

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO "DEFICIENTE MENTAL"

NO BRASIL: 1876 a 1935

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação (História da Educação) à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Casemiro dos Reis Filho

GILBERTA SAMPAIO DE MARTINO JANNUZZI

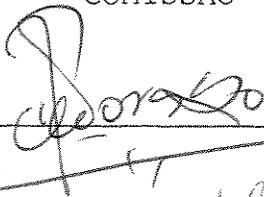
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1985

Este exemplar corresponde à redação
final da tua defesa da por
Gilberta Sampaio de Martino Junuzzi
e aprovada pela Comissão Julgadora
em

João dos Reis Filho.

COMISSÃO JULGADORA



João dos Reis Filho.

Muzana Regalhas Reis





ÍNDICE

	página
INTRODUÇÃO	1
1. Origem do problema	1
2. Colocação e limite do problema	3
3. Considerações sobre a terminologia	3
4. Procedimentos	5
CAPÍTULO I	
1.1. Fins do Império	7
1.2. A educação do "Deficiente Mental": 1889/1920	19
1.2.1. A vertente médico-pedagógica.....	23
1.2.2. A vertente psico-pedagógica	33
1.2.2.1. Basílio de Magalhães	39
O conceito, nomenclatura e classifica- ção	39
O diagnóstico	42
A educação dessas crianças	43
Quem deveria educá-las	44
Conclusão	45
CAPÍTULO II	
2.1. A vertente médico-pedagógica	60
2.2. A vertente psico-pedagógica	65
2.2.1. Norberto Souza Pinto	66
O conceito de <i>Deficiência Mental</i>	66
Para que educá-los?	70
Como educá-los	71
Quem deve educá-los	72

	página
2.2.2. As Reformas Estaduais de Educação	74
2.2.3. As Escolas de Aperfeiçoamento e os Laborat ^o - rios de Psicologia Experimental	80
2.2.4. Helena Antipoff e a educação do <i>Deficiente Men- tal</i>	84
A proposta da organização dessa educação na <u>re</u> de comum de ensino	91
Como ensinar	95
Quem deve educar	97
2.2.5. A Sociedade Pestalozzi e o Instituto do mesmo nome	97
Conclusão	101
CAPÍTULO III	
CONCLUSÃO FINAL.....	108
BIBLIOGRAFIA	112
ANEXOS	154

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Dr. Casemiro dos Reis Filho que se responsabilizou pela orientação deste trabalho e sempre acreditou nele.

Um agradecimento especial e muito afetuoso ao meu marido Dr. Nicoláo Jannuzzi e aos meus quatro filhos, Gilberto, Marcelo, Junior e Paulo, com os quais venho aprendendo muito sobre pedagogia.

Sou reconhecida aos Drs. Dermeval Saviani e Suzana Magalhães Vieira pelas importantes sugestões apresentadas no meu exame de qualificação.

Agradeço ao Dr. Evaldo Amaro Vieira pela bibliografia fornecida durante a elaboração deste trabalho.

Ao Dr. Augusto João Crema Novaski pela leitura paciente, pelas correções do texto e sobretudo pelo apoio amigo que me tem prestado durante todos esses anos de trabalho no mesmo Departamento, os meus agradecimentos, extensivos a todos os que me têm ajudado.

Dedico as reflexões que se seguem às minhas ex-alunas dos Cursos de Pedagogia da UNICAMP e de Formação de Professores para Deficientes Mentais da PUCAMP.

INTRODUÇÃO

1. Origem do Problema

Este é um problema antigo, que faz parte das minhas preocupações desde 1971. Surgiu devido ao trabalho como professora de História da Educação no Curso de Formação de Professores de Deficientes Mentais, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Acreditei que a História da Educação, disciplina do curso básico entre outras, deveria ajudar o educador do campo no sentido de realizar trabalho pedagógico significativo. Para isso seria necessário mostrar o interrelacionamento educação X sociedade nos diversos períodos estudados, fazendo-o perceber a educação como processo integrado ao modo pelo qual a sociedade se organizou ao produzir sua subsistência.

Seu próprio campo de trabalho pedagógico com os *deficientes mentais* em instituição escolar, não existira desde o princípio, mas sim quando a complexificação da sociedade o exigira.

A própria *deficiência* estava situada historicamente, isto é, trazia a marca das expectativas sociais, do modelo de homem baseado principalmente em atributos valorizados pelas relações sociais surgidas num determinado modo de produção⁽¹⁾

(1) A construção das *deficiências* pela expectativa social é bem demonstrada nos estudos de caso feitos por Irving Goffman em O estigma.

Perceber isso faria desvanecer o otimismo ingênuo de tentar colocar a educação como a redentora do *deficiente*; elucidaria para o educador os limites de tempo histórico, envolvendo não só a própria conceituação de seus alunos, isto é, os que para ele fossem encaminhados, mas também as angústias, as exigências das famílias e da comunidade em geral em torno de seu trabalho na escola. Seria pois necessário fazê-lo perceber as "amarras" do momento de sua atuação pedagógica, no sentido de tornar seu aluno mero produtor de bens de troca (mercadorias), ao mesmo tempo em que criavam para ele, educador, o desafio de contribuir para tornar possível a vida do *deficiente*, embora ironicamente ele fosse considerado como tal, também, embora não só, pelas próprias expectativas enraizadas naquela sociedade.

Seria então essa volta à história procurando a vinculação educação X sociedade, estudando as teorias e práticas pedagógicas e procurando perceber até que ponto reproduziram a sociedade e ao mesmo tempo ajudaram a viabilizar a vida dessas crianças naquele momento histórico. (2)

(2) Estou admitindo que a *situação econômica é a base*, mas que a escola, elemento da superestrutura, juntamente com a religião, formas jurídicas, meios de comunicação, etc, não é mera reprodutora, mas vai criando também, elementos que a influenciam. Ou seja: "*o elemento determinante da história é, em última instância a produção e a reprodução da vida real...*" ou seja: "*A situação econômica é a base, mas os diversos elementos da superestrutura - as formas políticas da luta de classes e seus resultados, a saber, as constituições estabelecidas uma vez ganha a batalha pela classe vitoriosa; as formas jurídicas e mesmo os reflexos de todas essas lutas reais no cérebro dos participantes, as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as concepções religiosas e seu desenvolvimento ulterior em sistemas dogmáticos - exercem igualmente sua ação sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam de maneira preponderante sua forma*", in K. MARX e F. ENGELS, *Cartas filosóficas e outros escritos*, p. 34.

2. Colocação e limite do problema

Estudo a concepção de *deficiência mental*, a teoria e a prática escolar proposta para estas crianças no contexto sócio-econômico-político brasileiro.

Período: 1876 a 1935.

É um trabalho que pretende levantar e explicitar tanto quanto possível o interrelacionamento do conceito e da educação dessas crianças com o contexto social em que foram produzidos. As outras implicações, genéticas, neurológicas, psiquiátricas, etc., embora consideradas importantes, fogem às minhas reflexões neste trabalho.

3. Considerações sobre a terminologia

I - Estou usando os termos: "deficiente mental"⁽³⁾, "excepcional", "retardado", "retardado mental", "atrasado intelectualmente", "atrasado mental", como similares.

As preocupações iniciais que tive em procurar a palavra que mais se tivesse consagrado em relação a essas crianças, e/ou que se mostrasse menos pejorativa, foram perdendo a relevância à medida em que penetrei no estudo do problema. A primeira porque

(3) O termo "deficiente mental", segundo Tiago Würth, *O Escolar Excepcional*, p. 90, surgiu em 1939, no Congresso de Genebra, como tentativa de padronizar mundialmente a referência, e também como substituto ao "anormal", palavra por demais genérica. Foi incorporado à literatura educacional oficial brasileira a partir dos anos 70, MEC/CENESP, *Educação Especial: dados estatísticos, 1974*, Vol. I, páginas iniciais, equivalendo-o a "retardado mental".

não representava possibilidade maior de ser compreendida pelos que trabalham no campo, que ainda hoje empregam esses diversos termos⁽⁴⁾, e a segunda porque, embora tenha sido motivo de inquietação para alguns pedagogos no decorrer da história da educação dessas crianças como veremos, a substituição por outro termo só amorteceu temporariamente a sua pejoratividade. Logo depois a nova palavra foi incorporando o conjunto de normas e valores que a sociedade naquele momento histórico atribuía a essas crianças⁽⁵⁾. Ficava assim significando sempre, a "falta", a "exclusão", o "atraso" em alguns atributos humanos considerados importantes na sociedade historicamente situada.

II - No decorrer do trabalho aparecem também os termos: "ensino regular" e "instituição especializada".

Por "ensino regular" estou entendendo toda a educação do *deficiente mental* ligada à rede regular ou comum de ensino: desde o atendimento prestado pela professora mesmo sem especialização, feita na classe comum de ensino, até as classes especiais, que como veremos pouca orientação específica recebiam.

Por "instituição especializada" estou entendendo instituições separadas da rede comum de ensino, que contam com pessoal mais treinado no campo (auto-didatas ou orientados por médicos no período estudado) e também com recursos mais adequados para a educação

(4) É interessante notar como os documentos oficiais são ambíguos quando se referem a essas crianças. Por ex. no documento citado na nota (3) páginas iniciais coloca: "deficientes mentais: retardamento mental é o funcionamento mental abaixo da média que se manifesta durante o período de desenvolvimento..." Note-se que usa duas palavras similares numa pequena conceituação.

(5) "...a palavra é o suporte de um sistema de normas e de valores e, mais geralmente de interpretação simbólica do todo que uma sociedade faz de sua ordenação e de seus próprios conflitos", in Noelle Bissieret, "Notion d'aptitude et société de classes", Cahiers Internationaux de sociologie, Vol. II, 1971, pg. 317.

dessas crianças⁽⁶⁾.

4. Procedimentos

Este trabalho encontrou diversas dificuldades na sua elaboração. Procurei dados nas bibliotecas das instituições especializadas (CENESP, APAE, SOCIEDADE PESTALOZZI, etc.) encontrando poucas referências.

Algumas bibliotecas de obras gerais não tinham organizado o fichário geral e outras ainda estavam com a documentação referente ao assunto pesquisado neste trabalho, empilhada no sótão⁽⁷⁾. Isto representou tempo dispendido na separação artesanal da documentação.

Enviei questionários às Instituições escolares mais antigas, procurando recuperar as teorias e práticas educacionais presentes e passadas, mas não obtive resposta.

Como não sabia o quanto de documentação me seria possível levantar para escrever o assunto proposto, fui coletando tudo o que encontrava independentemente da cronologia fixada previamente. Isto, se de um lado representou vantagem a longo prazo, pois agora possuo informações até 1980, de outro, implicou um longo tempo dispendido neste trabalho.

(6) Esta nomenclatura é usada no MEC/CENESP, doc.cit. e no MEC/CENESP, Educação Especial: cadastro geral dos estabelecimentos de ensino especial, 1975, vol. II, envolvendo número muito maior de modalidades de atendimento educacional, por motivos óbvios. Na época, como veremos, só encontrei os atendimentos citados. As classes especiais, sob supervisão médica em São Paulo e Rio e em Belo Horizonte orientadas pelos alunos da Escola de Aperfeiçoamento, só apareceram depois de 30.

(7) Não vai aqui nenhuma crítica aos profissionais destas Instituições, muitas vezes lutando com graves e reais dificuldades. Move-me apenas o desejo de alertar os pesquisadores para os entraves no trabalho neste campo, e os setores públicos para que agilizem providências a fim de facilitar o levantamento histórico de nossa realidade.

O que se segue, é pois, a história que me foi possível documentar e que espero que possa ser completada e mesmo criticada por investigadores posteriores.

Está apoiada em levantamento bibliográfico feito em fontes primárias: documentos do período, decretos e demais documentos referentes à legislação, depoimentos escritos, etc.

Usei também fontes secundárias, percebidas como fidedignas: livros escritos no período e posteriores, não só referentes ao assunto, mas a ele relacionados, artigos de jornal, etc.

Empreguei 3 capítulos na minha exposição. No primeiro está a análise da educação do *deficiente mental* : primórdios até 1920. No segundo, de 1920 a 1935. O terceiro contém as conclusões que julguei procedentes.

CAPÍTULO I

Neste capítulo pretendo demonstrar que a educação escolarizada do *deficiente mental* foi tênue e esparsa dentro de uma sociedade agrário-comercial-exportadora.

1.1. Fins do Império

A educação dessas crianças surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das idéias liberais, que tiveram divulgação no Brasil nos fins do século XVIII e começo do XIX. Essas idéias já estavam presentes em alguns movimentos como a Inconfidência Mineira (1789), na Conjura Baiana (1817) que reunira numa mesma luta uma série de profissionais médicos, advogados, professores, junto com alfaiates, soldados, etc., na Revolução Pernambucana (1827), acentuadas sobretudo a partir da Independência.

Foi um liberalismo limitado pela aceitação da escravidão, forma viável de mão-de-obra, enquanto não se acentuou a imigração européia. Porém lutou pela abolição de algumas instituições coloniais, criticou o dogmatismo e o poder autocrático, se opôs à interferência do Estado na economia, defendeu a liberdade de expres

são e a propriedade privada⁽¹⁾. Foi um liberalismo de elite, preocupado com a realização dessas idéias quanto a essa camada. Assim também na educação, essa elite concretizou as suas aspirações que em parte correspondiam às das camadas médias, escassas, mas que ocupariam os parques postos da burocracia estatal. A educação primária, fundamental ao povo, foi discutida na Assembléia, mas de fato foi relegada ao esquecimento. Assim, em 1878 vamos ter: 15.561 escolas primárias, com 175 mil alunos, em 9 milhões de habitantes. São pois, apenas 2% de população escolarizada. Dessas 15.561 escolas, 211 estavam localizadas no Rio de Janeiro: 95 públicas e 116 particulares com 12 mil alunos, numa população de 400 mil habitantes, sendo 70 mil escravos: 3% da população livre era escolarizada⁽²⁾.

Isto, embora a Constituição de 1824, a primeira do Brasil promettesse a 'instrução primária e gratuita a todos', como inerente ao direito civil e político do cidadão. Aliás, a educação popular foi proclamada nas discussões da Assembléia, mas o máximo que foi feito por ela foi a decretação da Lei de 15 de outubro de 1827, que perdurou até 1946, quando surgiu a Lei Orgânica do Ensino Primário, uma das últimas a serem legisladas nesse conjunto de Reformas.

E ainda mais, a Lei de 15 de outubro, que propunha *escola de primeiras letras*, a legislava de maneira sofisticada para a época. Além de prever o ensino de leitura, escrita, contas, supunha a "*prática de quebrados, decimais e proporções, noções gerais*

(1) Emília VIOTTI, Da monarquia à república, momentos decisivos, p. 108.

(2) L. Filho, "A pedagogia de Rui Barbosa", Edições Melhoramentos, SP, 1954, p. 48, cit. S.B. de HOLANDA (org.) História Geral da Civilização Brasileira: Brasil Monárquico II, vol. 4, De Clínio e Queda do Império, p. 382.

de geometria prática, a gramática da língua nacional", sem esquecer "os princípios da moral e da doutrina da religião católica e apostólica, romana"⁽³⁾. Tudo isto, mais a proposta metodológica de que se usasse o Lancaster-Bell, quer dizer o ensino mútuo de alunos mais adiantados aos mais atrasados, mostrava a fraqueza da proposta: anteriormente nas discussões da Assembléia e posteriormente comprovado pelos relatórios dos Ministros, ficara patente o conhecimento das dificuldades de serem encontrados professores que dominassem tal conteúdo. Como então capacitar alunos para tal tarefa? O resultado foi o não cumprimento de uma escola de primeiras letras.

Acompanhando este desenrolar apagado da educação fundamental, a educação das crianças deficientes mentais encontrou no país pouca manifestação. Poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre sua educação⁽⁴⁾.

No entanto a sociedade de então já se protegia juridicamente do adulto deficiente na Constituição de 1824, privando do direito político o incapacitado físico ou moral⁽⁵⁾. E o atendimento escolar começou com este Deficiente Físico, em instituição especializada⁽⁶⁾, particular, em São Paulo, junto à irmandade da Santa Casa de Misericórdia, em 1.600, portanto ainda no Brasil co

(3) Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, in M.E.S.P. XAVIER, Poder político e educação de elite, pgs. 41-42.

(4) Em 1913, Basílio de MAGALHÃES, Tratamento e Educação das crianças anormais de inteligência, p.11, escrevia que no século XIX "por nenhum dos meios usuais de comunicação de pensamento não se cuidou, em nossa Pátria, da infância degenerada, quer a atingida por anomalias lesionais do cérebro, quer da combalida por anomalias ou taras menos graves".

(5) Constituição de 25 de março de 1824, Título II, Art. 89, item 19, in Milton BARCELLOS, Evolução Constitucional do Brasil.

(6) MEC/CENESP, doc.cit.

lônia.

No entanto, houve um hiato de mais de dois séculos até que o Deputado Cornélio França, em 1835, apresentasse um projeto logo arquivado, propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro, quanto nas Províncias⁽⁷⁾.

Porém, só 19 anos mais tarde tais propostas lograram êxito parcial, pois que receberam apoio do Governo Central. Outros eram os protagonistas que interferiram para que se concretizassem: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, 1854, posteriormente na República, intitulado Instituto Benjamin Constant e o Instituto dos Surdos-Mudos, 1856, mais tarde Instituto Nacional da Educação dos Surdos (I.N.E.S.)⁽⁸⁾.

-
- (7) Primitivo MOACYR, A Instrução e o Império, vol. II, p. 536-601.
- (8) A. RIBEIRO, "O Instituto Benjamin Constant e os nossos cegos" in: Revista do Serviço Público, R.J., 1942, ano V, vol. III, nº 2, p. 60-79. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado pelo Decreto 428 de 12/09/1854, in Josephina Chaia, Educação Brasileira: Índice sistemático de legislação. vol.1, p. 148. Nasceu dos esforços do cego Alvares de Azevedo que cursara o Instituto dos Jovens Cegos de Paris (fundado no século XVIII por Valentin Haüy) e em 1851 regressara ao Rio. Impressionado com o abandono ao deficiente visual aqui, traduziu e publicou o livro de J.Dondet: História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris. O médico do Imperador, Dr. José Francisco Sigaud, pai de uma menina cega, tomou conhecimento da obra e, entrando em contacto com o autor impressionou-se com sua erudição. Despertou então o interesse do Conselheiro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, que encaminhou o projeto, que depois originou a Instituição de 1854. O Instituto dos Surdos-Mudos foi criado por Ernesto Huet, em 1856, que, juntamente com seu irmão, entrou em contato com Pedro II, que lhe concedeu meios para fundar este Instituto, posteriormente Instituto Nacional de Educação dos Surdos, in Lizair de Moraes Guerreiro, "A Iniciativa Privada no atendimento do Excepcional", Seminário de Planejamento no Atendimento dos Excepcionais, 9 a 13 de agosto de 1976, xerox, p. 5.

Essas duas medidas, embora precárias, pois que em 1874 atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos⁽⁹⁾, numa população que em 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos⁽¹⁰⁾, abriram alguma possibilidade para a discussão dessa educação, no 1º Congresso de Instrução Pública, 1883, convocado pelo Imperador em 12/12/1882. Constava nesse Congresso entre seus temas, sugestão de currículo e formação de professor para cegos e surdos. Os responsáveis pelo tratamento dos temas foram dois médicos. Mas a educação desses deficientes ainda não foi percebida como algo a ser resolvido, tanto que foi proposta como encargo das Províncias⁽¹¹⁾.

Assim, foi fadada ao esquecimento, juntamente com a Instrução Pública Primária, que garantida gratuitamente a todos pela Constituição de 24, como foi colocado, mas relegada aos minguados recursos provinciais pela descentralização do Ato Adicional de 1834, produziu nos fins do Império os já citados índices. O que de alguma forma progrediu foi o ensino superior, facilitado pelo apoio da Corte, conservado sob sua direção, e o ensino

(9) Pires de ALMEIDA, *L'instruction publique in Br̄sil*, G. Hui zinga, 1889, cit. F. de AZEVEDO, *A Transmissão da cultura*, p. 237.

(10) Ministério da Agricultura, Ind. e Com./Diretoria Geral de Est., *Recenseamento do Brasil*, 1/09/1920, vol. II, "Resumo Histórico dos inqueritos realizados no Brasil", p. 489. É interessante assinalar a existência dessa estatística de "deficientes físicos" (cegos e surdos-mudos) desde 1872 e o silêncio sobre o "deficiente mental". Na ocasião, 1872, era única considerada viável na maioria dos países, embora o Congresso de Estatística realizado em S. Petesburgo (1872) houvesse considerado necessário que se investigasse as outras "imperfeições orgânicas - idiotismo, cretinismo e alienação mental"... Vinte e cinco anos depois (1897). Essa mesma conclusão fora endoçada, nesse mesmo lugar, mas só alguns países conseguiram empreendê-la: 1911 - Inglaterra ; 1920, Noruega, Portugal, Hungria, 1921 - Dinamarca. Os outros países, entre os quais o Brasil, seguiram a Resolução de 1860 "entendendo, ...que aos asilos de alienados importa o inquerito sobre as várias espécies de demência, por serem muito mais fáceis de procurarem informações... No que diz respeito a indivíduos anormais e imperfeitos, embora nem sempre os resultados obtidos representam a verdadeira medida da alienação mental". (Doc. cit. pp. V e VI.

(11) Primitivo MOACYR, *A Instrução e o Império*, vol. II, p. 536/601.

secundário, particular, propedêutico, preparatório ao superior.⁽¹²⁾ Era o ensino que interessava às camadas de rendas mais altas da população, como burilamento à vida na Corte, e às pouco numerosas camadas médias, pelos motivos já alegados, além de meio para atingir posição mais alta na sociedade de então.

A educação popular, e muito menos a dos "deficientes mentais" não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente não eram considerados "deficientes"; havia lugar, havia alguma tarefa que executassem. A população era iletrada na sua maior parte. Em 1890, havia 85% de analfabetos, entre as pessoas de todas as idades⁽¹³⁾, as escolas escassas, como já foi salientado, e recorrendo a ela só as camadas sociais referidas, a escola não funcionou como *crivo*, como elemento de patenteação de "deficiências". Havia pouca divergência entre o modo de conceber o mundo que nela se difundia e o da família da qual o aluno fazia parte⁽¹⁴⁾.

Assim, só vamos encontrar duas Instituições para *deficientes mentais*, surgidas até o fim do Império: uma junto ao Hospital Juliano Moreira, 1874, Salvador, Bahia e outra, Escola México, 1887, Rio de Janeiro. A primeira especializada e a segun-

(12) Sobre Educação Popular após a Independência, consultar Maria Elizabete Xavier, *Poder Político, educação da Elite*. O que se está retratando segue muito o seu livro.

(13) Maria L.S.RIBEIRO, *História da Educação Brasileira*, p. 54.

(14) Maria L.S.RIBEIRO, *A formação política do professor no exercício profissional durante os anos 70: organização e liderança*, p. 23 e 24. Mostra o papel da escola "enquanto organismo da sociedade civil enfraquecido", dirigindo-se só à classe fundamental dominante, neste tipo de sociedade, portanto com concepção de mundo sem grande diferença da camada que atende.

da de ensino regular, atendendo também *deficientes físicos e visuais* (15). Ambas sob a dependência administrativa do Estado.

É provável que tais instituições tenham surgido para atender casos mais graves de anomalias, isto é, de *deficientes mentais*, que devido a comprometimentos orgânicos e mentais globais, fossem sobretudo, ou mais acentuadamente problemas médicos, percebidos claramente pela família e comunidade, porque bem fora das expectativas sociais (16). Posteriormente veremos como foram os médicos os primeiros profissionais que levantaram o problema pedagógico. Tanto que nesse mesmo ano em que apareceu na Bahia o estabelecimento de ensino "Juliano Moreira" para *deficientes mentais*, surgiu o "Asilo S. João de Deus" (17) para alienados. Isto nos faz supor que já havia uma sensibilidade para separação de crianças na Bahia, ao invés de juntá-las aos adultos com comprometimentos mentais mais graves, como veremos que muitos Estados o fizeram.

Os *deficientes visuais e auditivos* foram ligeiramente mais atendidos, com duas Instituições a mais: uma em Niterói e outra em Recife. Até a República as Instituições para esses *deficientes*, juntamente com os *deficientes físicos*, atingiram o número de seis. Todas também vinculadas, administrativamente, ao Estado. (18)

É interessante assinalar este predomínio de estabelecimentos de ensino para tais *deficiências*, que irá desaparecendo duran

(15) MEC/CENESP, *Educação Especial: cadastro geral dos estabelecimentos do ensino especial*, 1975. Este documento não esclarece outra dependência que não seja a administrativa; assim sendo, não posso afirmar se houve assistência financeira do Estado na maioria das vezes.

(16) Esse primeiro estabelecimento na Bahia surgiu 33 anos após a criação do primeiro Hospital psiquiátrico no Brasil: "Hospício D. Pedro I". Fora construído no Rio, 1841, na Praia Vermelha, in I. da Cunha LOPES, *Higiene Mental*, prefácio.

(17) Sergio Buarque de HOLANDA, org., *História geral da civilização brasileira: Brasil Monárquico*, II, p. 487.

(18) MEC/CENESP, obra cit.

te a República Velha, havendo *equilíbrio* após a década de 20 e posteriormente a 30 sendo ultrapassadas pelo atendimento aos *deficientes mentais*, acompanhando assim o crescimento da escolarização, no desenrolar das transformações sociais do País. (19)

Então, nessa fase, são as *deficiências* mais visíveis as primeiramente atendidas. As outras, como dissemos, não são ainda *diferenciadas*, englobadas na desescolarização geral.

A vinculação ao Estado insere-se na própria organização de nosso Estado liberal, que se manifestou intervencionista, principalmente quanto aos aspectos não lucrativos como a Escola, em ações protecionistas em obras de infra-estrutura, que não eram asseguradas pela aristocracia rural, governante, mas a interessava. Como exemplo dessas intervenções, ou seja proteções do Estado na ocasião, podemos citar:

a) assegurando juros aos investimentos externos para a concretização da construção de ferrovias, indispensáveis à circulação de nossa economia cafeeira. São construídas, a partir do entrelaçamento do capital nacional com o financeiro inglês, estimulado pelo Estado que lhe assegurou rentabilidade certa a longo prazo (20). No final do Império teremos 10.504Kms de estrada de ferro, ligando as principais cidades: Pernambuco, Bahia-Juazeiro, São Paulo-Santos-Jundiaí, São Paulo-Rio, Paranaguá-Curitiba (21).

b) financiamento, em 1881, pelo Estado de São Paulo de 50% das passagens dos imigrantes necessários a suprir o escasseamento de braços escravos, após a extinção do tráfico em 1850. Em 1885, assumiu totalmente as passagens. A própria União passou a

(19) Vide Tabela 1, e Gráfico I, anexos.

(20) João Manuel Cardoso de MELLO, *O capitalismo tardio*, p. 87.

(21) L. BASBAUM, *História sincera da república*, tomo I, p.129.

empregar cerca de 1/3 do Fundo de Emancipação nesse sentido⁽²²⁾.

c) além disso, as leis de proteção à indústria incipiente, como a tarifa Alves Branco, 1844, taxando 30% para maior parte da mercadoria importada, atingindo até 60% para os produtos aqui fabricados, etc.

Quanto à educação em foco, provavelmente surgiu pelo trabalho promovido por algumas pessoas sensibilizadas ao problema, que encontraram apoio governamental, precário, é verdade, mas num momento em que a elite intelectual estava preocupada em elevar o país ao nível do século. A França, com quem essa elite mantinha contacto mais freqüente, livros, estudos, etc, tivera a educação do *deficiente mental* iniciada desde Itard, em 1800, que tentara educar o selvagem de Aveyron, Victor, baseado na metodologia sensualista de Condillac⁽²³⁾. Posteriormente, Edouard Séguin, a partir de 1840 com os *deficientes mentais* do Hospício dos Incuráveis de Bicêtre⁽²⁴⁾, continuara o trabalho de seu mestre, mais numa linha de desenvolvimento da atividade da criança.

Administrar e talvez subsidiar tão poucas instituições não significou evidentemente assumi-la, mas de certa forma se encaixou dentro dessas medidas supostamente liberalizantes.

Na realidade o que prevaleceu foi o descaso por essa educação, e pela popular como um todo. Elas não eram necessárias como produtoras de mão de obra compulsoriamente escrava, e nem como fator de *ideologização*, uma vez que a ordem escravocrata estava assegurada pela repressão, pela ruralização intensa, em que pou

(22) João Manuel Cardoso de MELLO, obra cit. p. 87.

(23) O sensualismo de Condillac, segundo Lourenço Filho, seria uma teoria mecanicista pela qual a vida mental funciona a partir das sensações, da percepção e depende, in totum, das operações dos sentidos, Introdução ao Estudo da Escola Nova p. 24.

(24) M. DEBESSE e G. MIALARET, Tratado de Ciências Pedagógicas, 2, p. 368-369.

cos contatos sociais se faziam nas grandes propriedades latifundiárias.

Em 1872 vamos ter: só 5,9% (4.930.478) da população na zona urbana, que vai crescer em 1890 para 6,8% (14.330.915) ⁽²⁵⁾.

A população ocupada no Brasil - em milhares:

SETORES	1872	1920
1. Agricultura	3.671 = 64,1%	6.377 = 69,7%
2. Indústria	282 = 4,9%	1.264 = 13,8%
3. Serviços	1.773 = 31,0%	1.509 = 16,5%
TOTAL	5.726 = 100%	9.150 = 100%

Entre essa população rural, como dissemos, vamos encontrar o imigrante, mas ainda não constitui força econômica e nem política. Em 1872 temos 209.455, imigrantes sendo que 55,2% na agricultura, 10,1% na indústria e 34,7% em serviços ⁽²⁶⁾.

Nas cidades os poucos operários e alguns ramos do setor terciário desde cedo começaram a se organizar: 1853, Associação Tipográfica Fluminense; 1856, Sociedade União dos Cocheiros; 1858, Sociedade Protetora dos Caixeiros; 1873, Liga Operária; 1880, Associação de Auxílios Mútuos dos Empregados da Tipografia Nacional. Mas são sociedades de auxílio mútuo, que não influíam ainda politicamente. Em 1856 os gráficos do Rio desencadearam uma greve, mas de caráter eminentemente salarial. Para mostrar a não vinculação dessa camada à política, basta citar que entre 5.928 eleitores no Rio, em 1883, não havia nenhum operário ⁽²⁷⁾.

(25) Paulo Sérgio PINHEIRO, "Classes médias urbanas na primeira república", in Boris Fausto (dir.), O Brasil republicano, 2, p. 24.

(26) Paulo Sérgio PINHEIRO, obra cit., p. 22.

(27) L. BASBAUM, obra cit., p. 154.

As camadas médias urbanas: professores, engenheiros, militares, profissionais médicos, jornalistas, etc, também não eram influentes politicamente. Suas manifestações tiveram consequências quando foram contemporâneas de crises no interior da dominação oligárquica tradicional: proclamação da República, revolta da vacina, revolta militar de 1904, tenentismo e política dos governadores, revolução de 30, etc. (28).

Os comerciantes atacadistas de café ou algodão ou o importador de variados artigos de consumo, alguns já haviam feito fortuna. Porém permaneciam fora da política. Os exportadores vão influenciar na revolução de 30.

Então, realmente são os senhores da aristocracia rural os principais responsáveis pelo comando político do país: os senhores de engenho, que ainda persistiam apesar do declínio da produção do açúcar, os proprietários do café das fazendas de gado, que se desenvolviam a partir da mineração (29). Assim organizavam também uma economia que não os prejudicasse, dentro das possibilidades do capitalismo mundial na fase imperialista (30). Exportavam produtos tropicais e importavam manufaturados. De 1870 a 1875, 79% da importação correspondia a bens de consumo (vestuário, bebida, alimentos, utensílios). Só 2,9% e 3,5% eram destinados à aquisição de máquinas a carvão (31). Isto continuou, pois que no

(28) Paulo Sérgio PINHEIRO, obra cit., p. 35.

(29) L. BASBAUM, obra cit., p. 138.

(30) Estou aceitando que mais ou menos em 1870 e 1914 houve modificação no capitalismo mundial, que caminhou ampliando suas possibilidades de lucro nos diversos países, empregando também neles seu capital, além de mantê-los como produtores de matéria prima agrícola e mineral. Isto se tornava necessário ao seu funcionamento global. Periodização 1870/1914 é de Paul Singer. "O Brasil e a condição do capitalismo mundial" in: Boris Fausto (dir.), História Geral da Civilização Brasileira: O Brasil republicano: estrutura de poder econômico [1889-1930], III, 1, p. 348.

(31) Nelson Werneck SODRÉ, Formação histórica do Brasil, p.176.

fim do Império, 1889, só contávamos com 656 indústrias, ocupando 0,5% da população global do país, na época, 14 milhões de habitantes. A maioria das indústrias era têxtil (60% do capital). As outras, alimentação (15%), produtos químicos (10%), indústria de madeira (4%), vestuário e objetos de tocador (3,5%) e só 3% de metalurgia⁽³²⁾.

Continuou a produção de artigos de consumo, em detrimento das indústrias de transformação de minério e de construção de máquinas.

O desequilíbrio na balança de pagamentos tentou ser corrigido através do aumento de exportações e empréstimos. Já se procurava fazer com que o primeiro meio (exportação), cobrisse o segundo (empréstimo). Assim entre 1881/1890 foram despendidos 99% do saldo das exportações com o serviço da dívida externa, e no decênio seguinte, cerca de 85%⁽³³⁾.

