocupem, por uma proteção pessoal, os poucos lugares da assistência pública, e deixa na rua e na miséria mais degradante dezenas de menores sem o mínimo auxílio.

2) O *Consultório Médico - Pedagógico* para diagnóstico do estado físico e mental de toda criança que necessita de assistência, e

para indicação do regime de vida e de tratamento adequado a cada um dos casos.

3) *Clínica médico-pedagógica* para hospitalização e diagnóstico de casos mais complexos que não podem ser feitos em condições ambulatoriais, mas que precisam de observações e de exames mais demorados e especializados, como são os casos de agitação nervosa, de condutas bizarras, de perversidade, moral, originados em perturbações endócrinas, moléstias infecciosas, nervosas, ou complexos psíquicos recalcados. A clínica se especializaria em tratamento opoterápico, pois sabe-se qual é a importância de glândulas endócrinas nos distúrbios do caráter moral.

4) *Centro de Estudo de Anormalidade e de Delinquência Infantil e do seu tratamento.*

Não há hoje indústrias sem os seus laboratórios, nem hospitais sem as suas clínicas de estudo. Por que razão é que a educação, a educação delicadíssima dos delinquentes, dos instáveis e dos deficientes não possui seus centros de estudos? Tomai interesse, eu vos conjuro, a estas moradias sagradas que são designadas pelo nome expressivo de laboratórios. Pedi que se multipliquem e que se adornem: são templos do porvir, da riqueza, do bem-estar. É ali que a humanidade culta cresce, fortifica e torna-se melhor. São de Pasteur estas palavras suplicantes. Sirvo-me delas como de um argumento a mais em prol da criação destes centros de pesquisas médico-educativas indispensáveis ao progresso da assistência pública e da educação.

O Consultório Médico-pedagógico como a Clínica terão por função não somente atender aos novos casos, mas deverão rever todas as crianças atualmente internadas nos estabelecimentos da assistência, a fim de melhor os agrupar, preservando-os do contágio pernicioso, físico e moral em que se acham os menores de hoje e melhor educá-los. Assim serão diferenciados os internatos para normais de inteligência e de caráter, para débeis mentais, para pervertidos, para psicopatas, nervosos e epiléticos.

5) A Clínica poderá ainda desempenhar o *papel didático*, junto

ao pessoal docente e subalterno de casas de assistência: atualmente professores, mestres e guardas desempenham a sua profissão sem a mínima especialização. Geralmente não existe nem seleção, segundo as aptidões destes funcionários, nem segundo a competência profissional. Daí o valor nulo e às vezes negativo de muitos destes estabelecimentos. Seria de toda conveniência organizar cursos e estágios de algumas semanas na Clínica, e ensino de técnicas de trabalho e de tratamento.

6) Enfim, incluímos na rede dos estabelecimentos de assistência de menores, um órgão intermediário entre a vida do internato e a vida livre: a Casa do Adolescente, ou do Jornaleiro, que desse o amparo, material e moral, a todo menor, capaz de ser empregado em trabalhos de ganha-pão.

Não precisa este menor de uma assistência integral: já está ele na idade legal para o trabalho profissional: já pode ele ganhar alguma coisa, mas é insuficiente o seu ordenado para viver honestamente e em condições compatíveis com a dignidade humana.

A Casa do Adolescente dá-lhe, contra uma taxa mínima, lugar higiênico para o sono, trata da saúde, luta contra o mal venéreo, estimula seu desenvolvimento moral e favorece a sua habilitação profissional. A Casa do Adolescente deverá possuir algumas oficinas de trabalho, indispensáveis, para manter as despesas do estabelecimento, e nas quais os menores sem nenhum preparo profissional, pois são simples vendedores de jornais, capinadores de rua, coletores de lixo etc., poderão se habilitar em profissões mais rendosas.

Os desocupados, os vadios, os mendigos de maior idade, normais de inteligência e não pervertidos receberão na Casa, depois do exame de suas aptidões, conselhos sobre o trabalho mais conveniente à sua índole e capacidade. Quer dizer que um modesto serviço de orientação profissional para menores será nesta Casa de Adolescente, organizada. E para ajudar a colocar o menor, um *Bureau de trabalho*, onde pessoas interessadas em ter serviços de menores poderiam encontrá-los. A infância desvalida começa e com razão assustar o povo de Belo Horizonte, e preocupa o governo e a socie-

dade com seus sinais de desmoralização perigosa.

Mas não se iludem aqueles que pensam acabar com o mal com simples filantropia, com colônias de trabalho, com medidas empíricas e métodos diletantes. A assistência aos menores, como a luta contra epidemias endêmicas possuem suas próprias técnicas. Estes métodos não se improvisam de um dia para outro, mas obedecem a um plano prévio e racionalmente organizado: matrícula, inquérito social, diagnóstico, seleção, regime médico-educativo diferenciado, educação individualizada, aprendizagem técnica, orientação e amparo do menor nos seus inícios profissionais, preparo do pessoal docente e subalterno – estas são as etapas definidas do programa da assistência.

A Sociedade Pestalozzi realiza espontaneamente partes deste programa. Sua atividade relativa à assistência de menores seria mais eficiente se, de esporádica e isolada, ela passasse a ser generalizada e de certa maneira obrigatória para todas as crianças que se acham internadas ou que precisam de assistência pública. O projeto da Clínica Médico Pedagógica, apresentado pela Diretoria da Sociedade ao Diretor da Saúde Pública Dr. Mário Campos, encontrou um vivo interesse e a Secretaria da Viação está atualmente elaborando a sua planta e orçamento: o Governo Federal, na pessoa oficial do Dr. Gustavo Capanema, Ministro da Educação, prometeu uma subvenção da União. Estamos na véspera talvez de ter uma ação mais decisiva neste setor de assistência à infância excepcional. Convém, para receber dignamente esta maior responsabilidade, melhor se preparar e com maior competência assumir os possíveis compromissos.

Terminando este longo relatório, exprimo, em nome da Diretoria, um sincero agradecimento a todos os membros ativos da Sociedade que tanto fizeram nestes três anos de trabalho. Mas a obra cresce e exige maiores sacrifícios. Todos aqueles que simpatizam pela ação em prol da infância excepcional e desvalida, inclusive a Diretoria e a sua Presidente, são obrigados a duplicar seus esforços, a fim de trazer ao problema de assistência aos menores um alívio

necessário.



Figura 13 - Alunos em aula de pintura no Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (~1957). Fonte: Acervo do Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

O problema dos egressos de estabelecimentos para a infância excepcional (1953)

O problema do egresso não surge no momento preciso de seu desligamento da instituição; constitui ele nada mais que o vínculo final do sistema educativo a que foi submetido, durante longos anos, a criança internada. O valor da instituição reside precisamente na maneira como ela, no decorrer do tempo contribui a transformar uma criança em um ser amadurecido e menos dependente possível. O problema do egresso acha-se assim na dependência da ação complexa, médico-pedagógica e social que desenvolvem os estabelecimentos para menores a fim de integrá-los progressivamente na vida construtiva da coletividade adulta.

O PROBLEMA DOS EGRESSOS DE ESTABELECIMENTOS PARA A INFÂNCIA EXCEPCIONAL

Contribuição ao III Seminário sobre a Infância Excepcional.

Helena Antipoff

Belo Horizonte, setembro de 1953.

Helena Antipoff

A situação da juventude egressa dos estabelecimentos para menores excepcionais, hoje agravada pela crise econômica do país e a desmoralização dos usos e costumes, sistematicamente influenciada pela ação dissolvente do cinema, de revistas juvenis e da imprensa cotidiana que se apraz na divulgação de defeitos e monstruosidades com pormenores técnicos de uma verdadeira didática do crime, exige, por parte de educadores, medidas a fim de preservar esta juventude da miséria material e moral para a qual fatalmente se encaminha.

Considerando a natureza intrínseca e os fatores mesológicos que levaram-na, na infância e adolescência, à matrícula nos estabelecimentos para deficientes, desajustados e transviados: considerando que muitos desses estabelecimentos não respondem de modo algum ainda aos critérios de pedagogia emendativa, facilmente chega-se à conclusão que a grande maioria dos egressos, na idade de 18 anos, não apresenta a maturidade social, nem possui o preparo necessário para enfrentar normalmente a vida independente do adulto e os requisitos do trabalho profissional regular.

É propósito firme dos seminários sobre infância excepcional elaborar normas para o bom funcionamento de estabelecimentos para essa infância, em ambientes propícios e promover a formação do pessoal selecionado e especializado nos métodos pedagógicos que se enquadram nos princípios da educação funcional.

O problema do egresso não surge no momento preciso de seu

desligamento da instituição; constitui ele nada mais que o vínculo final do sistema educativo a que foi submetido, durante longos anos, a criança internada. O valor da instituição reside precisamente na maneira como ela, no decorrer do tempo, contribui a transformar uma criança em um ser amadurecido e menos dependente possível. O problema do egresso acha-se assim na dependência da ação complexa, médico-pedagógica e social que desenvolvem os estabelecimentos para menores a fim de integrá-los progressivamente na vida construtiva da coletividade adulta.

Muitos estabelecimentos para menores do sexo masculino consideram sua obrigação para com eles perfeitamente realizada quando, atingindo a idade com 18 anos, o jovem, sentando na praça nas fileiras do exército ou da marinha, entra como simples recruta, não qualificado em qualquer espécie de atividades profissionais. Aponta o esclarecimento estudioso argentino, Dr. Arenaza, as graves inconveniências resultantes desse modo, em que um regime sem liberdade e preparo profissional, o do educandário se substitui por outro, no qual se agravam, perdurando os efeitos de uma educação incompleta.

Os males semelhantes evidenciam-se para com as moças que saem dos estabelecimentos para serem colocadas no emprego como simples domésticas ou operárias não qualificadas, enfrentando de uma só feita a vida livre do adulto.

O problema do egresso, complexo na multiplicidade de aspectos que representa, abrange a fase preparatória e a definitiva: a primeira cristaliza-se ainda no estabelecimento, num período de um ano, pelo menos; antes de seu desligamento, denominaremos essa fase de pré-egresso; a segunda, a do egresso propriamente dito, estende-se num período mínimo, também de um ano, após seu desligamento.

Durante dois anos, pelo menos, os alunos e ex-alunos de estabelecimentos seriam alvo de uma atenção especial em vista de sua integração progressiva na sociedade, exigindo essa integração uma série de medidas, dentro e fora do estabelecimento, entre as quais

destacamos as seguintes:

a) Estudo sistemático do pré-egresso sob o ponto de vista físico, mental e social e sua orientação vital e vocacional de acordo com o nível intelectual, a personalidade e aptidões, bem como seu preparo escolar e técnico. Remate desse preparo a fim de não deixar sair sem um mínimo de conhecimentos e habilidades, condizentes com seu desenvolvimento psíquico, o estado senso-motor e a saúde. Orientação especial em assuntos de higiene mental;

b) Estágio probatório em lares, ditos de semiliberdade, anexo ao estabelecimento ou fora dele, durante um período suficiente para habituar pré-egresso ao uso de sua liberdade em atividades econômicas e sociais, sob vigilância discreta de educadores, assistentes sociais, de preferência;

c) Estudo da família do pré-egresso e dos recursos econômicos e sociais que ela pode lhe proporcionar na ocasião de sua volta ao lar próprio. Orientação da família na compreensão das necessidades e possibilidades do filho e dos deveres da família para com ele, em continuação da obra educativa realizada no estabelecimento;

d) Seleção e orientação de lares familiares por órfãos ou crianças cujas famílias não estejam na altura de recebê-los, na ocasião de seu desligamento da instituição;

e) Seleção de aprendizagem e empregos próprios a garantir aos pré-egressos e egressos ocupações lucrativas, em ambientes adequados. Orientação dos empregadores no sentido de melhor compreensão e acolhimento dos trabalhadores noviços, provenientes dos estabelecimentos para excepcionais;

f) Procura de lazeres organizados que sirvam de estímulo ao desenvolvimento cultural dos egressos e uma recreação sadia que os afaste das más companhias e de passatempos dissolventes, na sociedade.

O plano esboçado, com seu amplo programa de assistência ao jovem ainda dentro do estabelecimento, na sua saída e permanência fora do mesmo, requer um conjunto de esforços repartidos en-

tre várias entidades, prontos a colaborarem no melhor ajustamento possível dos alunos excepcionais nessas fases importantes de sua existência.

Sem pretender esgotar os recursos, indicaremos alguns que nos afiguram como plausíveis para o meio brasileiro, este ainda com suas formas incipientes de serviço social organizado e que viriam colaborar com as obras do amparo a menores, como iniciativas privadas, em estreito contato com os estabelecimentos para menores excepcionais.

1) Associações de pais e educadores de menores excepcionais e desajustados, cientes da grande dificuldade de se conseguir uma colaboração entre o lar familiar e o educandário, precisam insistir sobre sua importância, a fim de que a fase preparatória ao egresso tenha maiores probabilidades possíveis de êxito, com a responsabilidade de ambos os lados, no futuro do educando;

2) Associação de amigos dos alunos de estabelecimentos para excepcionais. Constituída por um grupo local de pessoas abnegadas e dinâmicas, prestaria auxílios aos adolescentes necessitados em vestuário, calçado, livros, ferramentas, sob forma de presentes para os aniversários, na ocasião de festas de Natal etc. Essas pessoas ofereciam acolhimentos em casa de família aos menores sem família, nos dias da saída, saída nas férias de verão etc. Na época procedente ao desligamento do jovem, auxiliaram na procura do emprego, da pensão familiar para sua hospedagem, acompanhariam o jovem em seus primeiros passos na vida dando-lhe uma assistência amigável e tal que o jovem possa, confiante, recorrer a ela, porém sem parasitismo abusivo (lembrar a função de “madrinhas” durante a primeira guerra europeia, e, mais ligado ao assunto, dos big brothers nos Estados Unidos);

3) Associação de ex-alunos do estabelecimento (para infância excepcional), um órgão que estimularia o auxílio mútuo, a vida social e iniciativas em prol de seus membros, em relação ao trabalho, recreação, moradia etc.; dias consagrados à visita anual do estabelecimento pelos ex-alunos, costume que o próprio educandário

teria todo interesse de incentivar, facilitando o transporte, festivais comemorativos da data da fundação, partidas esportivas e outros atrativos que aumentam a frequência e o encontro dos antigos companheiros da casa;

4) Corporação Artesanal (Setor de Higiene Mental). Caberia a este órgão a criação e fomento de ocupações artesanais, particularmente indicadas para os egressos de estabelecimentos para excepcionais que, segundo inclinações e aptidões, poderiam encontrar na variedade de artes regionais, as mais adequadas para diversas categorias de seus clientes, garantindo-lhes em oficinais simples de pouco dispendioso aparelhamento e aprendizagem continuada e lucros materiais dentro de um regime cooperativista;

5) Enfim, devemos focalizar com peculiar ênfase na necessidade de ser criado o Setor de Alunos Egressos de Estabelecimentos no seio da Federação Brasileira de Associações de Assistência à Infância Excepcional, que surgirá desse 3º Seminário com estatutos aprovados e lançado um plano concreto para seu funcionamento ainda no corrente ano.

Caberá ao setor de Egressos fazer estudos sobre a situação dos ex-alunos; examinar as obras existentes e promover as que se fizerem necessárias para a integração progressiva dos egressos na sociedade, sob o amparo médico-social e econômico desta.

O setor desenvolveria seus trabalhos no âmbito federal, estadual e municipal, com o aproveitamento de todas as iniciativas públicas e particulares, e com a discriminação de tipos de jovens egressos segundo as categorias de deficiências e distúrbios físicos e psíquico que, pela própria natureza do excepcional, não podem ser eliminados, mas que a educação e assistência racional neutralizam no ajustamento do indivíduo às normas da coletividade.



Figura 14 - Helena Antipoff e grupo de alunos (1969). Fonte: Acervo do Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1963)

Inicialmente, os fins da Sociedade visavam apenas a proteção à infância anormal e a preservação da sociedade das influências nocivas da anormalidade mental. Passou em seguida a Sociedade Pestalozzi a focalizar a assistência tanto à criança e adolescente subnormais como supernormais, designando-os sob o termo de “EXCEPCIONAIS” que assim define: O termo excepcional é interpretado de maneira a incluir crianças e adolescentes que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou qualquer destas de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social.

SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS

1932 –1962 – Notas por HELENA ANTIPOFF

A Sociedade Pestalozzi, associação civil, sem fins lucrativos, de duração ilimitada, foi fundada em 10 de novembro de 1932, com aquisição da personalidade jurídica em 4 de março de 1933, estatutos revisto em 1º de junho de 1939, registrados sob o nº 308, passou a denominar-se SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, com sede e foro na cidade de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais e regendo-se pelos Estatutos aprovados pela Assembleia-Geral desta Sociedade, em 16-XI-961, em 21 de dezembro de 1961. Registro Jero Oliva nº 2.890 – Folha 18 – Livro A-4.

O INÍCIO

Inicialmente, os fins da Sociedade visavam apenas a proteção à infância anormal e a preservação da sociedade das influências nocivas da anormalidade mental. Passou em seguida a Sociedade Pestalozzi a focalizar a assistência tanto à criança e adolescente subnormais como supernormais, designando-os sob o termo de “EXCEPCIONAIS” que assim define: o termo excepcional é interpretado de maneira a incluir crianças e adolescentes que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou qualquer destas de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social.

Para cumprimento de seus objetivos a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais tem promovido uma série de atividades que poderá ser resumida no seguinte histórico, distribuído em vários períodos nos quase 30 anos de sua existência:

ASSISTÊNCIA ESCOLAR — 1933-1934

Em colaboração com o Laboratório de Psicologia da antiga Escola de Aperfeiçoamento e um grupo de médicos, enfermeiras, psicologistas, professoras, foi dada *assistência às classes* especiais para retardados dos Grupos Escolares de Belo Horizonte – e *orientação médico-pedagógica ao professorado* dessas classes através de palestras, demonstrações, exames clínicos e psicológicos dos alunos, auxílio econômico com o fornecimento de material didático às classes, algumas ferramentas para trabalhos manuais etc.;

2 — *Consultório médico psicológico* – para atendimento de crianças retardadas mentais, nervosas, epiléticas, surdas-mudas, com distúrbios de palavra, gagueira, em conflitos emocionais, dificuldades de conduta social etc. por um grupo de voluntário nos gabinetes médicos, graciosamente cedidos, em horários especiais, pelos amigos e sócios da obra nascente. Conselho às famílias e instituições;

3 — *Palestras*, conferências públicas e cursos para despertar a atenção para com o problema da anormalidade mental e orientação em assuntos de higiene mental;

4 — *Publicação* de Boletim “Infância Excepcional”, em colaboração com a Secretaria da Educação;

5 — Instalação de uma *classe especial experimental* em anexo à Escola de Aperfeiçoamento, que funcionou um ano, sob a regência da professora Maria Naytres Rezende (falecida em 1954), classe cheia de ensinamentos quanto à educação da criança excepcional;

6 — Inauguração do Pavilhão Noraldino Lima, em 24 de outubro de 1934, à rua Ouro Preto, nº 624, que o governo construiu a pedido da Sociedade Pestalozzi para assistência médico-pedagógica da criança retardada e alunos que necessitem de métodos especiais de educação e tratamento.

APRENDIZAGEM E PESQUISAS —1935-1939

As atividades se concentram nesse Pavilhão com o ato ofi-

cial do governo de Minas Gerais, criando, em 5 de abril de 1935 o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, para externato de diversos graus de retardo mental e classes de surdos-mudos, de demutização e aprendizagem escolar. A direção do Instituto foi confiada à professora técnica e talentosa educadora D. Ester Assunção.