A aristocracia rural não precisava favorecer a educação, pois que esta economia agrária, baseada em instrumentos rudimentares, enxada sempre, arado às vezes, não a requeria, como já se frisou. O voto era censitário, mesmo depois da reforma Saraiva ou Lei do Censo de 9 de janeiro de 1881. Isto é, o voto continua va vinculado à renda anual de 200\$000 contos de réis e não à al fabetização; para ser eleito senador, era necessário ter pelo menos 40 anos de idade e renda anual de 1:600\$000 e para deputado, 800\$000.

Assim nada fazia urgir a educação. Os movimentos popula res incorporando tais reivindicações, surgirão posteriormente.

Com o esboço dessa sociedade no término do Império, espe

(32) L. BASBAUM, obra cit., p. 130.

(33) Nelson Werneck SODRÉ, obra cit., p. 179.

ro ter, pelo menos em parte, esclarecido o silêncio sobre o *deficiente*. Este silêncio foi tão grande, que nem se encontrou quem eram estes educandos abrigados nos Estabelecimentos para *deficientes mentais*. Eram provavelmente os mais lesados; os que se *distinguiam*, se *distanciavam*, os que *incomodavam* ou pelo aspecto global ou pelo comportamento altamente divergente. Os que não o eram assim a *olho nu* estariam incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural, desescolarizada.

1.2. A educação do deficiente mental: 1889 a 1920.

Proclamada a República (1889), o federalismo adotado pela Constituição de 1891 fez cada Estado até certo ponto independente, podendo organizar suas leis, sua própria administração. Propunha que ao Congresso caberia desenvolver as letras, artes e ciências, sem privilégios que tolhessem a ação dos governos locais⁽³⁴⁾. Isto significava que nada impediria que cada Estado desenvolvesse sua organização escolar nos três níveis, mas deixou no artigo 35 possibilidade ao Congresso (e não diretamente ao Executivo) de "*criar Instituições de ensino superior e secundário nos Estados*"⁽³⁵⁾. Desta forma assegurou-lhe o direito de prover estes ramos do ensino, continuando a descartar a sua obrigação quanto à educação primária. E a *gratuidade* do ensino que estava no texto constitucional de 1824 desapareceu agora.⁽³⁶⁾

(34) Emenda Constitucional de 03/set/1926, in Milton BARCELLOS, obra cit.

(35) J. NAGLE, Educação e Sociedade na 1a. República, p. 281.

(36) Vai ser restituída na Constituição de 1934 juntamente com a obrigatoriedade, atenuada na de 37; in Milton BARCELLOS, obra cit.

O Governo Federal só eventualmente interferiu na educação primária, por ocasião da 1ª. guerra mundial, fechando escolas de línguas estrangeiras e em 1918 criando ajuda financeira para reorganizar estas escolas. Embora fossem previstas outras iniciativas, não chegaram a ser realizadas.

Alguns Estados como São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, deram impulso à organização escolar primária, aumentando para isso a sua verba⁽³⁷⁾. A organização de escolas para o *deficiente mental* também vai desenvolver-se nesses Estados, ainda que timidamente. Vai aparecer o discurso sobre ele. Profissionais diversos, médicos, psicólogos, professores, vão atuando no campo, estruturando nos fins dos anos 20 a base de associações profissionais, que de maneira ambígua e imprecisa foram criando um campo de reflexão à procura de um espaço efetivo para a concretização de sua ação pedagógica.⁽³⁸⁾ Se de um lado, no discurso e na prática, os profissionais vão refletindo as expectativas daquela sociedade de então, patenteando a sua separação, vão também viabilizando, tornando possível a vida dos mais prejudicados, juntamente com a família e outros setores da sociedade.

(37) O esforço paulista no início da República está bem explicitado em Casemiro dos REIS FILHO, *A educação e a ilusão liberal*. O Rio Grande do Sul empregou 1/4 dos gastos estaduais na educação pública. Foi quota maior que S. Paulo e Minas, Estados que comandaram a política do País, nessa fase; Joseph LOVE, "O Rio Grande do Sul como fator de instabilidade na República Velha", in: Boris Fausto (dir.), *O Brasil Republicano III* vol. 1, *Estrutura de poder e economia [1889/1930]*, p. 114.

(38) A. GRAMSCI, *Maquiável*, pp. 49/52, cita as "forças sociais" atuantes na história. As mais fortes "independentes da vontade dos homens": forças naturais de produção. As segundas: as associações profissionais que posteriormente evoluíram para a formação do partido político; e as "forças militares".

No início da República são ainda os cegos e os surdos que têm as suas Instituições privilegiadas. Receberam um protetor, o Ministro do recém-criado Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant. Ele reformou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e em homenagem teve o seu nome nele gravado. O que permanece ainda hoje. A opção política de afastar o positivista que desempenhou papel importante no ambiente que facilitou a proclamação da República, por temer as tendências autoritárias de sua ideologia, o positivismo, facilitou a educação desses *deficientes*. Essas duas Instituições, de uma certa forma, foram sempre privilegiadas, pois que estiveram até 1973 diretamente ligadas a organismo central, MEC, quando então passaram para o Centro Nacional de Educação Especial⁽³⁹⁾.

Em 1891 seus privilégios foram realmente notórios, pois que, juntas receberam verba de 251.000\$000 contos de réis (186.500\$000 do Instituto Benjamin Constant e 64.500\$000 o dos Surdos-Mudos), quantia que ultrapassou a designada para a Escola Superior de Minas (Ouro Preto), 221.000\$000. É verdade que no ano seguinte esse *erro* foi corrigido, voltando a Escola de Ouro Preto a evidenciar o privilégio conferido ao ensino superior: recebeu 203.380\$000, enquanto que os dois Institutos juntos perfizeram a quantia de 173.765\$000 (107.800\$000 o Instituto Benjamin Constant e o dos Surdos-Mudos, 65.965\$000)⁽⁴⁰⁾.

Entretanto não se encontrou mencionada nenhuma providência neste sentido quanto à educação do *deficiente mental*. Poderia sua verba estar incluída na destinada ao ensino primário, 1º e 2º graus em geral (1.273.000\$000 em 1891 e 1.412.400\$000 em 1892), ou

(39) Decreto-Lei 72.425 de 03/julho de 1975 - criação do CENESP

(40) MEC/INEP, Primitivo MOACYR, *A instrução e a República*, 1º vol., p. 247.

ainda diluída na destinada aos Estabelecimentos subvencionados (123.400\$000 nos dois anos)⁽⁴¹⁾. De qualquer forma, não mereceu o apoio demonstrado aos dois Institutos.

Porém esse ligeiro privilégio aos deficientes de visão e audição vai desaparecendo, após o nivelamento na década de 20, como nos mostra o número de instituições criadas:⁽⁴²⁾

1874/1889 - 15 anos: 2 instituições para deficientes mentais
 6 instituições para outros (de visão e/ou au-
 dição e/ou físico e/ou múltiplo)

1889/1920 - 31 anos: 7 instituições para deficientes mentais
 8 instituições para outros

1920/1929 - 9 anos: 7 instituições para deficientes mentais
 6 instituições para outros

Note-se que o crescimento maior proporcionalmente ao número de anos ocorreu após 1920. Foram Escolas localizadas nos Estados: São Paulo, Rio, Pernambuco, Bahia, Amazonas, Rio Grande do Sul com o maior número (5). Minas, no final do período, 1929, abriu uma Instituição anexa à Escola de Aperfeiçoamento, já contando com atendimento para deficientes de audição desde 27⁽⁴³⁾. Antes, a norma desse Estado era recebê-los em Instituições psiquiátricas, misturados com adultos catalogados como loucos⁽⁴⁴⁾.

Essa vinculação da educação do *mentalmente diferente* com o campo médico apareceu desde os primórdios, como vimos, na Bahia, no estabelecimento de ensino do Hospital Juliano Moreira, 1874. Mas também encontramos logo depois, 1876, no Rio, ligada a estabe-

(41) PRIMITIVO, Moacyr, A Instrução e a República, 19 vol. p. 247.

(42) MEC/CENESP, obra cit., e Tabela I e II (Anexas).

(43) MEC/CENESP, Documento citado.

(44) Clovis de FARIA ALVIM, Introdução ao estudo da deficiência mental, p. 5 e 6.

lecimento de ensino regular. No campo da produção teórica vamos encontrar também pioneiramente os médicos, logo seguidos pelos pedagogos da rede regular de ensino, grandemente influenciados pela psicologia.

1.2.1. A vertente médico-pedagógica

Esse despertar dos médicos neste campo educacional, pode ser visto, não só porque são procurados clinicamente nos casos mais graves, em que existe um quadro patológico geral; depararam-se com eles misturados aos adultos em sanatórios psiquiátricos, e no campo da educação superior é um dos mais antigos no Brasil, junto com o Ensino Militar, tendo, pois, desde o começo, contado com profissionais. As primeiras Academias Médico-Cirúrgicas datam da chegada de D. João VI no Brasil, que assim tratou de viabilizar a vida da corte que com ele veio. A do Rio foi criada em 01/abril/1815 e a da Bahia em 29/Dez./1815, tendo sido transformadas em Faculdades de Medicina em 1832⁽⁴⁵⁾. Seu currículo foi alterado pelas Reformas de 1854 do Ministro Couto Ferraz, pela de 1879 de Leôncio de Carvalho e em 1884, através da realizada pelo professor e diretor da Faculdade de Medicina do Rio, Visconde de Sabóia⁽⁴⁶⁾. Introduziram a psiquiatria como disciplina, bem como a pediatria.

Outro Serviço também desde o Império ligado ao campo médico e que em alguns Estados teve repercussão na educação do de

(45) Sêrgio Buarque de HOLLANDA (org.), *O Brasil monárquico II*, vol. 3, Reações e Transações, p. 448/449.

(46) Ibidem.

deficiente mental foi o de Higiene e Saúde Pública.

Assim por exemplo, em São Paulo, esse Setor deu origem à Inspeção médico-escolar que em 1911 vai ser a responsável pela criação de classes especiais e formação de pessoal para trabalhar com esta clientela⁽⁴⁷⁾.

Já no Rio de Janeiro não encontrei tal relacionamento, nessa ocasião. Só posteriormente. Lá, em 1850 foi criada a Junta Central de Higiene e Saúde Pública devido à epidemia de febre amarela. Posteriormente, 1899 vai atuar nas escolas através da "Inspeção Higiênica dos Estabelecimentos Públicos e Privados da Instrução e Educação" constituída por uma comissão de médicos subordinados então à intitulada Inspetoria Geral de Higiene⁽⁴⁸⁾. Em 1910 há referências à Inspeção Sanitária Escolar, provavelmente novo título do Serviço anterior (Inspeção Higiênica...). Mas esses órgãos visavam sobretudo à higiene das escolas e a inspeção geral de saúde, não havendo nada explícito em relação ao "deficiente mental"⁽⁴⁹⁾. Tanto que o relatório fornecido nesse ano (1910) acusou em 320 escolas (147 na zona urbana, 173 na subúrbana com 26.000 e 15.479 alunos respectivamente) 2 casos de "nervos" em 336 doenças várias e não se refere ao "deficiente mental"⁽⁵⁰⁾.

No Rio, essa educação esteve nessa ocasião mais ligada à rede regular de ensino, havendo em 1911 o Decreto 838 da Reforma

(47) B. Vieira de MELLO, *Higiene Escolar e Pedagogia*, Introdução. Atestando esse envolvimento da Inspeção médico-escolar com a educação do "Deficiente Mental" encontrei referência de que em 1924 esse serviço distribuiu 13.049 folhetos entre os quais "Educação de crianças anormais" (sem nome do autor); José Ribeiro ESCOBAR, "História de Instrução Pública Paulista", in: *Revista de Educação*, vol. IV, Dez. 1983, pg. 177.

(48) R. J. *1º Congresso Americano da Criança: teses, memoriais e comunicações dos membros do Comitê Nacional Brasileiro*, julho, agosto, 1916, 1º vol., pg. 814.

(49) Decreto 778 de 9/maio/1910 do Prefeito Serzedello Correia. Ibidem, p. 305.

(50) Ibidem, p. 305.

de Ensino Primário, Normal e Profissional que propunha sub-classes especiais para crianças hígdas e retardadas nas Escolas-modelo da capital⁽⁵¹⁾.

Esses movimentos juntaram-se à pregação sobre Eugenia, propalando a "regeneração física e a psíquica"⁽⁵²⁾, preocupação em relação à saúde com referência a problemas básicos causadores de nossa degenerescência e taras, como a sífilis, tuberculose, doenças venéreas, considerações que vão fazer parte também do discurso sobre *deficiência mental*⁽⁵³⁾. São apontadas principalmente nas aglomerações urbanas, onde pobreza e falta de higiene se misturam. Tomaram-se medidas disciplinadoras baseadas em preceitos de Higiene⁽⁵⁴⁾.

(51) SARAH, Couto Cesar, Integração de Estudantes portadores de Deficiência Mental, Física, Visual e Audição no Sistema Regular de Ensino do Município do Rio de Janeiro, tese de mestrado, p. 17.

(52) Em 1917 Dr. Renato Kehl lançou pela Imprensa a campanha pró Eugenia que deu origem à Comissão Central Brasileira de Eugenia em 01 de abril de 1931 para "estudo e propaganda das idéias de regeneração física e psíquica", em I. da Cunha LOPES, Higiene Mental, 1954, p.16. Em 1918, Gustav Riedl fundou o Serviço de Profilaxia Mental de Engenho de Dentro com um Instituto de psicologia, escola de enfermagem e curso de monitores oficiais. Em 1920 este mesmo Riedl fundou a Liga Brasileira de Higiene Mental com a colaboração de Julia no Moreira.

(53) Basílio de MAGALHÃES, obra cit., em diversas passagens atribui a *deficiência mental* a tais causas, principalmente no cap. VI: Fatores etiológicos da degeneração mental - especialmente a *hereditariedade, a tuberculose e o alcoolismo*, pp. 59/76.

(54) Oswaldo CRUZ, Relatório de 1906, R.J., Imprensa Nacional, 1907, dizia que: "a *higiene social* objetivou 'impedir as obras resultantes da indisciplína de certos moradores, teimosos em manterem o desassêio em suas casas, rebeldes por índole e educação aos conselhos da *higiene*", in: "Estado, Educação e Saúde", Nelson R. COSTA, Cadernos do CEDES, 4, p. 14.

Os médicos organizaram também as primeiras agremiações profissionais, facilitando assim não só a divulgação teórica no caso do *deficiente mental*, mas também arregimentando profissionais em torno do problema, enfim, funcionando como possível mecanismo de pressão em torno de organização de serviços, junto ao executivo⁽⁵⁵⁾. Neste período não se encontrou referência direta à conexão entre Associações Médicas e fundação de Instituições para *deficientes mentais*; são mais ligações de dois ou três profissionais que a geraram. Assim, alguns nomes como Dr. Francisco Sigaud, elemento importante na fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fazia parte da Sociedade de Medicina do Rio; a Liga Brasileira de Higiene Mental, que disseminou idéias de *deficiência mental*, ligada ao problema de profilaxia, contava com o apoio de Juliano Moreira⁽⁵⁶⁾, fundador da Instituição para *deficiente mental*, como se verá.

Bom, os médicos também perceberam a importância da pedagogia, à medida em que criaram instituições escolares⁽⁵⁷⁾, ligadas a Hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas pelo quadro geral, segregadas socialmente junto com adultos *loucos*. Em 1905, os Drs. Juliano Moreira e Fernando Figueira fundaram o Pavilhão Bourneville no Rio de Janeiro, anexo ao Hospício da Praia Vermelha. Nasceu devido às denúncias da Comissão en

(55) Exemplo de algumas ligas ou associações médicas: 1828 - Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, 1841 a do Recife, 1888 a de São Paulo. Embora de pouca duração, contribuíram para o "desenvolvimento dos conhecimentos médicos pela exposição e discussão de casos e observações clínico-cirúrgicas", in Sergio Buarque de HOLLANDA (org.), História Geral da Civilização Brasileira, O Brasil Monárquico, II, 3, p. 486.

(56) Fernando de AZEVEDO, A Cultura Brasileira, nota 16, p. 69.

(57) I. PESSOTI, Deficiência mental: Da superstição à ciência, diz que foi o Dr. Itard o 1º a acreditar na educabilidade do "Deficiente Mental", desafiando o Diganóstico de Pinel, tido como o maior psiquiatra da época, e se propondo a educar o selvagem de AVEYRON, Victor.

carregada de investigar as condições de assistência a alienados no Hospício Nacional e Colonia da Ilha do Governador (1905). A Comissão era composta de 3 médicos e um farmacêutico⁽⁵⁸⁾, que relataram não poderem "*contemplar impassíveis o espetáculo angustioso das crianças passeando no Instituto da Praia da Saudade*", por "*entre degenerados de toda espécie; quiçã de impulsivos, dados à prática de atos os mais repulsivos*". Dirigindo-se ao Ministro da Justiça, a Comissão, depois de ponderar que ali observara, "*com tanta surpresa, crianças e adultos, alguns em completo estado de nudez, na mais revoltante promiscuidade*", solicitava a construção do Pavilhão Bourneville para tratamento e educação dos pequenos infelizes, cujo estado mental poderia melhorar, se em outro local recebessem cuidados especiais. Eram pois, crianças grandemente prejudicadas, com problemas patológicos diversos, pois que foram tachadas de *men te captas* por Basílio de Magalhães em 1913⁽⁵⁹⁾, e que passaram com esse serviço, a terem também orientação pedagógica, junto com atendimento clínico.

Dr. Leitão da Cunha fez o mesmo em Petrópolis, em 1920; Dr. Franco da Rocha em São Paulo, em 1921 construiu um Pavilhão para as crianças no Hospício de Juqueri, que mais tarde, em 1929, recebeu uma escola, *Pacheco e Silva*, sob a orientação do professor primário, que desde 1917 trabalhava com os *retardados*, Prof. Norberto

(58) A Comissão trazia os nomes dos Drs. Carlos Fernandes Eiras, Antonio Teixeira e Egídio de Salles Guerra; do farmacêutico, F. M. da Silva Araújo; in Basílio de MAGALHÃES, obra cit., p. 4.

(59) Ibidem, p. 12. Este Pavilhão funcionou até 1942, quando passou ao Hospital Neuro-Psiquiatria-Infantil nos terrenos da antiga Colônia de Gustav Riedl, em Engenho de Dentro. Em 1958, havia neste hospital uma classe de ensino especial, *emendativo*; Clóvis de Faria Alvim, obra cit., p. 4.

Souza Pinto, de Campinas⁽⁶⁰⁾.

Percebo nesses Pavilhões anexos aos Hospitais psiquiátricos, nascidos sob a preocupação médico-pedagógica como: mantendo a segregação desses *deficientes*, continuando pois a patentear, a institucionalizar a segregação social, mas não só fazendo isso. Há a apresentação de algo esperançoso, algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma na vida do grupo social de então. Daí as viabilizações possíveis, desde a formação dos hábitos de higiene, de alimentação, de tentar se vestir, etc, necessários ao convívio social. Trazem de forma dramática o que vai sendo posto na educação do "Deficiente": segregação versus integração na prática social mais ampla.

São também os médicos, os primeiros entre nós que teorizam sobre o assunto: Dr. Carlos Eiras "*Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas*", apresentada no 4º Congresso de Medicina e Cirurgia (1900). Segundo Clovis Faria Alvim⁽⁶¹⁾, tratou quase que exclusivamente do *deficiente mental profundo*, isto é, do mais prejudicado dentro de uma patologia global. No entanto traz a preocupação pedagógica como se nota pelo Título; a crença portanto, de uma ação que deve ser concomitantemente à ação do médico; talvez pela percepção da insuficiência medicamentosa nesses casos.

(60) Clovis de FARIA ALVIM, obra cit., p. 5 e 6; e vários. *O Magistério como sacerdócio*, p. 17. O Hospital Psiquiátrico do Juqueri fora fundado em 1898 pelo Dr. Franco da Rocha, funcionando como uma colônia agrícola e nos moldes considerados altamente progressistas na época; in Basílio de MAGALHÃES, obra cit., p. 5.

(61) Clóvis de FARIA ALVIM, obra cit., p. 4. Não consegui recuperar o trabalho deste médico, o que não invalida as observações que fiz, apoiada em outras informações fidedignas.

- 1917, o médico-chefe do Serviço Médico-Escolar de São Paulo, Dr. B. Vieira de Mello, publicou: *Débeis Mentais na Escola Pública*⁽⁶²⁾ e *Higiene Escolar e Pedagogia*⁽⁶³⁾. Este livro continha as normas para o funcionamento desse serviço, encarregado na inspeção em todos os estabelecimentos de ensino Público e Privado, desde o primário, normal, profissional e secundário, tanto na Capital quanto no Interior⁽⁶⁴⁾.

Entre suas inúmeras atribuições (fiscalização de edifícios, salas de aula, saúde de professores, alunos, funcionários), constava também a seleção dos anormais, com especificação das deficiências observadas e do regime especial de que necessitassem, bem como a criação de classes e escolas para eles e orientação técnica aos profissionais nelas atuantes⁽⁶⁵⁾.

A abrangência do Serviço, o precário corpo técnico (5 médicos para a Capital, 2 para o Interior, estes ajudados pelos inspetores sanitários), a conceituação ampla redundando em orientação imprecisa aos professores e médicos, proporcionaram grande número de deficientes, agora denominados também de retardados, mas sem instituições para atendê-los. Evidenciava a não necessidade de resolver problema. O retardado era um dos apêndices do Serviço e não o prioritário.

(62) SE/Coord. Ensino Região Metropolitana de São Paulo, Educação Especial, Legislação. xerox.

(63) B. Vieira de MELLO, Higiene Escolar e Pedagogia.

(64) Ibidem, prefácio.

(65) A Inspeção Médico-Escolar nasceu do projeto do Dr. Francisco Sodré, "médico, puericultor e sociólogo", à Câmara dos Deputados em 1911. Ficou primeiramente subordinado ao Serviço Sanitário e pela Lei 1541 de 30/12/1916, art. 6º, nº 1, remodelado, funções ampliadas e transferido à dependência da Instrução Pública, Secretaria dos Negócios do Interior. Em 1917 (10 de janeiro) foi nomeado seu primeiro chefe, Dr. B. Vieira de Mello: in Higiene Escolar e Pedagogia, "Introdução", pg. 57 e 58. Mais tarde seria designado como Serviço de Saúde Escolar e Higiene Mental. No Rio de Janeiro, na administração de Anísio Teixeira haverá um trabalho semelhante, desenvolvido pelo Serviço de Higiene Mental nas Escolas, 1934; in Arthur RAMOS, A criança problema: a higiene Mental na Escola Primária, 1934, Introdução. A legislação pioneira fica citada, nota 49.

Em 1917 vamos encontrar eco dessa inspeção, apontando a abrangência do grupo dos retardados:

"A instituição - Corpo Médico Escolar - vem prestar-nos serviço relevante na seleção dos diversos deficientes, tímidos, insofridos ou indisciplinados, preguiçosos ou desatentos, retardados todos por diferentes causas". (66)

Vejamos então, como foi a orientação dada ao professor por este serviço.

O critério para avaliar a anormalidade seria o grau de inteligência, em relação aos alunos da mesma idade⁽⁶⁷⁾... bem como a observação da atenção do aluno, da sua memória. Não explicitou claramente o que seria inteligência, principal parâmetro para a classificação das crianças em supernormal ou precoce, sub-normal ou tardio e normal. Porém faz supor que esteja relacionada com rendimento escolar do aluno, avaliado nas notas de classe⁽⁶⁸⁾.

Tem preocupação em trazer toda uma catalogação de anormalidade, baseada nos critérios mencionados. Assim dentro do sub-normal estariam os "astênicos, indiferentes, apáticos, instáveis, irrequietos, impulsivos, ciclotímicos ou alunos que participam de uma e outra categoria". Seriam, pois, sempre alunos, como colocou,

(66) Mariano de OLIVEIRA, "Das escolas ao ar livre", in: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1917, p. 186.

(67) B. Vieira de MELLO, obra cit., p. 101.

(68) "O comportamento é o correlário do caráter do escolar, segundo a variedade intelectual verificada e nem sempre traduz o aproveitamento, pois em regra são os apáticos ou indiferentes os mais quietos e como tais, julgados de excelente comportamento, quando, no entanto, seu desenvolvimento intelectual ou aproveitamento é inferior aos alunos irrequietos, cujas notas médias são mais baixas. O médico deve, portanto, chamar a atenção do professor para este particular, quando tiver de classificar o aluno do ponto de vista pedagógico", in B. Vieira de MELLO, obra cit., p. 101/102. (grifo meu).

"portadores de defeitos pedagógicos".⁽⁶⁹⁾

A orientação dada ao médico-escolar não é menos abrangente.

Acreditava que estes profissionais deveriam classificar os anormais pela simples inspeção⁽⁷⁰⁾. E seriam os anormais escolares e não os patológicos ou sociais, "domínio da terapêutica e da segurança pública"⁽⁷¹⁾.

E assim separariam os anormais intelectuais, os morais e os pedagógicos. Os intelectuais seriam os tardios e também os precoces, com exagero das faculdades em comparação com os da sua idade. As faculdades seriam: a atenção fraca, a memória preguiçosa e lenta, a vontade caprichosa, a iniciativa rudimentar, com decisão difícil, reflexão laboriosa, credulidade ou muito exagerada, ou ao contrário insuficiente, donde confiança excessiva ou desconfiança irreduzível⁽⁷²⁾.

A seleção ficou menos explicitada ainda quando tratou dos anormais morais. Subdividiu-os entre os que tinham tara moral dependente de anomalia intelectual, que viciados se aproveitariam do tratamento médico-pedagógico, o que não aconteceria com os viciosos nos quais a inteligência poderia ser brilhante, mas a educação nem sempre aproveitada⁽⁷³⁾. É só isso que menciona, sem mais descrição do que no fundo os caracterizaria.

Os anormais pedagógicos seriam os dotados de inteligência e instrução em grau inferior à sua idade, por descuido ou defeito pedagógico (provavelmente insuficiência da escolaridade, in

(69) B. Vieira de MELLO, obra cit., p. 101.

(70) Ibidem, p. 105.

(71) Ibidem, p. 101.

(72) Ibidem, p. 104.

(73) Ibidem, p. 105.

competência do mestre, defasagem cultural, etc; embora não os mencione).

Para completar acrescentou como modelo do exame médico , uma ficha contendo itens em relação a observações do físico do aluno, dados antropométricos⁽⁷⁴⁾, e das faculdades mencionadas no Modelo Pedagógico fornecido ao professor.

Assim temos a seleção dentro da escola, separando os anormais, que como já foi mencionado anteriormente, ficou afeita a parâmetros do bom escolar (*tímidos, insofridos ou indisciplinados, preguiçosos ou desatentos, retardados por diferentes causas*).⁽⁷⁵⁾

Não se encontrou nenhuma orientação de como proceder com esses escolares. E ainda mais, não se efetivou a pretensão de se criar escolas ou classes para os selecionados, mesmo com a lei 1579 de 19 de dezembro de 1917, atribuição conferida a esse serviço de Inspeção Escolar⁽⁷⁶⁾. Já mencionamos anteriormente que até 1920 vamos ter em todo o Estado de São Paulo, apenas duas instituições.

Como não foi a única seleção dentro dessas normas, deixarei para posteriormente fazer reflexão.

Ainda nesta vertente médica, vamos encontrar na Bahia, Dr. Alfredo C. Vieira, oferecendo o livro *Testamens para a Educação dos Anormais*⁽⁷⁷⁾.

Em Pernambuco, Dr. Ulysses Pernambucano, defendeu a tese: A classificação de crianças anormais⁽⁷⁸⁾, frisando a necessidade

(74) Ibidem, p. 106

(75) Vide páginas anteriores deste trabalho.

(76) SE/Coord. Ensino Região Metropolitana São Paulo, trabalho cit.

(77) S.P., Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1917, p.150.

(78) Rosita EDLER, Estrutura e Funcionamento da Educação Especial nos Sistemas Estaduais de Educação no Brasil, Tese de mestrado, 1977, Rio de Janeiro, FGV, p. 12. O título completo da tese "Classificação das crianças anormais; A parada do desenvolvimento intelectual e suas formas, A intensidade e a astúcia mental: Dissertação para o concurso de professor catedrático de psicologia e pedagogia da Escola Normal Oficial do Estado de Pernambuco", Recife, 1918, in I.PESSOTI, obra cit., p. 193.

de atendimento médico-pedagógico. E posteriormente, 1929, organizou a primeira equipe multidisciplinar (psiquiatra, pedagogo, psicólogo) para trabalhar com tais crianças⁽⁷⁹⁾.

1.2.2. A vertente psico-pedagógica

Antes que o Serviço de Inspeção Escolar do Estado de São Paulo começasse a seleção dos *anormais* na rede regular de ensino, o professor Clemente Quaglio, já a havia realizado, ligado que estava a preocupações fundadas na psicologia, pois organizara um Laboratório de Psicologia Experimental em Amparo (São Paulo), e trabalhara no da Capital, anexo à Escola Normal da Praça da República⁽⁸⁰⁾. Realizara pesquisa em duas escolas da Capital, públicas, aplicando a Escala Métrica de Inteligência de Binet/Simon. Publicou os resultados em: *A solução do problema pedagógico-social da educação da infância anormal de inteligência, no Brasil, 1913*⁽⁸¹⁾.

(79) Ibidem, p. 12. 1929 é uma data não muito precisa. A. Figueira "Ulysses Pernambucano" in Mensagem da APAE nº 7, ano 3, pg 56/57. Diz que Ulysses fundou o Instituto de Psicologia e Psiquiatria em 28/01/1925 e logo depois organizou a equipe.

(80) O Laboratório de psicologia experimental de Amparo, organizado em 1909, foi sede de algumas pesquisas realizadas com alunos do Grupo Escolar Raul Pestana, e publicadas na Revista de Ensino. Em 1912 foi Quaglio convidado pelo Governo do Estado para estabelecer o Gabinete de Psicologia Experimental da Escola Normal, posteriormente Caetano de Campos. Esse laboratório foi posteriormente reorganizado por Ugo Pizzoli, 1914, psicólogo da Universidade de Modena, Itália; in: "O gabinete de Psicologia Experimental da Praça da República", S. Paulo, Centenário do Ensino Normal de São Paulo, p. 117.

(81) Basílio de MAGALHÃES, obra cit., p. 9.

Esse trabalho foi realizado com crianças de um Grupo Escolar, do Carmo e do Jardim da Infância⁽⁸²⁾. Total - 149 crianças (105 do primeiro estabelecimento e 44 do segundo). Foi encontrada uma porcentagem de 13% de crianças que denominou *anormais de inteligência* (19 no primeiro e 1 no segundo). Extrapolou o cálculo para a Capital que no momento atendia 21.883 alunos, donde 2.884 com *anomalias psíquicas*, e em todo o Estado, 12.050, pois que no momento abrangia 98.912 escolares⁽⁸³⁾. Houve quem aceitasse tranquilamente a porcentagem de Quaglio, em face das estatísticas da Bélgica estarem entre 12 a 18% de *anormalidade*⁽⁸⁴⁾. Mas houve também contestação⁽⁸⁵⁾.

Neste livro, Quaglio aconselhou a seleção empírico-escolar, isto é, feita por professores e diretores, através de questionários e observações. Depois haveria o encaminhamento ao médico (seleção médico-pedagógica) para exame do suposto *anormal* e finalmente a seleção específica com a qual se constituiriam as classes ou seções de *escolas especiais e asilos-escolas*⁽⁸⁶⁾.

A objeção a esta pesquisa de Quaglio vai aparecer em 1917, no Anuário de Ensino. É atribuída a ele a *antipática cruzada*, trazendo-nos "*apreensões pelo futuro de nossa raça, de nossa Nação*

(82) A preferência de Quaglio por grupos escolares, provavelmente recaiu devido às melhores condições desses e que certamente influíram nos resultados de sua pesquisa, tornando menos real as extrapolações feitas em nível de estado. Os grupos escolares criados a partir de 1894 (Decreto 248 de 26/7) representaram uma maneira diferente de encarar a educação primária, pela magestosidade dos edifícios, pela organização das classes com relativa homogeneidade baseada no aproveitamento escolar dos alunos. Tal não aconteceria com as escolas isoladas. Até 1907 funcionavam num turno só e a partir de 1908 em 2 turnos. In Heládio C.G. ANTUNHA, *A Instrução Pública no Estado de São Paulo: A Reforma de 1920*, pgs. 70/76.

(83) Basílio de MAGALHÃES, obra cit., pp. 135/136.

(84) Basílio de MAGALHÃES, obra cit., p. 136, é o que a aceita.

(85) Mariano de OLIVEIRA, "Educação dos Anormais", in: *Anuário do Estado de São Paulo*, 1917, p. 187.

(86) Basílio de MAGALHÃES, obra cit. p. 79.

em plena juventude e formação" (87) colocando que haveria em São Paulo 13% de *anormais* nas escolas. Porcentagem dentro dos parâmetros belgas, nos locais mais densos. Isto num Estado em que havia ainda lèguas e lèguas inhabitadas, bom clima, vida fácil, sem grandes vícios inveterados (88). Ainda mais, há crítica ao método de Quaglio que fez medidas em dois estabelecimentos da Capital, generalizando-os para o Interior, medidas baseadas em dados antropométricos e poucas observações. Sem a sanção do médico e sem considerar que as crianças, sendo escolares, traziam os *estigmas escolares* (89). Parece que aqui vai a colocação de que Quaglio não considerara a não aprendizagem por deficiência da própria escola, porém isto não fica explícito.

Mas o que convém notar, é que já há no próprio ambiente escolar, o levantamento de algumas dúvidas quanto aos parâmetros ou critérios. Confirmando isso neste mesmo Anuário de Ensino, 1917, denunciou-se incompreensão da doutrina psicológica divulgada entre nós desde 1914 pelo psicólogo Ugo Pizzoli, "que tem levado muito professor noviço a viver descobrindo por toda a parte casos de anormalidade, com que muita vez cada um encobre e disfarça a incompetência ou a falta de dedicação ao ensino" (90). Desta forma expressa a dúvida na porcentagem apontada de *anormais*,

(87) Mariano de OLIVEIRA, art. cit., p. 187.

(88) Ibidem, pp. 187/188.

(89) Ibidem, p. 188: "veja Exmo. Sr. quanto contrasta essa ligeireza, esse açodamento com a prudência e cuidados que recomendam os competentes no exame das crianças. O médico deve ater-se a um rigoroso método de observação da criança, seriar as questões dadas e prolongar o exame quanto possível, afim de certificar-se de que tocou em todos os pontos característicos. E não é só, adverte que se não examine uma criança qualquer, mas um escolar e que é forçoso contar com a influência da escolaridade. O observador terá em vista não só os estigmas médicos, mas também os estigmas escolares. Nem sempre eu ou o Sr. Quaglio nos sairíamos muito airosoamente, em casos da primeira espécie. Reduzamos da metade aquela porcentagem para nos aproximarmos da realidade".

(90) Mariano de OLIVEIRA, art. cit., p. 186.

embora houvesse grande número de filhos de "*tuberculosos, sífilíticos e principalmente alcoólatras*", bem como casamentos consanguíneos, habitações insalubres, educação higiênica insuficiente.⁽⁹¹⁾

Esta pesquisa de Quaglio na escola pública separando, ou melhor, pretendendo apontar nela os "deficientes mentais" pela aplicação da escala métrica de inteligência de Binet/Simon, representou uma clivagem "nova", baseada nos critérios de aproveitamento escolar, que são os estabelecidos pelos autores da escala, como veremos adiante.

É a escola apontando os "*anormais*" uma vez que já nessa época vigorava a lei de isenção de matrícula em grupos escolares e escolas-modelo, aos "imbecis" e aos que por qualquer defeito orgânico fossem incapazes de receber instrução. Logo os "*anormais*" "mais evidentes" já estariam rejeitados⁽⁹²⁾.

Há também a manifestação das dificuldades encontradas pelos educadores na separação do anormal, o questionamento dos critérios, sem no entanto encontrarem meios de sair do impasse⁽⁹³⁾. Há inclusive exemplificação com pesquisa empírica mostrando como os *anormais* eram selecionados, a partir do que era considerado boa norma. Trata-se do trabalho do Prof. Mariano de Oliveira sobre *alunos indisciplinados*. Diz que elaborou uma série de *questões* que os professores responderam, e de acordo com as respostas foram selecionados 85 alunos. Estudando depois as razões porque teriam sido tais escolares apontados como tal, verificou compor-

(91) "Educação dos anormais", in: São Paulo, *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo*, 1917, p. 151.

(92) Decreto 1216 de 27 de abril de 1904, in "*Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*", tomo IV, Art. 68 do capítulo II: Da matrícula: "Não serão matriculados, e portanto não entrarão no sorteio (Haveria sorteio caso ocorresse mais demanda do que vagas): a) As crianças com idade inferior a 6 anos incompletos...c) os que sofressem de moléstia contagiosa e repugnante...e) os imbecis e os que por defeito orgânico, forem incapazes de receber educação".

(93) Mariano de OLIVEIRA, art. cit., p. 151: "*Toda dificuldade presente e que há de desaparecer dentro em pouco, reside no critério para conhecer a anormalidade. Nossos professores empregam essa expressão sem o menor exame*". (grifo meu).

tamentos simples de: falar muito, erguer a todo momento a tampa da carteira, falta de completar exercícios gráficos, levantar-se a todo momento do lugar, rebeldia às ordens dos professores. Disse que foi difícil lavar da mácula de "indisciplinados tais alunos, mácula que lhes era aplicada injustamente". Eram apenas alunos *capo-motores*, só necessitando de "cuidados diferentes e especiais". Um deles, muito irascível, modificou-se grandemente após a proibição aos pais de o mandarem para a escola sem o almoço. Porém esqueceu de deixar claro qual a indisciplina considerada por ele como *anormalidade*⁽⁹⁴⁾.

A busca por conceito mais preciso de *retardados* também foi feita pela conceituação de *normal* como *capacidade de adaptação às condições de vida*⁽⁹⁵⁾, que se traduziria por comportamentos observáveis pelo professor e principalmente pelo psicólogo.⁽⁹⁶⁾

A conceituação final consagrada neste Anuário é baseada no livro de Basílio de Magalhães, que veremos em seguida.

A defesa da educação dos *anormais* foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois se evitaria manicômios, asilos, penitenciárias, incorporando-os ao trabalho. Também isso redundaria em benefício dos *normais*, pois que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos, agilizaria a educação dos que, não se tratava de corrigir a natureza, mas apenas de encaminhá-la. A educação deveria preparar a criança para a vida moderna, "*segundo a grande laboriosidade e aptidão que revele*"⁽⁹⁷⁾, sem o que have-

(94) Mariano de OLIVEIRA, art. cit., p. 171.

(95) Dr. Sampaio Dória, citado em Educação dos anormais, p.152.

(96) Ibidem, p. 52.

(97) Ibidem, p. 151.

rã posteriormente perturbação da ordem, aumento da criminalidade, como o demonstram as estatísticas⁽⁹⁸⁾.

Vemos que está presente no discurso, na prática de seleção, a preocupação com a ordem, com um trabalho que os torne capazes de produzir de acordo com o que socialmente é colocado como *produtivo*, isto é, para produzir mercadorias, lucro. Daí a alegação de que os *anormais* não devem ser *parasitas*⁽⁹⁹⁾. Todos devem ser aproveitados, em algum sentido, devendo a escola selecioná-los e prepará-los para o seu lugar devido. Os *anormais* em classes selecionadas, com professores especializados, com grandes conhecimentos científicos e um grande poder de *intuição*, trabalhando para aumentar neles a adaptabilidade, a laboriosidade⁽¹⁰⁰⁾.

Existe já uma certa preocupação com os *anormais* que pode ser percebida não só através desses discursos, como, também, pelo número de publicações sobre o assunto. Neste Anuário representou 3,4% em 2.786 publicações, isto é, o 89 lugar. Em primeiro lugar ficaram as publicações referentes ao ensino de leitura e linguagem (20%). Também há todo um capítulo sobre a educação dos *anormais*, o que não aconteceu nos Anuários seguintes⁽¹⁰¹⁾, ou anteriores.

(98) Dr. Sampaio DÓRIA, art. cit., p. 151 e 153.

(99) Thomas V. dos SANTOS, art. "Sobre educação dos surdos", in *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, 1917, p. 153: "...As sociedades de amanhã serão caracterizadas por um rigoroso espírito de seleção, de diferenciação funcional, de molde a designar a cada indivíduo a sua órbita de ação para a harmonia do conjunto. Ai dos resíduos! Ai dos parasitas! Cada um valerá o que produzir".

(100) *Ibidem*, p. 153.

(101) "Educação dos Anormais", *Anuário cit.*, p. 150 a 199. A Tabela de publicações está a p. 22 e 23.

1.2.2.1. Basílio de Magalhães

"Tratamento e Educação das crianças anormais de inteligência (contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclama, — a bem da infância de agora e das gerações vindouras — os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais, da Pátria Brasileira)".

Este livro comporta um item separado, pois que na ocasião e posteriormente, ele é citado com apreço. Foi editado primeiramente sob forma de artigos no Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, posteriormente ampliado e também editado pela Tipografia do mesmo periódico⁽¹⁰²⁾.

Nele o autor se propõe a examinar o assunto de acordo com as mais completas informações estrangeiras e nacionais⁽¹⁰³⁾.

O conceito, nomenclatura, classificação

Admitiu de início que a anormalidade de inteligência, o verdadeiro atraso mental, tem o seu conceito genuinamente científico expresso por Bourneville⁽¹⁰⁴⁾: "É a parada de desenvolvimento, congênita ou superveniente, das faculdades intelectuais, morais e afetivas, acompanhadas ou não de perturbações motoras ou

(102) Já vimos que foi citado neste Anuário de 1917. Em 1928, Norberto Souza PINTO, p. 43 do seu livro, A infância retardada, afirmou que fora distribuído pela Secretaria do Interior um opúsculo com as orientações de Basílio de MAGALHÃES às Escolas Normais do Estado, para "conhecerem a criança, a judá-la carinhosamente..." Clóvis Faria ALVIM, Introdução ao Estudo da Deficiência Mental, 2a. ed., 1967, p. 5, diz que: "O livro de Basílio, escrito em 1913, pode ainda hoje ser lido com proveito".

(103) Basílio de MAGALHÃES; obra cit., "Introdução", p.III e p.13.

(104) Raramente o autor citou as obras a que recorreu, assim não mencionou a de Bourneville, bem como de outros autores, a maior parte das vezes.

perversão dos instintos". (105).

Adotando também a postura de tratadistas posteriores a Bourneville, aceitou que seria uma "enfermidade, ínata ou não, dos centros nervosos, provocando transtornos no desenvolvimento mental e impossibilitando os indivíduos por ela acometidos de se adaptarem ao meio em que vivem" (106). São em suma, os retardatários da vida de relação" (107).

Desta forma englobou em anormalidade de inteligência, toda uma gama de indivíduos, que sob

"designações vulgares, quais as de viciados ou viciados, ímorais ou amorais... como sejam os vagabundos e mentirosos habituais, os pervertidos sexuais (pederastomaníacos, etc), os dominados pelo instinto destruidor (homicidas, envenenadores, psicomaníacos), os kleptomaniacos, dipsomaníacos, etc."

e também os que tinham afecção mental, ou seja, os que de uma certa forma eram loucos (108). E também dentro dessa grande categoria de anormalidade de inteligência, estavam os "atrasos no ponto de vista de sua escolaridade" (109).

É sobre esses que, segundo disse, estava a preocupação central do trabalho (110).

Seriam: a) anormais completos e b) incompletos, substituindo assim, a classificação de Binet - anormais de hospício e de escola (111), mas conservando a conceituação. Assim, os primeiros,

(105) Basílio de MAGALHAES, obra cit., p. 29.

(106) Ibidem, p. 30. São, segundo relatou contribuições de De Sanctis, Binet, Demoor, Boncour e outros.

(107) Ibidem, p. 30.

(108) Ibidem, pp. 30/31.

(109) Ibidem, p. 32.

(110) Ibidem, p. 32.

(111) Ibidem, p. 32, nota de rodapé (2): "É uma simples substituição das expressões 'anormais de hospício' e 'anormais de escola' indicadas por Binet e Simon (*Les enfants anormaux*, ed. e 1907, p. 108), como melhores sucedâneos de 'anormais médicos' (sic) e 'anormais pedagógicos'. Visaram eles a evitar o possível equívoco do vocábulo 'médicos' e nós tivemos outra pretensão que não fosse a de elidir o mal impressionante termo 'hospício'.

mesmo que incuráveis, porque sob lesões orgânicas diversas, poderiam receber educação iliterária, sempre em razão inversa do distúrbio anátomo-patológico da substância cerebral" (112); seriam colocados em instituição especializada, sobretudo sob orientação médica que supervisionaria o trabalho pedagógico. Os segundos teriam o seu desenvolvimento mental parado, por causas acidentais e não lesionais, sem se terem tornado incapazes de cura, ou de não receberem educação literária. Seriam, segundo Binet/Simon/Vaney,

'toda criança que sabe comunicar-se com seus semelhantes pela palavra falada e escrita, apresentando entre tanto, um atraso de dois anos, se ela tem menos de 9, ou três anos, se tem mais de 9, no curso de seus estudos, sem que esse atraso seja devido a uma insuficiência de escolaridade'. (113)

O importante a reter aqui é o parâmetro escolar, aceito como limiar de conceituação de anormalidade. Discutiremos isso mais adiante.

Basílio chegou a isso, mas perpassou as conceituações da época, bem como as diversas classificações e nomenclaturas (114). Quanto a estas últimas manteve a citada ("anormais ou inteligentes"), embora em nota de rodapé admitisse que nos Estados Unidos já se abolira o termo *anormal de inteligência*, por "*atypical children*" ou "*exceptional children*". Este último considerado por

(112) Basílio de MAGALHÃES, obra cit., p. 32.

(113) Ibidem, p. 33.

(114) As conceituações diversas são analisadas no capítulo III, p. 27 a 35. As classificações no capítulo IV, p. 37 a 47 juntamente com a nomenclatura em voga, para chegar à conclusão, p. 42: "Porque havemos de erguer maior celeuma sobre taxionomias e termos — words, words and words — quando isso não adianta a solução do problema, cada vez mais urgentemente reclamada em nossa pátria, pelas magnas reações sociais que ela implica e acarreta, pois, que lhe interessa toda a infância de hoje, elemento fundamental das gerações de amanhã?".

ele como muito feliz, porquanto o "atraso mental constitui exceção e não regra" (115).

O diagnóstico

Depois de sintetizar as diversas causas da *anormalidade*, empregando um capítulo especial à *hereditariedade, tuberculose e alcoolismo* (116), vai colocar as fases e responsabilidades do diagnóstico.

Admitiu que o principal responsável deveria ser o *especialista, o homem de ciência*, que parece ser mesmo o médico, pois que citou Bourneville e Séguin, como o suporte de sua argumentação (117). Mas menciona também a possível seleção gradativa: a empírico-escolar; a médico-pedagógica e a seleção específica. (118)

Ressaltou os perigos de se confundir e separar os *falsos anormais*, que mesmo apresentando um "abaixamento considerável de seu nível intelectual" o tem por causas transitórias, que poderão ser removidas. Seria tão perigoso não perceber os *falsos*, quanto desastroso não distinguir os *verdadeiros anormais*, pois que isto os prejudicaria, bem como todas as demais crianças com quem conviveriam (119). Daí só o *especialista* de ter a última palavra.

(115) Basílio de MAGALHÃES, obra cit., p. 20, nota de rodapé (1).

(116) Ibidem, pp. 49 a 76.

(117) Ibidem, p. 82.

(118) Ibidem, p. 79. Esta forma de seleção também aconselhada pela inspeção médico-escolar consistia nas etapas: seleção pelo corpo docente; depois pelo médico-inspetor e finalmente a última imagem em face do encaminhamento à instituição especializada. B. Vieira de MELLO, obra cit., pp.99 a 102.

(119) Ibidem, p. 78.

A educação dessas crianças

Essas crianças deveriam ser educadas em classes separadas, não só porque elas não aprendiam com e nem como os normais, como até por vezes se viciam, e "o que é pior, impedem que as crianças normais aproveitem convenientemente a instrução que lhes é proporcionada". (120)

Embora não desaconselhasse a instrução individualizada, a creditou que deveriam ser educadas coletivamente.

A base da metodologia seria o *aprender a aprender* a ortopedia mental, isto é, ajustar, corrigir as "faculdades intelectuais: atenção, memória, percepção, juízo e vontade". Não conceituou essas faculdades, as supunha categorias aceitas pelos leitores, provavelmente. Fez a listagem das diversas técnicas de Binet⁽¹²¹⁾, para educar a vontade: treino de distinguir diversos objetos; repetição de palavras, números, etc., em ordem crescente de complexidade; a brincadeira da *estátua*, em que se treinaria a capacidade de permanecer sem movimento durante tempo crescente na mesma posição, etc.

Isto para os *anormais incompletos*, que de certa forma poderiam receber instrução literária.

Os *completos* deveriam ser instruídos nas coisas elementares: vestir, comer, hábitos de higiene, etc, e se possível a fazer também trabalhos manuais. Descreveu com minúcias tudo o que Binet sugeriu como técnica escalonada de ensinar cada coisa.

A orientação principal na educação dessas crianças seria dada pelo médico, auxiliado pelo pedagogo. Este deveria ser instruído em escola superior, por mestres vindos da Europa e dos Es-

(120) Basílio de MAGALHÃES, obra cit., p. 57.

(121) Ibidem, pp. 127/133, segundo Binet, em Les ideēs modernes sur l'education des enfants, pp. 150/154.

tados Unidos.

Quem deveria educá-las.

Seria de responsabilidade de todos o fazer o que estivesse em seu alcance, tentando corrigir toda imperfeição com que se deparar. Porém, o papel mais importante caberia ao forte pelo dinheiro, ao sábio, ao competente, aos poderes constituídos, ao clero, às instituições particulares.

Os anormais completos ficariam sob os cuidados médicos, diretamente, e se necessário, auxiliados pelo pedagogo, sob a responsabilidade do médico.

Os incompletos, além do médico, sob a responsabilidade do neurologista, do pedagogo preparado para tal: o médico, combatendo os defeitos orgânicos e o pedagogo as *taras mentais*, até que crianças pudessem voltar às classes normais. Sempre o papel preponderante seria o do médico. (122)

A defesa desta educação foi feita em nome da "ordem e progresso, pois que evitaria a germinação de criminosos, desajustados de toda a espécie" (123). Também em função do normal, não são porque a convivência atrapalharia este, como também o desenvolvimento de melhores meios e processos faria avançar a educação de todos.

As causas da anormalidade, seriam geralmente sociais: hereditariedade, sífilis, embriaguez, tuberculose, sem aprofundar causas mais estruturais.

(122) Basílio de MAGALHÃES, obra cit., pp. 105 a 115.

(123) No decorrer da exposição sempre esse elemento vem à tona. Foi um seguidor de COMTE e a frase: *Ordem e Progresso* fecha sua exposição, p. 185.

Conclusão

Temos assim em 1913, aqui no Brasil, uma síntese da educação do *anormal da escola*, baseada no enfoque e procedimento europeu e americano⁽¹²⁴⁾. Ponto de vista também externado em 1917 por B. Vieira de MELLO⁽¹²⁵⁾. No entanto o número de instituições até o final do período de 30 atingiu só o número de 16.

Tivemos o endosso das reflexões dos tratadistas principalmente franceses, sobre a infância *anormal*⁽¹²⁶⁾, que segundo F. Muel⁽¹²⁷⁾, apareceram entre 1890 e 1910. Dentro do conceito de *anormalidade* incluíam todos os que ameaçavam a segurança da burguesia estabelecida no poder, temerosa ainda dos distúrbios de 1870 (IIIa. República) e da Comuna de Paris (1871). Discurso dentro de todo um movimento pró-infância, contra o perigo da *vagabundagem das ruas* que os predispunha ao crime, ao roubo, etc; acompanhando a pregação sobre a família, o alcoolismo, a tuberculose,

(124) Basílio de MAGALHÃES, obra cit., p. 13: "E, para que se possa fazer idéia bem nítida do deplorável atraso em que tal propósito nos achamos e da necessidade imperiosa de nos colocarmos ao nível da cultura ocidental de cujas conquistas científicas e morais tanto nos jactanciámos de ser possuídos, vamos passar em rápida revista o que se tem feito alhures..."

(125) B. Vieira de MELLO, obra cit., p.8 "...compendiando no presente volume tudo quanto de melhor e adaptável ao nosso meio se encontra na literatura e nas mais recentes publicações estrangeiras, onde a matéria constitui assunto de especial cuidado dos responsáveis pela cultura intelectual e física da infância".

(126) As citações desses dois autores-nacionais, Basílio e Quaglio, são sobretudo dos franceses embora Basílio tivesse acesso aos belgas, alemães. No entanto prevalece nele a abordagem de Binet, Bourneville, Boncour, como vimos.

(127) Francine Muel, *L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale*, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 1, jan., 75.

sífilis, a má higiene, enfim contra a indisciplina que predisporia à *anormalidade*. Discurso centrado na necessidade de segurança, no acatamento à ordem estabelecida.

Já nessa ocasião a França, com seu aparelho administrativo ampliado devido à complexificação de sua atribuição econômica na fase do capitalismo imperialista⁽¹²⁸⁾, população predominantemente urbanizada, tem a escola como elemento importante, não só como reprodutora de mão de obra, de manutenção da ideologia que lhe convém, mas também a população civil como um todo já percebera a importância da instrução formal, sem a qual a própria vida urbana ficaria difícil: necessidade da cultura letrada, facilitando a busca de informações, de acesso a empregos onde a tecnologia já mais complexa requeria isso, etc. Há pois, mais afluxo à rede escolar; as diferenças entre as camadas sociais são pois mais nítidas nessa escola de agora, do que o eram quando são frequentadas pelas camadas mais altas. O problema da rentabilidade se impõe, para fazer com que todos aprendam mais rapidamente, e a evasão e a repetência se resolvam. Foi nesse sentido que o próprio Ministério da Instrução Pública francesa, em 1904, constituiu uma Comissão para "*estudar o regime a aplicar às crianças das escolas públicas que não aproveitavam o ensino na medida de seus colegas*".⁽¹²⁹⁾ O Ministério da Instrução Pública não ques-

(128) Estou entendendo capitalismo imperialista a fase de mais ou menos 1870/1914, em que a Inglaterra, França, Alemanha expandiram a rede de *lucro*, não só com a aquisição de terras fora de seus países, mas sobretudo pelo emprego de capitais e investimentos muitas vezes associados com os diversos capitais nacionais, principalmente no terceiro mundo. No Brasil a predominância foi do capital inglês, em Paul Singer, "O Brasil e a evolução do capitalismo mundial", in: Boris Fausto (dir.), *História da Civilização Brasileira*, III, I, Estrutura de poder e economia, pp. 347/349.

(129) Binet/Simon, *Testes para a medida de desenvolvimento da inteligência*. Prefácio, p. 14.

tionou o conteúdo desenvolvido pelas escolas, mas supôs que alguma coisa nela estaria errada. Porém, segundo Theodoro Simon, Binet

"com aquela perspecãcia tão surpreendente que o caracterizava, situou a questãao sob o seu aspecto mais importante, isto é, o de determinar quais as crianças incãpazes de acompanhar seus condiscípulos, por insuficiẽcia de meios intelectuais". (130)

Ambos, Binet e Ministério da Instruçãao tinham os mesmos princípios: não se tratava de mudar os conteúdos ministrados; mas, enquanto para Binet o defeito estava na criança, o segundo atribuía alguma responsabilidade ao funcionamento escolar. De qualquer forma não se tratava de mudanças essenciais na organizaçãao escolar, mas sim de tornã-la mais eficiente. Nesta ocasiãao, a Escola Nova introduzira-se amplamente na França, daí provavelmente haver preocupaçãao do Ministério com a metodologia, meio de *reformular* a escola sem mudança essencial.

Binet, que trabalhava com Simon na Colônia de crianças retardadas de Perray-Vaucluse, já preocupado com *medidas de inteligência*, vai aperfeiçoã-la, agora abrangendo também as crianças do sistema público francês⁽¹³¹⁾. E vai estabelecer toda uma *gradaçãao de inteligência*. Até então, como nomeia P. Pinell⁽¹³²⁾, a medicina são conhecia os aspectos profundos de *deficiẽcia mental*, que eram a Idiotia, a Imbecilidade, nas quais a *inteligẽcia* não representava papel significativo no conjunto da complexa patologia.

(130) Binet/Simon, obra cit., p. 12.

(131) Ibidem, Prefãcio, p. 12.

(132) Patrice PINELL, "L'ẽcole obligatoire et les recherches en psychopẽdagogie au dẽbut du XXe. Siẽcle", in: Cahiers Internacionaux de Sociologie, Vol. LXIII, 1977, p. 355.

Eram perturbações somáticas, toda uma complexa sintomatologia que fazia a medicina classificá-los de idiotas. Binet vai romper esta taxionomia. Comparou *deficiência ao estado normal* e estabeleceu toda uma variação quantitativa, cujo parâmetro foi a escola. Isto é admitido pelo próprio Binet:

"...se se pode dizer que a maneira de julgar a inteligência de uma pessoa é examinar seu rendimento social, o rendimento social dos escolares é o grau em que ele assimila os conhecimentos da escola". (133)

É a partir daí que se entende o seu conceito de *debilidade mental*, repetido já por nós aqui no Brasil: "O *débil* pode ser definido como a criança que sabe se comunicar com seus semelhantes por meio de palavras e por escrito, mas mostra um retardo de dois ou três anos no curso de seus estudos". (134)

Introduziu-se aqui um aspecto novo na segregação do *deficiente mental*. Se antes estava diretamente vinculado à triagem ampla da sociedade, como o cego e o surdo, agora, como que se cria um mecanismo social mais sutil, mais afunilado de seleção, de diferenciação, sem a cogitação do papel ativo que a Escola poderia apresentar em relação à criança. Não se cogitou que a semelhança de conteúdos escolares com os padrões das camadas mais favorecidas, implicaria em melhor e mais rápida assimilação por suas crianças. E que a possível segregação sob esses parâmetros, poderia tachar como *retardado*, os de níveis diferentes de conhecimento, em função de proveniência de camadas menos favorecidas. Tanto

(133) A. BINET, E. VANCY, Th. SIMON, "Le Laboratoire de la "Grange Belles", SLEPE, nº 34, 1906, cit. P. PINELL, art. cit., pp. 357/358.

(134) BINET/SIMON, *Les enfants anormaux*, p. 113, cit. P. PINELL, art. cit., p. 358.

que já na época, estatísticas da própria equipe de Binet acusavam nas cidades populosas e mais industriais, índice maior de deficientes:

"No plano nacional, a proporção de anormais médicos, instáveis e retardados era avaliada em 1% de rapazes e 0,9 de moças escolarizadas nas escolas públicas. Em certas cidades, as proporções excedem largamente as médias nacionais. Em Paris uma pesquisa de Vaney (auxiliar de Binet) aponta 2% de retardados e 2% de instáveis. Em Bordéus, nas escolas de rapazes, a porcentagem de anormais atinge, segundo Thamin, a 5,17%". (135)

É toda a escola burguesa que dá cientificidade aos critérios estabelecidos por Binet, que afirmava: "Jamais uma criança que é forte em redação será um retardado, qualquer que seja a fraqueza que ela possa ter nas outras matérias" (136). Confirmou-se a hierarquização das disciplinas de acordo com a valorização vigente.

Pois bem, a escala métrica de inteligência de Binet, foi desenvolvida entre 1904/1911. Em 1913 temos aqui o trabalho de Quaglio e a síntese de Basílio. E as ligeiras discordâncias manifestas no Anuário de 1917, são apenas discordâncias quanto ao grau de alguns parâmetros de anormalidade, mas não diferem essencialmente das normas de ordem, disciplina requeridas do bom escolar. Foram discursos adequados ao momento histórico da 1ª. Repú-blica, instalada em 1889. Inclusive pela grande amplitude do conceito de anormalidade, bem explicitado por Basílio: todos os perturbadores de uma ordem social.

(135) A. BINET/Th. SIMON, Les enfants anormaux, guide d'admission pour les classes de perfectionnement, Paris, (1907), cit. P. PINELL, art. cit., p. 352.

(136) BINET/SIMON, Les enfants anormaux, p. 36, cit. P. PINELL, art. cit., p. 358.

Vejamos.

Durante a 1.ª República nossa inserção no capitalismo mundial na sua fase imperialista se fez à medida em que continuamos a fornecer produtos primários ligados à terra. Continuamos à semelhança dos fins do Império, com produção agrícola sobretudo, ligada à grande propriedade e utilizando instrumentos de trabalho simples.

A oligarquia cafeeira, após o Governo Militar de Deodoro e Floriano, assumiu o controle do País, representada, principalmente, por políticos vindos de São Paulo e Minas Gerais.

Não foi um período tranqüilo. Deodoro destituiu os governos provinciais durante o Governo Provisório (1889/1890). Venceu as eleições de 15/11/1890, mas enfrentou e dissolveu o Congresso hostil em 3/11/1891. Não foi além deste, renunciando antes do término de seu mandato. Floriano, seu vice-presidente, governou sem o apoio das camadas economicamente fortes. Manteve-se à força. Enfrentou os generais que alegavam a ilegitimidade de sua posse, reformando-os. Sufocou a Revolta da Armada sob a chefia de Custódio de Melo, a Revolta no Sul (1892), entre outras.

Mesmo depois que a oligarquia cafeeira se estabeleceu no executivo com Prudente de Moraes, (1894/1898) e procurou com Campos Sales (1898/1902) se firmar com a "política dos Governadores",⁽¹³⁷⁾ não houve tranqüilidade: Canudos na Bahia (1893/97)⁽¹³⁸⁾, A Revol

(137) "Política dos Governadores", em que o governo central em troca do apoio das oligarquias regionais, se comprometia principalmente através do controle severo da Comissão Verificadora, órgão de poder Legislativo, encarregado de verificar as eleições e legitimar os diplomas dos eleitos, a lhes assegurar o controle político dos Estados.

(138) Canudos - Antonio Conselheiro (Antonio Mendes Maciel), chefe de um grupo de deserdados de terras, de bens em geral, fundou uma Terra da Promissão, com plantações e relativo comércio de troca de mercadorias. Foi sufocado no Governo de Prudente.

ta dos Marinheiros⁽¹³⁹⁾ no Rio, entre outras, atestam esse clima. Enquanto, como dissemos anteriormente, havia certa semelhança do contexto com os fins do Império, é preciso também atentar para as diferenças, pois que já vai havendo incremento maior da industrialização. Em 1907 contávamos com 3.258 indústrias e 140.018 operários; em 1919 o número subira para 13.336 indústrias e 275.512 operários⁽¹⁴⁰⁾. Grande número deles, principalmente os especializados, era de estrangeiros. Por exemplo, São Paulo, um dos Estados mais industrializados, em 1900, contava com 92% de operários industriais estrangeiros⁽¹⁴¹⁾. Essa afluência dos que vinham de suas terras com outro nível de percepção da realidade, fez com que desde 1890 existissem núcleos de diversas tendências como a anarquista, socialista, marxista, etc. Destes grupos o que é mais comumente apontado como tendo exercido influência no meio operário é o anarco-sindicalista, influenciado pela prática do sindicalismo francês⁽¹⁴²⁾. Valorizavam o movimento sindical como sendo formador da base da sociedade nova, lutando contra o predomínio do Estado, entendido como organismo de poder controlado por uma camada social. Os sindicatos seriam encarregados de lutarem por melhores condições de vida dos operários e sua emancipação social. Consideravam a greve como tendo papel fundamental na sociedade. Houve arregimentação, congressos, lançamento das bases da Confederação Operária Brasileira, 1906, etc. Algumas manifestações solicitavam: regulamentação do trabalho dos menores, direito

(139) Revolta dos Marinheiros - João Candido à frente de 2.000 marinheiros, rebelou-se contra os castigos corporais (daí ser conhecida como a Revolta da Chibata), o soldo, a alimentação, a prisão severa, etc. Duramente reprimida. Demais esclarecimentos, consultar: Leoncio BASBAUM, História Sincera da República, 1889/1930.

(140) Paulo Sérgio PINHEIRO, "O proletariado industrial na 1ª. República", in: Boris Fausto (dir.) , O Brasil Republicano III, p. 141.

(141) Ibidem, p. 139.

(142) Ibidem, pp. 149/162 para maiores informações.

de reunião, jornada de trabalho de 8 horas; proteção contra acidentes de trabalho, pagamentos regulares em data e hora marcados, regulamentação do trabalho das mulheres, etc. Muitas vezes os ânimos foram exacerbados, manifestando-se através de greves: 1902, Rio de Janeiro, trabalhadores da indústria de sapatos; 1904, contra a Companhia de Docas de Santos; 1906, ferroviários de São Paulo e outras: 1908, 14, 15, 17, etc.

A repressão foi intensa desde o início. Em 1893, nas comemorações de 19 de Maio, foram presos vários estrangeiros, alguns detidos até 9 meses.⁽¹⁴³⁾ Foram elaboradas leis contra os estrangeiros *subversivos*, como a Lei Alfredo Gordo, 1905, aperfeiçoada posteriormente.

Ainda que o clima de reivindicações tivesse encontrado na Câmara dos Deputados alguma repercussão, pela apresentação de alguns projetos em favor dos operários: Medeiros de Albuquerque, regulamentação de horas de trabalho, proteção contra acidentes em serviço; Graco Cardoso, Nicanor do Nascimento, Rogério Miranda e principalmente, Maurício de Lacerda,⁽¹⁴⁴⁾ mesmo levando-se em conta esse clima de reivindicações, não foram sentidos efeitos imediatos. Teve o mérito de que posteriormente a 30, foram tais reivindicações incorporadas às Regulamentações trabalhistas. Mas a nossa industrialização, feita não só com capital nacional vindo principalmente da exportação do café, mas também com a associação ao capital estrangeiro e provindo de alguns imigrantes⁽¹⁴⁵⁾, utilizou em grande parte o trabalho de crianças e mulheres, como meio, tam

(143) Everardo DIAS, História das lutas sociais no Brasil, p. 48.

(144) *Ibidem*, pp. 60/61.

(145) Warren DEAN, "A industrialização durante a república velha", in: Boris Fausto (Dir.), História Geral da Civilização Brasileira, O Brasil Republicano I, pp. 268/276, principalmente.

bém, de capitalização de recursos. Em 1920, do total de mão de obra industrial, 1.501.322 trabalhadores, 40,4% eram mulheres e crianças⁽¹⁴⁶⁾. Isto constituiu também uma forma de capitalização de recursos, pois recebiam salários menores. Por exemplo, em São Paulo, em que essas diferenças não eram as maiores no Brasil, as mulheres recebiam na indústria têxtil, 19% a menos que os homens, sendo que no Rio Grande do Sul e Nordeste, essa diferença atingiu a 42%⁽¹⁴⁷⁾.

Além do mais, essa industrialização incipiente não necessitava ainda do homem alfabetizado, como atesta o emprego dessas crianças, muitas de 05 a 08 anos e de analfabetos⁽¹⁴⁸⁾.