A Sociedade Pestalozzi continuava dar sua ativa colaboração técnica e financeira, auxiliando no equipamento das oficinas, do laboratório de exames e pesquisas clínicas; facultando a pesquisa científica no campo da biologia; idem da psicologia; da aprendizagem e formação de hábitos em animais; inteligência verbal e senso-motora; elaboração de métodos de observação da conduta e experimentação natural em grupos de alunos, ocupados em diversas tarefas ocupacionais (serviço doméstico, trabalhos manuais, exercícios escolares etc.) resultantes desses estudos algumas publicações da autoria do Prof. Clóvis Salgado, Drs. Santiago Americano Freire, Henrique Marquês Lisboa, Professora Helena Antipoff, Fernando Magalhães Gomes, Aureliano Tavares Bastos, Naytres Rezende, Cora de Faria Duarte, Francisca Ottoni, Imene Guimarães e outras.

CURSOS

Intensificavam-se os cursos e palestras para pais, professoras e para o público em torno dos problemas ligados à infância anormal, merecendo a menção do “Symposium” da Sociedade Pestalozzi, a publicação feita pela Companhia Editora Nacional, de São Paulo, com volume da Biblioteca Pedagógica Brasileira, Volume 24 (307 páginas) sob o título “Aspectos Fundamentais da Educação”. Foram ainda conseguidos direitos autorais para tradução em português (de francês) do livro “A Educação de crianças retardadas” da competente educadora suíça, Professora Alice Descouedres; foi esta obra editada pela Secretaria da Educação numa tiragem de 1.000 exemplares, recebendo, para renda da Sociedade, 500 exemplares (hoje totalmente esgotada, merece ser novamente impressa, pelo grande valor didático que encerra).

Foi ainda editado no mesmo período uma coletânea de exercícios de ortopedia mental, pelas professoras Helena Antipoff e Naytres Rezende, com uma nota sobre a educação de retardado. Saíram, em repetidas edições, as fichas de desenvolvimento mental da autoria de Helena Antipoff, para guia e orientação de mães e educadores quanto a crianças de menor ou de níveis mais baixos de desenvolvimento, facultando, sem testes especiais, o pronunciamento sobre o grau de atraso ou de adiantamento global do indivíduo ou de alguns dos seus aspectos.

Digno de nota também, o *Círculo de Estudos* que se organizou no seio da Sociedade Pestalozzi, reunindo-se mensalmente médicos, psicólogos, educadores, na residência do Prof. Henrique Marques Lisboa, à Rua Ceará 1325, para ouvir comunicações e debater problemas de maior interesse para a obra pestalozziana.

Preconizando os trabalhos manuais variados na educação dos retardados e excepcionais de modo geral, foram incrementados esses o ponto de permitir reuni-los em exposições de fim de ano, no Instituto Pestalozzi, ou estendê-los mais ainda, dando caráter estadual ou nacional às exposições de trabalhos manuais e de didáticas especializada de ensino emendativo.

ASSISTÊNCIA A EXCEPCIONAIS — 1940-1947

À medida que se formavam os alunos no curso de primário do Instituto Pestalozzi, ou que esses meninos e rapazes permaneciam no mesmo por ter alcançado idade mais avançada, precisava-se pensar em seu futuro e no ajustamento social para uma existência menos dependente da família e do Estado. Interessava muito especialmente à Sociedade Pestalozzi o grupo de cerca de 40 alunos internados no antigo Abrigo A. Moraes, que ela atendeu, em suas classes escolares, nas oficinas de trabalho etc. em regime de semi-internato.

Após 5 anos de trabalho no Instituto Pestalozzi, em colaboração com a Secretaria de Educação, deliberou a Sociedade, em sua

assembleia geral de 1939, abrir uma nova etapa com assistência a excepcionais. Considerando o campo — o meio o mais apropriado para a educação desses meninos e adolescentes, na maioria sofrendo também de carências físicas, anemias, verminoses etc., resolveu levantar um fundo monetário para aquisição de uma propriedade rural.

Os donativos que lhe chegaram de Minas e de outros estados, em grande parte graças à campanha dos Diários Associados, cujo diretor (Dr. Assis Chateaubriand) teve a gentileza de vir a Belo Horizonte, pessoalmente, e remeter a importância de mais de 80 contos de réis em moeda daquele tempo, permitiram a compra de um sítio de cerca de 45 alqueires de planta, a 26 km de distância de Belo Horizonte, via Barreiro, no distrito de Ibirité, pela importância de 120 contos de réis, e pagos a prestações, durante 5 anos. Na ocasião da escrita pública, o sítio pertence à Fazenda do Pantana e o Sumidouro passou a ser denominada Fazenda do Rosário.

Em 2 de janeiro de 1940, um grupo de alunos do Instituto Pestalozzi, acompanhado de duas professoras do mesmo, D. Cora Duarte Faria e Yolanda Barbosa, construíram o primeiro núcleo do internato da Fazenda do Rosário. Uma delas, D. Yolanda Barbosa, continua no cargo de diretora até a presente data.

À medida que se levantavam as construções e se edificavam novas residências, crescia o número de alunos, chegando a 120 no internato, e ultrapassando 200, na escola primária, construído seu prédio com a verba da INEP, enquanto a do primeiro, com a da Campanha Nacional da Criança (MEC então). Localizadas em sítios e chácaras, oferecia o internato a seus alunos vários campos de ocupações produtivas e educacionais a uma vez. Os alunos maiores participavam das construções e benfeitorias rurais, trabalhavam nas hortas, pomares e participavam da lavoura. Foi construída naquele período a Casa de Repouso (9-5-941) que, graças à sábia orientação de seus dirigentes, D. Nina Sfavrovietzri, sua primeira diretora, que não pode ser esquecida neste histórico pelo muito que ela deu e que fez em benefício da Fazenda do Rosário; conseguiu bom movimento

de hóspedes que se tornavam dedicados sócios e amigos da obra.

A Casa de Repouso facilita acolhimento de numerosos grupos de excursionistas, estudantes, clubistas, associações etc. aos domingos e feriados, trazendo para a Fazenda do Rosário intercâmbios sociais e maior conhecimento se faz de sua obra a favor da criança excepcional indigente, necessitando de apoio moral e material da sociedade.

Infelizmente, depois de um período de intensa atuação, a Casa de Repouso, por motivos diversos, entrou em colapso, contra o qual protestam os ex-frequentedores e pensionistas, reclamando a volta do funcionamento de tão útil instituição.

COLABORADORES QUE SE AFASTAM

O fim de 1944 e o ano de 1945 assinalam sensíveis mudanças na vida da Sociedade Pestalozzi, com a perspectiva do afastamento de Belo Horizonte de alguns membros de sua diretoria. Assim o Rev. Pe. Negromonte, vice-presidente, desde a fundação em 1932, partiu para o Rio (assistente técnico do SAM), era também o assistente eclesiástico da Fazenda do Rosário. Dedicando-lhe um domingo por mês na época quando Ibirité não tinha ainda serviço religioso devidamente assegurado, às missas celebradas pelo Rev. Pe. Negromonte, na Escola e na Chacrinha, batizados de crianças e casamentos regularizados, bem como a primeira comunhão a centenas de crianças trouxeram à comunidade católica tranquilidade moral. As práticas, os comentários do Evangelho em linguagem acessível à compreensão do povo e os sermões visando temas da vida de cada dia construíram para comunidade, com os conselhos de caráter particular que dava em questões delicadas, uma educação moral de considerado efeito sobre toda a comunidade, as crianças internadas, os adolescentes, o pessoal, com seus problemas, e os moradores que chegavam de longe para ouvir e consultar o sacerdote.

O afastamento do “nosso padre” foi profundamente sentido na Fazenda do Rosário.

Ia também se mudar para o Território do Acre em qualidade de Diretor do Ensino a Professora Maria Angélica de Castro, tesoureira da Sociedade Pestalozzi e grande educadora que deu às crianças da Fazenda do Rosário sua sábia assistência material e pedagógica; construiu a biblioteca, dotando de conforto e sua sala de leitura e cujos livros, revistas e gravuras tanto apreciavam as crianças e professores da Fazenda. Como sabemos, foi esta biblioteca inteiramente destruída no incêndio de 1960.

Finalmente, mudava para o Rio de Janeiro, a serviço do Departamento Nacional da Criança, a professora Helena Antipoff, presidente fundadora da Sociedade. Além de outras funções desempenhava espontaneamente o papel de psicologista, entrando em contato individual com cada criança do internato através dos testes, entrevistas, e orientando o professorado no estudo dessas crianças através da observação em variadas modalidades do trabalho doméstico, agrícola, artesanal etc. Aplicava os princípios da educação democrática, por meio de reuniões regulares com os adolescentes, e discutia os problemas de educação econômica através da distribuição de pecúlios que eles auferiam no trabalho produtivo da Fazenda.

RECREAÇÃO INFANTIL

Antes de partir para o Distrito Federal, a professora Helena Antipoff, com a autorização do Departamento Nacional da Criança, já na qualidade de sua funcionária, realizou com a Sociedade e Instituto Pestalozzi dois cursos de recreação infantil, de quinze dias cada, em janeiro de 1945. Reuniu nesses cursos, em Belo Horizonte e na Fazenda do Rosário, dezenas de educadoras mineiras e de outros estados, de preferência as que dedicavam à infância excepcional. É grande a importância de atividades lúdicas na vida da criança e a “creative art”. Nas instituições especializadas para excepcionais com seu teatrinho de fantoches, desenho, modelagem, pintura, rodas cantadas, flautins de bambu e as bandinhas de música; são tam-

bém utilíssimos os trabalhos de madeira, de fio e folha, cerâmica, tecelagem em pequenos teares manuais, cestaria com fibra de vegetais, vime e bambu... enfim, um mundo de coisas interessantes para cativar a criança e prender a sua atenção numa atividade produtiva na qual se projeta sua personalidade e se revelam a inteligência prática (senso-motora) e as aptidões de cada um.

É possível que tenham sido esses dois primeiros cursos de Recreação Infantil do Departamento Nacional da Criança, realizados em Minas naquela ocasião, cursos pioneiros e o ponto de partida do forte movimento em prol da recreação, como fator de educação e de reeducação de excepcionais, no Brasil.

Perdia também a Sociedade Pestalozzi seu Secretário, na pessoa do Dr. Guilhermino Cesar, que se mudava para o Rio Grande do Sul. Pelo valor pessoal e seu prestígio junto ao governo, tem-se conseguido maior compreensão dos objetivos da Fazenda do Rosário pelo então governador do estado e obtido o primeiro auxílio oficial, inclusive na construção de um salão para escola pela verba da Polícia Militar, de um banheiro carrapaticida para o gado da fazenda da vizinhança, e do comissionamento de professoras na escola pública, quebrando assim o “tabu” que pesava durante os primeiros anos da Fazenda do Rosário.

Se foram sensíveis às perdas, com o afastamento da maioria dos membros antigos da diretoria da Sociedade Pestalozzi, foram certamente compensadores os benefícios que advieram da aceitação do cargo de presidente da Sociedade pelo Dr. Sandoval Soares de Azevedo no período de 5 anos e meio, de 1945 a de julho de 1950, data do seu falecimento.

Ex-professor do ensino secundário, homem público, ex-secretário do Interior, diretor de um dos maiores bancos, dinâmico e realizador, mas, sobretudo, homem de coração, tomando a peito as profundas dificuldades da obra, Dr. Sandoval imprimiu à Fazenda do Rosário um ritmo de progresso e melhoramentos consideráveis. Conseguiu vultosas verbas dos governos federal e estadual, bem como elevados e variados donativos por parte de particularidades e

institutos privados.

ATIVIDADE AGRÍCOLA

A Fazenda do Rosário ia-se civilizando com a instalação da usina elétrica própria; depois, com a energia e luz fornecidas graciosamente da Cidade Industrial, com a construção de novos pavilhões, de uma caixa d'água de 50.000 litros, de prédio escolar, e de numerosas benfeitorias rurais, o gado bovino, aves, porcos, a cerâmica com sua chaminé alta e amplo forno de queimação etc.

A propriedade rural tomava impulso com a expansão florestal do eucalipto, com o plantio de longos cordões de fruteiras tropicais e de clima temperado, do grande parreiral, prometendo excelente uva e derivados. Tudo isso sob a orientação de um técnico agrícola e de um capataz, ambos funcionários públicos comissionados pelas repartições oficiais, sem ônus para a sociedade.

Usando do prestígio pessoal e de grande tenacidade de esforço, obteve o Dr. Sandoval S. de Azevedo do Serviço Federal de imigrantes a vinda de um grupo de húngaros, especializados em floricultura (4 homens) e em tapeçaria (2 senhoras), que introduziram na Fazenda do Rosário processos racionais de cultivo de plantas ornamentais e ensino elementar de floricultura, não somente com adolescentes sob o amparo da Sociedade Pestalozzi, mas também como a inúmeros trabalhadores do sexo feminino que encontravam na vizinhança para serviço da Fazenda como para a própria floricultura dos húngaros chefiados pelo Sr. Francisco Hilmann.

OS CERAMISTAS

Consegue-se também a vinda de um talentoso ceramista pernambucano, o Sr. Jether Peixoto de Oliveira, de Catendo, com esposa e 4 filhos.

Nas mãos das crianças da Fazenda do Rosário, orientadas pelo mestre ceramista, a excelente argila local se transformava

milagrosamente num mundo de bonecos, de cenas de cada dia observadas à beira das estrada nos casebres, nos festejos folclóricos, nos trabalhos do campo, nos botequins... as peças de arte popular, como da utilidade doméstica, moringas, alguidares, aparelhos de café, canecas, tigelas etc. confeccionados pelos meninos no torno, não só eram admirados, aparecidos, comprados a preços bastante elevados, como serviam grandemente à reeducação de gênios mais arredios, de indisciplinados, agressivos, inconvenientes mesmo no meio de crianças menores... No trabalho criador e produtivo com argila, esses adolescentes encontravam um poderoso derivativo de seus instintos, até então mal aproveitados. Com a confiança em suas forças, nascia-lhes a segurança inferior e o equilíbrio emocional nas relações como meio social. Alguns deles se revelaram artistas pela graça de Deus. Outros foram artesãos de primeira ordem. Seu trabalho em torno nada deixava a desejar mesmo na opinião de experimentados ceramistas. Toda remessa de moringas e tigelas de cerâmica da Fazenda do Rosário era aceita pelo comércio de Belo Horizonte sem nenhuma restrição. Ao contrário, as encomendas eram muitas e o rendimento insuficiente ainda.

ARTES DOMÉSTICAS

Enquanto os meninos ficavam ocupados na cerâmica, na lavoura na floricultura, as meninas (que começaram, naquele período, a ser aceitas no internato da Fazenda do Rosário, até então exclusivamente reservado ao sexo masculino) se dedicavam às atividades domésticas e a trabalhos femininos — cozinha, limpeza, rouparia, costura, bordados, terapia... Dirigidas pela especialista húngara, as meninas aprendiam a arte de tapetes de Esmirna e outros aplicados, que faziam e vendiam a preços elevados. Suas amostras figuravam juntamente com os bonecos de cerâmica nas exposições artesanais da Fazenda do Rosário, na bela exposição de Belo Horizonte, no Edifício Dantés, no Ministério da Educação, nas exposições de arte infantil, organizadas pelo pintor Augusto Rodrigues. Alguns “bone-

cos” modelados vidraçados e queimados pelos meninos nos fornos da Fazenda do Rosário tiveram a chance de figurar na Exposição Internacional de Bruxelas, no pavilhão do Brasil no setor educacional...

CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO

Mas o Dr. Sandoval S. de Azevedo não deu sua alma à causa apenas da infância excepcional. Atendendo ao grande desejo da primeira presidente desta Sociedade, incluir nos objetivos da Fazenda do Rosário também os cuidados para a criança do campo, tão injustamente esquecida e relegada a menosprezo em comparação com a idade, esposando seu plano de ensino rural e apoiando o projeto do “Instituto de Organização Rural” que lhe mandou de sua autoria, em 1947, a professora Helena Antipoff, o dinâmico e generoso presidente conseguiu do governo do estado e da União pleno apoio para o início de cursos de aperfeiçoamento do professorado rural. Aqui começa um novo período.

Verbas importantes foram obtidas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos para manutenção desses cursos e adaptação de prédios para alojamento, em regime.

Em 1947 entra a Sociedade Pestalozzi numa nova fase de sua história. Compreendendo a tragédia do homem rural, e considerando que pouca coisa podia se modificar na vida da criança do campo sem lhe proporcionar a educação em boas escolas e por mestres esclarecidos, empenhou-se seu magnânimo presidente em oferecer recursos disponíveis da Fazenda em benefício do ensino rural. Embora, aparente e parcialmente, sacrificava os interesses imediatos da criança excepcional, sabia ele que esta iria beneficiar muito mais, pois encontraria no meio rural oportunidade em suas instituições educacionais, mais adequadas que as urbanas à natureza física e mental do “excepcional”.

E assim inicia, na Fazenda do Rosário, o grande movimento em prol do ensino rural, que focalizou o problema do campo “deste

Brasil essencialmente rural” em Minas impulsionando o estado e colaborando com o grande Secretário de Educação que era então o Professor Abgar Renault, no governo do Dr. Milton Campos.

Em outubro de 1948 encerrava-se o primeiro curso de aperfeiçoamento, com o grupo de 26 professores primários. Fez-se então a triste descoberta que havia nas Escolas Rurais do estado de Minas menos de 10% de normalistas entre professores regentes de escolas rurais e que o restante, mais de 90%, nem possuía o curso completo de grau elementar: alguns tinham apenas 3 anos de escola rural, via de regra, malfeitos. Na ausência de normalistas, aceitavam-se esses semialfabetizados. Afortunadamente, possuíam muitos deles excelentes qualidades pessoais e virtudes de caráter que nem sempre figuram na personalidade de professoras normalistas formadas nas escolas normais sem a devida seriedade da missão que lhes cumpre executar no setor de educação, sobretudo no meio rural que hostilizam e rejeitam à primeira oportunidade da transferência para a cidade.

Em 18 cursos passaram cerca de 1.000 professores, com uma estada de 4 meses cada uma nesta Fazenda do Rosário, considerada o centro educacional rural de Minas. A manutenção dos cursos e do internato se fazia pela verba federal do Ministério de Educação (INEP), que auxiliava também na adaptação, construção e equipamentos de prédios novos. Irradiando os benefícios em Minas, os cursos também o faziam para candidatos dos outros estados, mantidos com bolsas do INEP e da Campanha Nacional de Educação Rural, mais tarde.

CURSO NORMAL REGIONAL

Na mesma época, não se satisfazendo com os cursos intensivos, Dr. Sandoval S. de Azevedo assegurou a formação de regentes de escolas em cursos regulares de estudos. Em acordo triplicado entre o Ministério da Educação, a Secretaria da Educação e a Sociedade Pestalozzi firmaram-se acordos para a consecução de prédios

escolares para externato e internato do *Curso Normal Regional*, de 4 anos completos de estudos. Para ganhar o tempo enquanto se processavam as formalidades no Ministério e nas secretarias ligadas à compra de terreno, construções, planejamento de benfeitorias etc., as candidatas eram recebidas nas chácaras e sítios da Sociedade Pestalozzi onde obras de limpeza e de ampliação bem como rápidas construções resolviam as necessidades das primeiras turmas, desde julho-agosto de 1949 e até fevereiro-março de 1952. Nada mais devia a Escola Normal à Sociedade Pestalozzi, visto que já entrava em prédio próprio, no terreno próprio do estado para usufruto da Escola Normal Oficial do Estado.