Então nessa sociedade, organizada dentro desse modo de produção, a escola popular não é ainda considerada importante por nenhuma camada social. A própria extensão do direito a voto, vinculando-o à idade e à alfabetização, com exclusão das mulheres, mendigos, soldados praças e religiosos, obrigados a voto de obediência, não incrementou a busca da escola. Além da alfabetização ficar restrita à assinatura do nome, o que não implicava grandes dificuldades de treino, havia o mecanismo mais seguro de ganhar as eleições: o *bico de pena* e a *degola* ou *depuração*. Pela primeira vez, as mesas eleitorais ressuscitavam mortos e faziam os ausentes votarem, camuflando esse jogo em atas fluentemente lavradas. Se depois desta fraude, o resultado não interessasse aos donos do poder, ainda havia a *degola*, isto é, as Câmaras Legisla-

(146) Paulo Sérgio PINHEIRO, art. cit., p. 141.

(147) Ibidem, p. 148.

(148) Everardo DIAS, obra cit., p. 41. "...o operário que não estava comprometido eleitoralmente com os chefes do bairro, era analfabeto, aviltado, cheio de preconceitos e alusões depressoras de sua individualidade".

tivas poderiam não reconhecer o eleito⁽¹⁴⁹⁾. Com tantos recursos, porque correr o risco de instruir o povo?

Assim vamos ter em 1900, 63% de analfabetos em população de mais de 15 anos, subindo para 67% em 1920.⁽¹⁵⁰⁾

A escola em 1890 atingia 18 em idade escolar em cada 1.000 habitantes, subindo para 41 em 1920 e para 54 em 1932⁽¹⁵¹⁾.

Pois bem, é num modo de organização social assim estruturado, que pode ser compreendida a amplitude do conceito de *anormalidade*, abrangendo todos que ameaçassem a segurança da camada social estabelecida; a *função social* da educação do *retardado* é estar a serviço de um trabalho visando a produção de mercadorias rentáveis a essa mesma camada social. O pouco crescimento de instituições para o *deficiente mental*, pode ser entendido dentro dessa mentalidade em que a escola popular não foi considerada instrumental necessário por nenhuma camada social, apesar do aumento de urbanização. A própria vida nas cidades não era complexa. Nessa fase de predominância rural, as relações urbanas estavam impregnadas de sua influência. E nessa desescolarização há pouca seleção de *retardados*.

As minúcias do discurso de Basílio de Magalhães, descrevendo métodos e processos, bem como a preocupação de Quaglio com as medidas de *inteligência*, também estão dentro de todo o ideário da

(149) Victor NUNES LEAL, O coronelismo, enxada e voto. p. 230, nota de rodapé, 24: "Resumando as várias fases de defraudação do voto na constituição de 91, assim se exprimiu Assis Brasil, em Discurso Pronunciado na 2a. constituição republicana: 'No Regime que botamos abaixo com a revolução, ninguém tinha a certeza de se fazer qualificado, como de votar... votando, ninguém tinha a certeza de que lhe fosse contado o voto.... uma vez contado o voto, ninguém tinha a segurança de que seu eleito havia de ser reconhecido através de uma apuração feita dentro desta casa e por ordem, muitas vezes superior'".

(150) Casemiro dos REIS FILHO, A Revolução Brasileira e o Ensino, xerox, p. 2.

(151) Geraldo BASTOS SILVA, A Escola Secundária, p. 319.

Escola Nova, que vai penetrando no Brasil, segundo Nagle⁽¹⁵²⁾, desde os fins do Império. São apenas idéias sem ainda o surgimento de instituições sob seu modelo. Estas vão surgir de 20 em diante, na segunda fase do movimento entre nós, e assim mesmo não de modo universal.

Quando esse movimento penetrou no Brasil, já estava bem desenvolvido na Europa. A primeira escola na Inglaterra com Cecil Reddie (1889), difundira-se amplamente desde 1910. Iniciara-se no domínio particular, mas já em 1917 estava introduzida no domínio público na Rússia, após a Revolução. Na Alemanha atingira o sistema público em 1910, Áustria e Itália em 1923, etc.

E já esse movimento incorporara muito da metodologia e das colocações dos profissionais que trabalhavam com os *retardados*. A educação dos *anormais* começara com os médicos Jean Gaspard Itard (1775/1838) e Edouard Séguin (1812/1880), se se quer tomar a França como exemplo, pois de lá se endossa o discurso em 1913. O primeiro em 1800, médico-chefe do Instituto dos Surdos-Mudos, encarregado de educar uma criança, Victor, que fora abandonada nos bosques de Aveyron, desenvolvera com ela toda uma metodologia de trabalho impregnada do empirismo sensualista de Condillac. Posteriormente, Séguin, a partir de 1840 com jovens *anormais de inteligência* do Hospício dos Incuráveis de Bicêtre continuara o trabalho de Itard, procurando principalmente acentuar a atividade do aluno.

Os dois vultos muito citados pelos pedagogos da Escola Nova no Brasil, Ovídio Decroly (1871/1932) e Maria Montessori (1870/1952), já haviam desenvolvido todo um trabalho educacional considerado eficiente com esses *anormais*, quando foram convidados a atuar

(152) J. NAGLE, "Introdução da Escola Nova no Brasil: antecedentes" in: Boletim da Cadeira de Teoria Geral da Educação, F.F.C.L. de Araraquara, nº 2/64, p. 81.

com os *normais*. Decroly em Ucle, 1901, trabalhara no Instituto para retardados antes de organizar a Escola Ermitage em Bruxelas (1907) ⁽¹⁵³⁾. Montessori formara-se em medicina em 1894 e logo na Universidade de Roma, como assistente de clínica psiquiátrica, pautou-se pelos ensinamentos de Séguin. Depois tomou conhecimento do trabalho de Itard, em viagens. Voltou para a Itália; por uns tempos, dedicou-se à preparação de professores primários em Roma, na Escola Normal Ortofrênica, que fundou. Só em 1907 é que vai se celebrar na Casa dei Bambini para filhos de operários.

Pois bem, todo esse trabalho é assimilado pela Escola Nova, inclusive a ênfase nas diferenças individuais. Quando penetrou no Brasil, já veio com esses elementos, sendo repetido no ideário escolanovista. Em 1911 no ensino paulista, já se introduzira o método de intuição analítica, procedimento que se considerava de acordo com o princípio decroliano de globalização. ⁽¹⁵⁴⁾

Toda a preocupação com *Testes de inteligência* vai ser ampliada a partir de 20, sendo o trabalho de Binet/Simon traduzido por Lourenço Filho ⁽¹⁵⁵⁾. Não se tratou de preocupação com o *anormal*, mas sim feito em função do *normal*.

Os discursos analisados até aqui, também não colocaram ênfase nesse *anormal*, como vimos, embora fossem os mais particularizados sobre o assunto.

Finalizando o capítulo gostaria de chamar a atenção para o seguinte detalhe: embora reproduzindo o contexto em que foi produzido, não só quanto à quantidade, mas quanto à segregação, embora pequena, esta educação, a meu ver, não fez só isso. Já o co

(153) M.B. LOURENÇO FILHO, Introdução ao Estudo da Escola Nova, 1930, pp. 132/133.

(154) J. NAGLE, obra cit., p. 18.

(155) A. BINET/Th.SIMON, Testes para a medida de inteligência, S. Paulo, 1929, Cia Melhoramentos de São Paulo, 142 pgs.

locamos em relação às instituições pedagógicas junto às psiquiátricas. Em relação à rede comum, também desempenhou em muitos casos, dependendo naturalmente do profissional que nela trabalhou, uma atenção mais adequada, uma tentativa de tornar possível a vida do prejudicado. Só encontrei relatada uma experiência no período, mas serve para ilustrar em parte isso. Foi o atendimento iniciado em 1915 pelo campineiro Norberto Souza Pinto. Lecionando em escola da periferia da cidade (Cambuí), notou um grupo de crianças que se perpetuava na escola de 1º grau: *os eternos repetentes*. Com eles organizou uma classe, em sua casa, à noite, durante um ano. Segundo relatou ⁽¹⁵⁶⁾, no ano seguinte, 2/3 foi restituído à escola comum para freqüentar o 2º ano. O outro 1/3 veio a constituir uma escola especial para *retardados*.

Vejo então nesse processo dois movimentos que se opõem. De um lado a continuação da separação e, mais que isso, a patenteação pungente da segregação. De outro lado essa própria Escola Especial tornou-se uma alternativa que de alguma maneira viabilizou uma participação mais efetiva do *deficiente* na vida cotidiana, já que dispensava um ensino mais particularizado e uma atenção mais constante sobre o desenvolvimento do *deficiente*.

(156) Entrevista, Correio Popular, Campinas, 01/01/1967.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE MENTAL: 1920/1935

Nesta década continuaremos a encontrar a educação do *deficiente mental*, ainda muito ligada às duas vertentes já citadas:

I - A MÉDICO-PEDAGÓGICA, mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares.

II - A PSICO-PEDAGÓGICA, que não independe do médico, é verdade, mas com mais ênfase nos princípios psicológicos. Aliás esta disciplina impregnou toda a educação deste período⁽¹⁾, através dos Laboratórios de Psicologia Experimental, das Escolas de Aperfeiçoamento de Professores Primários, penetrando nas Reformas Estaduais de Educação, na literatura, etc. A teoria que a veiculava era a da Escola Nova, presente sobretudo no discurso pedagógico, mas com alguma realização na prática escolar. Os testes de Quociente Intelectual, já presentes aqui no Brasil, como foi citado no capítulo anterior, vão ganhando espaço, principalmente na lite

(1) Ver a este respeito J. NAGLE, Educação e Sociedade na 1a. República, e a tese de Regina Helena de Freitas NOBRE, Psicologia e Ideologia: um estudo da formação da psicologia educacional em Minas Gerais, 1980.

ratura⁽²⁾.

Os próprios médicos foram influenciados pela psicologia; como por exemplo os professores da Escola de Aperfeiçoamento de Minas, responsáveis pelo ensino de psicologia e metodologia baseada nesta disciplina, foram médicos⁽³⁾; outros já admitiam a triagem dessas crianças por meio de testes aplicados por especialistas⁽⁴⁾.

Todo esse clima de Escola Nova favoreceu a penetração de pedagogos envolvidos com a educação do *anormal*, como Binet, Decroly, Montessori. O primeiro, introduzido por Quaglio em 1913, foi traduzido neste período por Lourenço Filho, "Testes para medida do desenvolvimento mental"⁽⁵⁾; Theodore Simon, seu colaborador, foi convidado a dar curso em Minas, na Escola de Aperfeiçoamento⁽⁶⁾; Demoor, juntamente com os já citados Montessori e Decroly tornou-se leitura recomendada à formação do professor da rede comum de ensino⁽⁷⁾.

(2) Por exemplo, em 1931, a *Revista Educação*, Vol.III, jan/março, trouxe diversos artigos sobre testes e toda uma bibliografia em português, espanhol, francês e inglês sobre eles. Isto foi comum nas Revistas de Minas e S. Paulo, órgãos das Secretarias de Educação, neste período. Artigos sobre *Inteligência* também são frequentes nestas Revistas.

(3) O primeiro Curso na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais teve como professores os médicos: Iago Pimentel lecionando "Psicologia Educacional"; Alberto Alvares com a cadeira de "Testes" e a de "Metodologia" foi ocupada por Alexandre Dumond, in Regina H.F.NOBRE, tese cit., p.35. Esta autora lembra que o interesse pela psicologia deu-se entre os médicos desde o século XIX, por sua ligação com a psiquiatria.

(4) Dr. Massilon SABOIA, "Higiene Mental e pediatria", in: *Rev. Escola Nova*, vol. II, jan/março, 1931, p. 249.

(5) A.BINET/Th.SIMON, *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência*, S.P., 1929.

(6) Regina H.F.NOBRE, tese cit., p. 35.

(7) *Rev. Educação*, S.P. Vol.III, abril/junho de 1929, p.333, na sessão bibliográfica relacionou diversos livros de Demoor (Jean) sobre *crianças anormais*. À p. 345, encontram-se citadas obras de Decroly e Montessori, e o importante é que tanto umas como outras vêm sob os dizeres: "O nosso intuito é divulgar autores e os precursores do movimento escolar brasileiro e os educacionistas (sic) estrangeiros que mais influência tiveram e têm tidona evolução do ensino entre nós". Em 1932, a *Rev.do Ensino*, ano VI, n.ºs 68,69,70, Abril/Maio, p.3, fornecia bibliografia de BINET e SIMON. Em 1933 esta *Rev.de Ensino* começava publicação do Livro de A. DESCOEUDRES, "A educação da criança retardatária", livro que em 1936 foi publicado em português.

2.1. A vertente médico-pedagógica (8)

Os médicos continuaram neste período a desempenhar papel importante nessa educação:

- propuseram a escolarização dessas crianças em classes anexas a hospitais psiquiátricos em que estavam internadas, como por exemplo, a Escola Pacheco e Silva, 1929, dependência do Juqueri.

A educação nessa escola atingiu naturalmente os mais lesados, isto é, crianças em que a patologia mental, *debilidade mental* e outros problemas, confundiam-se. A literatura sobre *debilidade mental* a elas se refere como já o fazia Basílio de Magalhães: são os *idiotas*, os *imbecis* (9).

A escola nesse caso foi colocada como "estabelecimento destinado a tratamento médico-pedagógico" (10). Este profissional deti nha o ponto central de sua orientação, sendo o pedagogo seu "auxi liar" (11).

Esta Escola seguiu os parâmetros observados pelo seu criador, o psiquiatra Pacheco e Silva, nos Estados Unidos. Foi dotada de aparelhagem considerada de grande importância para a "psicologia patológica" (12). Iniciou seus trabalhos com 16 alunos em maio. Em julho do mesmo ano atingiu 32 crianças, todas internas no Sanatório.

(8) Esta vertente não está bem desenvolvida neste trabalho, devido à falta de documentação. Porém a encontrada foi suficiente pa ra o problema pesquisado.

(9) Dr. Massilon SABOIA, art. cit., p. 249.

(10) Pacheco e Silva, discurso da inauguração da Escola Pacheco e Silva, in: Rev. Educação, vol. III, julho/set, 1929, p. 136: "Vs. Exas., com a exata compreensão da importância desse proble ma, interessaram-se vivamente pela instalação de um estabelecimento destinado ao tratamento médico-pedagógico dos anormais e abandonados"... (grifo meu).

(11) O pedagogo em questão foi o prof. Norberto Souza Pinto, in Osório Cesar (médico do Juqueri), "A alfabetização das crianças a normais", Rev. Educação, vol. IX, out/dez, 1929, p. 389: "Em Ju queri desde maio funciona escola para anormais: direção do pe diatra Vicente Batista auxiliado pelo Prof. Norberto Souza Pin to, professor de pedagogia experimental e de psicologia aplicá da à educação".

(12) Osório CESAR, art. cit., p. 389.

O programa pedagógico apresentava ênfase na educação sensorial, ginástica principalmente respiratória, trabalhos manuais. Houve também alfabetização. Um aluno aprendeu a ler, em 80 dias⁽¹³⁾. Segundo o Dr. Pacheco e Silva, a educação que se desenvolvia ali, seria a dos "3m": mental, manual e moral (os 3 'm' norte-americanos)⁽¹⁴⁾.

Anteriormente, em 1925, Ulysses Pernambucano fundara em Recife uma Escola para anormais, formando posteriormente uma equipe inter-disciplinar para cuidar desse ramo⁽¹⁵⁾.

Foram os profissionais convocados para integrarem a Comissão de Higiene Mental e Educação de Anormais⁽¹⁶⁾, na recém-fundada Sociedade de Educação, 1928, associação paulista que visava congregar interessados nesses problemas.

Em alguns Estados, como em S.Paulo, os médicos foram os encarregados da organização de classes de *débeis mentais*, através do Serviço de Higiene Escolar e Educação Sanitária⁽¹⁷⁾, além da seleção dessas crianças nas escolas⁽¹⁸⁾, e da solução de todas as ques

(13) Osório CESAR, art. cit., p. 393.

(14) PACHECO E SILVA, discurso cit., p. 136.

(15) Ver capítulo anterior desse trabalho, nota 79.

(16) Esta comissão foi composta pelos médicos: A.C.Pacheco e Silva, Cantídio de Moura Campos, José C. Macedo Soares, in Rev. Educação, vol. X, jan/março, 1930.

(17) Maria Antonieta de CASTRO, "A educação sanitária na escola primária", in Rev.Educação, Vol. III, dez. 1934, pp.240/241. Em 1933 o Código de Educação do Estado de S.Paulo, Decreto nº 5.884 de 21/04/33, cap.V,art.50, dizia que competia ao Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar, organizar e fiscalizar Escolas e classes especializadas, in Rev.Educação, Vol. II, junho de 1933. Ainda em 1934 o Decreto 6.425 de 9/maio/34, art.14, também deixava esta mesma atribuição ao Serviço de Higiene e Educação Sanitária, in Rev.Educação, vol.VI, 1934, p. 250.

(18) Código de Educação do Estado de S.Paulo, in Rev.Educação, vol. III, junho de 1933.

tões da *anormalidade*⁽¹⁹⁾.

Como exemplo dessa atividade, encontrei a organização de duas classes para *dêbeis mentais* na Escola Primária José de Andrade, S. Paulo, 1933. Ai a educadora sanitária auxiliava o psiquiatra no levantamento de dados sobre essas crianças; observação e estudo delas não só na escola mas também na vida familiar, por meio de visitas.

No Distrito Federal em 1934, a seleção dessas crianças foi feita pelo Serviço de Higiene Mental. Esse Serviço fora organizado por Anísio Teixeira quando administrou o Departamento de Educação do Rio de Janeiro.

A organização dos médicos em torno da Higiene Mental começara em 1909 com a criação do Comitê Nacional de Higiene Mental. Posteriormente houve a formação da Liga Brasileira de Higiene Mental por Gustavo Riedel, seu primeiro dirigente.

Em 1925, a Reforma João Luis Alves criou o Curso Especial de Higiene e Saúde Pública, anexo à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro⁽²⁰⁾.

Mas a sua influência junto às escolas deu-se a partir da organização da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental no Instituto de Pesquisas Educacionais, 1933, por Anísio Teixeira. Esta Seção fora fruto da Reforma do Ensino Municipal no Distrito Federal. Em Janeiro de 34 instalaram-se clínicas de Higiene Mental nas escolas experimentais, articuladas com a tarefa pedagógica.

Dr. Arthur Ramos, chefe desse Serviço, empreendeu uma pes-quisa durante 5 anos, 1934/39, com 2.000 crianças encaminhadas pe

(19) Código de Educação do Estado de S. Paulo. Preconizava que "a educação dos anormais e todas as questões de anormalidade se- rão encaminhadas e resolvidas do ponto de vista da íntima cola- boração médico-pedagógica", in Rev. Educação, vol. II, junho de 1933.

(20) J. NAGLE, obra cit., p. 159.

los professores e diretores dessas escolas, como crianças incapazes de seguirem a classe comum de ensino, porque *débeis mentais*.

Pois bem, Arthur Ramos usando o que intitulou "*método clínico*", isto é, "dados de observação da criança fornecidos pelo professor da classe, familiares, etc." e um critério de anormalidade baseado em que o "desajustamento caracteriológico" deveria ser acompanhado de "*defeito orgânico, disfunção glandular, transtorno neuro-psíquico qualitativo, etc.*", e que por força "influísse na apreciação do quociente intelectual"⁽²¹⁾, reduziu o número de *débeis mentais* encaminhados. Concluiu que apenas 10% o eram realmente, e portanto, caso de classes especiais. As outras, em bora *anormalizadas* pelo meio, "*geralmente causas familiares de alcoolismo, abandono, maus tratos, miséria, etc.*, não necessitariam de separação do ensino comum, embora não prescindissem de atenção cuidadosa de seus mestres"⁽²²⁾.

Contribuíram os médicos na formação de profissionais para educarem tais crianças, como o já citado Dr. Ulysses Pernambucano, e o Serviço de Higiene e Educação Sanitária de São Paulo.⁽²³⁾

Continuaram a contribuir com literatura sobre o assunto.⁽²⁴⁾

(21) Arthur RAMOS, *A criança problema*, p. XV.

(22) *Ibidem*, p. XVII.

(23) Verificar nota 17 desse capítulo.

(24) Ulysses Pernambucano foi um médico que contribuiu bastante para a educação dessas crianças. Seria interessante um estudo que pudesse englobá-lo. Nesse sentido citarei alguns títulos de suas obras, a que infelizmente não tive acesso:
 1922 - "Estudo psicotécnico de alguns testes de aptidão"
 1922 - "O vocabulário das crianças das escolas primárias de Recife"
 1931 - "Quociente de inteligência de psicopatas de Pernambuco"
 1932 - "Ideais e realizações"
 1935 - "Alguns dados antropológicos da população de Recife".
 Em 1940 promoveu a 1ª Jornada de Estudos Psicológicos. Organizou o Museu de Neuro-Biologia e a Liga de Saúde Mental de Pernambuco. Foi professor de "Ensino Especial" na Escola Normal de Recife, in Antonio FIGUEIRA, "Ulysses Pernambucano, Mensagem da APAE, nº 7, pp. 56/57.

Foram os convocados para organizarem o Plano de melhoria das condições de educação de crianças *anormais* no Rio de Janeiro (25).

Algumas observações: Se em alguns profissionais médicos, como o Dr. Arthur Ramos, existiu uma certa tranqüilidade de diagnóstico e prescrição pedagógica (separação versus não separação), baseada em critérios clínicos, noutros isso não se manifestou, e eles próprios apelaram para a sanção do *especialista*, o aplicador de testes:

"A linha de demarcação entre a criança normal e anormal é, em certos casos, difícil de traçar e confunde a observação de pais, médicos e professores, exigindo a aplicação de 'tests' por especialistas" (26)

Os facilmente diagnosticáveis o seriam por normas de *ida de mental*, e /ou por defeito de caráter, de vontade, dos sentimentos e da moral" (27).

O próprio Dr. Arthur Ramos detectou os *síntomas* relacionados com *desajustamentos caracteriológicos*: agressividade, teimosia, homossexualidade, turbulência; e /ou emocionais como medo, timidez, apatia, etc, e /ou dificuldades de aprendizagem.

São sempre comportamentos fora das expectativas escolares ou das normas sociais dentro desse momento histórico.

A classificação, a catalogação da *deficiência* é feita de acordo com a maior ou menor adequação às normas sociais, *veicula*

(25) Massilon SABOIA, art. cit., pp. 251/252. Os designados foram ele e o Dr. Moncorvo Filho.

(26) Dr. Massilon SABOIA, art. cit., p. 249.

(27) Ibidem, p. 249.

das na escola⁽²⁸⁾.

Não faz parte da preocupação desse trabalho chegar à determinação do que seria a *deficiência mental*, mas apenas chamar a atenção para as conotações sociais que a impregnaram nos períodos estudados.

2.2. A vertente psico-pedagógica

Estou me atendo aos escritos especificamente relacionados com o problema da *deficiência mental*, valendo-me quase que exclusivamente do que encontrei deixado por Norberto Souza Pinto e Helena Antipoff⁽²⁹⁾. O primeiro com ação prática em Campinas e S. Paulo, e a segunda que atuou em Minas, principalmente, através do Laboratório de Psicologia Experimental da Escola de Aperfeiçoamento e depois com ação no Rio de Janeiro e outros Estados do Brasil

(28) Massilon SABÓIA, art. cit. p.249, faz classificação dos anormais em que se nota bem a incorporação das características morais. São 4 grupos: 1º Grupo - *os imbecis*, idade mental de 0 a 4 anos. Na maioria internados em instituições apropriadas. 2º grupo - os imbecis com idade mental de 3 a 7 anos. São de trato difícil e constituem problema social complexo a resolver. São em alguns casos *amorais* ou *imorais* (grifo meu). Os tribunais para crianças ou asilos vivem às voltas com tais casos. 3º grupo - *os simplórios e patetas* (morons) cuja idade mental vai de 7 a 12 anos. São na maioria dos casos aproveitáveis. São instáveis e fracassam quando entregues a si próprios. Os melhores resultados são obtidos quando internados em institutos onde recebem educação apropriada. 4º grupo - os que apresentam defeitos de caráter, de vontade, de sentimentos e da moral, embora a inteligência não seja deficiente. Difíceis de guiar. São os inválidos morais de certos autores. O diagnóstico precoce, treinamento e educação, muito conseguem quando realizados em tempo, prevenindo o prejuízo inevitável que acarreta para a ordem social quando tais casos não são reconhecidos e cuidados oportunamente".

(29) Norberto Souza Pinto viveu em Campinas e foi possível encontrar sua obra quase completa. Antipoff é ainda citada por suas alunas, principalmente por Olivia Pereira, atuante no CENESP. Existe também em Belo Horizonte um Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) que visa estudar e divulgar os princípios preconizados por ela. Não levantei toda a documentação sobre esta psico-pedagoga, porém creio que a documentação consultada foi suficiente para a abordagem do problema de que trato nesse trabalho.

através da Sociedade Pestalozzi. Até hoje Antipoff é citada e estudada, sendo que em 1973 o conceito de *deficiente mental*, encontrado no Projeto Prioritário nº 35, que serviu de base para a implantação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), foi o dela. (30)

2.2.1. NORBERTO SOUZA PINTO

Tal como Basílio de Magalhães, estava preocupado com os *anormais de escola*, com a ortofrenia, porque os *anormais patológicos* ou de *hospício*, pertenciam ao campo *médico pedagógico*, "quer no tratamento, quer na educação" (31). Eram estes: os *imbecis*, *idiotas do 1º, 2º e 3º graus*; *idiotas microcêfalos*, *hidrocêfalos*, *epiléticos*, etc. (32).

O conceito de deficiência mental

Norberto elaborou o conceito de *deficiência mental* a partir das normas escolares. A Escola seria o local onde tais *anoma*

(30) Nise PIRES, Educação Especial em foco, neste trabalho fez "a reprodução e ordenação dos resultados" a que chegou o Grupo de Trabalho do Projeto Prioritário nº 35. Na p. 11: "Segundo Helena Antipoff, 'o termo excepcional é interpretado de maneira a incluir os seguintes tipos - os mentalmente deficientes, todas as pessoas físicas prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade'" (H. Antipoff, em Boletim, 39 da Sociedade Pestalozzi no Brasil, Rio de Janeiro, 1966.

(31) Norberto Souza PINTO, A infância retardatária: ensaios de ortofrenia, p. 9.

(32) Ibidem, pp. 55/56.

lias se manifestariam⁽³³⁾, e portanto seriam *retardatários* todos os que nela não se adaptassem:

- os cegos⁽³⁴⁾, os surdos-mudos⁽³⁵⁾, os defeituosos, os degenerados, os *retardados intelectualmente*. Estes últimos foram os que visou atingir, particularmente.

Embora frisasse que as classificações só tinham efeito didático, isto é, visassem agrupamentos para facilitar o ato de ministrar conhecimentos, subdividiu os *deficientes mentais* em três categorias:

1ª - *os retardados de inteligência*, (arriêres), que seriam "todas as crianças que, embora saibam se comunicar com seres semelhantes, oralmente ou por escrito, mostram, contudo, um atraso de 2 a 3 anos no seu percurso de estudos, sem que este atraso seja motivado pela falta de assiduidade escolar. Tais educandos aproveitam uma parte assás diminuta dos métodos e processos didáticos"⁽³⁶⁾

(33) Norberto S. PINTO, *A infância retardatária*, p. 10: "A infância, principalmente na idade escolar, que é a fase de evolução, sofre o agravamento de taras hereditárias e adquiriu defeitos, atitudes e imperfeições corporais, que muito importa combater, atenuar e prevenir". Já um seu antecessor, em 1923, Carvalho Neto, dizia ser a Escola "reveladora incontestemente da anormalidade" in: *Rev. Educação*, ano II, nº 7, Rio de Janeiro, Fev. de 1923, p. 124: "...A não obrigatoriedade do ensino, tornando impossível o cômputo desses retardados, de que a escola é uma reveladora incontestemente".

(34) Há referência na obra cit., p. 96 e 108 sobre a educação de um cego na sua Escola auxiliar de Retardados. Este não só aprendeu a ler, escrever, contar, como também se tornou "culto, músico e um hábil datilógrafo", in *Revista ABC*, Rio de Janeiro, e *Revista Alerquim*, S. Paulo, cit. in: *A Infância Retardatária*, pp. 96 e 108.

(35) O surdo-mudo segundo Norberto, sofreu um atraso no desenvolvimento "produzindo em sua inércia prolongada, uma simples debilidade; porém, as alterações não atingiram de forma alguma a própria essência das faculdades"... estas seriam posteriormente revigoradas com "o alimento próprio, que é a linguagem". *Ibidem*, p. 75.

(36) *Ibidem*, p. 11.

2º - *os instáveis ou contumazes*, crianças que "os nossos atuais educadores crismam, durante a vida escolar, de indisciplinados, porque espalham cotidianamente a tagarelice, a turbulência, não raras vezes a hipocrisia e a delação. Representam na órbita escolar muitas vezes o papel de Silvério dos Reis em miniatura" (37).

3º - *os míxtos*, mescla dos dois grupos anteriores.

Os dois últimos grupos necessitavam de classes especiais.

O conceito de *deficiência mental* em Norberto é difícil de ser captado. Embora algumas vezes dê a impressão de que ele se ria aplicado apenas a estes últimos, isto é, aos três grupos descritos, estendeu-o outras vezes também para os super-normais, os que tinham *aptidões excessivamente desenvolvidas*, porque estas geralmente o eram, *a expensas de outras aptidões mais fundamen-
tais* (38). Mesmo levando em conta a abrangência de sua ação pe dagógica: trabalho em escolas anexas a sanatórios, educação do normal, *Escola de Retardatários* a partir de 1917, surpreenderam me posições divergentes por ele adotadas, que vão:

- desde afirmações de que as crianças *anormais* eram se res pobres de corpo e paupérrimas de espírito... verdadeiros mi seráveis, dignos de compaixão, *vegetando sobre a terra* (39); crian ças com o cérebro totalmente vazio, sem uma *idéia*, sem noção de coisa alguma; *impedidos de serem úteis à pátria e à família* (40);

- até a posição do educador perante o mistério que as en volvia: o anormal, era uma criança, um problema sempre novo, cuja

(37) Ibidem, p. 11.

(38) Norberto S. PINTO, "O ensino dos anormais", in Revista de Educação, vol. III, nº 3, setembro de 1933, pp. 36/38.

(39) Norberto S. PINTO, A infância Retardatária, p. 64.

(40) Ibidem, p. 42.

solução se obtêm depois de múltiplos e heterogêneos expoentes, e constantemente nós repetimos: 'estudai, investigai, observai sempre vossas forças em suas variadas e constantes manifestações e aumentareis nelas mesmas o meio preciso, que vos indicará os processos educativos mais adequados'⁽⁴¹⁾. Assim, "cada criança anormal constitui um tipo particular, acompanhado de caracteres próprios e conseqüentemente exige um tratamento bem delimitado"⁽⁴²⁾.

Então existiam grandes e às vezes salutares oscilações nas suas manifestações sobre anormalidade das crianças nas escolas. E porque não tinha uma posição fechada sobre o problema, imputava grande responsabilidade à percepção do professor na detecção da anormalidade. Não valorizava muito os testes, porque inteligência seria desenvolvida pelo meio e que portanto "o campo de atividade e o dever da escola consistem em desenvolver esta capacidade até o seu mais alto grau, em direções tais que o desenvolvimento possa realizar-se de maneira mais completa e proveitosa"⁽⁴³⁾.

Mas com todas essas oscilações que envolvem a responsabilidade na detecção da anormalidade, persistiu o critério da norma escolar como parâmetro de enquadramento. Tanto que "eram dispensadas as observações médico-pedagógicas, porque os próprios inspectores ou professores notarão estas anomalias facilmente", desde que tais profissionais fossem capazes de valorizar "fins e métodos de ensino"; que houvesse "mais familiaridades entre o educador e o educando"; enfim, se existisse "compreensão, simpatia e um pouco de senso comum"⁽⁴⁴⁾.

(41) Norberto Souza PINTO, A infância retardatária, p. 73.

(42) Ibidem, p. 42.

(43) Ibidem, p. 83.

(44) Ibidem, p. 86.

Para que educá-los?

Em função deles mesmos:

- de sua educabilidade, pois que 70% são "susceptíveis de receber através de métodos apropriados, uma educação e instrução que os restitua à atividade normal" e assim possam se auto-sustentarem⁽⁴⁵⁾, capazes de gozarem do convívio social⁽⁴⁶⁾.

- de um conhecimento mais adequado dos nervosos para melhor prevenir os efeitos, evitar resoluções precipitadas, consequências desastrosas; para facilitar critério para distinguir, classificar, detectar causas, frequência e generalidade de ocorrências dessas anormalidades⁽⁴⁷⁾.

Em função do normal, da sociedade:

- o estudo da psicologia dos neuropatas nos ajudaria a conhecer o homem são, o mesmo acontecendo com a pedagogia: "o conhecimento claro, integral dos educandos neuróticos e do método de ensino" facilitaria não só a educação desses casos mórvidos, como também a educação dos normais⁽⁴⁸⁾.

- para o aproveitamento de todos os entes capazes de produzir⁽⁴⁹⁾, no sentido "de economia e previsão social", pois "a natureza mórvida do indivíduo, por mais intensa que seja, não exclue alguma aplicação, embora modesta, de suas inteligências e atividades".

(45) Norberto Souza PINTO, A infância retardatária, p. 14.

(46) Ibidem, p. 10.

(47) Ibidem, p. 62.

(48) Ibidem, p. 15.

(49) Ibidem, p. 16. Nesse mesmo sentido Edgard Duque, "Tratamento médico-pedagógico das crianças anormais e retardados e o concurso de dentista escolar", in: Rev. Educação, vol. I, 1927, p. 394: "O Ensino dos anormais é sempre mais urgente que o dos normais. Uma criança anormal que seja analfabeta pode amanhã ser um excelente trabalhador manual. Uma criança anormal ineducada será fatalmente no dia de amanhã um vagabundo arrastado por delinquentes, ou uma prostituta, ou um criminoso". (O grifo é meu).

des dēbeis, a certos trabalhos fāceis, tais como: a horticultura, a jardinagem, etc." (50)

- para evitar a criminalidade, uma vez que a "criminologia moderna sō encontra no delito um produto mōrbido de seu agente"; a educaçāo entāo deles "física, moral e intelectual, ē o melhor sistema de prevençāo contra futuros atos delituosos de criançās anormais" (51). Assim se asseguraria ā sociedade, a ordem e o progresso (52).

Como Educā-los?

Passa da atitude de uma segregaçāo total, em escolas inteiramente separadas (53), para a admissāo de classes especiais nos mesmos estabelecimentos de ensino (54). O seu argumento ē em funçāo da ordem, da disciplina, da moralidade, do estabelecimento de ensino (55). Tambēem porque os deficientes mentais necessitariam de mētodos especiais, propostos pela Ortofrenia, ciēncia especializada. (56)

Norberto nāo especificou os mētodos a serem utilizados, mas remeteu o leitor ao que se encontrava sobre o assunto na França, Itália, Bēlgica, Estados Unidos (57).

(50) Norberto Souza PINTO, A infāncia retardatāria, p. 17.

(51) Ibidem, p. 16.

(52) Ibidem, p. 58.

(53) Ibidem, p. 66: "A influēncia dos educandos anormais em uma escola onde haja alunos regulares e normais, ainda mesmo que se lhes ministre instruçāo separadamente, pode facilmente prejudicar a disciplina e moralidade do estabelecimento". E ā p.57 "Colocados em uma escola de educandos normais, eles constituem os elementos de desordem, nada aproveitam do ensino e prejudicam os seus condiscípulos".

(54) Norberto Souza PINTO, "A educaçāo dos anormais e dos dēbeis mentais", in: Rev. de Educaçāo, Vol. XI e XII, set/dez, 1935, nōs 11 e 12, pp. 30/31.

(55) Ibidem, p. 31.

(56) Ibidem, p. 31.

(57) Norberto Souza PINTO, A infāncia retardatāria, p. 68.

Enfatizou a alfabetização como necessária à integração no convívio social e facilitação das habilidades que os integrariam na produção⁽⁵⁸⁾.

Quem deve educá-los?

- o Estado⁽⁵⁹⁾.

- a iniciativa particular, também "*em razão da filantropia e do patriotismo*"⁽⁶⁰⁾.

Percebo que Norberto esteve muito influenciado pelos parâmetros da Escola Nova, baseados no valor da psicologia e de uma metodologia nela apoiada. Acreditava ter nela a segurança da neutralidade de abordagem dos problemas pedagógicos, e não percebeu o quanto o seu modo de ver o *anormal* estava impregnado da ordem e do progresso postulados na escola, como reprodução do contexto em que atuou.

Houve momentos em que, tal como Binet/Simon, procurou estabelecer o pedagógico/psicológico, isto é, a ação do professor munido dos referenciais fornecidos pela psicologia, independente do médico, como vimos. Mas posteriormente, em 1935, vai vincular o diagnóstico aos três profissionais: o pedagogo, o médico e o psicólogo⁽⁶¹⁾.

Estava sempre correlacionando *anormalidade* com criminali-

(58) Norberto Souza PINTO, *A infância retardatária*, Emprega um tópico inteiro do livro para enfatizá-la, pp. 60 a 63.

(59) *Ibidem*, p. 58: "Dar portanto aos menores delinquentes o ensino necessário para a vida, encaminhando este supremo problema pedagógico-social, é um dever do Estado (grifo meu); esta opinião entrou completamente em todos os países frutificando assim a criação dos Institutos Ortofrênicos, onde se transformam e se melhoram as classes que na Escola ordinária se afastariam cada vez mais do caminho do direito, prejudicando assim a sociedade, a ordem e o progresso".

(60) *Ibidem*, p. 61.

(61) Norberto Souza PINTO, "As crianças anormais através da psicopedagogia", folheto, 1948, p. 9.

dade, falta de moralidade, não rendimento social⁽⁶²⁾, sem ter tomado consciência de que eram valores bem dentro da sociedade brasileira do momento, que acentuava suas características de capitalismo dependente, dentro da ordem imperialista universal. Afirmou que *anormais* eram todos aqueles que se encontravam incompatíveis com o meio social no qual deveriam viver⁽⁶³⁾.

De fato é difícil tomar distância de todo o envolvimento social e deixar de reproduzir na Escola as suas expectativas. Inserida no global, ela, a escola, carrega também os seus valores, principalmente os da camada no poder, que aliás os assegura através de toda uma legislação. Então, de uma certa maneira, Norberto ajudou a manutenção da "situação", à medida em que preconizou a separação de todos os "indisciplinados", "os instáveis", os moralmente perturbadores. Facilitou o bom rendimento das camadas mais favorecidas, que já trazendo para a escola muitos dos valores nela incorporados, mais facilmente se adaptavam a ela.

A grande amplitude atribuída ao conceito de *anormal*, pode ter ocasionado a separação de camadas desfavorecidas economicamente, englobadas na *anormalidade* por não apresentarem comportamentos convergentes com os parâmetros escolares.

No entanto, teve o mérito de enfatizar e atestar a responsabilidade do professor na eficiência do ensino, na viabilização da aprendizagem, no cuidado em apontar os *anormais* antes de procurar conhecê-los, compreendê-los, trabalhar com eles, etc. Teve assim o cuidado de diminuir a criação da *deficiência mental* pela ineficiência da escola.

(62) Norberto Souza PINTO, "A educação dos anormais e dos Débeis Mentais", in: *Rev. Educação*, vol. XI e XII, setembro/dezembro, 1935 n.ºs 11 e 12, p. 30 onde cita que as estatísticas norte-americanas acusam que 70% dos delinqüentes reclusos são débeis mentais.

(63) Norberto Souza PINTO, "As crianças anormais através da psicopatologia", folheto, p. 9.

Também na sua "Escola para Retardatários" procurou de uma certa maneira viabilizar a existência dessas crianças, algumas altamente prejudicadas, proscritas, portanto da sociedade global. Tornando possível a aprendizagem de comportamentos simples (alimentar-se, vestir e até alfabetização) facilitou-lhes de uma certa maneira algum convívio social, que provavelmente não gozariam sem uma ação pedagógica paciente e adequada. A sua prática na periferia mostrara a dificuldade de trabalhar com tais crianças em classes comuns.

Dessa maneira, acredito que nele, de um certo modo, se pode perceber o campo em que se moveu (ou se moverá?) a ação pedagógica em relação ao *anormal*: reprodutora e viabilizadora da vida do educando numa determinada sociedade, dentro de um determinado tempo histórico. Evidentemente à medida em que se tomar consciência dos determinantes sociais que impregnam a escola e o conceito da *anormalidade*, ter-se-á mais possibilidade de uma ação efetiva que não poderá ficar restritamente presa ao trabalho de sala de aula.

2.2.2. AS REFORMAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

Estão incluídas na vertente psico-pedagógica neste trabalho, porque se preocuparam em estabelecer as bases das Escolas de Aperfeiçoamento e Laboratórios de Psicologia Experimental, principais organismos que atuaram em alguns Estados em relação ao *deficiente mental*, embora outras, como a de Anísio Teixeira em 1933, Distrito Federal, ligasse essa educação à vertente médica, como já mencionamos.

Pois bem, num primeiro momento pareceu-me que existia incoerência nas Reformas, pois se de um lado isentavam crianças com "incapacidade física e mental desde que comprovada por profissional ou pessoa idônea", de outro, previram escolas ou classes especiais para tais estudantes.

Porém esse mecanismo de isenção não se limitou a esse tipo de crianças. Incluiu também as que residiam a distâncias de 2 a 3 quilômetros das escolas (meninos e meninas respectivamente), os portadores de doenças contagiosas e repugnantes, os miseráveis, isto é, desprovidos de todos os recursos⁽⁶⁴⁾. Assim representou

(64) Reforma Sampaio Doria, Estado de São Paulo, presidência do Estado, Washington Luis Pereira de Souza. Revogada em 1925, segundo H.C. Antunha, *Instrução Pública no Estado de São Paulo*. Lei 1750, de 8 de dezembro de 1920, in: *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, Tomo XXX, 3a. ed., 1940.

§1, art. 49: "Ficam isentos desta obrigação (isto é, obrigatoriedade escolar para meninas de 7 a 12 anos e meninos de 7 a 14 anos):

- a) quando não houver escolas públicas numa área de 2 kms. de raio ou se não houver lugares em escolas que existirem dentro desta área.
- b) por sofrerem de incapacidade física ou mental, ou moléstia contagiosa e repulsiva;
- c) por indigência, enquanto não lhes fornecerem vestuário indispensável à decência e a higiene;
- d) se receberem instrução em casa ou em estabelecimento de ensino particular.

Esta reforma só os isentou.

- Exemplo de Reformas que isentam o d.m. e ao mesmo tempo propuseram escolas e classes especiais para eles.

A - Reforma - Francisco Campos/Mario Casassanta, Decreto 7.870A de 15/10/1927 (Ensino Primário), que segundo Nagle, obra cit. p. 195 já trazia a característica de Escola como reformadora da sociedade.

Prescreve obrigatoriedade para crianças de 7 a 14 anos podendo ser ampliada até 16 anos para os que não concluíssem o primário aos 14 anos. Isentava porém: a) falta de escola num raio de 2 kms, para as meninas e 3 kms, para os meninos; b) por incapacidade física ou mental, verificada por médico escolar ou outro meio idôneo. Na incapacidade física além das deformações do corpo incluía moléstias contagiosas ou repulsivas; c) indigência, enquanto não se fornecer, pelos meios de assistência previstos neste regulamento, o vestuário indispensável à decência e a higiene; d) por instrução recebida em casa ou em estabelecimento particular. (art. 21 do Regulamento do Ensino Primário) in A.M.C. PEIXOTO, *A Reforma Educacional Francisco Campos Minas Gerais, Gov. Presidente Antonio Carlos, Anexo I*, p. 4.

Mas preve: Art. 254 e) "escolas ou classes especiais para os retardados mentais", *Ibidem*, p. 366.

B - A Reforma Baiana - Lei 1846 de 14 de agosto de 1925, autoria de A. Teixeira, regulamentada pelo Decreto 4.312 ou 4.218 (?) foi mais leal; isentou da obrigatoriedade 'os incapazes físicos ou mentalmente (até que se criassem as escolas para anormais prescritas na lei' (Rev. do Ensino, ano VII, nº 87/88 de 15/03/33, pp. 43/49.

(continuação desta nota na página seguinte)

um mecanismo possível de escape do Estado Brasileiro no sentido de viabilizar recursos para a educação popular.

Quanto ao *deficiente mental*, a meu ver, isto significou que o portador de defeitos evidentes, o que poderia ser constatado pela simples observação empírica, e que normalmente não chegava à escola, estaria isento dela. Se insistisse haveria a Lei para afastá-lo. Esta também serviria para os casos, mais brandos, comprovados por profissionais, caso a escola não dispusesse de meios para organizar classes especiais.

Estas classes especiais, bem como as escolas previstas na Legislação, também poderiam funcionar como mecanismos para facilitar o rendimento das camadas mais favorecidas, frequentadoras das classes comuns, uma vez que até os teóricos dos *anormais* usavam conceitos amplos para caracterização dessa clientela, como já foi salientado no item anterior.

Lourenço Filho me deu algum apoio para essa interpretação. Disse que crianças com quociente intelectual inferior a 0,50 raramente procuravam a Escola comum, e se o fizessem nela não permaneceriam⁽⁶⁵⁾. E continuou:

continuação da nota (64)

- C - A reforma de Pernambuco, Ato 1.239 de 27/12/1928, de Carneiro Leão, também isentando por incapacidade física e mental, moléstia contagiosa ou repugnante, etc. e no art. 2º previsão de escolas para educação de débeis orgânicos, educação especial para super normais e débeis mentais e "atrazados pedagógicos" (Rev. de Educação Vol. III, nº 3, set de 1933, pp. 75/78.
- D - A Reforma do Pará, Decreto 235 de 26/03/1931 também dá isenção, mas não encontrei a reforma toda, e daí não saber se houve previsão de classes para retardados como as outras citadas, (Rev. de Ensino, Ano VII, nº 90/91 de 1/07/33.
- E - No Rio Grande do Sul encontrei algumas referências a algumas Reformas: Decreto 3.898 de 4/10/1927 - Regulamento do Ensino Primário; Decreto 4.258 de 21/01/29, mas não encontrei referência ao d.m. (Rev. do Ensino, Ano VII, nº 97 de 15/12/33, pp. 108/110.

(65) LOURENÇO FILHO, Testes ABC, 11a. edição, p. 26, nota 22, onde se apoia em Paul WITTY, Educational Psychology, 1945.

"Os irregulares, com que a escola tem de trabalhar, ou são dēbeis mentais ligeiros ou instáveis, com pequenas perturbações qualitativas, de fundo quase sempre endócrino leve, ou de fundo psicogênico (complexos afetivos, especialmente de inferioridade). Mesmo que a proporção seja grande, o exame mental fácil, simples, susceptível de ser realizado em breve prazo, afastará em tempo oportuno as crianças nessas condições para classes de observação e, depois, para institutos especiais" (66)

Acredito assim que essas Reformas não visavam favorecer a educação do deficiente mental. Foram elaboradas com os olhos na educação do normal, dentro de parâmetros de excelência aceitos naquele momento pelos profissionais idôneos ou especializados aos quais deram a última palavra, tanto que não encontrei mencionada nenhuma conceituação dessa clientela.

Aliás, não havia preocupação com tais crianças no panorama nacional. Tanto que nas Conferências Nacionais de Educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação, surgida nos anos 20 dessa década, onde se discutiam os assuntos considerados relevantes no momento, não se cogitou do deficiente mental. Ele só apareceu após a IV Conferência, assim mesmo para facilitar anotações estatísticas. Isto é, nesta IV Conferência foi firmado um convênio Inter-Administrativo por Delegados do Governo Federal, do Distrito Federal, Território do Acre e os demais Estados da União em que havia uma cláusula que estabelecia a necessidade de uma classificação geral de ensino a fim de facilitar a divulgação das Estatísticas Educacionais. Haveria a fixação de uma terminologia de modo que padronizasse os diversos ramos de ensino e assim facilitasse a divulgação. Tal incumbência ficara aos cuidados da Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação, que a elaborou com a colabo-

(66) LOURENÇO FILHO, Testes ABC, 11a. edição, p. 26.

ração de Lourenço Filho. Foi divulgada em 1932⁽⁶⁷⁾, Nela oficializou-se o termo "ensino emendativo", ramo do "ensino supletivo", que integraram o denominado "ensino especial", contraposto ao "ensino comum". O "ensino emendativo" destinava-se a "anormais do físico (dêbeis, cegos e surdos-mudos)"; "anormais de conduta", isto é, menores "delinquentes, perversos viciados" e "anormais de inteligência", que não são conceituados. Apenas aconselhavam escolas separadas para "dêbeis mentais ligeiros" e outras "para dêbeis mentais profundos"⁽⁶⁸⁾.

É preciso salientar que essa terminologia "ensino emendativo" só raramente encontrei na literatura da época, ocasionalmente na Revista de Ensino de Minas Gerais, e que os teóricos e as referências das escolas de então não mencionavam tais categorias: delinqüente, perversos, viciados, ou seja os anormais de conduta separados dos "anormais de inteligência", como estou mostrando neste trabalho. Esta classificação não foi assimilada na época, talvez porque elaborada por pessoal não ligado a essa educação, e desconhecedor portanto da nomenclatura usada.

Encontrei só uma Estatística com tais termos⁽⁶⁹⁾.

Ainda em relação às Conferências Nacionais de Educação, na V reunida em Niterói, 26/12 a 2/01 de 34 não houve nenhum tema relacionado à educação do *deficiente mental*, mas ele apareceu à sombra do *normal*, pois no Plano Nacional de Educação elaborado pela Comissão especial de 32 membros (10 da A.B.E. e 22 delegados

(67) "A classificação geral de ensino adotada pelo Ministério de Educação: comunicado da Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação do Ministério da Educação e Saúde Pública", in: *Rev. Educação*, Vol. X, 1932, pp.178 a 181. Este Convenio foi ratificado pelo Decreto 20.826 de 20/12/1931.

(68) Ver *Anuário Estatístico do Brasil*.

(69) I.N.E. *Anuário Estatístico do Brasil*, ano III, Rio de Janeiro, Tip. do Depto. de Estatística e Publicação, pp. 585/586.

dos Estados) havia a recomendação de que os Sistemas Estaduais de Educação Infantil deveriam formar o profissional para a "educação dos dēbeis, Deficientes, abandonados e delinqüentes" (70).

As notícias internacionais sobre esta educação também não encontravam espaço nas nossas publicações. No entanto, já em 1923 a líder do Movimento de Assistência à Infância, Miss Eglantine Jebb, em La Salève, montanha de Genebra, esquematizara 7 pontos referentes aos direitos das crianças na Declaração de Genebra. Em 1924 a V Assemblêia das Ligas das Nações adotou esta Declaração, o mesmo acontecendo no IV Congresso Panamericano de Assistência à Infância. Nesta Declaração havia o artigo IV que dizia: "A criança defeituosa física ou mentalmente deve ser ajudada" (71). Em 1925, se realizara um Congresso Internacional de Retardados (72).

No entanto, aqui a educação do *deficiente mental* não era ainda problema, dentro da pouca escolarização geral; em cada 1.000 habitantes só 54 eram escolarizados em 1932 (73).

(70) Art. 32: "Cada um dos sistemas estaduais abrangerá a educação comum e a especial em todo o País, de modo a prover a educação infantil e primária, secundária e universitária, à preparação profissional, em todos os graus, à preparação para o exercício de funções públicas de caráter técnico e à educação dos dēbeis, defeituosos, abandonados e delinqüentes", Rev Educação, Ano VII, nº 80, 15/01/1933.

(71) MEC/CADEME/Seminário Latino Americano sobre Planejamento e Organização de Serviços para Deficiência Mental nos países em desenvolvimento de 22 a 26 de novembro de 1971, pp. 51/52. Segundo informações desse mesmo Documento, em 10 de dezembro de 1948 a Assemblêia Geral das Nações Unidas reformulou a Declaração de Genebra, originando assim a Declaração dos Direitos da Criança. Em 1965 a Liga Internacional adotou a Declaração dos Direitos Gerais e Especiais dos Retardados Mentais.

(72) Foi realizado em Genebra, in Revista Escolar, ano I, nº 8.

(73) Maria Luiza Santos RIBEIRO, História da Educação Brasileira, p. 57.

2.2.3. As Escolas de Aperfeiçoamento e os Laboratórios de Psicologia Experimental

As Escolas de Aperfeiçoamento foram, em alguns Estados, previstas pelas Reformas. Os Laboratórios de Psicologia Experimental são criações anteriores como vimos no último capítulo.

Encontrei referências às Escolas de Aperfeiçoamento no Rio, S. Paulo e Minas Gerais. Mas realmente foi a última, a de Minas, que exerceu real influência na educação do *deficiente mental*: suas alunas prestaram assistência técnica às classes de *retardados* e organizaram a la. Associação para cuidar dessa educação, a Sociedade Pestalozzi. Essa entidade se expandiu no Brasil, vindo a ela se juntar em 1954, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - (APAES).

Bom, voltando à Escola de Aperfeiçoamento de Minas, fruto da Reforma do Ensino primária⁽⁷⁴⁾, ela foi forma de concretizar a preocupação do governo do Estado no sentido de uma formação técnica, que assegurasse, pela especialização da mão de obra, os professores, o êxito das modernizações propostas no ensino de 1º grau. É interessante notar a abrangência desse Decreto da Reforma do primário, saída do próprio punho de Francisco Campos, secretário de educação⁽⁷⁵⁾. Foi uma tentativa de envolver o educando física, moral e intelectualmente. Isto é, essa Lei cuidou não só da Escola enquanto local de instrução intelectual, assegurada por metodologia eficien

(74) Prevista no Decreto-Lei 7.970A de 15/10/27 que reformou o ensino primário mineiro, foi regulamentada pelo Decreto 8.987 de 22/02/29, após os dois decretos, um que aprovara os programas do ensino primário, Decreto 8.094 de 22/12/27 e o que regulamentou o ensino normal, Decreto 5.162 de 20/1/1928, in Anamaria Casassanta PEIXOTO, A reforma Educacional Francisco Campos: Governo Presidente Antonio Carlos, Anexos.

(75) Ibidem, p. 111, nota de rodapé.

te que colocou como prioritária, mas também previu organizações extra-escolares, serviços médicos e odontológicos, organizações cívicas como o escotismo, etc. (76).

Foi dentro desse objetivo que a Escola de Aperfeiçoamento foi criada.

Constou de duas modalidades de cursos: um com 16 meses de duração, após o curso normal, e o outro com menos horas, para fazer o que chamaríamos hoje de "reciclagem".

Os professores, auxiliares de direção e diretores que frequentassem a Escola, deveriam servir em locais designados, dentro do sistema estadual de ensino, por 5 anos.

A formação era principalmente fundamentada na psicologia e na biologia, com exclusão da história (a não ser a dos métodos pedagógicos) e da sociologia (77). Interessante é que falava na importância de desenvolver a sociabilidade do aluno, inclusive o Decreto-Lei frisava que a escola deveria ser uma sociedade em miniatura. Mas essa sociabilidade era entendida como a busca de harmonia entre todos, ocultando a organização política em camadas sociais antagônicas. A ênfase na biologia e psicologia, com o afastamento de história e sociologia comprovava tal enfoque. A socialização e a agremiação poderiam ser buscadas no plano afetivo.

Francisco Campos explicou a inclusão dessas duas disciplinas:

(76) Decreto 7.970, art. 249: 'O ensino primário tem por fim, não somente a instrução, mas antes e sobretudo, a educação, com preendendo-se como tal, toda a obra destinada a auxiliar o desenvolvimento físico, mental e moral das crianças, para o que deverá ser considerada a infância não do ponto de vista do adulto, mas do ponto de vista dos motivos e interesse próprios dela'. Ibidem, p. 119.

(77) O curso na Escola de Aperfeiçoamento funcionava em regime de tempo integral e seu currículo: 1º ano - pedagogia, metodologia, desenho, modelagem e educação física; 2º ano - psicologia experimental, metodologia, desenho, modelagem, legislação escolar de Minas e Noções de Direito Constitucional, educação física, in: Anamaria Casassanta, obra cit., p. 176.

'As aquisições e os postulados de todo esse movimento largo, mesmo, de contornos ainda não acentuadamente definidos, que nesse momento, na Alemanha, na Inglaterra, na Bélgica, na Suíça e nos Estados Unidos, entra pelas portas das escolas adentro, perturbando a sua ordem, a sua prática, a sua paz e a sua preguiça, exigindo-lhes que se adaptem ao mundo contemporâneo, aos impulsos de sua ciência, da sua indústria, do seu trabalho, da sua cultura'. (78)

Note-se que a perturbação alegada é a introduzida pela psicologia que com sua focalização na criança ressaltava a atividade da sala de aula, acabando com a passividade do estar sentado na carteira. A biologia é ressaltada porque por ela se conheceriam as forças que atuavam no crescimento físico e mental das crianças, os fatores que determinavam as suas reações e o seu comportamento físico e intelectual. (79)

Disse atrás que esta Reforma mineira previu a inclusão do especialista médico, enfermeira, dentista dentro da escola. O Estado passou a onerar-se mais trazendo os especialistas para cada escola, ele (Estado) que não dera conta de impulsionar abertura de empregos e aumento de nível de vida à população em geral. Agora o especialista ficou fazendo parte do corpo administrativo da escola. A Inspeção de Assistência Médica e Odontológica ficou juntamente com a Inspeção de Educação Física e a Inspeção Técnica, subordinada à Inspeção Geral da Instrução Pública. Esse ônus à Escola foi tentado ser coberto com mecanismos de isenção, alguns já mencionados, e também com a criação do Fundo Escolar e das Caixas Escolares (80).

Todo esse mecanismo de tecnificação da escola foi criando nela, de uma certa forma, possibilidades de detecção dos "desajustamentos", dos deficientes, uma vez que, como já salientei páginas atrás, o

(78) Ibidem, pp. 115/116, do Regulamento do Ensino Primário, p. 52.

(79) Ibidem, p. 112, do Regulamento do Ensino Primário, p. 6.

(80) Parte VI - "Das instituições escolares e das instituições complementares da escola" (art. 195 a 230) in: Anamaria Casassanta, obra cit., pp. 25 a 32.

conceito desses profissionais era abrangente e com conotações repletas de valores existentes no bojo da sociedade.

É preciso notar também que a própria concepção abrangente de escola poderia ter sido um meio de assegurar a estabilidade e paz sociais, pois que atingia pais, comunidade, por meio de palestras, associações cívicas, clubes etc, divulgando assim o modo de pensar que se procurava veicular pela escola. Assim esta escola que vai ser expandida principalmente no meio urbano vai tentacularmente abranger todos os setores, ou pelo menos é essa sua intenção. Com isso, como mostrarei adiante ao explicitar a ação pedagógica da Escola de Aperfeiçoamento de Minas, a sistematização de conhecimentos e a ênfase na aquisição do saber básico ficaram em segundo plano.

A educação do *deficiente mental* sofreu todo o enfoque psicológico desta Escola. Ao abrí-la Francisco Campos trouxe da Europa um grupo de psicólogos-professores: Theodore Simon, colaborador direto de Binet na elaboração da Escala Métrica de Inteli-gência, professor da Universidade de Paris e diretor da Colonia de Alienados e Anormais de Perry-Vaudeuse; Leon Walter, do Instituto Jean Jacques Rosseau e Artus Perrelet, também desse Instituto; Jeanne Louise Milde, a única que escapava ao grupo de psicólogos, pois era professora da Academia de Belas Artes de Bruxelas. Isto em março de 29. Meses depois, em agosto, para substituir Leon Walter veio a russa, colaboradora de Claparède, Helena Antipoff, também do Instituto Jean Jacques Rousseau⁽⁸¹⁾. Ela veio para dirigir o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento onde também lecionou. A partir de então a ação dessas duas

(81) Regina Helena de Freitas CAMPOS, *Psicologia e Ideologia: um estudo da formação da Psicologia Educacional em Minas Gerais*, p. 32.

Instituições são principalmente cunhadas por ela. É o que vai aparecer no tópico que se segue e que a ela se refere.

Até agora as referências históricas disseram respeito aos fatores que influenciaram a Educação do *deficiente mental* em Minas, e quanto ao Est. de S. Paulo encontrei notícias do Laboratório de Psicologia, surgido em 1912, como coloquei no primeiro capítulo.

Em 1931, há notícia do Serviço de Psicologia Aplicada, deste Laboratório⁽⁸²⁾. Foi reorganizado pelo Código de Educação de 1933⁽⁸³⁾, e realmente não repercutiu na educação do *deficiente mental*. Limitou-se a fazer testes de Q.I., sugerir agrupamentos homogêneos, no Instituto de Educação Caetano de Campos, único lugar com o qual estava comprometido a realizar trabalhos empíricos. Foi sobretudo órgão "encarregado de fazer pesquisas que o meio exigisse, sem cogitação utilitária de resultados imediatos"⁽⁸⁴⁾.

Não encontrei referências a Laboratório de Psicologia e Escola de Aperfeiçoamento no Rio de Janeiro. É possível que tenham existido. Os dados empíricos encontrados sobre a Educação do *deficiente mental* se referem ao já citado Serviço de Higiene Mental.

2.2.4. HELENA ANTIPOFF E A EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE MENTAL

As primeiras publicações dessa pedagoga que encontrei datavam de 1930⁽⁸⁵⁾, na Revista de Ensino, órgão oficial da Secretaria

(82) Noemi M. SILVEIRA, "Serviço de Psicologia Aplicada", Rev. de Educação, vol. IV, dez. de 1933, p. 102.

(83) Ibidem, p. 116.

(84) Ibidem, p. 84.

(85) Não pretendo ter levantado toda a produção de Antipoff de 30 a 35. Porém acredito que o material recolhido, que compreende sobretudo as publicações da Revista de Ensino, são suficientes para expressar sua contribuição ao problema em estudo, neste período.

ria de Educação de Minas Gerais.

Conceito de deficiência mental

Embora algumas vezes dê a impressão de que fazia distinção entre *dêbil*, *anormal*, *criança retardada*, porque enunciou as três palavras separadamente, intercaladas com a conjunção "e", na realidade, ou seja, no desenrolar de seus escritos não as explicitou em conceitos separados; a organização escolar proposta para atendê-las, reuniu-se nas classes C e D, hierarquizadas após a A e B, pelos testes de inteligência. As classes (C e D) intituladas especiais, foram conceituadas segundo Binet. Baseando-se nele, diz ela que após um "*inquêrito pedagógico e dos exames médico e psicológico feitos nas escolas de Paris*" chega à conclusão de que tais crianças apresentariam os seguintes caracteres: "1º um atraso no desenvolvimento; 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" (86).

Em Antipoff percebi mais uma vez a dificuldade de uma conceituação precisa dessas crianças que chegavam à escola comum, e que divergiam da maioria porque não conseguiam acompanhar as classes regulares. Ela constatou que mesclavam dificuldades de aprendizagem com comportamentos às vezes agressivos ou altamente irrequietos, e/ou apáticos/, e/ou neuroses não muito pronunciadas, etc. Seria toda uma gama de crianças que se situavam entre as aceitas como *normais* porque dentro das expectativas escolares, pois de uma

(86) H. ANTIPOFF, "O ensino nas classes especiais", in *Revista do Ensino*, nºs 50/51/52, nov/dez., 1930, p. 29, cit. de Binet/Simon, "Les enfants anormaux", p. 21.

forma ou de outra, às vezes mais, às vezes menos, se coadunavam com as normas da escola; e aqueles que não chegavam até ela, porque mesmo sem diagnóstico médico ou psicológico, isto é, sem a sanção do especialista já eram afastados pelo senso comum familiar, aprendido no cotidiano de uma sociedade que as rejeitava.

Os testes de inteligência foram aceitos, com restrição, é verdade, por essa pedagoga, como instrumento de detecção da *anormalidade*. Reconheceu que os testes não mediam aptidões, ou seja, disposições inatas, mas sim aquilo que o indivíduo recebia do seu meio familiar, grupo social e da própria escola: mediam a *inteligência civilizada* ⁽⁸⁷⁾. Mesmo assim utilizou-os como critério de hierarquização das classes homogêneas. Seu argumento é que davam o "grau de disciplina e de cultura mental, o grau do esforço intelectual que os indivíduos são capazes de fornecer numa prova desse gê

(87) R. ANTIPOFF, "A homogeneização das classes escolares", in *Revista do Ensino*, Ano IV, nºs 62, 63, 64, out/dez de 1931, pp. 44/45... "A inteligência natural para a grande maioria das crianças, tirando as excepcionalmente dotadas e as excepcionalmente desprovidas sob esses aspectos, 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* (grifo da autora). 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 vida escolar". Trata-se de um comentário a respeito do trabalho que fez com suas alunas, comparando o resultado dos testes Binet/Simon com as profissões dos pais das crianças a ele submetidas. Prosseguiu: "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 pública obedece, para a maioria delas, menos à diferença de desenvolvimento mental sui generis e à disposições inatas, do que à variação do grau de civilização que caracteriza cada grupo social do meio familiar da criança".

nero" (88). Tranqüilizou-se quanto a possível seleção por camada social, porque havia crianças do meio rico e do meio proletário que apresentavam grau de desenvolvimento intelectual mais baixo ou mais alto que a média de seu grupo. Estavam pois agrupadas em classes fortes e fracas. Helena Antipoff, que foi cuidadosa nas suas pesquisas empíricas, não nos deixou escrito, pelo menos não encontrei, qual era a porcentagem em que isto se dava segundo as camadas sociais. Para minimizar as limitações dos testes, Helena Antipoff aconselhou a observação metódica do professor.

O pensamento de Helena Antipoff em relação ao *deficiente mental*, transcorreu dentro de sua adesão à teoria da Escola Nova, aprendida principalmente com Edouard Claparède. A conceituação de escola primária era ampla (89), e na hierarquia das suas atribuições a

(88) Nesse mesmo artigo se pergunta se não estava contra a democracia "que vê na escola pública o melhor meio para a formação de um povo único, sem separações sociais, sem castas". Mas tranqüiliza-se: "Não pensamos assim. Primeiro, porque todo o indivíduo, seja filho de um rico ou de um proletário indiferentemente, apresenta um grau de desenvolvimento mais baixo ou mais alto do que a média de seu meio, e será localizado em tal ou em outro tipo de classe escolar, não segundo a sua condição social, mas pelo contrário, segundo seu valor pessoal. Uma certa porção de crianças do grupo social privilegiado se encontra nas classes fracas, como um bom número de crianças de categoria mais modesta nas classes mais fortes", p. 45. Em outro texto, "Exame ALPHA e 'MATCH' intelectual", in *Revista do Ensino*, n.ºs 50, 51, 52, out/dez, 1930, p. 22: "Se os testes atuais não podem ainda diferenciar o fator inato, e propriamente psicológico da inteligência, do fator mesológico e pedagógico, esses testes dão, entretanto, uma idéia acerca do grau de disciplina e de cultura mental, bem como acerca do esforço intelectual que os indivíduos são capazes de fornecer numa prova desse gênero".