A mesma emancipação se deu no setor dos cursos intensivos de professores rurais, os quais, em 1957, passaram a se realizar no próprio estado, no prédio do Instituto Superior de Educação Rural, onde continuam com o mesmo ritmo e programas análogos dos alunos do 9º curso ou 26º a contar com os que se realizaram nos prédios cedidos pela Sociedade Pestalozzi. Aliás esta não foi prejudicada materialmente: ao contrário, ela herdou para os objetivos de sua missão prédios ampliados senão construídos totalmente, ficando para seu uso algum material de grande utilidade, tais como: instalações elétricas, hidráulicas, plantações pequenas, benfeitorias rurais etc.

Convém assinalar outras vantagens e benefícios que prestam, embora semilegalmente, a parte oficial da Fazenda do Rosário, a Escola Normal, o ISER – toda vez que sobram mantimentos e de excelente qualidade, vão essas sobras para o consumo do internato que mantém 90% de crianças indigentes, as outras pagando taxas irrisórias, sem falar dos benefícios de ordem social, cultural e moral, tais como festas, serviços esporádicos de professores, enfermeiras, médicos, compra de excesso de plantações, cereais, hortaliças, frutas etc., recebimento nas férias de leite do clube agrícola, gratuitamente. Outra grande vantagem consiste nas possibilidades de dar aos alunos da Sociedade Pestalozzi melhor dotados intelectualmente, oportunidades para continuação de seus estudos, nos cursos de

admissão, no curso normal e no próximo futuro, no curso complementar industrial e rural, de dois anos de estudos, além do Ginásio Rural e do curso de auxiliares de comunidade, no nível colegial de estudos, a serem organizados em anexos ao Instituto Superior de Educação Rural (ver adiante).

Precisa considerar ainda como vantagem para a Sociedade Pestalozzi de ter o governo do estado contribuído à compra de um terreno destinado à Escola Normal.

Observou-se posteriormente que suas dimensões e conformação do terreno não permitiam a construção da extensa área coberta naquele local, ficando incorporado ao patrimônio da Sociedade Pestalozzi na escritura pública daquela compra. Aliás, seria mais que justa esta incorporação como retribuição a muitos favores absolutamente desinteressados e de fundo patriótico que forneceu na sua generosidade o Doutor Sandoval S. Azevedo.

Dedicou às crianças, às alunas da Escola Normal, ao pessoal todo carinho e assistência paternal sem medida. Mesmo já atingido pela terrível doença que afligia suas vias respiratórias, não deixava até o último trimestre, de visitar a Fazenda e se transportar pela estrada poeirenta prejudicando sua saúde. Era todo dever amar à obra e ao próximo.

Quando veio a falecer em 9 de julho de 1952 ficaram, além da eterna gratidão e lembrança deste grande cidadão, o nome da *Escola Normal Sandoval S. de Azevedo* e o *“Jardim de Infância 26 de Maio”*, data natalícia dele.

PERÍODO DIFÍCIL

Com o desaparecimento do seu presidente, começou um período longo de dificuldades materiais e de complexos problemas que a nova diretora com Dr. Amintas Vidal Gomes, vice-presidente, veio a assumir durante quase dois anos. Grandes problemas representaram os acordos com o grupo de imigrantes húngaros, e a floricultura, que organizaram com bastante prejuízo para os interesses da

Sociedade Pestalozzi.

Outro sério assunto veio à tona com a mudança de sucessivas diretorias, e cujos membros não podiam dedicar o tempo suficiente a uma obra que ainda carecia de organização interna, de estruturas econômicas que lhe garantissem rendas para a manutenção dos alunos, em número cada vez maior, à medida que se liberavam as residências ocupadas pelos cursos oficiais. Cerca de 120 alunos no internato, além do pessoal bastante numeroso e ex-alunos nos serviços diversos, exigiam verbas regulares e elevadas para sua manutenção.

Outro acontecimento negativo para o bem-estar da Fazenda do Rosário e suas crianças foi o afastamento provisório de sua diretora pedagógica, a Professora Técnica D. Yolanda Barbosa, que durante dois anos se achava licenciada para prestar serviços a outra associação congênere (APAE de Volta Redonda). A substituição por outra diretora foi desastrosa para a educação e o bem-estar moral da criança e do pessoal, juntamente com outros episódios que não atingiram diretamente a criança.

Quanto ao lado positivo, convém citar os seguintes fatos de bastante valor moral na história da Sociedade:

O *Seminário da Infância Excepcional*, em setembro de 1952, trazendo para a Fazenda do Rosário um numeroso grupo de interessados na educação especializada, e cujo estado in loco ali e no Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte abriu novos horizontes aos representantes de outros estados e de outros estabelecimentos sobre a técnica do trabalho desenvolvido e mais humanizado, se assim se pode expressar. Realmente, na Fazenda do Rosário, a criança excepcional não está segregada da criança comum. Ela se encontra com esta na escola, nos brinquedos, mesmo nas ocupações, quer seja de campo ou nas oficinas, na capela, no cinema etc.

Todos os alunos, mesmo do grau mais profundo de atraso mental, no nível de imbecilidade pronunciada ou de idiotia (sem uso da palavra) com convivência mais prolongada com os normais, perdiam quase sempre sua expressão, abobalhada, seus gestos estere-

otipados, sua ociosidade. Participavam, pelo menos emocionados de ocorrências e de muitas atividades, onde cada uma podia realizar qualquer coisa de sensato e de útil mesmo. Atitudes diferentes se observa com relação a esses anormais quando mantidos, imóveis, nos asilos de neuropsiquiatria, longe da realidade e do grupo social comum. Ao invés de melhorar, geralmente caem cada vez mais nos estados insanos e na confusão mental definitiva.

Felizmente, D. Yolanda Barbosa tinha voltado e as coisas se normalizaram, apesar das privações materiais, que ainda não foram superadas.

CONTRIBUIÇÃO DA ACRIFAR

Digna de louvor, de menção e de gratidão, a Associação Auxiliar da Criança da Fazenda do Rosário, cuja sigla é frequentemente lembrada: ACRIFAR constituída de pessoas caridosos e interessadas em dar um pouco de alegria, mormente aos órfãos verdadeiros e de “pais vivos”, são como que “madrinhas” que em dias de Natal, de Páscoa, da Primeira Comunhão, da Semana da Criança, organizadas pela sua diretora D. Judith Ferreira Drumond, vice-presidente da Sociedade Pestalozzi, aliás, traem a cada uma o que lhe convier em vestuário, calçado, objetos escolares, de higiene e em brinquedos (usados muitas vezes pelas madrinhas mesmo consertados e renovados) mecânicos, tintas, peças etc. Grandes carros, bicicletas e velocípedes foram assim proporcionados aos meninos da Fazenda do Rosário que, de outra fora, jamais poderiam ser oferecidos novos pelo elevadíssimo preço da maioria deles.

Há naquelas festas e dias de alegria mútuas gentilezas, porque as crianças orientadas pelas educadoras também oferecem aquilo que podem dar às madrinhas, objetos por elas costurados ou bordados, bonitos colares feitos com sementes e cascas das plantas regionais, desenhos, caixas de cipós, bonecos e artigos de cerâmica do rosário. Longe de serem humilhadas com os presentes recebidos, as crianças retribuem a caridade com gestos de amabilidade e

de esforço próprio: presentes, bonitas danças, canções e jogos dramáticos.

Convêm lembrar quanto foram apreciados os produtos das atividades artesanais das nossas crianças: a já citada cerâmica, que infelizmente parou com a saída do mestre pernambucano atraído para Bahia pelo Banco do Nordeste para orientar centenas de populares daquele estado. Até então a Sociedade não achou meio financeiro para retribuir bons mestres na altura de seus talentos com salários suficientes.

EXPANSÃO DO CENTRO ARTESANAL

Com a cooperação da *Campanha Nacional de Educação Rural*, foi possível trazer para a Fazenda do Rosário, 1953-1956, um educador francês, Jean Bercy, que deu ao artesanato e às atividades recreativas forte impulso e extensão concentrando todas essas atividades no Centro Artesanal da Fazenda do Rosário (desenho, pintura, modelagem, teatro de fantoches, de máscaras e de marionetes, tecelagem, cestaria, trabalhos de madeira, de bambu e de cipós) e ainda juntando a prática dos jogos dramáticos ao ar livre num ambiente de grande beleza natural, danças folclóricas, coro falado, enfim todos esses elementos da recreação que constituem excelente meio educativo para criança normal e excepcional, para o adolescente e adulto do meio rural e para a juventude estudantil da Escola Normal, dos cursos de professores e de pós-graduados que se encontram, reunidas na mesma época, alguns dias do ano, em festas tradicionais do Milho e da Colheita, Festa da Primavera e da Semeadora, nas festas natalinas e juninas, ainda bastante tradicionais entre nós.

Infelizmente, nas férias, ao voltar para a França, um grave acidente de trânsito paralisou durante longos meses o talentoso educador e excelente organizador que era Jean Bercy e privou para sempre de sua profícua colaboração as obras do Centro Artesanal.

Outros artesãos e especialistas em folclore brasileiro tiveram

de abandonar por motivos sobretudo de escassa e incerta remuneração que lhes oferecia a Fazenda do Rosário.

Afortunadamente, em matéria de oficinas, a Sociedade acabou de tomar algumas medidas e em conjunto com a Secretaria de Educação, o Departamento Social do Menor o ISER — setor rural do Centro Regional de Pesquisa Educacionais do MEC, foi requisitado, para o mesmo local de atividades artesanais a que nos referimos linhas acima.

CURSO COMPLEMENTAR INDUSTRIAL

Cedendo graciosamente à Sociedade Pestalozzi dois pavilhões de alvenaria, construídos na fase inicial pela Sociedade Pestalozzi, concluindo o revestimento das paredes e acabamento interno e externo pela CNER e pelo Centro Social Rural do ministério da Agricultura que aqui foi temporariamente instalado, serão esses pavilhões utilizados pelo curso complementar industrial, devendo nele funcionar, além de aulas escolares para o 5º e o 6º anos, atividades artesanais, numa dezenas de técnicas diferentes, tais como trabalhos de madeira, metal, couro, fibras, vegetais, matérias-primas regionais e outras, cartonagem, encadernação artes gráficas, com desenho, pintura, o mosaico, esmalte, cerâmica, teatro de fantoches, e outros, formando um conjunto, em rodízio, para discriminação dos aptidões e revelação da vocação para algumas modalidades de artes aplicadas. Já foi nomeada pela Secretaria de Educação a sua diretoria e algumas professoras indicadas, com o curso de especialização no Rio, pelas bolsas do INEP. É um raio forte de esperança que ilumina os educadores de excepcionais, e muitos meninos, embora sem probabilidade de progredir nos estudos escolares, serão habilitados nas atividades manuais e poderão aprender ofícios adequados às suas limitações como, no entanto, bons resultados no rendimento, parcial ou total de suas atividades.

OFICINAS PEDAGÓGICAS

Assim ao lado do curso complementar industrial para alunos bem-dotados intelectualmente da Fazenda do Rosário e da comunidade, que será dado sob forma regular de ensino sistematizado, fundar-se-ão, paralelamente, dois tipos de trabalhos anexos: o de oficinas pedagógicas — que se saírem com êxito da primeira tentativa nesse sentido, no Rio de Janeiro, Leme, as oficinas da Sociedade Pestalozzi do Brasil com sede no Leme, rua Sampaio 29.

Serão também contemplados os grupos de ex-alunos de maior idade nas oficinas protegidas (Protected Shelters) nos U.S.A. Além de 18 anos. Esse tipo oficinas dará menor atenção ao lado educativo, dando ao contrário, mais ao aspecto lucrativo que do produto se poderia auferir com maior especificação automatização dos processos etc. sem, contudo, deixar totalmente.

PROBLEMAS NOVOS E AUXÍLIOS

O ano de 1960 foi assinalado por acontecimento de grande significação para a vida da Fazenda do Rosário e a própria Sociedade Pestalozzi. Senão vejamos em rápida enumeração.

Incêndio do pavilhão central causado por curto-circuito, proveniente de uma instalação defeituosa de rede elétrica. Traumatização do pessoal docente e dos alunos, embora, nenhum acidente tenha sido constatado em nenhum dos moradores do pavilhão, onde irrompeu a noite, durante o sono de seus ocupantes.

Atitudes de simpatia e gestos de caridade por parte da população, a ASA, prefeitura de Belo Horizonte, instituições educacionais etc.

Inutilização do pavilhão: até a presente data não foi reconstruído e uso parcial de pequena área na parte mais nova do prédio, apenas.

Promessas de subvenções e auxílios por parte da Legião Brasileira de Assistência, e de outros órgãos oficiais (Câmara Federal), nenhuma das duas têm levado a efeito suas intenções e promessas

até hoje.

Substituição parcial dos membros da diretoria (presidente) e atividade pouco desenvolvida alegando-se escassa verba de manutenção. Redução como incêndio, e na falta de maiores recursos financeiros do grupo de crianças amparadas pela Sociedade Pestalozzi, com sua reintegração na família, devolução aos hospitais de neuropsiquiatria infantil etc.

Encontro Pró-Infância Excepcional em julho de 1960 e estudo da possibilidade de conseguir do Governo Federal assistência a doentes mentais vultosos auxiliares para melhoramentos e execução de um plano de medidas novas em colaboração com a Secretaria do Interior (Serviço de Menores) e da Sociedade Pestalozzi dos outros estados, bem como das APAE de fora. Designação do emissário do Serviço de Doenças Mentais, Dr. Denys Ferraz, do Rio, da Sociedade Pestalozzi do Brasil, que aqui veio estudar o projeto in loco.

No segundo semestre, no fim do ano, o pagamento mensal de vultosa soma de donativos do Dr. Marcos Paulo Rabêlo, com a liberdade de ser usada da maneira como parecer mais conveniente para a obra educacional e social da Sociedade Pestalozzi.

Encontro preparatório Pró-Infância Excepcional, na Fazenda do Rosário, com a participação de diversos membros das diversas instituições do Rio, São Paulo dos diversos lugares de Minas, Bahia... Encerramento oficial pelo Secretário de Educação — sendo sua primeira saída pública ao investir essa pasta. Apresentação de moções concernentes, em primeiro lugar a reconstrução do prédio incendiado e a conclusão da construção da Pestalozzi em Belo Horizonte.

Reuniões proveitosas visitas interessantes. Excelente êxito desse encontro — sob a influência da Sociedade Pestalozzi de Minas e da APAE de diversas regiões, cria-se com auxílio direto da Sociedade Pestalozzi e Associação dos Pais de Excepcionais, junto à paróquia da Igreja da Floresta. Fundando-se uma escola para subdesenvolvidos, o Instituto D. Bôsko, sob a direção da diretora escolar D. Alayde Melo Tibo.

Designação do psiquiatra Dr. Hélio Alkimim para prestar assistência especializada a menores sofrendo de conflitos emocionais, distúrbios neuropsíquicos.

Elaboração de novos estatutos e eleições de membros do Conselho Deliberativo para três anos, segundo os novos estatutos e de alguns membros da diretoria para sua complementação.

Lutas e discussões ingloriosas e crise no seio da diretoria. Falta de unidade de vistas entre a atual diretoria e um grupo de sócios antigos ligados às primeiras fases da Sociedade Pestalozzi.

Em 1961, inauguração do Hospitalzinho “Galba Veloso”, doativo do Banco do Brasil por intermédio da família Dr. Galba Veloso e outros donativos, construção de pré-fabricado, juntamente com o pavilhão a casa da diretoria e da sala de exames psicológicos, maior parte desses donativos foram conseguidos pela senhora Lydia Magon Villar.

O ano termina na expectativa de melhores tempos para a Sociedade Pestalozzi que muda sua designação, especificando-se a região Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Isso a fim de se evitar confusão com outras entidades do mesmo patrono em outros estados e municípios.

Obtenção de promessa de auxílio da CADEME para a realização de novo encontro Pró-Infância Excepcional em 1962.

O ano de 1962 inicia-se com a realização do 2º Curso de Férias de Ensino Emendativo na Fazenda do Rosário (o primeiro em 1951), que reúne 50 professores das classes especiais do Estado de Minas Gerais, 26 professores de outros estabelecimentos e estados do Brasil. Alcança pleno êxito o curso que transcorre em regime de internato, e com a cooperação de um excelente corpo de especialização proveniente de Minas, São Paulo, Guanabara. O encerramento reveste-se de grande sucesso presidido pelo Secretário de Educação realiza-se no Instituto de Educação de Belo Horizonte, sendo conferencista nessa ocasião a ilustre psicóloga analista Noemi da Silveira Rudolfer.

Realçando limitações de excepcionais leva à conclusão de

quanto deve-lhes, numa sociedade civilizada de cuidados e carinho para compensar e inferioridade que os estigmatiza sob diversas formas e graus.

EXPOSIÇÃO

Uma exposição, sábia e artisticamente organizada, reúne variados trabalhos que no setor teórico e prático, foram executados pelos alunos do curso, na Fazenda do Rosário. Custeado pela verba de CADEME e cuja verba de 1961 de dois milhões de cruzeiros foi igualmente repartida entre o estado do Pará e de Minas, sendo beneficiados, no último caso, 26 representantes de outros estados ao lado de 50 mineiros.

Acha-se em preparação para o segundo semestre a comemoração dos 30 anos de existência da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, quando realizará o 6º seminário Pró-Infância Excepcional com importante programa de realizações em benefício da criança e adolescentes subdotados, na Fazenda do Rosário. Será ainda oportunamente iniciado o movimento a favor dos excepcionalmente bem-dotados, que terão como primeira tentativa de assistência dos bem-dotados no meio rural, o acolhimento na Granja Escolar, projeto piloto em fase inicial anexo ao ISER. Nessa ocasião deverá ser lançada uma publicação para a qual já estão sendo reunidos os manuscritos e que esperam auxílio financeiro para entrar no prelo.



Figura 15 - Prédio da Fazenda do Rosário (~1960). Fonte: Acervo do Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

De lustro em lustro - o jubileu das três instituições para excepcionais (1966)

Em todas as três instituições reinava grande entusiasmo e as “luas de mel”, apesar das dificuldades materiais, da crítica, às vezes hostilidades, a falta de segurança técnica, decorreram a vezes hostilidades, da falta de segurança, decorreram a contento de todos. Movia-nos o élan inicial e a fé no poder da ciência e do amor ao próximo — para remover da inércia as inteligências adormecidas, suscitar interesses vitais, equilibrar a agitação dos irrequietos, e amansar a agressividade com exemplos de pessoas de autêntica santidade. Quanto heroísmo não revelou o paciente trabalho das primeiras educadoras dessas obras!...

DE LUSTRO EM LUSTRO...

OS JUBILEUS DAS TRÊS INSTITUIÇÕES
PARA EXCEPCIONAIS

Helena Antipoff
INSTITUTO PESTALOZZI DE B. HORIZONTE

30 anos — 5 - abril — 1935.
FAZENDA DO ROSÁRIO — Ibité — Minas Gerais
25 anos — 2 - janeiro — 1940.
SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL — Rio
20 anos — 4 - julho — 1945.

As obras vencem, realmente, graças a: 1) a pureza das intenções em criá-las; 2) a organização; 3) a coesão do seu pessoal; 4) a qualidade de seus métodos de trabalho; 5) os resultados alcançados.

Creio que em todas as três obras a concepção procedeu dos mais puros desejos de criar algo para os “irmãos menores”, para que progredissem na medida de sua natureza e suas capacidades. Isso exigia ambientes mais amplos, numerosos estímulos, oportunidades para cada tipo, cada indivíduo. Necessitavam de tratamentos médico-pedagógicos com base na ciência, no estudo individual. Mas, sobretudo, de um pessoal selecionado, preparado, compreensivo, solícito, paciente e progressista.