(89) H. ANTIPOFF, "Escologia", in *Revista do Ensino*, n.ºs 50, 51, 52 out/dez, 1930, p. 346. "Escologia. Este neologismo mostra que o objeto de nosso estudo é a *escola* e tudo que com ela se relaciona: administração escolar, prédio, higiene escolar, material didático, regime escolar, organização de classes, características do ensino, métodos didáticos, diversas instituições auxiliares, e enfim, 'last but not least' - o escolar, seu meio econômico e social; seu estado físico (saúde e desenvolvimento corporal), seu nível de desenvolvimento mental; seus interesses e aspirações; suas diversas aptidões psíquicas; e, enfim, seus conhecimentos e sua formação escolar".

instrução era umas das últimas a ser considerada. Fazia questão de separar educação de instrução. Atribuía à escola pública principalmente o dever de executar a educação. Esta seria o envolvimento completo da criança na sua parte física, psíquica, social e por fim intelectual. Isso implicava num estudo exaustivo da escola, desde a sua situação geográfica, administrativa, corpo docente, instituições extra-escolares, material didático, e o levantamento de dados sobre cada criança considerando a sua condição social, física e psicológica⁽⁹⁰⁾. Era uma pretensão de que o professor atingisse nas 3 ou 4 horas escolares, todas as necessidades da criança. Para isso enfatizava a formação psicológica do professor primário para que esse não só percebesse mas também atuasse nas necessidades de afetividade, de descobrimento dos interesses, habilidades da criança, e assim efetuasse instrução adequada, "*sob medida*", como dizia Claparède, para cada criança. Para que isso se realizasse mesmo, Antipoff insistiu na atuação dos professores em instituições extra-escolares; bibliotecas, clubes de leitura, clube de mães, escotismo, etc. Enfatizou todo o conjunto de variáveis que envolviam a aprendizagem, e

(90) Os relatórios de suas alunas impressionam porque fizeram levantamento: perímetro escolar da escola: ambiente físico, social, econômico; parte física do grupo: construção, espaço destinado às classes, recreio, jogos dos alunos; higiene escolar: limpeza em geral, conservação de móveis, a aparência das carteiras; material didático disponível: qualidade, quantidade e uso; regime escolar em geral; orçamento do grupo escolar, organização das classes, situação em relação ao barulho da rua, do recreio, dos corredores, etc, iluminação, arejamento, dimensão, mobiliário etc.; instituições extra-escolares: biblioteca, caixa escolar, museus, clubes de leitura, de mães, de lazer, escotismo, etc.etc., Observavam o corpo de professores: as suas características de personalidade e o método de trabalho em sala de aula, principalmente; as crianças: seu estado físico (medidas antropométricas, força com dinamômetros, etc, testes físicos Piguet, Pelidrini); o relacionamento com os colegas; meio social: nacionalidade dos pais, profissão, número de filhos e a posição da criança (1ª, 2ª, etc. na ordem do nascimento), nível de erudição geral dos pais, educação na família, distrações das crianças, etc; nível mental pelos testes (Binet, Dearborn, Goodenough, Ballard), in H. ANTIPOFF, "Escologia", Revista de Ensino, n.ºs 50, 51, 52, 1930.

tentou abranger tudo de tal forma, que o conhecimento específico das diversas disciplinas ficou diluído na tentativa de abarcar a totalidade humana da criança. No relatório de observação de suas alunas da Escola de Aperfeiçoamento, me foi possível notar a preocupação em explicitar desde as dimensões da sala, o seu arejamento, até as características da personalidade do professor, a sua metodologia, etc. Só que o conteúdo, o conhecimento ministrado, não foi colocado.

Antipoff, no seu zelo de viver a Escola Nova até as suas últimas conseqüências, foi sobrecarregando a Escola até na parte econômica: *"Se as condições econômicas da família não podem ser melhoradas e se a caixa escolar é impotente para compensar a alimentação insuficiente da criança, uma educação física racional na escola teria podido talvez melhorar ligeiramente o estado corporal das mesmas. Teriam podido, então, sem dúvida, verificar ainda maior êxito escolar, e, em conseqüência disso, uma eficiência ainda maior no trabalho educativo"* (91). Aceitava assim os desafios colocados pelo contexto global da sociedade e acreditava que a escola os pudesse resolver, ou pelo menos mitigar. Haverá fé maior na escola como transformadora da realidade?

Com isso, com essa crença na possibilidade de abranger no período escolar, 3 ou 4 horas, a totalidade do educando, abriu ou melhor acentuou as vias da penetração do especialista, psicólogo, orientador profissional, a estabilidade do lugar do médico e dentista que já nela estavam. Uma vez que se tornava difícil ao professor abarcar tudo, isto é, atingir plenamente a criança, cumpria introduzir outros profissionais. Mas essa via naquele momento de

(91) Ibidem, p. 213 e também in "A Homogeneização das classes escolares", *Revista do Ensino*, ano II, nºs 52, 53, 54, out/dez. de 1931, p. 30.

30 era ainda tentada a ser preenchida pelo professor-psicólogo e, veremos que em Antipoff até terapeuta.

Coloquei tudo isso, porque para ela o ensino especial era o mesmo da Escola Nova, portanto não haveria diferença básica entre os dois⁽⁹²⁾. Assim a classe especial seria indispensável na formação dos professores em geral, porque os educaria na "atitude psicológica, indispensável com todas as crianças se se quer que a educação produza os frutos que dela se esperam"⁽⁹³⁾.

Além disso, educação especial e educação regular, comum, diferiam em grau de abordagem médica:

"Se o trabalho pedagógico, numa classe de alunos normais pode ser comparado, no terreno da medicina, ao higienista, - o trabalho nas classes especiais tem sua analogia no do terapeuta e algumas vezes no do cirurgião".

Não basta assegurar as condições melhores para prevenir a moléstia, mas é necessário ainda intervir ativamente com medidas precisas, correspondentes ao diagnóstico exato, e tratar o mal!

"A educação das crianças dēbeis e anormais não pode ter êxito senão depois de estabelecido o respectivo diagnóstico. Cumpre encarar cada criança como um problema particular a resolver. A criança não prova bem (sic). Por que não prova bem? Para responder a essa pergunta comecemos a conhecê-la, tratemos de no-la representar sob seus diversos aspectos, físicos, intelectuais, afetivos, sociais... comparemo-la com as crianças de sua idade; vejamos em que, sobretudo, a criança difere do canon comum; descubramos as suas misérias; procuremos as suas compensações. E só depois de uma observação atenta e metódica da conduta dessa criança, de acordo com os exames do médico e do psicólogo, depois de profunda reflexão acerca de todos esses dados, das observações e dos exames, é que o professor terá conhecido e compreendido os seus alunos e resolvido o complexo problema da personalidade". (94)

(92) H. ANTIPOFF, "A pedagogia nas classes especiais C.D.: introdução", in Revista do Ensino, n.ºs 50, 51, 52, out/dez. 1930, p. 20.

(93) Ibidem, p. 20.

(94) Ibidem, p. 26.

Infere-se então que para ela não se trata, na educação especial, de prescindir da contribuição do médico e do psicólogo, mas é também ser um pouco deles para intervir na personalidade do aluno.

É pois uma tentativa de abrangência do total pedagógico, em que a instrução permaneceria como horizonte, que para ser atingido exigiria toda essa complexificação da formação do professor e do aparelhamento escolar.

É preciso notar que tudo isso é relevante: tudo isso é componente da facilitação da aprendizagem. O que resta saber é se é possível executar tudo isso numa escola brasileira de 3 ou 4 horas diárias. Já frisei que a busca dessa abrangência, pelas alunas de Antipoff da Escola de Aperfeiçoamento e pesquisadoras do Laboratório de Psicologia Experimental, resultou numa diluição da importancia da verificação dos conhecimentos básicos a serem transmitidos pela escola.

A proposta da organização dessa educação na rede comum de ensino

Helena Antipoff, durante o ano de 1930, fez com suas alunas todo um levantamento nas escolas primárias públicas de Belo Horizonte, dentro dos moldes citados. Em 1931 elaborou o "sistema" de classes homogêneas no 1º ano primário. Sua proposta: 250 crianças agrupadas em 9 classes:

- Classe A (n) - Q.I. mais elevado - total de 40 crianças
- Classe B (n) - Q.I. médio - total de 35 crianças
- Classe C (n) - Q.I. inferior - total de 30 crianças

Estas classes seriam organizadas com crianças que pela primeira vez entravam no 1º ano, donde o "n" de novatos. Seriam crianças com a idade de 6,9 (seis anos e nove meses a 7,11 (sete anos e onze meses).

Os repetentes deveriam ser distribuídos em:

- Classe B (r) - crianças alfabetizadas - total de 40 crianças
- Classe C (r) - crianças *retardadas* e de inteligência tardia - total de 35 crianças

Haveria as classes especiais:

- Classe D crianças *retardadas* e *anormais* do ponto de vista mental e senso-motor - total de 20 crianças
- Classe E - crianças com anomalias de caráter - total de 10 crianças⁽⁹⁵⁾.

Não encontrei explicitação da diferença entre os *retardados* e de inteligência tardia da classe C e dos *retardados* da Classe D. Suponho que no primeiro caso fossem crianças com defasagem de escolaridade, isto é, que estavam atrasadas por terem entrado mais tarde na escola, por não terem aprendido os diversos itens do programa por motivos vários: doença, incompetência do professor, dificuldades ambientais de família, comunidade, etc. mas sem possíveis implicações patológicas. As *retardadas* da classe D seriam as que conceituou seguindo Binet, como foi colocado nas páginas anteriores. As classes D e E reuniram "*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*"⁽⁹⁶⁾.

(95) H. ANTIPOFF, "A homogeneização das classes escolares: os critérios de seleção e as vantagens que dela decorrem", palestra proferida na IV Conferência de Educação, Rio de Janeiro, in Revista de Ensino, n.ºs 62, 63, 64, out/dez, 1931, p. 38.

(96) Ibidem, p. 39.

Posteriormente viu nisso um problema: "Todos os desvios de tipo comum se acham assim reunidos em um bloco heteroclito e cuja influência mútua, sem ação niveladora de uma grande massa de crianças perfeitamente normais e equilibradas, pode tornar-se-lhes nefasta" (97).

Para solucionar o problema, ela sugeriu que as classes especiais se especializassem ainda mais. Haveria uma reclassificação geral, de modo que cada grupo escolar se responsabilizasse num determinado conjunto de deficiências: um, por exemplo, teria só "crianças indisciplinadas, os a-sociais puros, os rixentos de alma grosseira e brutal que, muitas vezes com constituição patológica e tarada, não fazem senão revelar a miséria social de seu meio; outro grupo recolherá os psicastênicos, o mitômanos, as crianças com um sistema nervoso frágil e complexos psíquicos lesados que entravam a expansão normal de sua personalidade; enfim um terceiro grupo terá que educar crianças cujas perversões morais e hábitos invereados, nefastos exigem cuidados especiais" (98).

A comprovação da existência dessas classes encontrei em documento datado de 1931, mas não há referência quanto à existência da classe E. Também as classes C e D agruparam crianças com insuficiência mental e/ou desequilíbrio psíquico (99). Então a execução empírica, segundo constatei, realizou-se de maneira um pouco diferente da proposta inicial.

Também o relatório do resultado dessas classes homogêneas avaliado por meio de teste de conhecimento organizado pela Escola de Aperfeiçoamento (testes A.E.), não facilitou muito, pelo menos

(97) H. ANTIPOFF, Revista do Ensino, n.ºs 62, 63, 64, out/dez, 1931, p. 39.

(98) *Ibidem*, p. 40.

(99) H. ANTIPOFF, "A pedagogia nas classes especiais C.D.", in Revista do Ensino, n.ºs 50, 51, 52, out/dez., 1930.

dentro da documentação que encontrei, a se ter uma idéia da eficiência dessa organização.

Assim, em 1931, as diretoras, professoras de Belo Horizonte, rede regular de ensino, convocadas para avaliação final dos resultados, mostraram que as classes homogêneas não se organizaram de modo uniforme:

1 - Algumas basearam-se na classificação dos alunos feita pelos testes e com o acompanhamento anual de cada aluno para a correção dos possíveis erros;

2 - Outras adotaram "*critérios especiais em considerar os valores das diferentes classes*". Os critérios não foram explicitados;

3 - Houve classes tão modificadas durante o ano, "*a ponto de chegarem ao fim com a fisionomia bastante alterada*"⁽¹⁰⁰⁾.

E o mais estranho é que no meio de tanta variabilidade, a homogeneização foi louvada como tendo facilitado o trabalho dos professores. Mas só verbalmente, sem comprovação de dados, pelo menos na documentação que encontrei.

Houve também professoras que ressaltaram "*o grande inconveniente trazido às crianças pelo fato de conhecerem a significação das letras que distinguem as classes*". O próprio Órgão Oficial as divulgara⁽¹⁰¹⁾.

Bom, essa tentativa de introdução da educação do *retardado* na rede comum de ensino, nessa década, infelizmente não pôde por mim ser avaliada convenientemente. Porém, o que percebi é que houve tentativa de operacioná-la com os recursos do momento: havia reuniões constantes na Escola de Aperfeiçoamento com as professoras das

(100) H. ANTIPOFF, "Relatório da reunião realizada no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento em 7/12/31, in *Revista do Ensino*, n.ºs 59, 60, 61, julho/set., 1931, p. 176.

(101) *Ibidem*, p. 184.

Classes D, divulgação de métodos de se trabalhar com elas por meio da Revista de Ensino, tradução de trechos do Livro de Alice Descœudres, "A educação da criança retardada" (102). Importa salientar que houve alguma possibilidade de realização dessa educação nas escolas públicas, com vantagens porque puderam ser atendidas às expensas do Governo, com alguma assistência pedagógica, e também com desvantagens, pois que a separação em classes especiais institucionalizou o estigma que existia no contexto geral da sociedade. Acrescente-se ainda que essas classes eram separadas baseadas na amplitude do conceito de *retardamento*, como salientei.

Como ensinar:

Muito desse item já foi explicitado nos anteriores, mas convém assinalar novamente que para Helena Antipoff eram os mesmos princípios que regiam a educação comum:

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

2 - educação sensorial e intuitiva - ensinar a usar os sentidos, exercitar os órgãos sensoriais;

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

(102) Encontrei na *Revista do Ensino*, Ano VII, nº 89, de 1/06/33, uma tradução de parte do Livro de A. Descœudres, "A educação das crianças retardadas" e a observação, feita por Antipoff e Naydes de Rezende, que dizia (continuação), pp. 3 a 9. Evidentemente essa não foi a la. Otilia ANTIPOFF no livro *Educação de excepcional: manual do professor [1]*, colocou que o D das classes especiais, teria sido homenagem a esta pedagoga, p. 34.

4 - a individualização, isto é, procurar "satisfazer as necessidades de cada criança, levando em conta as suas particularidades físicas e mentais";

5 - o caráter utilitário, isto é, "visa um fim social - o de preparar as crianças para a vida - descobrindo as suas aptidões mais salientes, desenvolvê-las e orientá-las para aplicações práticas, mau grado toda a sua debilidade". Visa tornar a criança o menos possível dependente de outrem e que ela não sobrecarregue a sociedade⁽¹⁰³⁾.

Enfim, são todos os princípios da Escola Nova. A diferença que Antipoff aconselhou foi na quantidade de alunos por salas de aula e tempo empregado nas diversas atividades. Aconselhou a priorização de atividades manuais, sensoriais, etc. gastando pouco tempo com a escrita, leitura, conta⁽¹⁰⁴⁾.

As atividades sugeridas por ela, intituladas de "ortopedia mental" (correção do pensamento por analogia à correção dos órgãos físicos) e que são baseadas em Binet, Claparède, Montessori, Descoedres principalmente⁽¹⁰⁵⁾, são apoiadas em exercícios sensoriais para aprendizagem de números, letras, cores, etc.

(103) H. ANTIPOFF, "O ensino nas classes especiais", in Revista do Ensino, nºs 50, 51, 52, out/dez, 1930, pp. 28/29.

(104) Ibidem, p. 30, em que transcreve o programa e horário de uma classe especial dirigida por Georges Rouma, de Bruxelas, relatado em 'notas pedagógicas' cit. no mencionado livro de A. Descoedres, p. 15:

"Educação dos sentidos	2 horas
Educação da atenção	1 hora
Trabalhos manuais	6 horas
Exercícios de linguagem	3 horas
Exercícios de cálculo intuitivo	2 horas e meia
Exercícios de desenho	3 horas
Jogos Froebel	2 horas e meia
Ginástica eurítmica	2 horas e meia
Canto	1 hora e meia
Excursões	3 horas
Recreio	2 horas e meia
Total semanal	29 horas e meia

(105) Deixo de enunciar pormenorizadamente os exercícios pedagógicos sugeridos por Antipoff. Podem ser encontrados na bibliografia citada sobre Ortopedia Mental, nos livros de Binet/Simon, no já citado de A. Descoedres principalmente, e no de sua nora e aluna Otilia Antipoff, Educação do excepcional: manual para professores, 1 e 2.

Quem deve educar:

Não encontrei explicitação a esse respeito, mas Antipoff sempre tentou e conseguiu muitas vezes o apoio do Governo de Minas aos seus empreendimentos.

Foi provavelmente percebendo as dificuldades nesse sentido que organizou, em 1932, a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, particular, mas que encontrou algum apoio também no Governo mineiro.

2.2.5. A Sociedade Pestalozzi e o Instituto do mesmo nome:

É preciso lembrar que toda a assistência às crianças que nessa ocasião Antipoff denominou de *excepcionais*, era dada pelo Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento e também pelas alunas dessa Escola, órgão estatal.

Em 1932, novembro, Helena Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi, que reuniu suas alunas e o pessoal interessado no *excepcional*. Em 1933 essa associação fez funcionar um consultório médico-psico-pedagógico para atender as crianças dos Grupos Escolares e seus pais. Funcionava nos diversos consultórios dos médicos amigos, deslocando-se a equipe para atender casos na periferia escolar de Belo Horizonte.

Em 1934, a equipe pôde prestar serviço em local próprio, isto é, em prédio construído pelo Governo de Minas: 4 salas, gabinete médico e psicológico, laboratório de endocrinologia com um biotério com cobaias. Foi denominado "Pavilhão Noraldino Lima"⁽¹⁰⁶⁾.

(106) Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 33, vol. I, p. 467.

Lá complementavam seus estudos as crianças dos Grupos Escolares e do Abrigo de Menores Afonso de Moraes. A equipe atendia uma variedade de crianças: com dificuldade de aprendizagem, desajustamentos de conduta, problemas psico-motores, "retardados, nervosos, psíquicos, surdos-mudos" (107).

Em 1935, 5 de abril, é fundado o Instituto Pestalozzi, pelo órgão oficial da Secretaria de Educação, titular dr. Noraldino Lima (108). O interessante é que nele trabalhavam os voluntários da Sociedade Pestalozzi. Nota-se assim a repartição de gastos e responsabilidade do governo do Estado com a Sociedade Civil. Pouco depois o governo passou a pagar as professoras especializadas, mas a Sociedade Pestalozzi assessorava gratuitamente.

A clientela atendida pelo Instituto era toda uma variedade de alunos que não correspondiam aos parâmetros da ordem, da moral existentes na sociedade e institucionalizados na escola: 50 alunos do Abrigo de Menores Afonso Moraes, colocados em regime de semi-internato, "para minorar a miséria moral em que se achavam". Encontravam-se então alunos desde "a idiotia e imbecilidade, até graus de inteligência superior, oferecendo, porém, em sua maioria, condutas antissociais de extrema agressividade; caracterizavam-se alguns por apreciáveis aptidões especiais (mecânica, pintura, poesia, liderança, sociabilidade)" (109).

A própria Sociedade Pestalozzi conceituava amplamente os seus objetivos: "assistir à criança e ao adolescente excepcionais definidos nos seus estatutos como 'sendo aqueles classificados acima ou abaixo da norma de seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que façam de sua educa-

(107) Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 33, vol. I, p. 467.

(108) Otilia ANTIPOFF, obra cit., p. 34.

(109) *Ibidem*, p. 35.

ção um problema especial" (110).

Antipoff insistiu na importância do diagnóstico do *excepcional* como ponto de partida para a educação.

Fez este diagnóstico incorporando muitos dos padrões sociais assimilados pela escola: moralidade, disciplina, abandono social, etc. ao lado de considerações de lesões orgânicas, que não explicitou. As classes especiais e o Instituto Pestalozzi envolviam toda essa gama de crianças inadaptadas.

Exigiu uma profunda formação psicológica do professor para que, compreendendo a totalidade da criança, encontrasse uma metodologia conveniente à viabilização de sua melhor adaptação à sociedade.

Mas também nela esta posição não é tranquila. Há, como nos outros já estudados, uma ambigüidade, uma insegurança quanto a essas crianças:

- se de um lado compreendeu a constituição da sociedade em camadas sociais diferentes e a vinculação do desempenho da criança em relação à sua origem social, daí a "inteligência" ser "civilizada" e não inata, pura;

- de outro lado, talvez por ter trabalhado com crianças organicamente lesadas, afirmou o contrário: "Assim sem ter o direito de pensar que a educação pode criar ou mesmo aumentar o potencial nas faculdades inatas (grifo meu) das crianças, temos a convicção de que o exercício racional e sistemático pode organizá-las..." (111).

De qualquer forma, isto é, se não foi precisa na conceituação dessas crianças, a proposta educacional é metodológica, isto é, na realidade não propôs modificações nos conteúdos ministrados na

(110) Maria do Carmo Coutinho de MORAIS, "Instituto de Educação Emenativa da Fazenda do Rosário, in: *Infância Excepcional* nº 12, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1979, cit. Regina H. Freitas Campos, obra cit. p. 48.

(111) H. ANTIPOFF, "Da ortopedia mental", in *Revista do Ensino*, nºs 50, 51, 52, out/dez, 1930, p. 33.

escola anterior⁽¹¹²⁾, e apenas enfatizou para o *excepcional* o treino das habilidades manuais em detrimento do ler, escrever, contar, sem no entanto excluí-los.

Assim, a sua proposta, não modificando o que estava no contexto social do momento, até chamando à escola a responsabilidade de todas as soluções sociais em relação à criança, não representou perigo ao poder constituído. Daí ter recebido auxílio, precário é verdade, da Secretaria de Educação de Minas.

Porém, se de um lado ajudou a firmar a "*situação*", segregando o *excepcional*, tornando mais produtivo o ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a "*turbulência*", "*a amora*-*lidade*", "*os de difícil aprendizagem*", etc, de outro lado e pela primeira vez possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito também, de crianças com alguns prejuízos orgânicos.

Criou uma Associação que envolveu, é verdade, muitos portadores de problemas criados pela sociedade do momento, mas que também se propunha refletir e operacionalizar a educação de crianças com grandes lesões orgânicas.

E eu me pergunto: se tivesse feito a crítica total do momento, se tivesse triado mais o *excepcional*, mostrado um número menor deles, ficando por exemplo só com os orgânicos, à educação não competiria viabilizar-lhes a vida naquele momento histórico? E fazer a sociedade compreender que muito de seus parâmetros não poderiam ser cumpridos não só por estes *excepcionais*, mas por muitos ou quase todos os *normais*?

(112) H. ANTIPOFF, "Da ortopedia mental", in *Revista do Ensino*, nºs 50, 51, 52, out/dez, 1930, p.36, Helena Antipoff reconheceu que a "*inovação*" na educação do *excepcional* consistia na proposta metodológica: "Quem ler mais adiante o exposto dos e-xercícios de ortopedia mental poderá objetar-nos que os pro-cessos 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 uma maneira muito diferente..."

Conclusão

Neste período a educação do *deficiente mental* se processou no conjunto da reorganização da burguesia que afastou do governo do país, depois de 30, os representantes do eixo S.Paulo/Minas.

Vai haver crescimento da industrialização, mas a produção principal é ainda a agricultura, baseada no latifúndio.

O censo de 1920 acusou no Brasil 648.153 estabelecimentos rurais particulares, numa população de 30 milhões de habitantes num território de 8 milhões e meio de Km². A área em poder de particulares era de 175.200.000 hectares. Havia cerca de 64.000 grandes proprietários, 600 mil menores, com 40.000.000 hectares. A maior parte dos brasileiros não possuía terra alguma⁽¹¹³⁾.

As técnicas de produção em 1926 eram ainda baseadas no uso da enxada, facão do mato e a foice⁽¹¹⁴⁾. Em todo o país havia 1.706 tratores, sendo que 1.465 estavam nos Estados: S.Paulo, Sta. Catarina, Rio Grande do Sul e Minas. Apenas 13% dos estabelecimentos agrícolas possuíam arados. Raramente o adubo era empregado.⁽¹¹⁵⁾

Continuávamos grandes exportadores de café que em 1927 representou 70,6% de nossa exportação⁽¹¹⁶⁾. A exportação decrescia, no entanto.

O setor industrial crescia. Em 1910 havia 3.424 indústrias, com 159.600 operários e um capital orçado em 681.846:633\$000 contos de réis. Já em 1920 o número de indústrias atingira a 13.336 estabelecimentos, cerca de 275.512 operários e 1.816.000.000\$000 - contos de réis de capital⁽¹¹⁷⁾. Era uma industrialização princi-

(113) L. BASBAUM, História Sincera da República, 1889/1930, p. 59.

(114) Ibidem, p. 71.

(115) Ibidem, pp. 71/72.

(116) Ibidem, p. 82.

(117) Ibidem, p. 99.

palmente desenvolvida no setor de têxteis. Muito dessa industrialização se fazia com a associação ao capital estrangeiro, que atingia também o setor de café e penetrava nas companhias e rede bancária. Mas já havia certa consciência dos inconvenientes de tal participação manifesta por exemplo nas Ligas Nacionalistas. A Liga de Defesa Nacional, lançada por Olavo Bilac e outros, agromiou-se em torno da defesa da moral para combater 'a desgraça de caráter e morte moral' (118). O serviço militar generalizado era apresentado como o "tríunfo completo da democracia; o nivelamento das classes; a escola da ordem, da disciplina, da coesão; o laboratório da dignidade própria; é o asseio obrigatório, a higiene obrigatória, a regeneração muscular e física obrigatória" (119). Foi fundada em 7 de setembro de 1916 e seus Diretórios se expandiram em diversos Estados. Dentro desse mesmo ideal surgiram outras, tais como: A Liga Nacionalista do Brasil e as Ligas Nacionalistas Estaduais.

É dentro desse clima que a educação é ressaltada e surgem as Reformas Educacionais. A de S. Paulo, de 1920, elaborada por Sampaio Doria, foi diretamente orientada pelos ideais da Liga Nacionalista de S. Paulo, da qual o legislador fazia parte. Nela o alfabetizar passou a ser visto com conotação política, pois daria direito de voto ao povo, negado ao analfabeto na Constituição de 89. Nesse sentido a escola passou a ser importante, devendo contribuir para a realização dos ideais republicanos. Como a escola não estava cumprindo sua função, não estava sendo eficiente, a teoria da Escola Nova com sua ênfase em métodos e técnicas poderia ser um meio de operacionalização de seu funcionamento. Daí a

(118) J. NAGLE, Educação e Sociedade na Primeira República, p. 45.

(119) Ibidem, p. 45.

introdução dela, como foi mostrado nas Reformas Estaduais. Seria uma alteração na forma e dentro da mesma ordem.

Neste mesmo sentido as agremiações católicas, como por exemplo, a Revista A Ordem, 1921, Centro D.Vital, 1922, a Confederação Católica, movimentos de arregimentação principalmente de intelectuais, apregoavam mudanças dentro dos caminhos indicados pela lei, pois que a 'pior legalidade ainda é melhor que a melhor revolução'.⁽¹²⁰⁾

Mas houve manifestações de descontentamento, e os constantes estados de sítio comprovam os esforços do governo no sentido de contê-las. E não poderia ser de outra maneira, uma vez que a política protecionista do café continha a expansão dos outros setores agrícolas e onerava os que viviam de ordenados.

Houve os levantes das patentes subalternas do exército, os "tenentes" (cabos, sargentos, tenentes) de 22, 24, 26 para os quais a ordem e a moralidade só seriam restituídos pelo afastamento dos corruptos civis do governo.

Houve tentativa de arregimentação do operário em torno de um partido político, o Partido Comunista do Brasil, 1922, de efêmera existência legal, tendo que agir nos bastidores. Mesmo assim em 1926 lançou o Bloco Operário e Camponês, que procurou arrefecer o anarquismo, o anarco-sindicalismo, que como vimos foram movimentos com repercussão no seio dos trabalhadores. Esse B.O.C. trabalhou durante algum tempo com a Aliança Liberal (Partido Democrático de S.Paulo, cisão do P.R.P., Partido Libertador do Rio Grande do Sul e o P.R.M.) no sentido de derrubar o presidente proposto por Washington Luis, Júlio Prestes, continuador de sua política. No desenrolar dos acontecimentos, acabou sendo afastado sob a desculpa de sua ideologia comunista.

(120) J. NAGLE, Educação e Sociedade na Primeira República, p. 63.

É também dessa ocasião o integralismo, movimento de reforçamento da ordem vigente, embora no dizer de Nagle pretendesse representar a vanguarda, mas que era "*falsa*", pois formada dentro do P.R.P.

Nagle chama também a atenção para o fato de que nessa ocasião o liberalismo brasileiro se manifestou principalmente dentro das reivindicações de "*Representação e Justiça*" (121). Por essa via se tentava não uma mudança total, mas uma recomposição do poder da burguesia brasileira.

É dentro de tudo isso que se colocou a escolarização em geral. Apareceu o "*entusiasmo*" e o "*otimismo*" pedagógico: mais educação para todos, para incorporá-los na senda do progresso vivido pelas outras nações. A educação passou a ser considerada importante na reformulação do homem e da sociedade. O sonho republicano de educar a todos voltou a ser pregado. Daí sua inclusão nos programas das Ligas Nacionalistas, na Aliança Liberal, no B.O.C.. Os educadores profissionais passaram a ter importância. No princípio o problema da escolarização é principalmente ligado à questão política de mais escola para todos, mas posteriormente vai perdendo este aspecto e se concentrando no problema da qualidade (o "*otimismo*"), daí o lado técnico como sendo o pedagógico a ser conquistado. Note-se que a Liga Nacionalista de S.Paulo defendia sobretudo a escola primária, a alfabetização, e muitos de seus membros desenvolveram arduamente esse afazer. Depois na Aliança Liberal, essas reivindicações são polarizadas, em outras de ordem social, política e econômica. Por exemplo, no programa da Aliança Liberal, item 69: "*Pugnar pela independência econômica do magistério público e pela criação de um organismo integral de instrução, abrangendo o ensino primário, secundário, profissional e superior*" e o item 59 "*Promover a independência do magistério*

(121) J. NAGLE, obra cit., p. 97.

com a criação de um órgão integral de instrução e educação abrangendo todos os cursos, especialmente os de instrução técnica e profissional" (122).

Segundo Nagle, em que me estou apoiando quase que integralmente para tais colocações, é o momento em que se atribui à educação a formação do homem para o trabalho, para o rendimento social. Tudo dentro da necessidade da escola fazer a formação moral, a regeneração em todos os seus níveis: primário, secundário, profissional, superior.

Em 1924 a Associação Brasileira de Educação, agremiação de profissionais do ramo, vai na sua 1ª Conferência Nacional de Educação também ressaltar a cultura moral e cívica.

É pois dentro desse clima que se deve entender as colocações sobre os "excepcionais".

Mas também é preciso ter presente que dada a grande desescolarização geral, apesar de toda obrigatoriedade estabelecida pelas Reformas Estaduais, o elemento de triagem e segregação ressaltado nessa educação, funcionou muito pouco. Em 1920, no ensino primário eram escolarizados em cada 1000 habitantes, apenas 41, e em 1932 aumentou para 54. (123)

O resultado em número de instituições para o excepcional também foi pouco significativo:

(122) J. NAGLE, obra cit., p. 104.

(123) Maria Luiza dos Santos RIBEIRO, obra cit., p. 57.

Instituições para Deficientes Mentais:

<u>Estados</u>	<u>Número de Instituições</u>	
	1920/1930	1930/1935
Pernambuco	3	-
Rio de Janeiro	1	3
São Paulo	1	-
Rio Grande do Sul	2	2
Minas Gerais	-	1
Total	7	6

Isto se considerarmos a estatística do CENESP⁽¹²⁴⁾. Pelo visto não estão incluídas aqui as classes especiais de Minas Gerais.

Encontrei também no Anuário Estatístico do Brasil, 1937,⁽¹²⁵⁾ os seguintes dados que não coincidem com estes:

ENSINO EMENDATIVO - Especializado para anormais de inteligência, re-tardados mentais e indisciplinados:

<u>Ano</u>	<u>Unids.</u>	<u>Corpo Docente</u>	<u>Matrícula</u> <u>Global</u>	<u>Matrícula</u> <u>Ef.</u>	<u>Freq.</u>	<u>Aprov.</u> <u>Global</u>	<u>Conclus.</u>
1932	2	5	107	107	107	20	2
1934	2	3	85	78	78	7	7
Ensino não especializado ou geral							
1932	2	21	71	-	61	-	4
1933	2	23	74	74	65	57	4
1934	2	22	77	75	69	60	5

Como foi a única estatística que encontrei, é impossível fazer grandes inferências. Porém note-se a pequena quantidade de Instituições existentes. Não houve acréscimo em 2 anos. O corpo docente pequeno, sem realmente acréscimo de ano para ano. Houve di

(124) MEC/CENESP, documento citado. Ver Tabela II, Distribuição por estado de locais para educação do deficiente, 1600/1929.