Em todas as três instituições reinava grande entusiasmo e as “luas de mel”, apesar das dificuldades materiais, da crítica, às vezes hostilidades, a falta de segurança técnica, decorreram às vezes hostilidades, da falta de segurança, decorreram a contento de todos. Movia-nos o élan inicial e a fé no poder da ciência e do amor ao próximo — para remover da inércia as inteligências adormecidas, suscitar interesses vitais, equilibrar a agitação dos inquietos, e amansar a agressividade com exemplos de pessoas de autêntica

santidade. Quanto heroísmo não revelou o paciente trabalho das primeiras educadoras dessas obras!...

INSTITUTO PESTALOZZI — O primeiro estabelecimento a festejar seus primeiros seis lustros é o INSTITUTO PESTALOZZI de Belo Horizonte, órgão oficial da Secretaria da Educação do Estado de Minas. Nasceu há XXX anos atrás pelo decreto de 5 de abril de 1935.

Auxiliado material e tecnicamente pela Sociedade Pestalozzi, associação particular de assistência a excepcionais, o instituto localizado na Rua Ouro Preto, 624, no Barro Preto, serviu de externato para escolares que nada ou pouco progrediam nos grupos escolares da capital.

Para minorar a miséria moral em que se achavam, naquela época, os clientes do antigo ABRIGO DE MENORES, resolveu a diretora matricular cerca de 50 desses em regime de semi-internato, entre seus primeiros alunos. Bastante inteligentes, porém filhos da rua, ofereciam, em sua maioria, condutas antissociais de extrema agressividade, representando perigo muitas vezes para seus colegas e educadores.

Com tal corpo discente, variando seu nível mental desde o estado de idiotia e imbecilidade, até graus de inteligência superior, dotados, alguns, de apreciáveis aptidões especiais (mecânica, pintura, poesia, liderança, sociabilidade), o grupo de professoras encontrava sérios problemas em seu trabalho de iniciação ao ensino especializado. Todas eram novatas nesse setor. Umas possuidoras, em sua maioria, de diploma da famosa Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, criada por Francisco Campos em cumprimento de sua Reforma de Ensino do Estado de Minas Gerais, em 1929.

A primeira turma dessa extinta escola (substituída pelo Curso de Administração) formou-se em 1930, após dois anos de estudos pós-normais. Aproveitamos a data para assinar mais um “lustro”, o de XXXV anos – desde que as primeiras professoras, com nova mentalidade da escola nova e educação funcional, começaram a espalhar a semente pelas escolas do vasto Estado. Entre elas encon-

tramos o nome de Ester Assunção, talentosa e educadora e diretora do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, desde a sua fundação até a presente data.

Junto, temos de citar as demais pioneiras que dedicaram seus melhores anos à educação dos excepcionais: Cora Faria Duarte, hoje diretora do LAR Pestalozzi de Volta Redonda; Iolanda Barbosa, diretora do internato da Fazenda do Rosário; Leopoldina Netto, orientadora de suas classes especiais; Cristina Dias, hoje diretora da Escola Montessori, de Belo Horizonte; Francisca Ottoni, de Teófilo Ottoni; Esther França e Silva, do ISOP e da Sociedade Pestalozzi do Brasil, GB; Imene Guimarães; NAYTRES MARIA DE REZENDE – esta, infelizmente, deixou cedo a vida e uma inesquecível imagem em nossa alma. Também da turma de 1930 da Escola de Aperfeiçoamento, foi Naytres que tomou a si a primeira experiência com a classezinha de retardados, em anexo à Escola. Esta tentativa de reeducar foi bem dura: o grupo muito heterogêneo e casos de extrema gravidade quanto à saúde mental e conduta social constituíam constante preocupação e angustiante problema para todos nós que orientávamos a classe e principalmente para a jovem educadora que era Naytres Maria de Rezende. A ela apresentamos nesta comemoração de ensino especializado a nossa profunda homenagem póstuma.

Seria unilateral deixarmos de nos referir com reconhecimento à plêiade de distintos médicos que acompanharam o trabalho do Consultório Médico-pedagógico, o Laboratório de Pesquisas Clínicas e de Investigações Científicas. Seguindo a ordem cronológica, devemos lembrar dos Drs. Aureliano Tavares Bastos, Fernando Magalhães Gomes, Teófilo Santos, Milton Gomes, Clovis Salgado, Clóvis Alvim, Santiago Americano Freire.

Uma lembrança toda especial merece o Professor Henrique Marques Lisboa, da cadeira de Bacteriologia da Escola de Medicina, constante estímulo para a realização dos princípios da Escola Ativa e escola para a vida.

Lembremo-nos ainda do Reverendo Pe. Álvaro Negromonte, vice-presidente da Sociedade Pestalozzi; durante 12 anos seguidos

muito ajudou, com seu prestígio pessoal, a obra do instituto, em boa hora fundado pelo Secretário da Educação do Estado, Dr. Noraldino Lima, que mandou construir o primeiro pavilhão do referido estabelecimento. Ambos repousam em paz e a eles também nossos sentimentos de gratidão.

Em todas essas figuras de educadores, médicos, mestres e em muitos outros que mereceriam ser citados, via-se a mais tocante dedicação à causa da infância anormal, como era então denominada.

Como testemunha ocular, até 1955, no primeiro lustro, portanto, do funcionamento do Instituto Pestalozzi, sob a direção da professora Ester Assunção, pude observar, em todos, grande desejo de estudar, de compreender os estudos de anormalidade, suas causas, seus efeitos sobre as mais variadas modalidades de distúrbios mentais, psicomotores, emocionais e sociais. A Sociedade Pestalozzi acompanhava de perto o trabalho, ajudando o órgão oficial a melhorar as condições do ambiente, o equipamento dos laboratórios e das oficinas etc.

A Sociedade realizou cursos de esclarecimento sobre problemas atinentes aos aspectos biológicos da infância excepcional, alertando as famílias e as escolas a dar uma assistência, o mais cedo possível, enquanto o organismo é mais plástico para a formação de hábitos sociais, de vida, de comunicação pela linguagem, de percepção discriminada e das noções fundamentais com as quais o ser humano deve se ajustar ao ambiente físico e social.

Faltam-nos documentos objetivos para responder às demais situações que enumeramos no começo quanto aos característicos dos métodos e processos e dos progressos realizados pelos alunos do Instituto Pestalozzi, entre milhares de casos que por ali passaram, no Consultório Médico-pedagógico, nas classes especiais e oficinas. Isso, aliás, vai faltar nos outros estabelecimentos, pois nenhum dos três foi bastante aparelhado e dotado de um pessoal para acompanhar, com medidas objetivas e observações seguidas, o desenvolvimento da obra e sua repercussão na sociedade, bem como

o ajustamento dos ex-alunos na vida post-escolar.

A FAZENDA DO ROSÁRIO — Uma das finalidades destas comemorações consiste exatamente nessa possibilidade e verificação dos resultados obtidos. Qual o valor da Fazenda do Rosário e qual a sua repercussão, nos meios pedagógicos e econômico-social, dos esforços incessantes dos XXV anos? Um grupo de jovens sociólogos, orientado por reconhecida autoridade, realizou, nos anos de 1959-60, uma pesquisa, abrangendo a comunidade da Fazenda do Rosário numa área de 65 Km² de 4,5 Km de raio em torno da ISER. Visitaram 80 moradias (excetuando-se as das instituições escolares) com cerca de 500 moradores. Naquele tempo, os resultados, longe de serem positivos, evidenciaram, segundo a pesquisa feita, uma influência bem superficial e precária. Ficamos até desapontados com os resultados, publicados pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte, com o prefácio de seu diretor e ex-Ministro de Educação, Dr. Abgar Renault. Sem perder a esperança de que a Fazenda do Rosário e suas instituições, bem como seu espírito e perseverança ainda venham a se manifestar na progressiva transformação do nosso meio rural, pela escola, continuamos firmes no propósito, lembrando o pronunciamento do mesmo Dr. Abgar Renault, então Secretário de Educação, ao inaugurar o 2o Curso para Professores Rurais na Fazenda do Rosário, em abril de 1949. Dizia ele: “A tarefa da educação é semear frutos de tardia colheita”. Talvez esses frutos só se farão sentir em gerações que ainda não nasceram...

A Fazenda do Rosário estende-se numa superfície de cerca de 250 hectares. A maior parte pertence à Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e adquirida, em compras sucessivas, a partir de 30 de dezembro de 1939, com auxílio financeiro da Campanha dos Diários Associados. Seu diretor, Dr. Assis Chateaubriand, foi do Rio entregar pessoalmente o cheque na importância de 80 contos de réis, aproximadamente, nas mãos da presidente da Sociedade Pestalozzi. Vale a pena lembrar que um dos primeiros subscritores deste doativo foi Josefina Baker, a famosa bailarina francesa negra que,

naquela época, dançava no cassino da Urca.

Distante 26 km de Belo Horizonte, a Fazenda do Rosário, localizada no município de Ibirité, representa hoje um centro educacional de bastante importância. No entanto, seus começos foram bem modestos: duas professoras — Dora Cora de Faria Duarte e D. Iolanda Barbosa, com seis meninos do abrigo de Menores e do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte e mais os primeiros apetrechos domésticos — tudo isso transportado num caminhão — entravam na modestíssima casa de adobes, de chão batido. Sem água encanada, sem luz elétrica, sem instalações higiênicas, a vida dos pioneiros da Fazenda do Rosário era dura e sem conforto. Precisou de muita coragem e de devotamento infinito à causa da infância desamparada para aguentar esses difíceis inícios. Felizmente não faltou ânimo a nenhum dos primeiros habitantes, entre os quais precisamos mencionar o nome da Dona Nina Stavrovietzki, de D. Ana Bandeira de Melo, Wanda Andrade, Lúcia Leite – as primeiras professoras e educadoras da Escola Granja da Sociedade Pestalozzi, instalada em 1940.

Tudo que se fazia em matéria de assistência à infância excepcional que, dia a dia, aumentava os quadros do internato da Fazenda do Rosário, distribuindo em casebres da rústica propriedade e, mais tarde, em prédios edificadas pela própria Sociedade, com auxílio do Departamento Nacional da Criança — tudo, escola, assistência médica e dentária, assistência religiosa, recreação, festas cívicas e tradicionais — tudo isso se destinava, indistintamente à criança internada pela Sociedade, abandonada, desajustada, anormal, como à infância e juventude da própria população, da comunidade adjacente. E isso, constituindo um notável benefício para o ambiente social que recebia os forasteiros mais civilizados, representava também uma grande vantagem para os menores internados porque eram recebidos, apesar de todas as suas limitações e defeitos, de braços abertos, com franca amizade. Era tocante constatar como as famílias rurícolas convidavam os meninos para, em suas casas, participarem dos festejos familiares, aniversários, casamentos etc. Não

havia, inicialmente, quase nenhuma barreira entre uns e outros e muito menos se podia falar num enquistamento estranho ao meio. Houve, mais tarde, com o desenvolvimento das instituições escolares e aumento da população de camadas econômico-sociais e culturais mais elevadas, principalmente por parte do professorado e da administração, um certo afastamento dos moradores locais adultos, embora seus filhos e netos frequentassem os diversos níveis de escolas em funcionamento na Fazenda do Rosário. Hoje, muitos deles já se acham integrados nas obras educacionais, na função de educadores, mestres de ofícios, regentes de classes e auxiliares vários.

Aqui vai a lista das instituições em pleno funcionamento na Fazenda do Rosário:

- 1) — Internato para menores excepcionais “Sandoval Soares de Azevedo”, do sexo masculino;
- 2) — Internato “Santa Terezinha” para meninas excepcionais;
- 3) — Escolas Reunidas “Dom Silvério” e Clube Agrícola “João Pinheiro”;
- 4) — Instituto de Educação Emendativa;
- 5) — Posto de Puericultura com Serviço médico, dentário e laboratório de pesquisas clínicas — Clube das Mães;
- 6) — Centro Social Rural;
- 7) — Hospitalzinho “Galba Velloso”;
- 8) — Casa de Repouso (em remodelação);
- 9) — Curso complementar industrial e agrícola “Dr. Gustavo Lessa”;
- 10) — Cerâmica da Fazenda do Rosário;
- 11) — Ginásio Normal Oficial Rural “Sandoval S. de Azevedo” com internato para moças;
- 12) — Ginásio Normal Oficial Rural “Caio Martins” com internato para moços;
- 13) — Instituto Superior de Educação Rural (Mantém Cursos de Supervisão de Ensino, Cursos de Treinamento de Professores Rurais — Museu de Ciências — Posto de Meteorologia — Laboratório de Psicologia e de pesquisa sócio pedagógicas — Classes ane-

xas, pré-primária e primárias — Clube Agrícola) “Fausto Teixeira”, com lavouras hortas, pomares, jardins, criação de aves e de porcos. Curso de extensão de economia doméstica;

14) — Capela N. S. do Rosário, com serviço religioso regular ministrado pelos frades franciscanos.

Em projetos acham-se os seguintes estabelecimentos de ensino e educação:

— Colégio de Economia Doméstica e Curso Superior de Educação Familiar, em convênio, ambos, com o Ministério da Agricultura;

— Colégio Rural Oficial para candidatos de ambos os sexos, com secções diferenciadas;

— Escola do Serviço Social Rural, no nível superior de ensino (4 anos de curso seriado);

— Instituto Rural “Edouard Claparède” para menores com problemas de conduta e pré-delinquentes.

Os primeiros 8 anos (1940-48) foram inteiramente consagrados à educação de menores desamparados, retardados mentais, nervosos, com distúrbios emocionais, antissociais etc. Quase todos indigentes, recebiam integral assistência, pesando bastante a sua manutenção para a Sociedade Pestalozzi, visto que o número de internos elevou-se até mais de cem (100) alunos.

A partir de 1948, outro problema veio inquietar a Sociedade: a criança do campo, cujas lamentáveis condições de vida faziam dela, também, um ser desamparado: sem escola, sem assistência médica, dentária ou religiosa, vivendo em estado de higiene precaríssima, mal alimentada e doente, verminótica, anêmica, a social, com linguagem pouco desenvolvida, acalhada e triste, recebia pouco da família à qual, desde cedo, prestava seus serviços de criança. Eram-lhe desconhecidos os brinquedos e raramente se referia a qualquer espécie de jogo infantil entre companheiros ou parentes, em casa.

A Escola, por sua vez, não oferecia melhores oportunidades, pois da escola só existia o nome: sem prédio apropriado, sem mobiliário nem material didático, dirigida por uma “professora leiga”

— muitas vezes apenas com um curso de 3 anos de escola rural —, esta escola devia ser modificada e melhorada em seu ensino.

Foi então que a Sociedade Pestalozzi, mais uma vez, veio em auxílio do governo de Minas, com oferecimento de suas acomodações em sítios e chácaras de sua propriedade para, sem demora, iniciar o treinamento do professorado para escolas em zonas rurais. Assim passaram em cursos intensivos de 3 a 4 meses de estudos cerca de 1000 professores rurais. Mais tarde, a Secretaria da Educação promoveu, em instalações próprias, e em outras localidades, esse tipo de cursos, com bastante repercussão na zona rural, felizmente.

Com a Escola Normal deu-se a mesma coisa: inicialmente, ao curso foi oferecido, pela Sociedade Pestalozzi, um dos seus sítios, bem como as instalações ainda não utilizadas pelas crianças. Dois anos e meio após e a Escola Normal já entrava em seu próprio prédio, construído numa gleba de 35 hectares, adquiridos pelo governo nas adjacentes das terras da Sociedade. Assim, a formação de regentes rurais ganhava tempo e em 1954 diplomava-se a primeira turma.

Surgiram outros cursos oficiais, e em 1955 instalou-se o primeiro Curso de Supervisão de Ensino no Instituto Superior de Educação Rural, devendo este órgão representar a cúpula para o ensino em zonas rurais, em 1956, durante um semestre o Professor André Rey, da Universidade de Genebra, veio ministrar curso de psicologia experimental, de pós-graduação.

Diversos seminários de escola rural, como de excepcionais, mesas redondas e mutirões têm sido realizados na Fazenda do Rosário, com a participação de pessoas as mais acreditadas nesses assuntos, no Brasil.

Em 1964, um convênio do Estado de Minas com a Sociedade Pestalozzi criou o Instituto de Educação Emendativa (IEEM) em virtude do qual a assistência à infância excepcional pôde se desenvolver material e tecnicamente em melhores condições com maior número de alunos. A Secretaria de Educação vem ajudando tanto o

internato como o semi-internato com o professorado oficial, mestre de oficinas e, o mais substancial ainda, com a alimentação, fornecendo os mantimentos através de seu Departamento de Compras. Tudo isso veio aliviar bastante a preocupação da Sociedade Pestalozzi a encarar com maior otimismo o futuro da assistência a excepcionais na Fazenda.

Todavia, falta ainda o mais importante, talvez: pessoal suficientemente preparado e selecionado para a complexa tarefa. Espera-se que cursos e estágios pouco a pouco irão diminuir essas dificuldades. Esperam-se auxílios para contrato de técnicos estrangeiros a fim de sanar as faltas em pessoal especializado em educação dos excepcionais. A escassez de acomodação para esse pessoal, em condições de conforto, e a ausência de acomodações para alunos impede a aceitação de novos candidatos, embora mais de 200 casos já se achem inteiramente estudados pelo serviço social da Sociedade Pestalozzi para internamento, entre mais de quinhentos que desesperadamente esperam a sua admissão na Fazenda do Rosário. Os auxílios financeiros são indispensáveis para construções, visto que não falta espaço para abertura de novas “chacrinhas” para internatos.

Julgando o internamento da criança excepcional (a bastante inteligente para compreender que a família, ao internar o filho, comete um ato de rejeição, o qual não rara vez culmina no abandono definitivo do excepcional ao estabelecimento), iniciou-se em 1964, o sistema de semi-internato, trazendo diariamente menores de Belo Horizonte em ônibus, às 8 horas da manhã e devolvendo-os às famílias às 5 horas da tarde. O problema do transporte, neste caso, deveria ser solucionado através de auxílios mais significativos para poder receber maior número de alunos.

Para afastar os males do internato coletivo está sendo estudada a possibilidade do regime de colocação familiar. Certos países (Uruguai, por exemplo) preconizam sobremaneira esta modalidade de assistência. Todavia, para que a colocação beneficie realmente a criança, deve ser tomada uma série de medidas quanto à escolha e

o preparo de lares adotivos para assistência mais ou menos prolongada e, quiçá, definitiva, em se tratando de crianças órfãs ou abandonadas.

Ainda são poucas as famílias, na comunidade, que possam desempenhar satisfatoriamente o complexo papel de educadores de excepcionais em seus lares. Talvez precisaria ainda mais uma geração para conseguir famílias numerosas entre os rurícolas, capazes de aceitar essa incumbência de maneira higiênica, pedagógica, sem preocupações de exploração e de ganância. Acreditamos firmemente que um dia a Fazenda do Rosário possa ser uma espécie de “Colônia de Ghehel” para excepcionais, ao exemplo do que se faz na Bélgica para os alienados. Essa modalidade solucionaria *pari passu* o problema do egresso que tanto preocupa a Sociedade Pestalozzi. A manutenção dos crescidos no meio dos novos de menor idade chega um dia a seu limite. Cortar o cordão umbilical que os prende por longos anos ao internato, em se tratando de órfãos e de rejeitados, constitui um problema de angustiante afetividade. Onde irão os menores rapazes? Para onde encaminhar os menos ajustados? O remédio seria de criar, ao lado, nas proximidades da Fazenda do Rosário, uma colônia de lares para egressos, como se tem, há muito tempo deliberado. Existe mesmo um terreno doado pelas amigas do Rio de Janeiro, Dona Renata Silveira e Dona Isar Lins, já todo medido e com planta loteada. Precisar-se-iam outros donativos e elevada monta para construção dos prédios de residência e demais benfeitorias para a exploração do sítio em atividades agropecuárias e industriais. Isso exigiria, ao lado de um planejamento competente, consideráveis capitais. Não faltarão, um dia, esses recursos indispensáveis, não somente à solução do problema dos egressos da Fazenda do Rosário, como ainda de egressos de outras instituições excepcionais, pois a doação do terreno especifica essa condição, para maiores de 18 anos.

III SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL

E agora resta-nos falar sobre a mais nova das aniversariantes – a Sociedade Pestalozzi do Brasil. Nascida em 1945, no antigo Distrito Federal, da imperiosa necessidade de acudir à criança excepcional, foi ela, inicialmente, obra de desespero de algumas mães que, naquela época, nada encontravam, para a educação de seus filhos diferentes. Fora de alguns estabelecimentos oficiais, como o Instituto de Surdos-Mudos, o Instituto dos Cegos (ambos datando do tempo do Império), mais o Instituto de Neuro-Psiquiatria infantil, no Engenho de Dentro, quase nada existia naquela época para numerosos excepcionais. Por isso, a criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil encontrou nos meios educacionais e médicos, como nos familiares dessas crianças, o mais franco interesse e apoio. Às primeiras mães a batalhar — Dona Helena Dias Carneiro e D. Zair Backs — hipotecamos eterno reconhecimento pelos esforços dispendidos em prol da criação da nova obra.

Foi o Departamento Nacional da Criança, com o Professor Olinto de Oliveira na Direção Geral e o Dr. Flammarion Costa na Divisão de Proteção Social à Maternidade e Infância – um dos primeiros órgãos, com a Associação Brasileira de Educação a apoiar a iniciativa particular de um grupo de fundadores da nova entidade. Graças ao DNCR, então órgão do Ministério de Educação e Saúde, realizaram-se, na Sociedade Pestalozzi, os primeiros cursos de orientação psicopedagógica, precedendo-lhes, ainda, os dois primeiros Cursos de Recreação, realizados em Belo Horizonte, com a participação de alguns alunos do Rio.

Entre as mais entusiastas alunas e mais ativos colaboradores, figuravam algumas progenitoras dos filhos matriculados nas classes e nas oficinas pedagógicas que se abriam paulatinamente no velho casarão de Leme – sede, desde 1945, da sociedade. Em tão boa hora alugado, sem prazo determinado, um dia veio o casarão a se constituir em patrimônio da Sociedade Pestalozzi do Brasil, por ato do Governo Federal do Dr. Juscelino Kubitschek, o que veio facilitar grandemente o trabalho pestalozziano sob seus múltiplos aspectos.

Outro ponto forte da obra era a sua diretoria. Soube a Assembleia Geral eleger desde 1945 presidentes de elevado gabarito e prestígio Social. Infelizmente, temos a chorar o desaparecimento dos seus primeiros presidentes e vice-presidente, Desembargador Sabóia Lima e Dr. Bartolomeu Anacleto. Ambos homens de rara competência jurídica e de cultura, trabalhavam sacrificando-se no serviço ao próximo e na proteção à infância. Substituíram-se na presidência outro grande jurista, o Desembargador Sady Gosmão e, mais tarde Dona Cordélia de Moraes Vital que, com raro dinamismo, enfrentou as dificuldades da obra, realizando notáveis reformas inclusive abastecimento de água, reforma do prédio, já iniciado pela diretoria anterior, na qual Dona Zoé Noronha Chagas Freitas, Secretária Geral da sociedade, se distinguira durante vários anos, com sua eficiente ajuda. Ambas levaram o prestígio da Sociedade Pestalozzi a altos níveis de reconhecimento público. A presença, na tesouraria, do Dr. Luís Eduardo Magalhães, desde a fundação da Sociedade até o primeiro semestre do corrente ano, serviu de garantia para a segurança financeira e confiança por parte dos credores.

Com especial atenção devemos-nos referir à presença, entre colaboradores de primeira hora, da figura serena do amigo e advogado Dr. Adaucto Lúcio Cardoso. Nas espinhosas situações que atravessam as instituições, seus sábios conselhos sempre são seguidos como preciosas advertências e diretrizes.

Ainda como ponto positivo de trabalho, deve ser assinalada a participação nos destinos da nova obra do conselho de estudantes e dos Ex-alunos dos Cursos da Sociedade Pestalozzi. Juntamente com representantes dos serviços internos, que seja dito de passagem, se recrutavam quase sempre entre os antigos alunos — formava o Conselho um órgão que se sentia com liberdade de criticar, de propor medidas novas e salutares, ditadas pelo conhecimento e observação do trabalho executado com interesse e dedicação. As reuniões transcorriam numa dinâmica euforia de poder promover melhoramentos na obra que consideravam sua. Festivais infantis, sessões de bandinha de música, cursos, exposições periódicas, pu-

blicações, teatrinho ambulante de fantoches, conferências, seminários de estudo, compra do sítio em Pendotiba, participação nas Jornadas Pedagógicas, convites, visitas, encomendas para oficinas pedagógicas, bazares com franca colaboração das mães, exames das crianças, etc.... Promoviam-se, enfim, uma variedade de manifestações de caráter cultural, social e médico-pedagógico propriamente ligadas à qualidade dos clientes na Sociedade Pestalozzi do Brasil. Tudo isso tornava mais conhecida a obra e seu proveitoso trabalho com as crianças e adolescentes, bem como os educadores à procura dos cursos no Leme.

O velho casarão passava por reformas e ampliações sucessivas, permitindo maior número de alunos externos com horários aumentados. Os primeiros adolescentes se transformavam em adultos, e um grupo deles passava à categoria de servidores e auxiliares da casa. Com isso resolvia-se, para alguns deles, o problema do egresso aproveitado na instituição, e a instituição com boa orientação que lhes podia dar, lucrava com uma mão de obra melhor preparada para serviços de pintura e carpintaria, além dos serviços domésticos com pessoal interno, de confiança.

Quando ao aspecto técnico, o Consultório Médico-psicopedagógico inicialmente servido por voluntários, começou a funcionar em horários regulares e com um pessoal remunerado, quando o professor Pierre Weil, psicólogo francês, veio imprimir-lhe um grande impulso. Todo pessoal psicopedagógico foi matriculado no curso regular de 3 anos de psicopedagogia, em convênio com as faculdades de pedagogia e medicina, resultando disso um melhor preparo e especialização em assuntos do interesse da Sociedade.

Crescendo o Consultório com pessoal médico, psicólogo, e de assistência social, foi possível organizar sessões proveitosas de equipe, onde se discutiam os casos e se aprendia bastante. Esperava-se desses estudos alguma pesquisa de valor objetivo mais amplo. No entanto, a pressão exercida pela afluência dos novos casos para o Consultório, cada vez mais conhecido no Rio, afastava sempre essa importante função. Por outro lado, a pressão dos casos exter-

nos também, de certo modo, prejudicava o trabalho interno, ficando frequentemente sem os necessários exames e reexames muitos dos alunos das classes anexas e das oficinas pedagógicas. Faltava também bastante entrosamento entre o pessoal do Consultório e da casa – o que criava terreno de desconfiança mútua e de incompreensões. Uma cisão assinalou um período bastante penoso na vida da Sociedade, daí resultando uma mudança radical, com o afastamento quase total da equipe que ali trabalhava durante anos. Felizmente, um novo grupo de colaboradores se constitui e o Consultório Médico-Psico-Pedagógico da sociedade, sob a direção geral da assistente social D. Regina Vianna Martins Ferreira, acaba por harmonizar os serviços, restabelecendo assim o equilíbrio da casa.

Precedeu a esse conflito um outro ainda do qual resultou uma longa interrupção dos cursos de recreação e de orientação psicopedagógica, perdendo com isso a Sociedade a sua liderança em matéria em que era pioneira desde 1945. Dirigidos por D Yolanda Rebello, ex-aluna dos cursos da Sociedade Pestalozzi, diplomada em arquitetura, culta e enérgica, mas que, por incompatibilidade de ponto de vista teve de se afastar, somente em 1964 voltaram os cursos a um funcionamento regular, sob nova direção, e depois de 5 anos de inatividade.

As obras, como as pessoas, atravessam altos e baixos e é comum que se instalem períodos de verdadeiras crises. As situações conflitivas geralmente aparecem na mudança de padrões: os antigos já não satisfazem por um ou outro motivo e é preciso bastante coragem para romper com os antigos colaboradores e amigos. No entanto, os sacrifícios são necessários quando a divergência, constituindo mal-estar cônico entre os membros do pessoal, prejudicam, em última análise, a própria obra.

O ano de 1965 encontra a Sociedade Pestalozzi do Brasil em, relativamente, excelentes condições de trabalho e de ânimo para, concluindo seus primeiros 20 anos de funcionamento, e com a revisão do trabalho realizado nos seus diversos setores, iniciar novos lucros a partir do ano de sua maioridade. Da fraqueza e da sincerida-

de com que serão abordados os problemas vividos, hão de resultar uma visão mais clara e uma orientação mais segura do caminho a seguir.

É evidente que o empirismo inicial que reinava há tempos na educação e no tratamento médico-psicopedagógico e social deve ceder lugar a outros métodos. Deve-se conseguir, custe o que custar e, nos consultórios como nas classes e oficinas pedagógicas, um pessoal expressamente dedicado à pesquisa científica. Ao lado dos educadores, mestres, médicos, psicólogos e assistentes sociais, absorvidos pela prática cotidiana cada um em sua especialidade, deve funcionar o cientista. Deve haver no “staff” da equipe o observador, o experimentador, aquele profissional ao qual cabe estudar e vislumbrar, na realidade da vida escolar da oficina do recreio problemas férteis, sugerir hipótese cuja solução viria trazer possível benefício à prática com conhecimentos mais seguros.

Não há hoje em dia empresa industrial de certa importância que não tenha em seu seio um laboratório de pesquisas. Por mais dispendioso que seja, ele é indispensável ao progresso. Em última análise, a despesa que acarreta a pesquisa virá um dia compensar os gastos materiais e desperdício de tempo da cega rotina, evidentemente insuficiente e improdutiva na educação, como no tratamento médico.

Assim, pensando-se no futuro da Sociedade Pestalozzi do Brasil, seu valor doravante dependendo de várias condições de êxito, haverá certamente lucro com a presença permanente e intensiva da função científica. Para isso deve ser montado um laboratório promovido de material e de equipamento apropriado de algumas pesquisas fundamentais e, *last but not least*, de autênticos pesquisadores em matéria de retardo mental e da dificuldade de aprendizagem. E de ajustamento social, diria eu, para especificar este lado importante da educação. Do rigor de seus métodos levados adiante por neurologistas, nutrólogos, psicólogos e psiquiátricas, educadores e assistentes sociais de comprovada competência profissional, pode-se esperar luzes na procura das causas de limitação mental e

dos fracassos provenientes quer da natureza da criança retardada, quer das condições mesológicas e da ignorância e ineficiência do pessoal — pais, mestres, colegas....

Ao lado do grupo de cientistas que cuidarão do aspecto teórico da anormalidade e limitação mental, deve-se seriamente pensar na seleção e preparo dos técnicos: educadores, mestres, monitores, assistentes. Até hoje, a verdade seja dita, grande parte do trabalho pedagógico e artesanal se fazia no Leme (como alhures, nas duas outras obras já mencionadas) por meio de um pessoal não especializado. Embora de uma dedicação digna de toda admiração, faltavam-lhe conhecimentos menos frágeis e superficiais, faltava competência que se obtém em prolongados estudos teóricos e práticos orientados por mestres de comprovada cultura geral e especializada. Dali e sem plano bastante para seguir a evolução natural do desenvolvimento físico, mental e social, nos progressos dos alunos, sem o controle periódico do conjunto das funções em condutas globais, e em detalhes artificialmente apuradas, a obra toda empírica não podia se desenvolver no desejado grau de segurança dos métodos e processos aplicados a excepcionais.

A nova etapa da Sociedade Pestalozzi do Brasil, sem nada perder de positivo nas atitudes do pessoal para com a criança, seu carinho e respeito à pessoa humana, deverá ainda se armar de outros instrumentos de progresso, mais conscientes e mais racionais. O apego à rotina e processos já superados deve ceder lugar a métodos mais adiantados, àqueles já experimentados em outras escolas e instituições para excepcionais. Para isso precisa oferecer oportunidades de estudos aos colaboradores mais interessados, facultar-lhes bolsas de estudos e estágios em estabelecimentos de comprovada eficiência. Precisa de intercâmbio mais frequentes entre as instituições, de conferências e de congressos para permitir trocas de experiências e de ideias. Enfim, há necessidade de estimular os trabalhadores que lidam com excepcional em diversos setores de assistências ou de estudos a terem contatos mais chegados e frequentes. Tudo isso se realizará com mais facilidades se os “práti-

cos” entrarem em contatos com os “teóricos” e vice-versa, a fim de que a função da ciência não perca contatos com a realidade e o bom senso com os afastamentos dos laboratórios, estes se transformando em confortáveis torres de marfim...



Figura 16 - Fotografia de alunos em sala de aula, Fazenda do Rosário Ibirité, Minas Gerais, Brasil, 1965.

Educação dos excepcionais e sua integração na comunidade rural (1966)

O internamento em estabelecimento é sobremaneira dispendioso e a criança não encontra nele o ambiente propício para sua educação integral. Aí que vem à tona a solução pela colocação familiar nos lares rurais circunvizinhos.

EDUCAÇÃO DOS EXCEPCIONAIS E SUA INTEGRAÇÃO NA COMUNIDADE RURAL

Helena Antipoff

Partindo dos princípios modernos de pedagogia e adaptando-os às necessidades e recursos de cada indivíduo excepcional — quer do retardado mental, do particularmente bem-dotado, do sensorialmente deficitário, do defeituoso físico ou, ainda, do que sofre desequilíbrios emocionais e desajustes sociais — quase todos exigem uma suplementação de tratamento de modo a constituir uma formação mais completa e harmoniosa possível, que os integre na sociedade.

Nessa educação integral e integrativa, convém distinguir os seguintes aspectos, cujo conjunto deve-se levar sempre à consideração do pessoal que trata dos excepcionais:

1) — Educação física e conservação da saúde, formação dos hábitos de higiene;

2) — Formação de hábitos de vida e de relativa independência (no vestir, nas refeições, na aquisição de certa autonomia etc.);

3) — Educação perceptiva e de inteligência prática;

4) — Educação intelectual e da linguagem como meios de comunicação e formação dos conceitos;

5 – Escolarização no sentido de os estudos servirem para a aquisição de instrumentos úteis de cultura e de comunicação na sociedade. Do contrário, nos retardados não se justificam esforços excessivos e contínuas frustrações; sua energia deve ter outras aplicações, mais condizentes com os interesses e capacidades de excepcionais. Tornar este item bem patente, tanto para os pais como para os regentes de classes;

6) — Educação social, em suas variadas modalidades de relações humanas: no lar, na escola, na comunidade, nos brinquedos, nas ocupações, no trabalho, na recreação...;

7) — Educação econômica para zonas rurais: estudo e aproveitamento usual dos recursos naturais e materiais; sempre que possível, com a produção de valores ou rendimentos em atividades agrícolas, artesanais, industriais caseiras; seriadas em gradativa progressão de dificuldades e esforços, permitem a participação dos mal como dos bem-dotados;

8) — Educação artística nos variados setores de aplicação. Tanto na vivência estética, na contemplação da natureza, como na música, dança, teatro, nas artes plásticas, despertando no excepcional sentimento de beleza e exercitando aptidões, não raro de apreciável valor. O indivíduo sentir-se-á mais feliz com a utilização do patrimônio cultural que o aproxime dos demais membros da sociedade. Os critérios de beleza, precedendo os critérios éticos, constituem elementos valiosos na educação do excepcional;

9) — Educação cívica e moral com a participação do excepcional nas manifestações da vida cívica, nas comemorações de datas de cunho familiar, regional, de acontecimentos dignos de exaltar o amor filial, o valor moral na localidade, no país; praticando “boas ações”, auxílio aos fracos, doentes, necessitados. A sensibilidade afetiva para com as alegrias, a infelicidade, o sofrimento dos outros; a bondade patente em muitos excepcionais, bem como o desejo e a capacidade de serem úteis ao próximo podem ser desenvolvidos nessas criaturas limitadas intelectualmente e aproveitadas em atividades sociais de auxiliar de educadores, nos serviços hospitalares, na recepção de alunos novatos, visitas etc.;

10) — Educação religiosa. Esta, na medida da compreensão e do desejo do próprio excepcional, não pode ser descuidada. O excepcional não deverá ser deixado fora da vida religiosa da família, da escola ou da comunidade, pois seu afastamento compulsório pode criar nele o sentimento de rejeição e de inferioridade, reprimido ou pronto a se voltar contra seus pais ou educadores.

FATORES DE PRIMORDIAL IMPORTÂNCIA NA REALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

I) — Do Pessoal. Seleção, preparo, estágios do educador e auxiliares na educação do excepcional.

Os Cursos de formação e preparo do pessoal devem ser seguidos de um período de estágios probatórios bastante prolongado para fazer sentir ao candidato o grau de adequação ao tipo de trabalho exigido por esse ramo de assistência, a fim de evitar fracassos pedagógicos, e preservar a sua própria saúde do esgotamento nervoso, não rara vez observado entre educadores de excepcionais.

São eles chamados a exercer a função de educadores de excepcionais mentalmente retardados de crianças com defeitos sensoriais e motores, nervosas, irrequietas e instáveis, social e emocionalmente desajustadas etc. Devem ser indivíduos desprovidos de “complexos”; pessoas pacientes que gostem verdadeiramente dessas crianças como seres humanos; otimistas e com fé na educação. Estudiosas, e possuidoras de bastante cultura pedagógica especializada e geral, devem ter mãos habilidosas e capazes de estimular a aprendizagem da criança sem perda da serenidade. Devem ter bastante idealismo e possuir uma faísca de espiritualidade para acender nela, quando preciso, verdadeiros atos de heroísmo e de humildade.

AOS EDUCADORES COMPETE:

1) — Criar ambiente propício para a educação e o “clima” mais favorável ao tipo de alunos que terá sob a sua responsabilidade, sempre, porém, numa atmosfera de confiança e de simpatia;

2) — Aplicar técnicas educativas e apropriá-las devidamente para cada caso e fato ocorrido; imaginar novos processos, aproveitando as ocorrências e os recursos disponíveis. Controlar seu efeito no aluno;

3) — Observar os fatos da conduta humana; interessar-se por eles e registrar, como cientista, a fim de compreendê-los e contribuir, paulatinamente, para o advento da pedagogia especializada,

como arte subtil baseada na paciente experiência;

NB — O último tópico é bastante importante: escolas para excepcionais não são simples escolas. São estabelecimentos privilegiados onde se educam as crianças, onde se estudam problemas e processos de educação e de tratamento, e onde se formam educadores e demais auxiliares.

II) — Ambiente — Escolas para excepcionais devem, a nosso ver, funcionar fora das cidades. O local natural é o campo. Espaços abertos favorecem movimentos livres, mais amplos, harmoniosos. Os ritmos da vida são ali melhor percebidos; melhor que os relógios e os sinais, o sol dita os horários convidando os homens para se levantar, para o trabalho, o sono...;

Longe do tumulto da cidade, dos perigos do trânsito, da abertura espacial, a vida no campo oferece à criança infinitas oportunidades para seus jogos ao ar livres, o cultivo da imaginação, por mais limitada que seja a criança. Ela gosta desta vida campestre, das árvores, dos animais, da paisagem e sabe apreciar a beleza através de uma espécie de sentimento cósmico que se pode observar nos olhares de crianças, por vezes, profundamente retardadas.

III) — Atividades de orientação para o trabalho — A vida rural oferece ainda ao excepcional ricas possibilidades para o trabalho e a sua participação nas atividades lucrativas do campo.

Os variados recursos naturais em matéria prima e as ocupações de carácter utilitário praticadas pelos deficientes mentais contribuem grandemente para a educação e preparo dos adolescentes para a vida adulta do egresso, mais ou menos livres, ou asilado. Em ambos os casos, será menos parasitária a sua existência e sentir-se-á mais feliz na comunidade.

A cuidadosa procura de ocupações para cada indivíduo deficiente por meio de rodízios nos diversos serviços de estabelecimento rural para excepcionais, tal como a Fazenda do Rosário da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, poderia desempenhar uma tríplice finalidade:

a) — Educativa — com o exercício das funções biopsíquicas

e sociais do adolescente em diversos ambientes de trabalho, com materiais e ferramentas variadas para fins de aprendizagem;

b) — Científica — pelo método de experimentação natural e outros métodos de pesquisas vocacionais em torno de ocupações e sua compatibilidade com os níveis de desenvolvimento mental e de aptidões, tipos de deficientes, anomalias, distúrbios nervosos e emocionais, bem como de suas condições econômico-sociais;

c) — Econômica — por mais novo e ou limitado que seja o excepcional, sua participação adequada nos trabalhos e serviços da Fazenda do Rosário, como instituto rural de educação emendativa, pode resultar numa apreciável ajuda econômica para o estabelecimento, ao mesmo tempo que salutar para o bem-estar moral do adolescente.

Há uma infinidade de trabalhos no campo, onde a mão de obra infantil, quando dosada em seus esforços e horários, representa uma valiosa contribuição na economia rurícola, sem prejuízo da saúde e da escolaridade da criança. Na apanha de frutas e sementes; no trato dos animais de pequeno porte, tais como aves, coelhos; na floricultura, por exemplo, a mão da criança melhor do que a do adulto pode conseguir transplântio de delicadas mudinhas.

O adolescente do campo se enquadra perfeitamente em muitos trabalhos, agradáveis para sua idade.

Temos encontrado, entre deficientes mentais, meninos de grande responsabilidade no trato de animais, muitas vezes superior àquela que, nas mesmas condições, se pedia aos meninos normais, de inteligência e de conduta, geralmente mais brincalhonas e menos atentas aos serviços obrigatórios.

Além de atividades agrícolas, o meio rural favorece toda espécie de trabalhos manuais, de artesanatos e de indústrias rurais. É a opinião comum que a riqueza vegetal do Brasil não foi, até hoje, bastante aproveitada nem na indústria, nem no comércio interno, nem na exportação.

É também a nossa opinião, ao constatar o pouco interesse que lhe consagram educadores brasileiros, e a ignorância com que

tratam do assunto quando chamados a utilizá-la nas atividades pedagógicas. Felizmente, despertada a atenção e treinadas as técnicas de aplicações didáticas para concretização do ensino, os professores, nos cursos de especialização em educação rural ou nos da educação emendativa, revelam rápida aprendizagem e boa qualidade, desde os primeiros ensaios, dos artigos artesanais confeccionados nessas aulas. Testemunho dessa habilidade natural são as já famosas exposições do artesanato rural nas Feiras do Milho e da Colheita, cujos produtos se vendem com facilidade, por preços comerciais. O mesmo pode-se observar do mostruário artesanal das crianças, deficientes mentais e desajustadas, que se esmeram nos trabalhos de bambu, cipós, na cestaria, nos artigos de fibras vegetais, de milho, de bananeira, nos “mosaicos” com grãos e sementes etc.

Eis aqui uma prova cabal da imensa possibilidade de aprendizagem e de criação livre graças aos recursos naturais, muitos dos quais, nativos, oferecem aos educandários de excepcionais, do ponto de vista pedagógico-econômico e de equipamento técnico, condições excepcionalmente vantajosas.

A matéria prima animal, também de fácil encontro no meio rural, permite trabalhos de bastante utilidade em couro, peles, chifres, ossos, penas etc.

Talvez a mais valiosa para nossa zona seja a matéria prima mineral e muito especialmente o barro, visto serem argilosas as baixadas, e de excelente qualidade para a cerâmica. A presença de um ceramista que veio, como um dom precioso, de Pernambuco, da Usina de Catende, à Fazenda do Rosário, polarizou a atenção dos educadores e artistas visitantes, nos bonecos de barro que saíam profundamente das mãos criadoras dos meninos débeis mentais “bem-comportados”, ou dos garotos inteligentes, porém de péssima conduta; todos se sentiam à vontade atraídos pelo barro e pelo incomparável mestre Jether Peixoto. Sua arte consistia em deixar a criança livre para exprimir o que lhe passava n’alma. A orientação discreta na aprendizagem técnica de cerâmica popular não tolhia a criança. Pois, geralmente, era usada a pedido da própria criança

quando a reclamava na solução de uma dificuldade nova.

Os “bonecos” que representavam, à maneira de Vitalino, coisas vistas, cenas observadas com especial e espontâneo interesse pelas crianças, lembranças de seu passado familiar, de miséria material, mas cheias de afeto filial repercutiam no trabalho criador da criança e se integravam em sua formação.

Para alguns adolescentes, entre os mais difíceis e antissociais, a cerâmica funcionou como uma verdadeira tábua de salvação na modificação brusca de sua conduta, e, quiçá, do próprio caráter.

Fator de não pouca importância eram as exposições (permanentes e esporádicas) desses trabalhos que, além de provocarem apreço e admiração, constituem também oportunidades de renda. Há quinze anos atrás, os “bonecos” de barro da Fazenda do Rosário, procurados pelos colecionadores de arte popular, se vendiam a preço alto, a duzentos, quinhentos e mais cruzeiros, no tempo da moeda ainda alta no Brasil.

Não havia maior prazer para os nossos meninos que o de “comerciar” seus produtos nas feiras da Fazenda do Rosário ou nos povoados vizinhos, para onde levavam, aos domingos, de caminhões, seus produtos: tigelas,oringas, habilmente torneadas no torno rústico por alguns meninos especializados.

A pedra-sabão, ou esteatite, é outra excelente matéria-prima regional, pois as suas jazidas se encontram em Congonhas do Campo, a menos de 3 horas de viagem da Fazenda do Rosário. É uma fácil encomenda e transporte. Por ser macia, a pedra-sabão deixa-se esculpir com simples canivete. Haja visto os meninos de 10 a 12 anos trabalhando e produzindo coisas de utilidade, artigos de religião ou objetos de ornamentação, com relativa facilidade e resultado.

O ferro é outra matéria-prima profusamente encontrada na zona metalúrgica de Minas Gerais. Infelizmente, ainda se faz dele relativamente pouco uso artesanal; no entanto, os trabalhos de “ferro forjado” seriam de grande alcance na educação de excepcionais sobretudo dos que necessitam de trabalhos de força para a descarga de suas energias explosivas, em atividades construtivas.

A construção só para o sexo masculino. Uma vez tentamos introduzir elementos de construção rústica no Curso de Treinamento de Professores Rurais. Não encontramos mestres que quisessem ensinar as mulheres, pois declararam que é o “ofício do homem”. A construção pode ser com facilidade introduzida no meio rural, visto a presença de material necessário para a construção de abrigos, para a guarda de ferramentas agrícolas, de caramanchões, de barracas para exposição ou venda de cosméticos nas festas ao ar livre, e mesmo para a confecção de rústicas moradias. Nessas construções, a mão de obra dos adolescentes deficientes mentais pode ser bem útil, uma vez que haja bom mestre pedreiro que os oriente nos serviços de ajudantes. Tivemos oportunidade de ver retardados mentais desempenhar esses trabalhos com bastante interesse e êxito. Na falta frequente de mão de obra profissional, na zona rural, esses rapazes são procurados pela população e não lhes faltam encomendas.

Indústrias rurais — estas beneficiam principalmente adolescentes do sexo feminino. Não faltam produtos vegetais e animais como matéria prima para isso. Exigem educadores competentes e algum aparelhamento, além da higiene do ambiente em que tais indústrias possam ser praticadas.

É-nos agradável constatar que o Ministério da Agricultura acha-se fortemente empenhado na formação técnica do elemento feminino para ministrar economia doméstica rural nos cursos primários complementares, nos ginásios orientados para o trabalho e nos colégios e ginásios normais (em cursos vocacionais). Na própria Fazenda do Rosário, deste 1966, funciona, com esta finalidade, o Colégio Técnico de Economia Doméstica Rural, cujas diplomadas, depois de três anos de estudos seriados, poderão ser aproveitadas nas escolas e institutos de educação emendativa no setor feminino, nos cursos para “donas de casa”, de auxiliares de educação e atendentes, entre as quais poderão figurar, como alunas também, as mocinhas com retardo mental de grau leve. Custa a crer como essas aulas transformam as moças. Mesmo com “déficit” mental, aparen-

temente profundo, nas aulas “acadêmicas”, nas quais demonstram absoluto desinteresse, atitudes grosseiras e preguiça, sua aparência e comportamento mudam radicalmente nas atividades domésticas e nas aulas práticas de costuras, culinária, jardinagem, horticultura etc. Suas fisionomias animam-se de uma expressão mais bonita e simpática, os movimentos tornam-se mais ágeis; no contacto com pessoas, ficam mais confiantes. Recebem as visitas, servem à mesa, oferecem seus préstimos com atitudes sociais agradáveis de boas “donas de casa”, convidam a visitar suas “granjinhas” etc.

Não é nossa intenção enumerar todas as espécies de ocupações e aprendizados para adolescentes, condizentes com a vida do campo, que tanto preconizamos para deficientes e desajustados. Tivemos oportunidades de observar na Fazenda do Rosário, através de variados exemplos o seu comportamento nas múltiplas atividades que lhes foram proporcionadas. Nem tudo foi bem-sucedido: houve casos admiráveis de êxito e de recuperação de indivíduos gravemente atingidos em seu “déficit” mental ou desvios de conduta. Mas houve também bastante desperdício na maneira como foram levados, por mestres incompetentes, ou educadores improvisados nessas atividades.

Graças ao zelo e imaginação da primeira diretora técnica, Dona Yolanda Barbosa (já hoje aposentada), que tanta importância dava ao trabalho da criança internada na Fazenda do Rosário e tantas oportunidades descobria para atender às diferenças individuais de cada uma, foram experimentadas e observadas várias dezenas dessas atividades.

Em continuação aos trabalhos estudados em Belo Horizonte, no Instituto Pestalozzi, entre 1935-40, no setor de trabalhos manuais e domésticos, principalmente feitos pelos alunos do sexo masculino, os estudos de atividades agrícolas, sobretudo, chamaram nossa atenção, através do método de Lazourski. Seus primeiros resultados foram publicados a título de ilustração, apenas.

Até hoje faltaram aqui pessoal e meios para a pesquisa sistemática do trabalho agropecuário, artesanal, praticado pela popula-

ção rural e, mais especialmente, pela sua infância e adolescência. A isto seria acrescentado o estudo do deficiente mental e desajustado de diversas idades, culminando a pesquisa no levantamento de escalas de trabalho para diversas idades e tipos de trabalhadores, normais e deficientes.

Como sabemos, a pesquisa exige pessoal preparado e disciplinado e não poucas despesas para sua remuneração, transporte, documentação fotográfica, apuração estatística, trabalhos de datilografia etc. Não perdemos a esperança de que, um dia, se consigam auxílios através do Conselho Nacional de Pesquisas e orientação técnica por órgãos competentes.

Afortunadamente, cada dia mais sente-se, por parte da sociedade e dos poderes públicos, maior compreensão da importância da zona rural e de sua população, tanto tempo deixada sem assistência e educação. Acreditamos que as atividades hortigranjeiras e artesanatos executamos em condições de melhor higiene (problemas de esquistossomose e de verminose, em geral, para as primeiras) e de maior conforto e equipamento das moradias rurais (para as segundas) trariam para as localidades vizinhas dos grandes centros urbanos (como é o caso da Fazenda do Rosário) oportunidades econômicas bastantes significativas para seu bem-estar material e social.

COLOCAÇÃO FAMILIAR DE DEFICIENTES MENTAIS NA ZONA RURAL

A implantação de educandários para excepcionais na zona rural não só facilita a educação integral e a integração na comunidade dos deficientes mentais e desajustados. Isso exigiria um sério planejamento e uma sólida organização de aproveitamento da população rural vizinha dos estabelecimentos para excepcionais. Mas seria uma maneira de solucionar o problema espinhoso de educação, assistência e garantia no futuro na idade adulta de maior número de deficientes mentais.

O plano de colocação familiar, na Fazenda do Rosário, surgiu

da constatação que o crescente número de pedidos de internamento em seu estabelecimento não poderá ser jamais liquidado por seus próprios recursos e a palavra descentralização se implantou como palavra de ordem: descentralização regional e descentralização local. Cada região administrativa do estado (através de suas delegacias de ensino, de saúde, dos juizados, núcleos da LBA, associações religiosas e assistenciais etc.) deve promover algo em favor de sua infância excepcional, evitando que massas de candidatos ao tratamento médico-pedagógico e social se acumulem, desesperadamente à espera de uma vaga em consultórios, internatos, clínicas especializadas etc. As sedes dessas entidades administrativas devem se interessar pela sorte desses seres e tentar solucionar suas necessidades com seus próprios meios, deixando para a capital do estado e quiçá, do país, os casos que exigem assistência extraordinária. Esse descongestionamento dos serviços centrais por processos de descentralização regional ajudaria os centros a fazer um melhor trabalho, de maior competência técnica, preparando o pessoal, estudando, pesquisando e descobrindo processos mais adequados de tratamento e de assistência à infância excepcional.

Outra modalidade de descentralização seria a comunal. Os estabelecimentos de assistência médico-psicopedagógica e social para o excepcional como o Instituto de Educação Emendativa do Rosário, da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, está abarrotada: faltam acomodações para o internato, faltam salas e equipamento para suas atividades escolares e artesanais para alunos internos e semi-internos (que duas Kombis transportam diariamente de Belo Horizonte, distante 26 Km por uma estrada ainda não asfaltada...). Não é fácil a uma sociedade privada atender, devidamente, esses 200 alunos matriculados. O problema é maior ainda em dar providências para que mais 600 pedidos, dos quais bom número com exame de serviço social, médico, psicológico já prontos, para receberem os novos clientes, sejam atendidos a tempo, isto é, em menos de um semestre, ou um ano, no máximo. No entanto, esses clientes esperam, alguns, mais tempo ainda e quando, porventura, abre-se

uma vaga, o candidato já se acha com a idade fora do limite de 12 anos estipulada como máxima para o internamento...

Como aliviar a esse acúmulo de pedidos nas capitais e amenizar o drama do excepcional na estrada para o estabelecimento, como na saída. Pois o problema do egresso do internato é dos mais complexos e dolorosos, sobretudo quando se trata de órfãos verdadeiros “órfãos de pais vivos”, ou “filhos de vento”... O internamento em estabelecimento é sobremaneira dispendioso e a criança não encontra nele o ambiente propício para sua educação integral. Aí que vem à tona a solução pela colocação familiar nos lares rurais circunvizinhos. Sabemos que o assunto é dos mais delicados e que necessitaria talvez de muitos anos de organização do sistema e do preparo de lares para seu normal e frutuoso andamento.

TUDO O QUE SE FIZER EM FAVOR DA CRIANÇA EXCEPCIONAL REVERTERÁ EM BENEFÍCIO DE MASSAS DE CRIANÇAS COMUNS E DO BEM-ESTAR DA COMUNIDADE

Este lema que tão acertadamente se verificou no terreno pedagógico, de higiene mental, de tratamentos específicos etc., não deixará de se verificar também nesse serviço de colocação familiar rural. De colocação familiar temos experiência com crianças comuns, observando o seu sistema na França (1953), no Uruguai (1945) e aqui no Brasil, na Bahia (1946). Embora em menor extensão, mas a experiência brasileira orientada pelo Departamento Nacional da Criança e o pranteado Dr. Álvaro Bahia, pareceu-nos mais humano e de melhor alcance, em alguns casos.

O projeto da Fazenda do Rosário com relação à colocação de deficientes mentais nos lares rurais tem duplo objetivo: a educação da criança e sua integração na comunidade, de um lado; do outro lado, a orientação da família rural e sua progressiva civilização dentro do ambiente mais higiênico, mais próspero, econômico e socialmente. Portanto, a família está mais habilitada para a educação dos filhos deficientes dos outros, como dos próprios filhos.

Orientados nos cuidados de um ou dois deficientes mentais, *pari passu* saberão melhor tratar dos 4 ou 5 filhos carnaís, da família rural.

Caberia ao setor do Serviço Social do Instituto Superior de Educação Rural (ISER) juntamente com órgãos disponíveis na região (ACAR, Circunscrição Agrícola do M. A. Etc.) assumir a responsabilidade dessa transformação do lar rural para prosperidade e, com a orientação do Instituto Emendativo da Fazenda do Rosário, orientar a família para adequados cuidados dos meninos excepcionais colocados. Tarefa complexa, repetimos, pois visa à boa seleção sistemática, orientação e controle dos resultados. Acreditamos que será esta medida (internamento em lares rurais) que permitirá resolver melhor os problemas de educação da criança deficiente ou defeituosa que, até a idade de 16 anos, terá a assistência direta nas classes escolares, nas oficinas, nas atividades hortigranjeiras bem como nas atividades recreativas, religiosas etc. do Instituto Emendativo, em regime de semi-internato ou de externato, segundo a natureza do aluno. Terminado seu estágio e aprendizado no Instituto, passará a ficar sob a orientação do IEEFAR na família rural e ainda, fato importante, a gozar de todos os serviços e privilégios que a Fazenda do Rosário com comunidade organizada deve a seus moradores e componentes.

CORPORAÇÕES ARTESANAIS E HORTIGRANJEIRAS ORGANIZADAS COOPERATIVAMENTE

Do ponto de vista econômico e do trabalho lucrativo para os ex-alunos do IEEFAR e outros egressos das instituições para excepcionais, das diversas associações em convênio com a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, o sistema de lares adotivos para colocação familiar, haverá certamente benefícios marcantes com a condição, todavia de que o projeto obedeça ao um estudo e planejamento de técnicos e pessoas competentes em assuntos educacionais, econômicos e sociais.

Este projeto sobre o assunto de trabalho artesanal e cooperativismo que preconizamos durante mais de 20 anos em conferências, publicações, mesas redondas, para seu uso com excepcionais deverá constituir em breve um dos temas do futuro Seminário da Sociedade Pestalozzi, no Brasil. Talvez sejam necessários assessores de organizações latino-americanas, ou internacionais, visto que o problema é universal e urge dar-lhe maior atenção. Somente o sistema de cooperativismo poderia ser adotado. Para isso alguns estudos já estão sendo promovidos nos cursos do ISER, com a colaboração dos serviços do Ministério da Agricultura que pôs à disposição da Fazenda do Rosário seus técnicos, agrônomos, professores de economia, e meios materiais para estudos e na execução de alguns programas parciais ainda com professores primários, cursos normais complementares e de especialidade de economia domésticas etc.

Que este artigo sirva de apelo aos interessados e que mais breve possível pudessem se encontrar em torno do problema de assistência aos excepcionais, mas que ao mesmo tempo, de grande alcance geral, possa beneficiar as comunidades rurais vizinhas de estabelecimentos educacionais de vulto que incluem em seus programas a assistência a excepcionais seu estudo, e preparo do pessoal.