(125) INE, Anuário Estatístico do Brasil, Ano III, 1937, Rio de Janeiro, Tip. do Dep. de Estado e Publicações.

CAPÍTULO III

CONCLUSÃO FINAL

No final de 1929 contávamos com 16 locais de educação para *deficientes mentais* (atendimento em classe comum de ensino, classes especiais na rede regular de ensino, instituições especializadas públicas e privadas).

Foram acrescentadas mais seis entre 1930 e 35. Total: 22 instituições ⁽¹⁾.

As propostas pedagógicas que consegui recuperar, como vimos, não cogitaram de uma solução escolar mais geral, nacional, para estas crianças. Foram sempre ações mais ou menos locais envolvendo número pequeno de educandos e educadores. A única estatística que encontrei, foi a de 1934 e registrou apenas 3 docentes no ensino regular e 22 no especializado ⁽²⁾.

Dessa forma posso afirmar que realmente não houve solução escolar para estas crianças no período estudado.

Vimos também que, apesar de alguma hesitação, insegurança e mesmo contradição, as conceituações de *deficiência mental* explicitadas pelos educadores incorporaram expectativas sociais existentes no momento histórico em que surgiram. Expectativas enraizadas em padrões escolares que correspondiam mais à manutenção da *situação*,

(1) Verificar Tabela II anexa.

(2) Verificar páginas anteriores.

da não desestabilização da ordem vigente.

Não se apercebendo disso, os pedagogos agruparam muitas vezes como *deficientes mentais*, os abandonados, irrequietos, de aprendizagem lenta, etc., juntamente com os que tinham lesões orgânicas, distúrbios mentais mais graves, enfim, todos os problemas considerados *anormais*. A concepção de *deficiência mental* englobou diversas e variadas crianças, com comportamentos divergentes das "*normas sociais*" estabelecidas pela sociedade e veiculadas nos padrões escolares.

Dessa forma sua ação pedagógica junto a essas crianças reproduziu em parte as expectativas históricas principalmente das camadas dirigentes. Pode ter-se tornado até, em alguns momentos altamente opressiva na sua ânsia de instrumentalizá-los no sentido de permitir-lhes alguma função social nos moldes aceitos pelo momento.

Porém, é preciso reconhecer que tudo isso não se processou tranquilamente, mesmo por parte dos que trabalharam com essas crianças, e nem foi passivamente recebido pela comunidade. Houve dúvida, inquietação, contestação e até alguma reformulação. Não conseguiu recuperar tudo, todas as mudanças, todas as vacilações, toda a ação efetiva. Esta volta ao passado que fiz através de alguma documentação impressa pode não traduzir integralmente a dinâmica efetiva que existiu na atuação pedagógica dos educadores e educandos.

Mas mesmo assim posso afirmar que: se de um lado tais pedagogos não conseguiram manter a tensão entre a crítica do momento histórico e sua ação efetiva sobre a realidade educacional, presos a teoria que não lhes facilitou isso, e daí os perigos de uma ação que poderia ter intensificado, agravado o que existia na sociedade; de outro lado, não posso ficar insensível ao magistério paciente, dedicado e eficiente que viabilizou aprendizagens simples (comer,

vestir, controlar os esfíncteres e mesmo o ler, escrever, contar, andar no trânsito das cidades pela percepção de cores (semáforo), etc.), através de métodos e técnicas adequados. À medida em que instrumentalizaram seus alunos nas aprendizagens possíveis, diminuíram também a segregação, a marginalização dessas crianças⁽³⁾. Deixadas só ao carinho muitas vezes super-protetor dos familiares e amigos não habilitados para tal ensino teriam sido muito mais prejudicados.

Ainda mais, data de 30 a criação da primeira associação que irá sendo força arregimentadora de outras pessoas; que procura rá agilizar meios que facilitarão o viver dos *deficientes*. Vimos que houve limitações, é verdade, mas porque só nos prender nelas?

No decorrer do trabalho vimos que a "*classificação*" im- pregnou desde o início a literatura sobre essas crianças, inclusi ve como critério de emprestar "*cientificidade*" à seleção dessas crianças.

Segundo G. Canguilhem, foi Comte quem generalizou a quan- tificação no domínio das ocorrências biológicas, psicológicas e sociológicas, a partir da universalização do princípio de Brou- sáis: "*Todas as enfermidades consistem fundamentalmente 'em exces* so ou defeito de excitação dos diversos tecidos acima ou abaixo do grau que constitue o normal'"⁽⁴⁾.

Comentamos que no campo do *deficiente mental* foi Binet o

(3) Maria Luiza Santos RIBEIRO, num excelente trabalho, *A forma- ção política do professor de 1º e 2º graus*, pp. 21 a 43 prin- cipalmente, mostra o relacionamento educação - sociedade ou mais especificamente escola-sociedade, salientando que se até certo ponto ela, a escola, acentua a hegemonia da camada domi- nante, porém a sua eficiência, ou seja, a boa escola pode fã zer extrapolar os seus interesses.

(4) G. CANGUILHEM, *Lo normal y lo patológico*, p. 25.

"cientista" da classificação quantitativa. Fizemos os comentários procedentes⁽⁵⁾.

Agora quero frisar que no Brasil esta classificação ficou mais ao nível do discurso do que da ação efetiva, devido às poucas vezes que foi aplicada nesse período estudado⁽⁶⁾. A desescolarização foi geral e portanto a seleção pequena.

(5) I. PESSOTI, Deficiência mental: da superstição à ciência, diz que o primeiro a tentar o estabelecimento de graus de deficiência mental no seu nível mais profundo foi Esquirol (1772/1840) colocando a hierarquia: os mais lesados seriam os "ídiotas", de pois decrescendo viriam os "imbecis", etc.

(6) Wanda C. PASCHOALICK, "Análise do Processo de encaminhamento de crianças das classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas Escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília", tese de mestrado, 1981, mostrou que ainda hoje não há obediência a parâmetro estabelecido legalmente para a conceituação de deficiência mental; portanto ainda a classificação é problema secundário.

A N E X O S

- ALVES, Isaias, *Os testes e a reorganização escolar*, Bahia, A No
va Gráfica, 1930, 255 pp.
- ALVES, Márcio Moreira, *BEABÁ dos MEC-USAID*, Rio de Janeiro ,
Edições Gernasa, 1968, 111 pp.
- ALVIM, Clóvis de Faria, *Introdução ao estudo da deficiência men*
tal, Minas Gerais, Publicação da Sociedade Pestalozzi de Mi
nas Gerais, 2a. edição, 1967, 229 pp.
- _____. "Uma Rosa é uma Rosa", in: *Estado de Minas*, Minas Ge
rais, 5/agosto/1979, p. 8.
- AMABIS, José Mariano e MARTHO, Gilberto, *Biologia*, São Paulo ,
Ed. Moderna Ltda, 1976, pp. 111 a 195.
- ANDRADE, Carlos Drummond de, "Dona Helena", in: *Estado de Minas*,
Minas Gerais, 5/agosto/1979, p. 8.
- ANTIPOFF, Daniel I., *Helena Antipoff: sua vida, sua obra*, Rio
de Janeiro, J. Olympio Ed., 1975, 198 pp.
- _____. "As cartas de Helena Antipoff", in: *Minas Gerais*, B.
Horizonte, Ano LXXXIII, nº 156, 14/agosto/1974.
- ANTIPOFF, Helena. *Desenvolvimento mental da criança: Ficha de*
observação, B. Horizonte, Publicação da Sociedade Pestalozzi
de Belo Horizonte, 1939.

ANTIPOFF, Helena, "Conselhos de Emilio Mira y Lopes", in: *Mensa-
beiro Rural*, Minas Gerais, Ibiritê, Ano XI, nº 41, 25/junho/
1974.

_____. "Educação dos Excepcionais", in: *Suplemento Pedagógico
(especial) do Jornal Minas Gerais*, Minas Gerais, nº 2, abril
de 1972, p. 3.

_____. "Observação sobre a compaixão e o sentimento de justiça
na criança", in: *Suplemento Pedagógico (especial) do Jornal
Minas Gerais*, Minas Gerais, nº 2, abril de 1972, p. 4 (Extra-
tos do Arquivo de Psicologia, Tomo XXI, nº 32, set./1928).

_____. "Vale a pena fazer teatrinho de bonecos", in: *Suplemen-
to Pedagógico do Jornal Minas Gerais*, Minas Gerais, nº 2 ,
abril de 1972, p. 7.

_____. "O porque do teatro de máscara na Sociedade Pestalozzi",
in: *Suplemento Pedagógico do Jornal Minas Gerais*, nº 1 (es-
pecial), abril de 1972, p. 9.

_____. "Prefácio do livro *Psicologia da Criança* de E. Claparê-
de", in: *Revista do Ensino*, Minas Gerais, ano VII, nº 97 ,
15/12/1933, pp. 51 a 62.

ANTUNHA, Elza Lima Gonçalves e ANTUNHA, Heládio Cesar Gonçalves,
"Sobre a instituição de estudos de Educação Especial na USP",
in: *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, USP/Faculda-
de de Educação, 2(1), pp. 28 a 37.

ANTUNHA, Helário Cesar Gonçalves, *A instrução pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920*, São Paulo, Publicação da Faculdade de Educação da USP, s/d, 297 pp.

_____. "Tendências da Educação Brasileira durante a República", in: Laerte Ramos de CARVALHO (Org.), *Introdução ao estudo da História da Educação Brasileira*, mimeografado, pp. 97 a 111.

ARRUDA, Joy, *Saúde mental da criança escolar*. São Paulo, Folheto apresentado no 1º Congresso Latino Americano de Saúde Mental em São Paulo, s/e, 44 pp.

ASSEMBLÉIA Legislativa/Rio Grande do Sul, *1º Simpósio Estadual de Estudos do Problema do Excepcional: Sumário dos trabalhos apresentados e discutidos*, Rio Grande do Sul, Reprografia do CETERGS, 1972, 129 pp.

AZEVEDO, Fernando de, *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil (Subsídios para uma História de 4 anos)*, São Paulo, Edições Melhoramentos, 3a. ed., 1958, 256 pp.

_____. *A transmissão da cultura*, São Paulo, Ed. Melhoramentos e I.N.L., 5a. ed., 1976, 268 pp.

BAER, Clyde I., "Retardamento mental", in: ROUCEK, Joseph (Coord.) *A criança excepcional: coletânea de estudos*, São Paulo, Ibrasa, Instituição Brasileira de Difusão Cultural S.A., 1973, pp. 36 a 53.

BAKER, C.A., *O movimento dos testes*, B. Horizonte, Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1925.

BARCELLOS, Milton, *Evolução c-nsitucional do Brasil: ensaio de História constitucional do Brasil*, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1933, 483 pp.

BASAGLIA, Franco, *A psiquiatria alternativa: contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática*, São Paulo, Ed. Brasil Debater, 1979, 158 pp.

BASAGLIA, Franco/CNGARO, Franca Basaglia (Coord.), *Los crímenes de La Paz, investigación sobre los intelectuales y los técnicos como servidores de la opresión*, México, Siglo Veinteuno editores, 351 pp.

BASBAUM, Leôncio, *História sincera da república*, vols. 1 e 2, São Paulo, Alfa-ômega, 4a. ed., 1975/76.

BENJAMIN, Fernanda Sobral, *Educação e mudança social: uma tentativa de crítica*, São Paulo, Cortez Ed./Autores Associados S. A., 1980, 108 pp.

BINET, A./SIMON, Th, *Infants anormaux: guide pour l'admission des engants anormaux dans les classes de perfectionnement*, Paris, Librairie Armano Colin, 1916, 211 pp.

_____. *La mesure ou dēveloppement de l'intelligence chez les jeunes enfants*, Paris, Sociētē pour l'ētude psychologique de l'enfant, 1926, 66 pp.

_____. *Testes para medida do desenvolvimento da inteligēncia*, São Paulo, Cia. Melhoramentos, Tradução de Lourenço Filho, 1929, 142 pp.

BLOCH, Marc, *Introducción a la Historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1952, 159 pp.

BOLETIM SEMESTRAL, Rio de Janeiro, Tip. da Sociedade Pestalozzi do Brasil, junho/dez. de 1950; janeiro/julho de 1951, ano VII, nº 23; julho/dez. de 1951, ano VII, nº 24; jan./dez. de 1952, ano VIII, nº 25; ano IX, nº 26, 1953/54; ano XI, nº 28, 1956; nº 30, 1965; nº 31, 1966; nº 42, dez. de 1974; nº 43, de 1975; nº 44, dez. 1975; nº 47 de 1977; nº 49 de 1978; nº 51/52, de 1979.

BOLETIM, Brasília, Federação Nacional das APAES, nº 3 de 1976 ; nº 12 de 1976.

BONFIM, M., *Noções de Psicologia*, Rio de Janeiro, Livraria Escolar, Depositários: Cardoso & Cia, 1916.

BRAGA, Nei, "Helena Antipoff foi sepultada em Minas", Discurso, in: *Folha de São Paulo*, 11/agosto/1974.

BUENO, José Geraldo Silveira, *Alfabetização do deficiente auditivo: estudo sobre aplicação de abordagem analítica*, São Paulo, Tese de Mestrado, PUC-SP, 1982.

CABRAL, Anira e PIVA, Sylvia Regina, *Educação especial dos subdotados*, Porto Alegre, Sulina, 1975, 131 pp.

CAMPANHOLE, Adriano e CAMPANHOLE, Hilton Lobo, *Todas as constituições do Brasil*, São Paulo, Ed. Atlas, 1971, 644 pp.

- CAMPOS, Regina Helena de Freitas, *Psicologia e ideologia: um estudo da formação da psicologia educacional em Minas Gerais*, Minas Gerais, Tese de Mestrado, UFMG, 1980, 90 pp.
- CAMPOS, Milton, "80 anos bem vividos", suplemento pedagógico especial, nº 1, *Jornal Minas Gerais*, abril de 1972, p. 2.
- CANGUILHEM, Georges, *Lo normal y lo patológico*, Buenos Aires, Siglo Veinteuno, 1971, 242 pp.
- CARNEIRO, Saul Borges, "A reforma do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos", in: *Revista do Serviço Público*, Rio de Janeiro, ano VIII, vol. I, nº 1, 1945.
- CARR, E.H., *Que é história?*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2a. ed. 1978, 129 pp.
- CARVALHO FRANCO, Maria Sylvia de, "As idéias estão no lugar", in: *Debate, História do Brasil*, São Paulo, Brasiliense, 2a. ed., 1976, pp. 61 a 67.
- CASTELO BRANCO, Fausto, *Semana da Criança Excepcional*, Brasília, Serviço Gráfico do Senado Federal, 1972, 10 pp.
- CESAR, Sarah Couto, *Integração de Educandos portadores de deficiências mentais, físicas, de visão e de audição, no sistema regular de ensino do 1º grau no Município do Rio de Janeiro*, UFRJ, Rio de Janeiro, Tese de Mestrado, 1978, 80 pp.

CENTRO de Educação e Ciências Humanas/Universidade Federal de São Carlos, *IIº Ciclo de estudos sobre deficiência mental*, 1983 (22 a 26 de agosto), xerox, 41 pp.

CENTRO Brasileiro de Pesquisas Educacionais, *Bibliografia brasileira de educação*, Rio de Janeiro, vol. 6, nº 3, pp. 177 a 308, julho/set. de 1958.

CHAIA, Josephina, *A educação brasileira: Índice sistemático da legislação (1808/1889)*, 1ª e 2ª vols., 558 pp.

CHAMBERLAIN, N./MOSS, D.H., *Os três r para o retardado: repetição, relaxação, rotina*, Rio de Janeiro, Ministério da Saúde (D.N.S.)/Serviço Nacional de Educação Sanitaria, 1956, 73 pp.

C.F.E./MEC/D.D.D. *Documenta*, Brasília, APEX Ed., nº 134, jan. de 1972, pp. 22 a 26.

CLAPARÈDE, Edouard, "Alfred Binet (1857/1911)", in: *Educação*, vol. X, out./nov./1982, trad. J.B. Damasceno Penna, pp. 152 a 166.

_____. "A psicologia da inteligência", in: *Educação*, vol. IX, agosto/set./1982, pp. 146 a 170.

CONSTITUIÇÕES DO BRASIL: de 25/março/1824; de 24/fev./1891; de 16/julho/1934; São Paulo, Max Limonad, 1967.

B I B L I O G R A F I A

AGUIAR, José Márcio. C.F.E. - *Pareceres Básicos - Reforma do Ensino do 1º e 2º Graus*. B. Horizonte, Mai Ed. S/A, 337pp.

AGUIAR, Marieta. "Helena Antipoff: suas obras no Brasil", in: *Revista do Ensino*, Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação e Cultura, Ano XI, julho de 1962, pp. 86/87.

_____. "Helena, Helena, sem restrição", in: *Suplemento Pedagógico do Jornal Minas Gerais*, Minas Gerais, nº 1 (especial), abril de 1972, p. 8.

ALMEIDA, Manoel de, "D. Helena transcende", in: *Suplemento Pedagógico do Jornal Minas Gerais*, Minas Gerais, nº 1 (especial), abril de 1972, p. 5.

_____. "Discurso", in: *Diário do Congresso Nacional*, Brasília, ano XXIX, nº 87, seção I, 21/agosto/1974.

COUTINHO, Carlos Nelson, "Cultura brasileira: um intimismo deslocado à sombra do poder", in: *Debate, História do Brasil*, São Paulo, Brasiliense, 2a. edição, 1976, pp. 65 a 67.

CONSELHO de Reitores das Universidades Brasileiras, *Catálogo coletivo de periódicos relacionados com a educação brasileira*, Brasília, 1982, 483 pp.

CRIANÇA EXCEPCIONAL, Rio de Janeiro, Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, ano 5, nº 1, 1973; ano 7, 1975; ano 8, nº 1, 1976; ano 9, nº 1, 1977.

CURY, Carlos Roberto Jamil, *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*, São Paulo, Cortez & Moraes Ltda, 1978, 201 pp.

C.E.E., Deliberação 13/78, "Normas gerais para educação do excepcional", homologada pela Resolução da SE de 10/08/73.

C.E.E., Indicação 115/73, aprovada em 26/07/73, Relatora Therezinha Fran.

DEBESSE, M. Mialaret, *Tratado de ciências pedagógicas*, vol. 2, São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974, pp. 367 a 373 e 453 a 483.

DE DECCA, Edgar, *1930: o silêncio dos vencidos*, São Paulo, Brasiliense, 1981, 209 pp.

- DESCOEUDRES , Alice, *Educação das crianças retardadas: seus princípios, seus métodos — o que todas as crianças podem dela aproveitar*, Belo Horizonte, Publicações da Sociedade Pestalozzi, 1936, 456 pp.
- DIAS, Caio Benjamin, "Homenagem a Helena Antipoff", in: *Suplemento pedagógico especial do Jornal Minas Gerais*, nº 2 , abril de 1972.
- DIAS, Everardo, *História das lutas sociais no Brasil*, São Paulo, Ed. Alfa-Ômega, 1977, 330 pp.
- DIRETORIA Geral da Instrução Pública/Governo do Estado de São Paulo, *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo*: vol. 1ª e 2ª, 1917; 1918; 1919; 1920/1921 (449 pp); 1922 (403 pp); 1923 (593 pp); 1924/25 (328 pp.); 1926; 1935/36.
- D.N.C./Sociedade Pestalozzi de B. Horizonte, *Relatório*, in: R. B.E.P., vol. I, nº 33, setembro de 1944.
- DIRETORIA Geral da Instrução Pública de São Paulo, *Escola Nova* (revista), vol. 1, out./dez., 1930.
- DOLABELA, Elzio, "Visão retrospectiva das obras de D. Helena Antipoff na Fazenda do Rosário, Ibiritê", in: *Suplemento Pedagógico Especial do Jornal Minas Gerais*, nº 2, abril de 1972.
- DRUMMOND, Roberto, "Invadindo as fronteiras de Helena Antipoff, tendo uma flor como passaporte", in: *Jornal Estado de Minas*, B. Horizonte, 11 de agosto, 1974, p. 6.

DUROJAIYE, M.O.A., "Sistemas e currículos para alunos excepcionais em escolas especializadas e em classes especiais nas escolas comuns", in: *Educational Review*, Birmingham, 23 (2): 106/125, Fev./1971, trad. Myriam Freire Morau, R.B.E.P., vol. 58, nº 127, julho/set. 1972, pp. 170 a 187.

DYBWAD, Cunnar, "Os deficientes mentais: quem são eles?", in: *Mensagem da Apae*, ano 3, nº 6, maio/agosto, 1966, pp. 29 a 32.

EDLER, Rosita, *Estudo da estrutura e funcionamento da educação especial nos sistemas estaduais de educação do Brasil*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1977, 113 pp. e anexos.

ENCICLOPÉDIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, Porto Alegre, Ed. da Livraria Globo, Barcellos, Bortaso s/a, vol. III, nov./dez. de 1932; vol. IV, jan./fev. de 1933; vol. V março/abril de 1933; vol. VI, maio/junho de 1933.

FAGUNDES, Armando P.S., *Crescimento e desenvolvimento*, Gráf. do D.D.D. do MEC/DEA, 1978, 44 pp.

FARIA de Vasconcelos, *Para observar as crianças: algumas fichas mais notáveis de observação*, Lisboa, Livraria Clássica Editora, 1934, 167 pp.

FAUSTO, Boris, *A revolução de 30*, São Paulo, Brasiliense, 1981, 118 pp.

FEDERAÇÃO Nacional das APAES, *Guia para a formação de Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais*, 23 pp.

FEDERAÇÃO Nacional das Sociedades Pestalozzi, *Relatório*, 1977, xerox.

_____. *Novas perspectivas para o excepcional no Brasil de hoje*, anais do IX Congresso da Federação Nacional das APAES, Santa Catarina, 15 a 19 de julho, 1979, 352 pp.

FELTRAN, Regina Célia de Santis, *Contribuição ao estudo da bateria de aptidões específicas*, D.A.T., Campinas, Tese de Mestrado, 1981, 174 pp.

FERNANDES, Florestan, *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*, Rio de Janeiro, Zahar Ed., 2a. ed., 1976, 413 pp.

FOUCAULT, Michel, *História da loucura na idade clássica*, S. Paulo, Ed. Perspectiva S.A., trad. José Teixeira Coelho Neto, 1972, 551 pp.

FOGUEL, Rosita Edler, "Caracterização do excepcional", in: R.B.E.P., vol. 58, nº 127, julho/set. 1972.

FRANCA, Leonel, *O método pedagógico dos jesuítas: o 'Ratio Studiorum'*, Introdução e tradução, Rio de Janeiro, Livraria Agir Ed., 1952, 226 pp.

FRAZÃO, Marialva Feijó e outros, "Aspectos etiológicos de problemas da infância", in: R.B.E.P., nº 127, pp. 44 a 50.

FREYRE, Gilberto de Mello, *Casa Grande e Senzala*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1978, 17a. ed., 573 pp.

_____. *Sobrados e Mucambos*, Rio de Janeiro, José Olympio, I.N.L./MEC, 5a. ed., 1977, 758 pp.

FUNDAÇÃO Estadual de Educação Rural - F.E.E.R., "Helena Antipoff", Fazenda do Rosário, Ibititê, Minas Gerais, 1976, Follheto.

GANDINI, Raquel P.C. *Tecnologia, capitalismo e educação em Antônio Teixeira, 1930-35*, Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira S.A., 1980, 224 pp.

GERIBELLO, Wanda Pompeu, *Antônio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*, São Paulo, Atlas, 1977, 211 pp.

GLÉNISSON, Jean, *Iniciação aos estudos históricos*, Rio de Janeiro/São Paulo, Difel, 2a. edição, 1977, 370 pp.

GOFFMAN, Erving, *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1975, 158 pp.

GRAMSCI, Antonio, *Concepção dialética da história*, Civilização brasileira, 1978.

_____. *Maquiavel, a política e o estado moderno*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 4a. ed., 1980, 444 pp.

- GUIMARÃES, Irene, "Como nasceu a brasileira Helena Antipoff" ,
Suplemento Pedagógico nº 1, *Journal Minas Gerais*, abril/1972,
p. 8.
- GUERREIRO, Lizair de Moraes Guarino, "A iniciativa privada no
atendimento ao excepcional", in: O.E.A., *Seminário sobre o
planejamento ao atendimento aos excepcionais*, Foz do Iguaçu,
9 a 13/09/76, 43 pp.
- _____. "A expansão no atendimento ao excepcional em países do
terceiro mundo", in: *Revista Pestalozzi*, 2(2), maio/agosto,
78, pp. 6 a 24.
- HOBBSBAWN, Eric, *A era das revoluções*, Rio de Janeiro, Paz e
Terra, 2a. ed., 1979, 366 pp.
- HORKHEIMER, Max, *Éclipse de la Raison*, Paris, Payot, Tradução
de Jacques Debouzy, 1974, 236 pp.
- HORTA, José Silvério, *Liberalismo, tecnocracia e planejamento
educacional no Brasil*, São Paulo, Cortez/Autores Associados,
Série Memória da Educação, 1982, 226 pp.
- IANNI, Octávio, *A formação do estado populista na América Latí
na*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1975 ,
162 pp.

IANNI, Octávio, *O colapso do populismo no Brasil*, Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 2a. ed., coleção Retratos do Brasil, vol. 70, 1971, 236 pp.

_____. *Imperialismo e cultura*, Petrópolis, Vozes, 1976, 149 pp

_____. "O Estado e a organização da cultura", in: *Encontros com a civilização brasileira*, nº 1, julho de 1978, pp. 216 a 241

IGLESIAS, Francisco, "A propósito da historiografia brasileira", in: *Debate & Crítica*, nº 5, março de 1975, pp. 119 a 126.

INFANTOSI, Ana Maria, *A escola na República Velha*, São Paulo, EDEC, 1983, 162 pp.

JANUZZI, Dêa Lúcia, "A missão cumprida com todo o carinho", in: *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 11 de agosto de 1974, pp. 4.

JAGUARIBE, Hélio, "Brasil: estabilidade social pelo colonial-fascismo?", in: Celso FURTADO e outros, *Brasil: tempos modernos*, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, série Estudos sobre o Brasil e a América Latina, vol. I, 1968, pp. 25 a 47.

JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, "A mestra Helena Antipoff", in: R.B.E.P., vol. 57, nº 126, abril/junho, 1972.

KANNER, Leo e JANSEN, Reynold, *A atitude do clínico em face da criança retardada*, Rio de Janeiro, IBGE, tradução conseguida por Beatrice Bemis, folheto.

KAPLAN, Marcos T., *Formação do estado nacional na América Latina*, Rio de Janeiro, Eldorado, I e IIº capítulos (I - Estado e Sociedade; II - O Estado e a Colonização Ibero-Lusitana), 1974, pp. I a 82.

KRYNSKI, S. e outros, *Aspectos da deficiência mental na infância*, São Paulo, publ. A PAZ (São Paulo), conferências realizadas sob os auspícios da Secretaria de saúde do Estado do Paraná, nov. 1961, 64 pp.

_____. *Deficiência mental*, Rio de Janeiro, Atheneu, 1961, 533 pp.

LASKI, Harold J., *O liberalismo europeu*, São Paulo, Ed. Mestre Jou, Trad. Álvaro Cabral, 1973, 195 pp.

LEAL, Victor Nunes, *Coronelismo, enxada e voto*, São Paulo, ed. Alfa-ômega, 1949, cap. 6º, pp. 219 a 249.

LEITE, Marieta, "A filosofia da Sociedade Pestalozzi do Brasil", suplemento pedagógico especial nº 2, *Jornal Minas Gerais*, abril, 1972, p. 8.

LEFEBVRE, Henri, *Para compreender o pensamento de Karl Marx*, Lisboa, Edições Setenta, Bordas, 1968, 390 pp.

LIGA Internacional das Associações de Ajuda ao Diminuído Mental, *Simpósio sobre desenvolvimento e funcionamento das associações nacionais de ajuda ao diminuído mental*, Lisboa, Gráfica da Livraria Cruz, 39 pp.

LIMA, João Franzen de, "A sempre viva", in: *Estado de Minas*, 5/agosto/1979, p. 8.

LIMA, Arlinda Correa, "ã D. Helena, com carinho", suplemento pedagógico especial nº 2, *Minas Gerais*, abril/1972.

LOPES, Jurema, "Helena Antipoff - presença constante", in: *Mensageiro rural da F.E.E.R.*, *Minas Gerais*, ano XII, nº 47/48, Fazenda do Rosário, 25/12/75, Ibirité, p. 6.

LOPES, I. da Cunha, *Higiene Mental*, Rio de Janeiro, 1954, Irmãos Pongetti ed., 302 pp.

MAESTRELLO, Heloísa, H.F. da Rosa, *O conceito de deficiência mental em uma revista especializada: um procedimento para análise*, São Carlos, Tese de Mestrado, U.F.S.C., 1983, 119 pp.

MACHADO FILHO, Aires da Matta, "Sem presunção nem alarde", suplemento pedagógico especial nº 1, *Minas Gerais*, abril/1972, p. 4.

MACHADO, Maria Therezinha de Carvalho, "Atendimento às crianças especiais pelo sistema de ensino público da Guanabara", in: *R.B.E.P.*, v. 58, julho/set., 1972, pp. 138 a 147.

MACHADO, Maria Therezinha de Carvalho; OLIVEIRA, Marlene Con-
cetta de, *Ensinando crianças excepcionais*, Rio de Janeiro ,
Liv. José Olympio ed., 1969.

MAGALHÃES, Basílio de, *Tratamento e educação das crianças anor-
mais de inteligência: contribuição para o estudo desse comple
xo problema científico e social, cuja solução urgentemente re
clamam, - a bem da infância de agora e das gerações porvindou
ras, - os mais elevados interesses materiais, intelectuais e
morais, da pátria brasileira*. Rio de Janeiro, Tip. do Jornal
do Comércio de Rodrigues S.C., 1913, 196pp.

_____. *A educação da infância anormal e das crianças mental
mente atrasadas na América Latina; apreciação sumária dos
modernos sistemas pedagógicos europeus e modificações indis-
pensáveis que devem sofrer no ambiente físico-social do no
vo mundo*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1917, 24 pp.

MAGALHÃES, Irene de Paula, "Fazendo escola", in: *Estado de Mi
nas*, Minas Gerais, 5/agosto/1979, p.8.

MANNONI, Maud e colaboração de BENTHAIM, Simone e outros, *Educa
ção Impossível*, Rio de Janeiro, Liv. Francisco Alves Ed./S.A.,
Trad. de Álvaro Cabral, 1977, 317 pp.

MANDEL, Ernest, "O Estado na fase do capitalismo tardio", in:
O capitalismo tardio, São Paulo, Abril Cultural, Trad. de
Carlos Eduardo da Silveira e outros, 1982, pp. 333 a 350.

MARTINS, Lilia Pinto, "A psicometria na paralisia cerebral", in: R.B.E.P., vol. 58, julho/set., 1972, pp. 79 a 86.

MATTOS, Luiz Alves de, *Prímórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549 a 1570)*, Rio de Janeiro, Graf. Ed. Aurora Ltda, 1968, 306 pp.

MAURÍCIO, José, "Da Rússia com amor", in: *Estado de Minas*, B. Horizonte, 11 de agosto de 1974, p. 5.

MARTINS, Saul, "Quase meio século de brasilidade", in: *Suplemento Pedagógico Especial do Minas Gerais*, abril de 1972.

MARX, Karl, *O Capital*, Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1980, vols. I e II, 5a. ed.

_____. *O 18 Brumário e cartas a Kugelmann*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978, 4a. ed., 328 pp.

_____. *Travail salarié et capital*, Paris, Éditions Sociales, 1972, pp. 5 a 56.

_____. *Formações econômicas pré-capitalistas*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975, 136 pp.

MARX, Karl; ENGEL, F. *Antropologia filosófica*, Lisboa, Editorial Estampa, 1971, 213 pp.

MARX, Karl; ENGEL, F. *Cartas filosóficas e outros escritos*, S. Paulo, Editorial Grijalbo, 1977, 129 pp.

_____. *Critique des programmes de Gotha et D'Erfurt*, Paris , Editions Sociales, 1972, 154 pp.

MEC/S.G./CENESP/INEP, *Projeto prioritário "Reformulação de currículos para educação especial"* - Proposta curricular para Deficientes Mentais educáveis - manual do professor, vol. I a IV, Brasília, Dep. de Documentação e Divulgação, Minas Gráfica Ed. Ltda, 1979.

MEC/S.G./CENESP, *Plano Nacional de educação especial 1977/1979*, Brasília, Dep. de Documentação e Divulgação, 1977, 31 pp.

MEC/CENESP/APAE, *Projeto Miniplan - APAE I/73: educação especial (modelos de serviços para o educando com retardo mental)*, São Paulo, 1976, 259 pp.

MEC/DAU/CAPES/Assist. Planejamento Bibliográfico, *Catálogo Coletivo de Periódicos na Área de Educação Brasileira*, 1977, 247 pp.

MEC/CENESP, *Seminário sobre planejamento da educação especial*, Brasília, Ed. Graf. Uberaba, 1974, 84 pp.

MEC/Escola Paulista de Medicina, *Seminário Latino-Americano sobre planejamento e organização de serviços para deficientes mentais nos países em desenvolvimento*, S.Paulo, s/e., 22 a 26/11/1971, 138 pp.

MEC/S.G./S.D., *Ementário da legislação federal do Brasil - 1930/1967*, Rio de Janeiro, Ed. Gráfica do MEC, 2 vols., 1969.