Figura 17 - Alunos e professoras na organização da exposição dos trabalhos desenvolvidos durante as aulas de pintura no Complexo Educacional da Fazenda do Rosário. (~1957). Fonte: Acervo do Museu e Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

Recomendações dos Pestalozzianos (s/d)

Lembrar que nenhum progresso social verdadeiro pode ser solidamente alcançado sem a ciência e que a ciência exige a consciência dos problemas, o conhecimento da realidade e a interpretação objetiva e leal dos resultados significativos da pesquisa organizada ou de observações isoladas.

RECOMENDAÇÃO AOS PESTALOZZIANOS

1) Continuar corajosamente o trabalho, dando, cada um, o melhor de si;

2) Procurar melhorar sempre o trabalho, nunca descansando na rotina, mas, em todas as atividades, descobrir caminhos mais retos e soluções que maior eficiente representam, dentro de um conjunto harmonioso;

3) Colaborar de maneira mais estreita possível, uns com os outros, colhendo desta cooperação resultados novos, que, isoladamente, não seriam possíveis;

4) Enaltecer as atitudes autenticamente democráticas, em que à responsabilidade pessoal junta-se à consciência da responsabilidade coletiva e, fazendo com que a obra toda surja como produto de cada um e de todos ao mesmo tempo. Criar assim o “espírito de corpo”, de caráter definido e alimentado por princípios sadios. No caso, educação da criança, por mais empecadas que fosse, o ajustamento do adolescente que, padecendo de distúrbios mais graves, possa, na idade adulta, ser mais útil a si e à coletividade. Provar que toda criatura humana tem valor e todos os homens podem contribuir, cada um com seu “talento” ao progresso da humanidade. Mostrar ainda que o valor humano não se limita apenas ao aspecto intelectual, mas que outros caracteres, como os dons morais, o esforço, a humildade, os sentimentos altruístas, que tantas vezes encontramos em crianças, ditas excepcionais, constituem apreciável tesouro social em tempos, principalmente, em que domine o egoísmo, a ganância e exploração do fraco pelo forte. A obra pestalozziana assim aparece como uma obra de justiça e de compensação para males que se infiltram cada vez mais na vida social. Os fracos, porém, justos, têm assim voz ativa nos destinos do mundo;

5) A educação da criança, dos jovens dependentes, nunca alcançará o alvo, se o educador não tiver a constante preocupação de se educar ele mesmo e progredir como indivíduo e como profis-

sional. Tornar sua personalidade coesa e dinâmica, aprimorar suas aptidões aperfeiçoar seus métodos de trabalho, elevar sua cultura pedagógica, apurar os princípios e diretrizes de ação social – é uma necessidade imprescindível numa obra como a nossa que tem a pretensão de constituir uma escola pedagógica *sui generis*. Somente assim poderá ela ter influência no movimento pedagógico de nossos dias e irradiar, além dos limites estreitos da assistência ao excepcional, os benefícios, que aqui se cultivem, a toda criança, no lar como na escola;

6) Toda atividade pedagógica realizada na “Pestalozzi” merece ser melhor estudada, analisada, meditada em seus meios e resultados. Portanto devem ser cuidadosamente observadas, registradas e discutidas as manifestações da conduta infantil, as condições do ambiente, as atividades e os processos que o educador introduz voluntária ou espontaneamente em seu trabalho. Cada setor de atividades tendo, na Pestalozzi, seu encarregado especial, deve este, em estreita colaboração com seus companheiros, reunir os dados, conseguindo tirar, dos registros e relatórios de cada um, ensinamentos úteis e sugestões necessários ao melhoramento do trabalho;

7) Lembrar que nenhum progresso social verdadeiro pode ser solidamente alcançado sem a ciência e que a ciência exige a consciência dos problemas, o conhecimento da realidade e a interpretação objetiva e leal dos resultados significativos da pesquisa organizada ou de observações isoladas. Portanto, é obrigação nossa não perder oportunidades nenhuma para levantar dúvidas, formular problemas e ensinar respostas em contato direto com os fatos, em experiências provocadas em estudos dos outros sempre que estes estudos sejam de primeira mão e feitas com a intenção honesta de vencer a ignorância dum campo ainda obscuro, porém necessário à compreensão, já para formar a nossa opinião, já para permitir uma interferência pedagógica mais acertada. Dali também a necessidade de participar dos grupos de estudos afins, de outras organizações, congressos ou seminários, ou dos mesmos promovidos por esta Sociedade. Participar dos debates de maneira ativa,

contribuindo à ciência com sua própria experiência e o cabedal de conhecimentos digeridos e assimilados em se tratando da ciência, que poderemos chamar, de segunda mão, colhida nos cursos, conferências, nas leituras e estudos bibliográficos;

8) Manter o espírito alerta, a imaginação viva; cultivar a iniciativa, pondo-a a serviço da comunidade, com coragem e humildade a uma vez. Aceita a medida proposta, preservar na sua realização com esforços próprios contaminando os outros com seu entusiasmo e a fé nos benefícios que espera alcançar. No campo de pedagogia e de ação social, os progressos são infinitos, como o são em outros domínios da civilização. Da educação a humanidade auferiu ainda poucos benefícios porque poucos foram os esforços e bem acanhadas as iniciativas, se confrontássemos com aquilo que os homens forneceram em outros campos.

GLOSSÁRIO

Termo	Significado
Anormais/Anormalidade/Anormalidade mental/ Crianças anormais/Infância anormal	No início do século XX, o conceito de anormalidade englobava tanto as crianças com deficiência, quanto as crianças com problemas comportamentais ou órfãs. Diferentes termos eram utilizados, mas todos abrigados no guarda-chuva conceitual da anormalidade. Além das questões físicas ou mentais, o conceito de criança anormal abarcava também aquela que vive em condições anormais.
Apáticas	Indivíduos que demonstram falta de interesse, energia ou motivação para realizar atividades.
Aptidão	Capacidade natural ou talento para realizar certas atividades ou tarefas.
Atraso mental	Condição caracterizada por um desenvolvimento intelectual significativamente abaixo da média e limitações nas habilidades adaptativas.
Bem-dotados e/ou Crianças bem dotadas	Crianças que possuem habilidades ou talentos excepcionais em áreas específicas.

Bromoterapia	Uso terapêutico de compostos de bromo para tratar condições de saúde.
CADEME	No final da década de 1950 e início da década de 1960, o Governo Federal publicou três decretos em favor da educação das pessoas com deficiência: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958; e a Campanha Nacional de Habilitação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) em 1960.
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) criada a partir do Decreto no 34.638, de 14 de novembro de 1953 (Governo Getúlio Vargas) Esta Campanha tinha por objetivos difundir e elevar o nível do ensino secundário e, para atingi-los, promoveu cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento
Campanha Nacional da Criança	A Campanha Nacional da Criança foi iniciada em 1953 a partir do movimento popular, com apoio do Departamento Nacional da Criança.

Classe Homogêneas	A partir da homogeneização, realizada através da aplicação dos testes de inteligência, as crianças com maiores dificuldades escolares e comportamentais eram alocadas nas classes D ou nas classes E, as chamadas classes especiais. As crianças que pontuavam melhor nos testes eram alocadas nas classes A, B e C.
Clínicas juvenis ou de Hábitos	Instituições que oferecem tratamento e apoio para jovens com problemas comportamentais ou de saúde mental.
Coeficiente mental/QI	Quociente de Inteligência, uma medida numérica que tenta quantificar a inteligência de uma pessoa, através dos testes, desenvolvidos primeiramente por Alfred Binet e Théodore Simon, no início do século XX.
Creative art	Arte criativa, que envolve a expressão artística original e inovadora.

Criança excepcional/Infância Excepcional/Excepcionais	O termo “excepcional” foi sugerido por Helena Antipoff em substituição ao termo anormal. Sua utilização marca uma mudança na forma de compreender qual o público da educação especial. Excepcional engloba aqueles indivíduos que escapam da norma, ou seja, que se encontram abaixo ou acima da média. A referência aqui, continua sendo o teste de inteligência.
Déficit	Uma falta ou deficiência em alguma área, como habilidades cognitivas, emocionais ou físicas.
Desajustados	Pessoas que não se encaixam ou se adaptam bem ao ambiente ou às expectativas sociais.
Disartrias	Dificuldades na coordenação dos músculos envolvidos na fala, resultando em problemas de pronúncia.
Dislalias	Dificuldades na produção correta dos sons da fala.
Distúrbios mentais -Distúrbios nervosos	Condições de saúde que afetam o funcionamento mental ou emocional.

Educação das crianças retardadas - Educação dos anormais- Educação Emendativa - Ensino especial	Métodos e abordagens educacionais para crianças com deficiências. Formas de educação adaptadas para atender às necessidades de alunos com deficiências.
Educação Funcional/ Escola Ativa/Escola Nova	Termos que designam uma diversidade de iniciativas educativas que emergem no fim do século XIX, num contexto de mudança política, pedagógica, econômica e social que preconiza uma pedagogia funcional e uma pedagogia da atividade provocando o interesse da criança.
Educação tipo Froebel	Referência ao pedagogo Friedrich Froebel, conhecido por desenvolver métodos de educação infantil baseados na criatividade e na brincadeira.
Empeçado	Termo utilizado no século XX para se referir às crianças que apresentam impedimentos para participar das atividades sociais, recreacionais ou educacionais.
Endo e exopsíquicos	Termos que se referem a processos ou fenômenos internos e externos à mente.
Epiléticos	Indivíduos que sofrem de epilepsia, uma condição neurológica caracterizada por convulsões recorrentes.

Escola de Aperfeiçoamento	A Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte foi instalada em 1928 na capital de Minas Gerais no âmbito das reformas educacionais que estavam acontecendo em diferentes estados
Escala Binet-Simon (Terman)	Teste de inteligência desenvolvido por Alfred Binet e Théodore Simon, aperfeiçoado por Lewis Terman.
Experimentação Natural/ Método de Lazourski	O método criado por Alexandre Lazurski tem uma afinidade com o método da observação pura, em condições naturais, o meio familiar e as ocupações habituais. A personalidade da criança seria estudada na vida cotidiana, e a vida de uma criança em idade escolar, é a escola.
Função mental	O desempenho e a atividade da mente em processos cognitivos e emocionais.
Granja Escola/Escola Granja	Instituição que combina educação formal com atividades práticas relacionadas à agricultura e ao meio ambiente.
Grupo-terapia/Group Therapy	Forma de terapia em que várias pessoas se reúnem com um terapeuta para discutir e explorar questões emocionais ou psicológicas.

Higiene Mental	O movimento higienista se organizou de formas diferentes, dependendo do lugar. No Brasil, o movimento de Higiene Mental não tinha como objetivo eliminar as pessoas mais desfavorecidas geneticamente, mas pretendeu estabelecer lugares específicos para reformá-las. Assim, o higienismo no Brasil esteve mais relacionado às práticas da medicina social e não surgiu como movimento popular, mas sim a partir de um grupo formado por médicos, na maioria, eruditos
Idade mental	Nível de desenvolvimento intelectual apurado pelos testes de inteligência
Idiotas/Idiotia	Diagnóstico psiquiátrico utilizado pela primeira vez em 1792, para se referir às pessoas com deficiência intelectual, presentes desde o nascimento.
Imbecilidade/Imbecis	Diagnóstico psiquiátrico utilizado pela primeira vez em 1792, para se referir a pessoas com deficiência intelectual, desenvolvida a partir de influências fisiológicas e psicológicas

Inteligência civilizada	O conceito de “inteligência civilizada”, proposto por Antipoff, foi construído sobre a suposição de que as habilidades intelectuais requeridas para uma experiência de aprendizagem escolar bem-sucedida eram adquiridas precisamente na interação da criança com seu ambiente físico e cultural, no processo de socialização primária.
Método global de ensino de leitura	Abordagem educacional que ensina a leitura como um todo, em vez de dividir palavras em partes menores. Defende que a criança percebe as coisas e a linguagem em seu aspecto global, que a leitura é uma atividade de interpretação de ideias e que a análise de partes deve ser um processo posterior.
Método Global de leitura de Decroly	Abordagem educacional que ensina a leitura como um todo, em vez de dividir palavras em partes menores. Defende que a criança percebe as coisas e a linguagem em seu aspecto global, que a leitura é uma atividade de interpretação de ideias e que a análise de partes deve ser um processo posterior.

Método Global de leitura de Decroly	O princípio de globalização de Decroly se baseia na ideia de que as crianças apreendem o mundo com base em uma visão do todo, que posteriormente pode se organizar em partes
Mixedematosos	Pode se referir a indivíduos com hipotireoidismo, uma condição caracterizada por metabolismo lento.
Mongolóides	Termo ofensivo e desatualizado usado no passado para descrever pessoas com Síndrome de Down, atualmente Trissomia do Cromossomo 21.
Nursery	Local onde crianças pequenas são cuidadas e educadas em idade pré-escolar.
Nurses	Enfermeiras, profissionais de saúde que fornecem cuidados médicos e assistência.
Pedagogia Pestalozziana	Abordagem pedagógica baseada nos princípios do pedagogo suíço Johann Pestalozzi, enfatizando a educação centrada na criança.
Subnormais	Termo usado para descrever pessoas com deficiências intelectuais ou cognitivas.
Supernormais	Pode se referir a indivíduos com habilidades excepcionais ou fora do comum.

Tiques	Movimentos involuntários, repetitivos e rápidos, geralmente envolvendo grupos musculares específicos.
Transviados	Indivíduos que desviam do padrão socialmente aceito, frequentemente usado em relação a comportamento antissocial.
Tratamento opoterápico da tireoide	Uso terapêutico de preparações de glândula tireoide.
Treinamento moral	Educação e formação destinadas a desenvolver um senso ético e moral.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Abgar Renault, 272, 337, 353
Abrigo de Menores, 303, 354, 350
ACAR, Circunscrição Agrícola do M. A, 380
ACORDA – Associação Comunitária do Rosário para Desenvolvimento e Assistência, 276
ACRIFAR, 270, 341
Adaucto Lúcio Cardoso, 361
Adler, 183
Adriana Bohomoletz, 310
Alayde Lisboa, 299
Albert Fisler Fonds, 297
Albisbrunn, 163, 291, 292, 293, 294, 295
Alcantara Machado, 314
Alda Lodi, 299
Alfred Binet, 11, 12, 17, 20, 30, 39, 70, 84, 179, 186, 210, 368
Alice Descoeudres, 12, 20, 26, 79, 83, 175, 179, 188, 189, 195
Alice Descouedres, 328
Alice Junqueira, 299
Álvaro Bahia, 379
Amintas Vidal Gomes, 339
Ana Bandeira de Melo, 354
Ana Freud, 183
Anchieta, 308
André Ombredane, 190
André Rey, 357
APAE, 23, 247, 251, 264, 272, 274, 276, 340, 345
APAE do Estado da Guanabara, 247
Arduino Bolivar, 299
Arenaza, 321
Ariadna Bohomoletz, 311
Asen, 223, 304
Asilo de Uster, 291
Assis Chateaubriand, 330
Associação Auxiliar da Criança da Fazenda do Rosário, 341
Associação Brasileira de Educação, 360
Associação de amigos dos alunos de estabelecimentos para excepcionais, 323
Associação de Pais e Amigos de Excepcionais, 247
Associação dos Pais de Excepcionais, 345
Associação Léopold Bellou, 394
Augusto Rodrigues, 271, 335
Aulo Pinto Viegas, 394, 170
Áurea Mendonça, 396
Aureliano Tavares Bastos, 170

B

Baeta Vianna, 170, 310
Ballet, 218
Bartolomeu Anacleto, 361
Beatrice Bemis, 247, 251
Belot, 84, 85
Bemvinda de Carvalho, 299
Bernadete Capelli, 274
Bleuer, 286
Bohomoletz, 170, 299, 310, 311
Bolivar, 299, 308
Bourdon, 135
Bourneville, 125
Boven, 158
Brantmay, 282
Braun, 289
Burgholzli, 296

C

C. A. Loosli, 166
CADEME, 346
Campanha Nacional da Criança, 330, 387
Cap. Dornelles, 313
Cap. Oswaldo Niemeyer, 395
Casa do Adolescente, ou do Jornaleiro, 316
Casa do Pequeno Jornaleiro, 267
Casas dei Bambini, 182
Castilho, 170, 299, 310, 313

Castilho Junior, 170
Centro Artesanal da Fazenda do Rosário, 342
Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, 9, 13, 14, 49, 155, 169, 175, 185, 203, 211, 226, 230, 246, 253, 275, 278, 298, 319, 325, 348, 382
Centro Regional de Pesquisa Educacionais do MEC, 343
Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte, 353
Centro Social Rural do ministério da Agricultura, 343
Chacrinha, 22, 48, 231, 232, 243, 331, 358
Charlotte Buhler, 227
Círculo de Estudos Médico-Pedagógicos, 169, 170, 172, 173, 395, 169, 170, 172, 173
Claparède, 11, 12, 14, 17, 31, 94, 96, 125, 145, 159, 180, 196, 265, 272, 356
Classes especiais, 12, 17, 18, 21, 49, 50, 66, 67, 68, 69, 70, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 93, 94, 104, 118, 169, 171, 178, 179, 197, 227, 229, 252, 256, 260, 261, 281, 284, 285, 327, 346, 351, 352, 387
Clifford Beers, 249
Clínica Médico-Pedagógica, 173, 315

- Clóvis Alvim, 351
 Clóvis Salgado, 351, 328
 Clube Agrícola, 355
 Clube das Mães, 355
 CNER, 343
 Colégio de Economia Doméstica e Curso Superior de Educação Familiar, 356
 Colégio Rural Oficial para candidatos de ambos os sexos, 356
 Colégio Técnico de Economia Doméstica Rural, 375
 Colônia de Ghehel, 359
 Comité nacional d' education et d' assistance de l' Enfance anormale, 281
 Companhia Editora Nacional, 309. 228
 Complexo Educacional desde a Sociedade Pestalozzi de MG, 395
 Complexo Educacional do Rosário, 269
 Consultório Médico-Pedagógico, 172, 282, 300, 302, 315, 351, 352
 Cora de Faria Duarte, 228, 328, 354
 Cora Duarte, 21, 174, 212, 268, 330
 Cora Faria Duarte, 351, 395
 Cordélia de Moraes Vital, 361
 Cristina Dias, 351
 Crocq, 218
- D
 D Yolanda Rebello, 363
 D. Adriana Bohomoletz, 310
 D. Alayde Melo Tibo, 345
 D. Alice Junqueira, 299
 D. Ana Bandeira de Melo, 354
 D. Ariadna Bohomoletz, 299, 311
 D. Ester Assunção, 328, 351, 352
 D. Helena, 22, 226, 227, 251, 267, 269, 271, 272, 273, 275, 276
 D. Regina Vianna Martins Ferreira, 363
 D. Zair Backs, 360
 D. Zembla, 396
 Daniel Antipoff, 252,
 De Wintertur, 291
 Decroly, 304
 Deficientes, 396
 Departamento de Assistência aos Menores, 314
 Departamento de Proteção e Assistência à Infância, 314
 Departamento Nacional da Criança, 26, 176, 271, 332, 333, 354, 360, 379, 387
 Departamento Social do Menor o ISER, 396
 Deputado estadual Dr. João Lisboa, 396
 Desembargador Sabóia Lima,

361
 Desembargador Sady Gosmão, 361
 Dewey, 196
 Diretor de Moll Hute, 280
 DNCR, 360
 Doll, 189
 Domingos Gusmão, 313
 Dona Cordélia de Moraes Vital, 361
 Dona Helena Dias Carneiro, 360
 Dona Nina Stavrovietzki, 396
 Dona Renata Silveira e Dona Isar Lins, 359
 Dona Zoé Noronha Chagas Freitas, 359
 Dora Cora de Faria Duarte, 354
 Doutor Sandoval S. Azevedo, 339
 Dr Gustavo Lessa, 251
 Dr. Marques Lisboa, 308, 310
 Dr. Abgar Renault, 353
 Dr. Adauto Lúcio Cardoso, 361
 Dr. Amintas Vidal Gomes, 339
 Dr. Arduino Bolivar, 299
 Dr. Assis Chateaubriand, 353
 Dr. Aulo Pinto Viegas, 170
 Dr. Aureliano Tavares Bastos, 170
 Dr. Balena, 310
 Dr. Bartolomeu Anacleto, 361
 Dr. Brantmay, 396
 Dr. Braun, 396
 Dr. Castilho Junior, 310, 313
 Dr. Crocq, 218
 Dr. Denys Ferraz, 345
 Dr. Domingos Gusmão, 313
 Dr. Fernando M. Gomes, 174
 Dr. Fernando Magalhães, 174
 Dr. Fernando Magalhães Gomes, 174
 Dr. Flammarion Costa, 360
 Dr. Floriano de Paula, 299, 308
 Dr. Galba Veloso, 346
 Dr. Gustavo Capanema, Ministro da Educação, 317
 Dr. Gustavo Lessa, 247
 Dr. H. Marques Lisboa, 173
 Dr. Heli Menegale, 308
 Dr. Hélio Alkimim, 346
 Dr. Henrique Marques Lisboa, 170, 173, 299
 Dr. Ildefonso Mascarenhas, 299
 Dr. J Castilho Junior, 299
 Dr. J. Baeta Vianna, 170
 Dr. J. Castilho Junior, 170
 Dr. J. Lourenço de Oliveira, 299
 Dr. Javert de Souza Lima, 308
 Dr. José Lourenço de Oliveira, 309
 Dr. Juscelino Barbosa, 308
 Dr. Léopold Lévy, 281
 Dr. Lévy, 281
 Dr. Luís Eduardo Magalhães,

361

Dr. Marcos Paulo Rabêlo, 345

Dr. Mário Campos, 310

Dr. Mario da Silva Campos,
170

Dr. Mario Mendes Campos,
170

Dr. Marques Lisboa, 308

Dr. Mira y Lopez, 188

Dr. Noraldino Lima, 53

Dr. Octaviano de Almeida, 170

Dr. Ombredane, 177

Dr. Oswaldo Mello Campos,
310

Dr. Oswaldo Melo Campos, 170

Dr. Pernambucano, 177

Dr. Sandoval Soares de Azeve-
do, 333

Dr. Santiago A. Freire, 173

Dr. Santiago Americano Frei-
re, 170

Dr. Simon, 64

Dr. Tasso Ramos de Carvalho,
188

Dr. Th. Simon, 85

Dr. Theophilo Santos, 170

Dr. Ulysses Pernambucano,
176

Dr. Waldemar Tavares, 308

Dr. Ballet, 218

Duque de Caxias, 308

E

Edifício Dantés, 335

Edouard Claparède, 11

Educação Emendativa, 23, 24,
253, 254, 257, 258, 261, 276, 355,
357, 372, 373, 375, 378, 389

Elisa Velloso,

Elza de Moura, 271

Escola Ativa, 81, 91, 133, 166,
168, 173, 196, 304, 351, 389

Escola de Anormais, 180

Escola de Aperfeiçoamento,
26, 27, 31, 35, 52, 54, 59, 64, 74,
93, 145, 176, 265, 304, 308, 309,
327, 350, 351, 390

Escola de Aperfeiçoamento
Pedagógico, 31, 176, 265

Escola de Graf, 178

Escola do Serviço Social Ru-
ral, 356

Escola Estadual, 271

Escola Granja da Sociedade
Pestalozzi, 354

Escola Infantil Delfim Morei-
ra, 309

Escola Montessori, 351

Escola Normal Oficial do Esta-
do, 338

Escola Normal Rural, 276

Escola pública, 12

Escola-Granja, 210

Escolas Reunidas, 355

Estabelecimento de Regens-
berg, 290

Ester Assunção, 228, 328, 351,

352

Esther França e Silva, 351

Experimentação Natural, 21,
22, 23, 174, 211, 212, 215, 217,
218, 220, 221, 222, 230, 231, 228,
390

F

Fausto Teixeira, 356

Fazenda do Pantana, 330

Fazenda do Rosário, 16, 22, 26,
27, 48, 155, 185, 203, 211, 231,
232, 246, 251, 257, 269, 270, 275,
278, 319, 330, 331, 332, 333, 334,
335, 336, 337, 338, 340, 341, 342,
343, 344, 345, 347, 348, 349, 351,
353, 354, 355, 357, 358, 359, 367,
371, 372, 372, 373, 374, 375, 376,
377, 379, 380, 381, 382

Federação das APAES, 276

FENASP, 276

Fernando M. Gomes, 174

Fernando Magalhães, 170, 174,
279, 299, 311, 328, 351

Fernando Magalhães Gomes,

Filocelina de Almeida, 170,
174, 299, 311, 328, 351

Firmino Costa, 308

Flammarion Costa, 360

Floriano de Paula, 308, 299

Francisca Ottoni, 21, 174, 212,
299, 328, 351

Francisco Campos, 31, 350

Francisco Hilmann, 334

Frederic Allen, 183

Freud, 70, 172, 183, 209

Fundação Ulysses Pernambu-
cano, 20, 175, 176, 177, 179, 182,
184

G

Gagueira, 174, 281, 310, 327

Galba Veloso, 346

Genil-Perrin, 218

Gilberto Freyre, 176

Ginásio Normal Oficial Rural,
355

Ginásio Rural, 339

Glória Kuta, 252

Goethe, 159

Governador Milton Campos,
272

Granja Escola, 269

Guilhermino Cesar, 333

Gustavo Capanema, 317

Gustavo Lessa, 247, 251, 355,

H

Hachet-Souplet, 181

Hanselmann, 282

Heilpädagogisches Seminar,
282, 283

Helen Wolley, 184

Helena Dias Carneiro, 247,
272, 360

Heli Menegale, 308
Hélio Alkmim, 398
Helvécia Morandi, 398
Henri, 148
Henrique Marquês Lisboa,
170, 173, 299, 328, 329, 351
Higiene Mental, 19, 197, 249,
278, 286, 322, 324, 327, 379, 391
Hospital de Neuro-psiquiatria
infantil, 188
Hospitalzinho, 346, 355

I

Iago Pimentel, 170
Idiotas, 187, 188, 189
IEEFAR, 380
Ildefonso Mascarenhas, 299
Imene Guimarães, 328, 351
INEP, 330, 337, 343
Infância Excepcional, 19, 22,
23, 24, 25, 155, 156, 173, 184, 186,
196, 201, 202, 231, 246, 247, 249,
251, 254, 272, 300, 317, 319, 320,
323, 324, 327, 332, 336, 340, 345,
352, 354, 357, 378, 388
Instituto D. Bôsko, 345
Instituto de Educação Emen-
dativa, 276, 355, 357, 378
Instituto de Educação Emen-
dativa (IEEM), 276, 355, 357,
378
Instituto de Educação Emen-
dativa do Rosário, 378

Instituto de Moll Hutte, 278
Instituto de Neuro-Psiquiatria
infantil, 360
Instituto de Surdos-Mudos, 360
Instituto dos Cegos, 360
Instituto Emendativo da Fa-
zenda do Rosário, 380
Instituto J.J. Rousseau, 219
Instituto Jean Jacques Rousse-
au de Genebra, 265
Instituto Nacional de Estudos
Pedagógicos, 201
Instituto Pestalozzi, 12, 19, 22,
25, 26, 27, 172, 173, 174, 178, 188,
221, 222, 223, 267, 268, 300, 303,
304, 307, 308, 311, 312, 328, 329,
330, 332, 340, 349, 350, 351, 352,
354, 376
Instituto Pestalozzi De B. Hori-
zonte, 349
Instituto Pestalozzi de Belo
Horizonte, 178, 221, 328, 340,
350, 351, 354
Instituto Rural, 372, 356
Instituto Superior de Educação
Rural, 338, 339, 355, 357, 380
Internato, 22, 27, 47, 160, 163,
165, 166, 173, 178, 184, 229, 231,
251, 271, 272, 283, 301, 315, 316,
329, 330, 332, 335, 337, 338, 340,
346, 350, 351, 354, 355, 358, 378,
379, 380
Internato para menores excep-
cionais, 355

Internatos, 47, 163, 165, 178,
251, 271, 272, 301, 315, 358, 378
Iris de Rezende, 299
Isar Lins, 359
ISER, 272, 338, 343
ISER – Instituto de Educação
Rural, 272
ISOP, 351
Itard, 70, 183
Ivette Vasconcelos, 228

J

J. Baeta Vianna, 170
J. Castilho Junior, 170
Javert de Souza Lima, 308
Jean Bercy, 342
Jether Peixoto de Oliveira, 334
João Pinheiro, 304, 308, 355
José Lourenço de Oliveira, 309
Josefina Baker, 353
Judd e Buswell, 182
Judith Ferreira Drumond, 341
Juscelino Barbosa, 308

L

Laboratório de Psicologia, 11,
31, 34, 35, 52, 54, 74, 145, 152,
176, 265, 272, 372,
Laboratório de Psicologia da
antiga Escola de Aperfeiçoa-
mento, 327
LAR Pestalozzi de Volta Re-

donda, 351
Laresp – Lares para Egressos
da Sociedade Pestalozzi, 272
Lazurski, 21, 22, 215, 216, 217,
218,
Legião Brasileira de Assistên-
cia, 344
Leopoldina Netto, 228, 351
Leticia Chaves, 299
Lombroso, 189
Loosli Usteri, 162
Lourenço de Oliveira, 299, 309
Lúcia Leite, 354
Luella Cole, 197
Luís Eduardo Magalhães, 361
Luiza Valadares, 396
Lydia Magon Villar, 346

M

M. Lipmann, 150
M^a Gomes de Almeida, 274
Madeleine Rambert, 183
Marcos Paulo Rabêlo, 345
Maria Angélica de Castro, 299,
332
Maria Montessori, 94, 167, 183
Maria Naytres Rezende, 327
Maria Silvia Machado, 252
Mário Campos, 310, 317
Mario da Silva Campos, 170
Mario Mendes Campos, 170,
310
Marque Lisboa, 52

Marques Lisboa, 170, 173, 174,
299, 308, 310, 328, 329, 351

Meili, 117

Melanie Klein, 183

Método Global de leitura de
Decroly, 249

Milton Campos, 272, 275, 337

Milton Gomes, 351

Mira y Lopez, 188

Mme. Loosli — Usteri, 282

Moll Hute, 280

Montessori, 70, 94, 111, 122,
125, 126, 167, 182, 183, 188, 196,
223, 228, 249, 304, 351

Mr. Rouvroy, 279, 280, 282

N

NARC (National Association
of Retarded Children, 251

Nina Stavrovietzki, 354

Noemi da Silveira Rudolfer,
346

O

Octaviano de Almeida, 170, 310

Octavio Magalhães, 299

Office of Education, 199

Olegário Maciel, 304

Olga Bohomoletz, 170

Olinto de Oliveira, 360

Olívia Pereira, 274

Ombredane, 177

P

Parson, 228

Pasteur, 308, 315

Pavilhão Noraldino Lima, 267,
300, 327

Pe. Álvaro Negromonte, 270

Pe. Colombo, 400

Pernambucano, 19, 20, 175, 176,
177, 179, 182, 184, 334, 342

Pestalozzi, 17, 19, 20, 21, 25, 26,
27, 28, 142, 166, 172, 178, 188,
202, 204, 210, 221, 222, 223, 231,
232, 249, 266, 267, 269, 371, 274,
275, 276, 299, 300, 303, 307, 308,
309, 311, 312, 313, 314, 317, 325,
326, 327, 328, 329, 332, 333, 336,
338, 339, 340, 343, 344, 345, 346,
347, 349, 350, 351, 353, 354, 357,
358, 359, 360, 361, 362, 363, 364,
365, 371, 378, 380

Piaget, 158, 187, 194

Pierre Janet, 306

Pierre Weil, 271, 362

Pintner, 189

Posto de Puericultura, 270

Prescott (Harvard University),
189

Preyer, 157

Pró Infância Excepcional, 23,
246, 251

Prof. Clóvis Salgado, 328

Prof. Dr. Henrique Marques

Lisboa, 299
 Prof. Dr. Octavio Magalhães, 299
 Prof. Helena Antipoff, 299
 Profa. Alayde Lisboa, 299
 Profa. Iris de Rezende, 299
 Profa. Leticia Chaves, 299
 Profa. Naytres Maria de Rezende, 299
 Profas. Francisca Ottoni, 299
 Professor Abgar Renault, 337
 Professor André Rey, 357
 Professor Henrique Marques Lisboa, 351
 Professor Olinto de Oliveira, 360
 Professora Alice Descouedres, 328
 Professora Helena Antipoff, 23, 204, 247, 328, 332, 336
 Professora Maria Angélica de Castro, 332
 Professores Dr. Balena, 310
 Profs. Firmino Costa, 308
 Psicologia do adolescente, 197, 262
 Puericultura, 270, 200, 202

R

Regina Vianna Martins Ferreira, 363
 Renata Aragão da Silveira, 272, 274

Renata Silveira, 359
 Reverendo Pe. Álvaro Negro-
 monte, 351
 Ribot, 132
 Rorschach, 161, 162, 163
 Ruysen, 132

S

Sandoval S. Azevedo, 339
 Sandoval Soares de Azevedo, 333, 355
 Sante de Sanctis, 89, 135, 188
 Santiago Americano Freire, 170, 299, 351
 Schweiz Anstalt fur Epileptische, 289
 Schweizerische Anstalt fur Epileptische, 288
 Secretaria da Educação do Estado de Minas, 350
 Secretaria de Educação, 257, 265, 329, 343
 Secretário Dr. Gabriel Passos, 313
 Sedobrol, 401
 Senhorita Scheiblaue, 296
 Service de l'Enfance du Canton de Vaud, 165
 Serviço da Proteção à Infância, 296,
 Serviço de Doenças Mentais, 345
 Serviço de Doenças Mentais,

Dr. Denys Ferraz, 345
Serviço Social do Instituto
Superior de Educação Rural
(ISER), 380
Setor de Alunos Egressos de
Estabelecimentos no seio da
Federação Brasileira de Asso-
ciações de Assistência à Infân-
cia Excepcional, 324
Simon, 11, 30, 64, 65, 82, 85, 127,
189,
Slavson, 249
Sociedade de Assistência ao
Lar Pobre, 313
Sociedade Pestalozzi de Minas
Gerais, 17, 19, 20, 21, 25, 26, 27,
Sociedade Pestalozzi do Brasil,
Sociedades de S. Vicente de
Paulo, 64
Sr. Abgar Renault, 272
Sr. Francisco Hilmann, 334
Sr. Jether Peixoto de Oliveira,
334
Sra. Bohomoletz, 311
Sunnehalde, 291

T

Tasso Ramos de Carvalho, 188
Teófilo Santos, 351
Terezinha, 355
Terman, 37, 146, 152, 189
Teste de 15 palavras, 145
Th. Simon, 82, 85, 397, 401,

Theophilo Santos, 170, 313

U

Ulysses Pernambucano, 176,
177, 179, 182,
União Cristã, 287

V

Villas Boas, 223
Virgílio, 157

W

W. James, 85
Waldemar Tavares, 308
Wanda Andrade, 354
Washington, 308, 199
Whipple, 196

Y

Yolanda Barbosa, 22, 231, 232
Yolanda Martins, 274
Yolanda Rebello, 274

Z

Zair Backs, 360
Zilda Assunção, 299
Zoé Noronha Chagas Freitas,
361

REFERÊNCIAS DOS TEXTOS ORIGINAIS

ANTIPOFF, H; OTTONI, F.; DUARTE, C. Experimentação natural como método para estudo da personalidade e da educação do caráter. Revista Brasileira de Saúde Mental, v. 4, 1959.

ANTIPOFF, H. A função social da assistência às crianças excepcionais. Separata de Neurobiologia. Recife, n. 4, 1946.

ANTIPOFF, H. A personalidade e o caráter da criança: necessidade de respeitá-los e favorecer seu desenvolvimento na criança no Asilo. Sociedade Pestalozzi, v. 16, 1934.

ANTIPOFF, H. A questão dos anormais no estrangeiro. Boletim da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, Publicação a cargo da Sociedade Pestalozzi – Infância Excepcional (sub-normais) n.12, 1933.

ANTIPOFF, H. Assembleia Geral de 1936. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1944. (Coleção do Departamento Nacional da Criança)

ANTIPOFF, H. Círculo de Estudos Médico Pedagógicos. Infância Excepcional, v. 3, 1937. (Boletim, 20).

ANTIPOFF, H. Contribuição de D. Helena Antipoff Para a Semana da Criança Retardada no Rio De Janeiro em Agosto de 1960. In: Semana da Criança Retardada. Rio De Janeiro: 1960.

ANTIPOFF, H. De Lustro em Lustro. Infância Excepcional: Estudo, Educação e Assistência ao Excepcional. Belo Horizonte, n. 8, 1966.

ANTIPOFF, H. Educação dos excepcionais e sua integração na co-

munidade rural. Sociedade Pestalozzi do Brasil. 1966 (Boletim, 31).

ANTIPOFF, H. Educação Dos Excepcionais. Sociedade Pestalozzi do Brasil, 1955. (Boletim, 27).

ANTIPOFF, H. O Problema dos Egressos de Estabelecimentos para a Infância Excepcional. . Sociedade Pestalozzi, 1953.

ANTIPOFF, H. O problema dos retardados mentais na escola primaria e secundaria. Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos. Brasília: INEP, v. 21, n. 54, 1954.

ANTIPOFF, H. Palavras de Antipoff no Encontro Pró Infância Excepcional. In: Encontro Pró Infância Excepcional. Belo Horizonte, 1966.

ANTIPOFF, H. Recomendações dos Pestalozzianos. Sociedade Pestalozzi, (S/D).

ANTIPOFF, H. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Infância Excepcional: Revista Semestral da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Belo Horizonte, n. 1, p. 10 – 27, 1963.

ANTIPOFF, H.; BARBOSA, Y. Material para estudo da Experimentação Natural no trabalho. 1o Encontro Curso Pro Infância do Excepcional, 1943.

ANTIPOFF, H.; MARTINS, Y.; PORTILHO, M. D. Educação Emeniativa sua fundamentação, v. 3, 1963.

ANTIPOFF, H.; REZENDE, N. Ortopedia mental nas classes especiais Belo Horizonte: Secretaria de Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, 1934. (Boletim, 14).

Para o poeta Carlos Drummond de Andrade, Antipoff era a mineira universal. Nascida na Rússia, tendo estudado em Paris e Genebra, escolheu o Brasil, mais especificamente Minas Gerais, para se eternizar. Sua obra, desenvolvida entre os anos de 1929, quando chega no país, até 1974 quando, parafraseando o poeta, se cala na aparência mortal, contribuiu para que a Educação Especial evoluísse. Através desse livro é possível conhecer alguns dos textos produzidos pela autora em diferentes momentos e que mostram o pensamento, sempre em movimento e evolução, de Antipoff. É ainda, um registro histórico sobre as primeiras iniciativas de escolarização dos alunos com deficiência no Brasil e reflete a inquietude da mulher que dedicou sua vida aos meninos e meninas vulneráveis. Nos artigos aqui reunidos, é possível conhecer a pesquisadora, professora, psicóloga Helena Antipoff, que sonhava o mundo de amanhã, sem descuidar do tempo em que viveu.