MEC/CADEME/ESCOLA Paulista de Medicina, *Seminário Americano sobre planejamento e organização de serviços para deficientes mentais nos países em desenvolvimento*, São Paulo, 1971, 125 pp.

MEC/S.G., *A política e o plano setorial de educação e cultura*, Rio de Janeiro, Artes Gráficas da Escola Técnica Celso Suckow da Fonseca, 1973, 39 pp.

MEC/S.G., *Plano setorial de educação e cultura - 1972/1974*, Brasília, 1971, 250 pp., xerox.

MEC/S.G./CENESP/DEE/SEC do Paraná, *Projeto especial multinacional de educação: Brasil-Paraguai-Uruguai - área de educação especial* (Queiroz, Aidyl M. de e Perez-Ramos, Juan), s/e, 1975, 65 pp.

MEC/S.G., *A política e o plano setorial de educação e cultura*, Pamplona, Confúcio, Brasília, s/e., 39 pp.

MEC/S.G./Serviço de Est. da Educação e Cultura, *Estatísticas de educação e cultura: separata do anuário estatístico do Brasil - 1971*, Fundação I.B.G.E., pp. 635 a 636.

MEC/S.G., *Planejamento setorial: projetos prioritários 1970-1973*, Brasília, Gráfica da escola técnica Celso Sockow da Fonseca, s/d., 92 pp.

MEC/S.G./CENESP, *Diretrizes básicas para ação do Centro Nacional de Educação Especial*, 1974, 34 pp.

MEC/CENESP, *Educação especial: dados estatísticos*, vol. I, Brasília, Apex Graf. ed. Ltda, 198 pp.

MEC/S.G./CENESP, *Educação especial: cadastro geral dos estabelecimentos do ensino especial*, vol. 2, Brasília, APEX Graf. ed. Ltda, 1975, 199 pp.

MEC/INEP, *Ensino primário no Brasil*, Rio de Janeiro, Inds. Gráficas Sta. Therezinha, 1949, 37 pp.

MEC/S.G./CENESP, *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis*, vol. VIII, 5a. e 6a. séries, Brasília, D.D.D., elaboração da U.F.E.R.J., Gráfica Minas Ed., 1978, 82 pp.

MELLO, João Manuel Cardoso de, *O capitalismo tardio*, São Paulo, Tese de doutoramento, UNICAMP, mimeografado, 201 pp.

MELLO, Leopoldo Cunha, "Parecer", in: *Revista do Servidor Público*, Rio de Janeiro, vol. III, ano III, nº 2, agosto de 1940, pp. 84 a 92.

MELLO, B. Vieira de, *Higiene escolar e pedagogia*, São Paulo, Casa Vanorden, 1917, 183 pp.

MENEZES, Djacir, *Dicionário psico-pedagógico: com termos de didática, lógica, filosofia, sociologia, adaptado aos cursos vestibulares, escolas normas e ginásios equiparados*, Prefácio de F. de Azevedo, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1935.

MENSAGEIRO RURAL, M. Gerais, Fazenda do Rosário, Ibirité, Ano I, n^{os} 3, 4, 5, 6 - julho, agosto, setembro, outubro, 1953.

_____. Minas Gerais, Fazenda do Rosário, Ibirité, Ano II, n^{os}. 9, 11, 12, 13, 15, fevereiro, abril e maio, junho e julho , agosto e setembro, dezembro, 1954.

_____. Minas Gerais, Fazenda do Rosário, Ibirité, Ano III, n^o 18, dezembro, 1955.

_____. Minas Gerais, Fazenda do Rosário, Ibirité, Ano V, n^o 30, janeiro e fevereiro, 1963.

_____. Minas Gerais, Fazenda do Rosário, Ibirité, Ano XII , n^{os}. 47 e 48, dezembro, 1975.

MENSAGEM DA APAE, Ano III, maio/agosto, 1963, pp. 24 a 32.

_____. Ano VI, outubro/dezembro, 1969, 186 pp.

_____. novembro de 1974, 78 pp.

_____. janeiro e maio e setembro, junho a agosto e dezembro de 1975.

_____. maio e agosto, 1976.

_____. janeiro a abril e maio a agosto de 1977.

_____. janeiro a abril de 1976.

MENSAGEM, Minas Gerais, F.N.A. (1972), 75 pp.

MERTON, Robert K., "Funções manifestas e latentes", in: *Sociologia: teoria e estrutura*, São Paulo, Mestre Jou, 1970, pp. 85 a 152.

MINAS GERAIS, Órgão oficial dos poderes do Estado, Belo Horizonte, "A Dãdiva de uma vida", e "Helena Antipoff: ciência e amor na educação do excepcional", Ano LXXXIII, 14 de agosto de 1974, p. 4.

MISÈS, Roger, *A criança deficiente mental: uma abordagem dinâmica*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, Trad. Ana Lúcia T. Ribeiro, 1977, 264 pp.

MOACYR, Primitivo, *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil - 1823 a 1853*, 1ª vol., S. Paulo, Cia. Editora Nacional, 614 pp.

_____. *A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil - 1834 a 1889*, 2ª e 3ª vols., São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1939 e 1940, 576 e 592 pp. respectivamente.

_____. *A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil - 1854 a 1888*, 2ª vol., São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1937, 614 pp.

MOACYR, Primitivo, *A instrução e a república: 1890/1892*, vol. I, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1941.

_____. *A instrução e a república*, vol. II, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1941.

_____. *A instrução e a república*, vol. III, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1942.

MORAIS, Elza, "Helena Antipoff", in: *Revista do Ensino*, Rio Grande do Sul, Secretaria da Educação e Cultura, ano XI, julho de 1962, pp. 89.

MOTA, Carlos Guilherme, "Abertura do ciclo de história do Brasil", In: *Revista de História*, pp. 229 a 235.

_____. "A historiografia brasileira nos últimos quarenta anos: tentativa de avaliação crítica", in: *Debate & Crítica*, nº 5, março de 1975, pp. 1 a 26.

_____. (Org.), *Brasil em perspectiva*, Rio de Janeiro, Difel, 1ª ed., 1978, 367 pp.

MOURA, Elza de, "A esperança partida", in: *Estado de Minas*, 5 de agosto de 1979, p. 8.

MOURA, Elza de, "Minha mestra Helena Antipoff", *Suplemento Pedagógico especial Minas Gerais*, nº 1, abril de 1972, p. 11.

MPAS/INPS/S.R. do D.F., *Seminário para estudo da problemática do excepcional em Brasília, conclusões finais, Brasília, s/e., 22 a 27 de agosto de 1977.*

MUEL, Francine, "L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormal", in: *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 1, janeiro de 1975.

NAGLE, Jorge, "Introdução da escola nova no Brasil: antecedentes", in: *Boletim da cadeira de teoria geral da educação*, Araraquara, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, nº 2, 1964, pp. 81 a 108.

_____. *Educação e sociedade na primeira República*, São Paulo, E.P.U., 1976, 400 pp.

NAVA, José, "Helena, Helena, sem restrição", *Suplemento pedagógico, Minas Gerais*, nº 1, abril, 1972.

NERIS, Elpídio Araújo, *Simpósio sobre a política do excepcional*, s/d, xerox, 4 p.

NEVES, Flávio, "Ciência e coração", in: *Suplemento pedagógico, Minas Gerais*, nº 2, abril de 1972.

NÓBREGA, Vandick Londres da, *Enciclopédia de legislação do ensino*, Rio de Janeiro, Ed. Livraria Freitas Bastos S/A, vol. III, Tomos Iº e IIº, 1967, 836 pp.

NÓBREGA, Vandick Londres da, *Enciclopédia de legislação do ensino*, Rio de Janeiro, Romanitas Ed. Ltda, vol. II, Tomo 29, 4a. ed., 1972, 460 pp.

NOVAIS, Fernando A., "As dimensões da independência", in: *Vários, Dimensões*, São Paulo, Ed. Perspectiva, 1972, pp. 15 a 26.

_____. "A proibição das manufaturas no Brasil e a política econômica portuguesa no fim do século XVIII", in: *Revista de História*, nº 67, 1966, pp. 145 a 166.

NOLASCO, Maria de Lourdes Antunes, *A criança deficiente mental "educável"*, Bauru, 1970, apostila do curso de Administração Escolar.

NOTÍCIAS DS APAE (folheto), São Paulo, Ed. da APAE/São Paulo, jan./fev. de 1972.

OLIVEIRA, João Bosco de, "A dinâmica sócio-familiar e o deficiente mental", in: *R.B.E.P.*, 127, julho/set. de 1972, pp. 68 a 78.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de, "Professora Helena Antipoff", *Suplemento pedagógico especial, Minas Gerais*, nº 2, abril de 1975.

O LUTADOR (jornal), "Helena Antipoff: uma vocação atendida", B. Horizonte, nº 28, agosto de 1974.

O.M.S./Comité D'experts de la réadaptation médicale, *Séries de Rapports Techniques*, Genève, 1969, 25 pp.

PAIM, Antonio, *História das idéias filosóficas no Brasil*, São Paulo, Editorial Grijalbo, 1967, 276 pp.

PAOLI, Niuvenius J., *Ideologia e hegemonia: as condições de produção da educação*, São Paulo, Cortez ed. e Autores Associados, 1980, 103 pp.

PATTO, Maria Helena Souza, *Privação cultural e educação pré-p^{ri}mária*, Rio de Janeiro, Livraria José Olympio, 1972, 95 pp.

PEIXOTO, A. Casassanta, *A reforma educacional Francisco Campos, Minas Gerais, Governo Presidente Antonio Carlos*, U.F.M.G./F. E., Tese de Mestrado, 1981, 150 pp.

PINELL, Patrice, "L'école obligatoire et les recherches en psychopédagogie au début du XXe. siècle", in: *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LXIII, 1977, pp. 341 a 362.

PINELL, Patrice e ZAFIROPOULOS, Markos, "La medicalisation de l'échec scolaire: de la pédo-psychiatrie à la psychanalyse infantile", in: *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 24, novembro de 1978, pp. 23 a 49.

PINHEIRO, Paulo Sérgio, "Classes médias urbanas: formação, natureza, intervenção na vida pública", in: FAUSTO, Boris (direção), *História Geral da Civilização Brasileira III, O Brasil Republicano*, 2, Sociedade e Instituições, Rio de Janeiro,

ro, DIFEL/Difusão Editorial S.A., p. 9 a 37.

_____. "O proletariado industrial na 1a. República", In: FAUSTO, Boris, *História Geral da Civilização Brasileira III, O Brasil Republicano, 2, Sociedade e Instituições*, Rio de Janeiro, DIFEL/Difusão Editorial S.A., pp. 137 a 178.

PIÉRON, Henri, *Psicologia experimental*, São Paulo, Cia. Melhoramentos de São Paulo, Tradução de Lourenço Filho, 1927 , 150 pp.

PASCHOALICK, Wanda ciccone, *Análise do processo de encaminhamento de crianças das classes especiais para deficientes mentais, desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília*, São Paulo, Tese de Mestrado, PUC/SP , 1981, 134 pp.

PIRES, Nise, *Educação especial em foco*, Rio de Janeiro, INEP/Setor de publicações, 1974, 162 pp.

PEREZ-RAMOS, Aidyl, *Diagnóstico psicológico: implicações psicossociais na área do retardo mental*, S. Paulo, Cortez Ed./Autores Associados, 1982, 197 pp.

PESSOTI, Isaías, *Deficiência mental: da superstição à ciência*, S. Paulo, T.A. Queiroz, Ed. e E.U.S.P., 1984, 206 pp.

PIZZOLI, Ugo, "As exterioridades da criança" (I e II), in: *Revista do Ensino*, São Paulo, Ano XIV , Dez. de 1914 e nº 3 , Ano XIV, março de 1915 respectivamente.

PUC/RJ/Departamento de Educação, *Desenvolvimento de Recursos Humanos em Educação Especial*, apostila, 1976.

QUAGLIO, Clemente, *Estudos sobre a atenção de 100 crianças*, S. Paulo, Tip. do Diário Oficial, 1920, 28 pp.

_____. *A imaginação das crianças brasileiras*, S. Paulo, Tipografia do Diário Oficial, 1920, 20 pp.

_____. *Os instintos na criança*, S. Paulo, Tipografia do Diário Oficial, 1920, 20 pp.

_____. *Comparação entre a psicologia da criança e do homem feito*, S. Paulo, Tip. do Diário Oficial, 1920, 12 pp.

_____. *Nova concepção psicológica da criança: nova orientação pedagógica*, São Paulo, Tipografia do Diário Oficial, 1920, 8 pp.

_____. *Novo sistema de educação da infância*, São Paulo, Tipografia do Diário Oficial, 1920, 18 pp.

_____. *Qual o método de leitura que mais de perto acompanha a evolução mental da criança?*, São Paulo, Tipografia do Diário Oficial, 1920, 28 pp.

_____. *A educação ambidextra ou o ambidestrismo sob o ponto de vista pedagógico-científico*, São Paulo, Espíndola & Cia., 1914.

- QUAGLIO, Clemente, "Gabinete de antropologia pedagógica e psicologia experimental", in: *Revista do Ensino*, São Paulo, Ano XIII, nº 1, junho de 1914, pp. 36 a 41.
- QUEIROZ, Aidyl Macedo de, "Um programa de ação integrada no campo da deficiênciamental", in: *R.E. E P.*, vol. 58, nº 127, julho/set. de 1972, pp. 19 a 26.
- QUEIROZ, Aidyl Macedo de, e PEREZ-RAMOS, Juan, *Educação especial: modelos de serviços para o educando com retardo mental*, Brasília, Projeto Miniplan-APAE 1/73, Tipografia Cruzeiro S.A., 1976, 259 pp.
- RAMOS, Arthur, *A criança problema*, São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1939, 428 pp.
- _____. *Saúde do espírito*, Rio de Janeiro, Ind. Tip. Italiana, 1935, 89 pp.
- REIS FILHO, Casemiro dos, *A revolução brasileira e o ensino*, mimeografado, 11 pp.
- _____. *A educação e a ilusão liberal*, São Paulo, Cortez Ed. e Autores Associados, 1981, 214 pp.
- RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos, *História da educação brasileira: a organização escolar*, São Paulo, Cortez & Moraes Ltda, 1978, 139 pp.

RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos, *A formação política do professor de 1º e 2º graus*, São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984, 280 pp.

RIBEIRO, Adalberto, "O instituto Benjamin Constant e os nossos cegos", in: *Revista do Serviço Público*. Rio de Janeiro, Ano V, vol. III, nº 2, 1942, pp. 60 a 79.

REFERENCE Division, Central Office of Information, *Rehabilitation and care of disabled people in Britain*, London, Printed in England for her majesty's stationery office by Unwin Brothers Limited, Working and London, 1972, 88 pp.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Órgão do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, S. Paulo, Tip. Garroux, vol. I, março de 1933; vol. III (nº 3), set. de 1933; vol. IV, dez. de 1933; vol. V, março (nº 5) de 1934; vol. VI, junho de 1934, vol. VII, set. de 1934; vol. VIII, dez. de 1934. Até 1933 esta Revista vinha sob o título: Educação.

_____. Órgão da Diretoria Geral do Ensino do Est. de São Paulo, Tip. Siqueira, vol. XI e XII, set./dez, 1935; vol. XV e XVI, set./dez. de 1936.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Órgão da Sociedade de Estudos Pedagógicos, Lisboa, série VII, nºs 3 e 4, julho de 1921.

REVISTA DO ENSINO, Órgão da Associação dos professores paulistas, Ano XIII, nº 3, dez. de 1914 e Ano XIV, nº 4 de março de 1915.

REVISTA DO ENSINO, órgão técnico da Secretaria de Educação de Minas Gerais, Ano VII, nº 96, 15/nov. de 1933; Ano VII, nº 97, 15 de Dez. de 1933; Ano IX, nº 110, jan. de 1935; Ano IX nº 111, fev. de 1935; Ano IX nº 112, março de 1935; Ano IX nº 113, abril de 1935.

REVISTA ESCOLAR, órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, Ano III, nº 30, 1/06/1927; Ano III, nº 31, 1/07/1927; Ano III, nº 32, 1/08/1927; Ano III, nº 33, 1/09/1927

REVISTA BRASILEIRA DE DEFICIÊNCIA MENTAL, órgão oficial da A. B.D.M., São Paulo, Impressora Ipsis S/A; vol. 6, n.ºs 3 e 4, julho/Dez. 1971; vol. 8, nº 1, março de 1973; vol. 8, n.ºs 2 e 3, junho/set. de 1973; vol. 8, nº 4, out./Dez. de 1973; vol. 8, nº 3, out. de 1974; vol. 10, nº 2, abril/junho de 1975; vol. 10, nº 3, julho/set. de 1975; vol. 12, jan./dez., 1977.

REVISTA PESTALOZZI, órgão oficial da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP), R. de Janeiro, jan./abril de 1978; maio/agosto de 1978; set./dez. de 1978; maio/agosto de 1979; jan./abril de 1980.

REVISTA BRASILEIRA DE PEDAGOGIA, órgão da Confederação Católica Brasileira de Educação, Ano II, vol. III, nº 12, março de 1935; ano II, vol. III, nº 14, maio de 1935; ano II, vol. III nº 15, junho de 1935; Ano II, vol. IV, nº 16/17, julho/agosto de 1935; Ano II, vol. IV, nº 18, setembro de 1935; Ano II, vol. IV, nº 19, out. de 1935; Ano II, nº 20, vol. IV, nov. de 1935; ano III, vol. VII, nº 23, abril de 1936; Ano III, vol. VII, nº 35, junho de 1937.

RIO DE JANEIRO, *Anais da Conferência Interestadual de ensino primário*, Rio de Janeiro, Empresa Industrial Ed., 1922.

_____. *Anais do Congresso Nacional de Educação*, Rio de Janeiro, Gráfica Carlos de Carvalho, s/d, 297 pp. (Este congresso foi realizado de 27/06 a 07/07/1935).

_____. *1º Congresso Americano da Criança*, 1ª e 2ª vols., Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1917, 503 pp. e 514 pp, respectivamente.

RORIZ, Juvenal, *A educação nas constituições brasileiras de 1891, 1934, 1937, 1940, 1951*, São Paulo, s/e., 134 pp.

ROUCEK, Joseph (Coord.) *A criança excepcional*, São Paulo, Ibrasa, 2ª. ed., 1973.

SÃO PAULO/CENP, *Subsídios para implementação de programas de educação especial no sistema educacional do Estado de São Paulo*, São Paulo, s/e, 1977.

SÃO PAULO/DIRETORIA Geral da Instrução Pública, *Anais da da III Conferência Nacional de Educação*, São Paulo, Departamento de publicidade da D.G.I.P., 1930, 1001 pp.

SÃO PAULO/COLEÇÃO de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, Lei 1750 de 8/12/1920 (Reforma Sampaio Dória), São Paulo, s/e, 3ª. ed., Tomo XXX, 1940.

SÃO PAULO/COLEÇÃO de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, Decreto 3.356 de 31, maio/1921, Regulamenta a Lei 1750 de 8/12/1920, s/e., Tomo XXXI, 1922.

SÃO PAULO/D.E.I., Centenário do Ensino Normal em São Paulo (18/06/1946), São Paulo, Gráfica Siqueira, 1946, 15 pp.

SÃO PAULO, *Psicologia e Psicotécnica: publicação do laboratório de psicologia experimental*, São Paulo, Tip. Siqueira, 1927, 167 pp.

SÃO PAULO/COLEÇÃO de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, Decreto 1216 de 27 de abril de 1904, (aprova e manda observar o Regimento Interno dos grupos escolares e escolas-modelos), Tomo XIV, s/e.

SÃO PAULO/COLEÇÃO de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, Decreto 1253 de 28 de novembro de 1904, (aprova e manda observar o Regimento interno dos grupos escolares), Tomo XIV, s/e.

SALVAT, Henri, *L'intelligence, mythes et réalités*, Paris, Editions Sociales, 1969, 368 pp.

SANDTNER, Edward S., "Expectativas sexuais do retardo mental", in: *Mental retardation*, Ontário, jan./1972, vol. 22, nº 1, pp 27 a 29, Tradução de Miriam Raja Gabaglia Fonseca, R.E. E.P., vol. 58, nº 127, julho/set. 1972, pp. 167 a 170.

SARAIVA, Paulo, "Dona Helena", Suplemento Pedagógico Especial , nº 1, Minas Gerais, abril/72, p. 2.

SAVIANI, Dermeval, *Educação: de senso comum à consciência filosófica*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980, 223 pp.

_____. "A filosofia da educação e o problema da inovação em educação", in: GARCIA, W.E. (org.) *Inovação educacional no Brasil*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980, pp. 15 a 29.

_____. "Tendências e correntes da educação brasileira", in: Vários, *Filosofia da Educação Brasileira*, Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1983, pp. 19 a 44.

_____. *Escola e democracia*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983, 96 pp.

_____. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. e Outros. *Desenvolvimento e educação na América Latina*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983, 120 pp.

SE/COORD. de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo/DPE, 5a. Leste, Mogi das Cruzes, *Educação especial: legislação*, S.Paulo, s/d,s/e.

SE/CENP, *Subsídios relativos à avaliação de crianças e jovens suspeitos de excepcionalidade para fins educacionais*, São Paulo, s/e, 1979, 45 pp.

SEEC/ASSOCIAÇÃO dos diplomados da FE da UERJ, *1º Seminário Estadual de Educação Especial*, Rio de Janeiro, 26 a 28 de agosto/1980, xerox.

SE/CEBN/DEB/DOT, *Serviço de Educação Especial*, s/d, 56 pp., xerox.

SE/SEE, *Plano de atendimento à educação especial*, São Paulo, junho de 1975, 183 pp., xerox.

SE/CENP/ISNARD, Luiza Banducci e outros, *Subsídios para a Implantação de Programas de Educação Especial no Sistema Educacional do Estado de São Paulo*, São Paulo, s/e., s/d, 276 pp., xerox.

SE/CENP, *A educação especial no Estado de São Paulo: curso de fundamentos da educação especial para professores de classes comuns*, Convênio SE/CENESP/MEC, São Paulo, s/e., 1977, 13 pp.

SENAC, *Simpósio: Educação, profissionalização e emprego das pessoas deficientes*, São Paulo, Boletim de Documentação & Informação Técnica, nº 499, de 30/07/81, 15 pp.

SENADO FEDERAL/COMISSÃO de Educação e Cultura, *Projeto educação: conferências, pronunciamentos, depoimentos*, Brasília, Centro Gráfico do Senado, Tomo I, 1978, 400 pp.

SILVA, Geraldo Bastos, *A educação secundária*, São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1969, 422 pp.

SILVA, Paulo Vieira da, *Breviário de legislação federal da educação e cultura*, Brasília, C.D.I., Coordenação de publicação, Trabalho patrocinado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 1978, pp. 737 a 807.

SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, conclusões, in: R.B.E.P., vol. XL, nº 92, out./dez. de 1963, pp. 163/164.

SISTO, Fermino Fernandes, *El factor "G" y el pensamiento operativo formal (grupo INRC)*, Madrid, Tese de Doutoramento na Facultad de Filosofia y Letras, Universidad Complutense Madrid, 1975, pp. 1 a 27.

SODRÉ, Nelson Werneck, *Formação histórica do Brasil*, São Paulo, Ed. Brasiliense, 8a. ed., 1973, 280 pp.

_____. *Síntese da história e da cultura brasileira*, Rio de Janeiro, Cia Ed. Brasileira, S.A., 7a. ed., 136 pp.

SOUZA PINTO, Norberto, *A infância retardatária: ensaios de ontogenia*, São Paulo, Gráfica das Escolas Salesianas, 2a. ed., 1928, 112 pp.

_____. *Grandes perfis*, s/d, s/e, 1965, 128 pp.

SOUZA PINTO, Norberto, *Finalidades educacionais especializadas*, Campinas, Gráfica Ed. Livro S/A, 1965, 21 pp.

_____. *Caderno de caligrafia, série A, vol. da Fundação Getúlio Vargas*, s/e, s/d.

_____. *As crianças anormais através da psicopedagogia*, São Paulo, Gráfica Tupi Ltda, 1948, 55 pp.

_____. *Relíquias*, São Paulo, s/e, 1957, 32 pp.

SUCHODOLSKI, B., *Teoría marxista de la educación*, Editorial Grijalbo S.A., 1966, 382 pp.

TELFORD, Charles W. e SAWREY, James M. *O indivíduo excepcional*, Rio de Janeiro, Zahar ed., 3a. ed., tradução de Álvaro Cabral, 1978, pp. 13 a 46; 227 a 276 e 306 a 463.

TAVARES, José N., "Educação e Imperialismo no Brasil", In: *Educação & Sociedade*, São Paulo, Cortez/Autores Associados Ed., nº 7, set. 1980, pp. 5 a 52.

UFSC, *Programa de Mestrado em Educação Especial: organização e perspectivas - Relatório cumulativo 1978/1982*, São Carlos, 1982, 48 pp.

VASCONCELOS, Edgard de, "D. Helena, líder carismática", *Suplemento pedagógico especial*, Minas Gerais, Abril de 1972, pp. 11.

- VIEIRA, Evaldo Amaro, *Autoritarismo e corporativismo no Brasil*, São Paulo, Cortez Ed., 2a. ed., 1981, 149 pp.
- VIEIRA, Suzana Magalhães, "A questão do normal e do patológico", in: PALVA, Antonio F. de, e outros, *Distúrbios de comunicação: estudos interdisciplinares*, São Paulo, Cortez/Autores A Associados, pp. 9 a 14.
- VERDENAL, René, "A filosofia positiva de Augusto Comte", in: CHÂTELET, François (Org.) *História da filosofia, idéias e doutrinas*, Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1974, pp. 213 a 246.
- VEIGA, J. Espínola, "Trabalho para os incapacitados: sistema de quotas para empregados", in: *Revista do Serviço Público*, vol. II, Ano VI, nº 3, junho de 1943, pp. 119 a 120.
- _____. "O aproveitamento dos cegos no serviço público", in: *Revista do Serviço Público*, vol. II, Ano VI, nº 3, junho de 1943, pp. 156 a 157.
- VIEIRA, Generice Albertina, "Problemas da educação do excepcional no Brasil", in: R.E.F.P., vol. 58, nº 127, julho/set. de 1972, pp. 9 a 18.
- VIANA, Rosa, "Helena Antipoff, a fundadora da Sociedade Pestalozzi no Brasil", in: *Revista Mineira do Ensino*, Ano III, nº 24, nov. de 1961.
- VELLOSO, Elisa Dias, "Helena Antipoff - impressões e lembranças de uma aluna", in: R.E.F.P., vol. 58, julho/set. de 1972, pp. 162 a 167.

WEIL, Pierre, "A personalidade de Helena Antipoff", Suplemento Literário Especial, nº 1, Minas Gerais, abril de 1972, p. 2 e *Revista do Ensino*, Ano XI, julho de 1962, pp. 87/88.

WEDELL, Klaus, "Nova fronteira da educação especial", in: USP/Faculdade de Educação, *Anais do Primeiro Encontro de Educação Especial*, São Paulo, Série de Estudos e Documentos, s/e. vol. 21, 6 a 9/11/1983, pp. 27 a 42.

WEFFORT, Francisco C., "O populismo na política brasileira" , in: Celso FURTADO e outros, *Brasil, tempos modernos*, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, Série de Estudos sobre o Brasil e América Latina, vol. I, pp. 49 a 75.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de Albuquerque, *Favorecendo o desenvolvimento de crianças excepcionais em fase pré-escolar através de treino dado a seus familiares no ambiente natural*, São Paulo, Tese de Doutorado em Psicologia Experimental, USP, 1983, 629 pp.

WÜRTH, Tiago, *Pestalozzi e a pedagogia social*, Rio Grande do Sul, Editora do Instituto Pestalozzi de Canoas, 1º vol. , 1971, 197 pp.

_____. *Estudos reunidos da pedagogia social: o escolar excepcional*, Rio Grande do Sul, Tipografia e ed. La Salle, 2º vol. 50º aniversário da Fundação do Instituto - 20/10/1926 a 1975, 1975, 468 pp.

XAVIER, Maria Elizabeth S. P., *Poder político e educação de elite*, São Paulo, Cortez/Autores Associados Ed., 1980, 144 pp.

T A B E L A I

Estabelecimentos de ensino para *deficientes mentais e outros* (D.V., D.A., D.F. e D. Mplas)

Deficientes Mentais

ano	Estabelecimentos - Ensino Regular					Instituições Especializadas					Geral Total
	Fed.	Est.	Munic.	Part.	Total	Fed	Est.	Munic.	Part.	Total	
1876/1929	-	13	-	-	13	-	1	-	2	3	16
1930/1949	1	26	-	-	27	-	3	-	11	14	41
1950/1959	-	143	3	2	148	1	3	1	38	43	191
1960/1969	1	586	16	9	612	-	35	6	168	209	821
1970/1974	-	454	19	27	500	1	22	46	213	282	782
sem data	-	31	2	1	34	-	3	-	6	9	43
Total	2	1253	40	39	1334	2	67	53	438	560	1894

Outros

ano	Estabelecimentos - Ensino Regular					Instituições Especializadas					Geral Total
	Fed.	Est.	Munic.	Part.	Total	Fed.	Est.	Munic.	Part.	Total	
1600/1929	-	6	-	4	10	2	3	-	5	10	20
1930/1949	1	3	-	-	4	-	6	-	16	22	26
1950/1959	1	31	1	4	37	-	3	2	16	21	58
1960/1969	-	90	1	11	102	1	21	4	41	67	169
1970/1974	2	208	9	30	249	1	13	1	49	64	313
sem data	-	28	-	-	28	1	6	-	2	9	37
Total	4	366	11	49	430	5	52	7	129	193	623

Fonte: MEC/CENESP, Educação Especial: cadastro geral dos estabelecimentos do ensino especial, vol. 2º.

Observar que na computação de Instituições para *deficientes mentais*, englobou-se, também, aquelas que atendiam a outras deficiências. O que não ocorreu quando da computação de Instituições de *deficiências específicas*.

T A B E L A I I

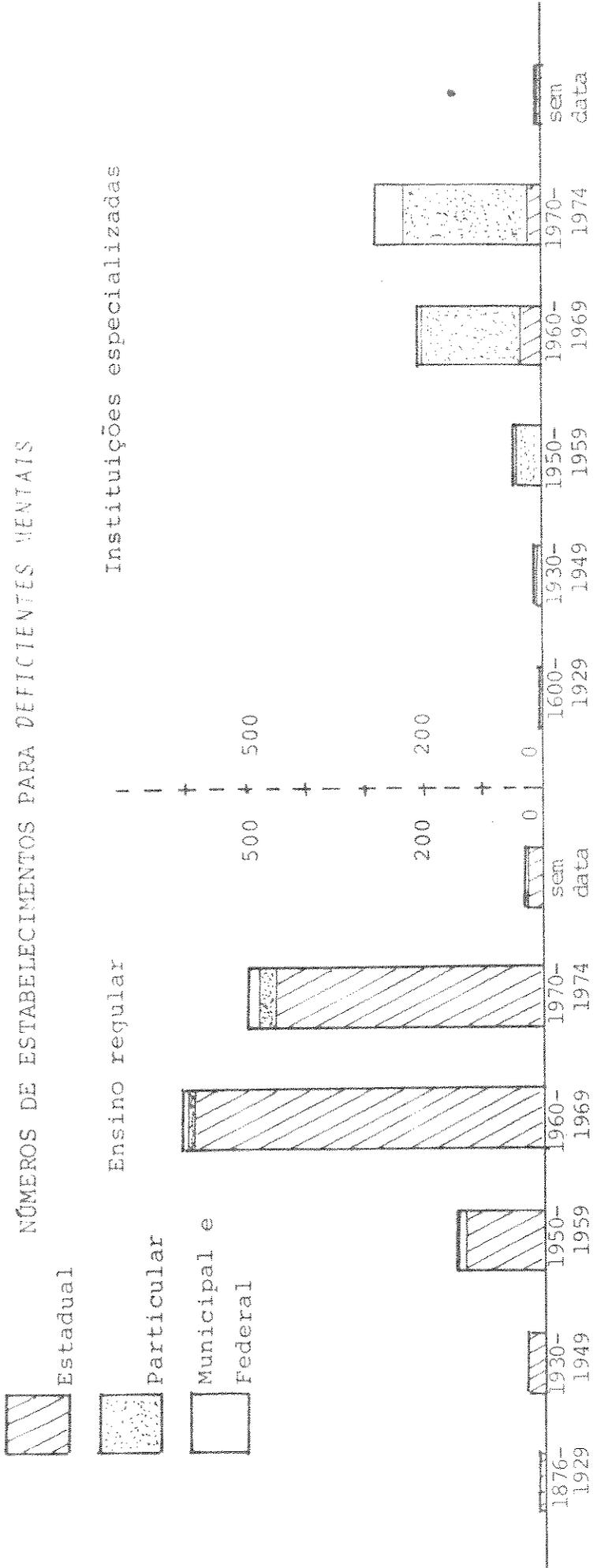
Distribuição de locais para a educação de *Deficientes* (ensino regular e instituição especializada por Estados: 1600/1929

Estados	Ensino Regular e/ou instituição especializada D.M.	Outros
Bahia	1	0
Rio de Janeiro	4	10 (mais 2)
Amazonas	1	0 (mais 1)
São Paulo	2	4
Rio Grande do Sul	5	0 (mais 4)
Pernambuco	3	2 (mais 1)
Santa Catarina	0	1
Minas Gerais	0	3
Total	16	20 (mais 8)

Observação: Os locais que estão entre parênteses são os que englobam também *deficientes mentais*.

GRÁFICO I

NÚMEROS DE ESTABELECIMENTOS PARA DEFICIENTES MENTAIS



NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS PARA DEFICIENTES (não mentais)

