

**CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA
ANTIPOFF - CDPHA**

**BOLETIM DO CDPHA
Número 19**

**Belo Horizonte, MG
2006**

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF CDPHA

Boletim do CDPHA

Comissão Editorial

Regina Helena de Freitas Campos – Coordenadora
Sérgio Domingues
Bruno Ferreira Alves
Laura Barreto

Consultores

Ana Lydia Santiago
Ana Maria Jacó-Vilela
Daniel Antipoff
Irene Melo Pinheiro
Maria do Carmo Coutinho de Moraes
Maria do Carmo Guedes
Miguel Mahfoud
Sebastião Rogério Góis Moreira
Sérgio Cirino

Contato:

Sala Helena Antipoff
Biblioteca Central - Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antonio Carlos 6627 - Campus Pampulha
31270-901 Belo Horizonte (MG)
Telefone: (31) 3499-4418
E-mail: rcampos@ufmg.br

Ficha catalográfica:

Boletim do CDPHA, n. 19 -2006
Belo Horizonte, 1981 -

1. Psicologia - Periódicos 2. Educação – periódicos CDD - 150
ISSN 1806-1931

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF
CDPHA

Diretoria 2005-2007

Presidente de honra

Ottília Braga Antipoff

Presidente

Regina Helena de Freitas Campos

Vice-presidentes

Irene Pinheiro
Lúcio Assumpção
Demetreos Navaes Neves
Maria Carmem Ximenes

Diretoria Técnica

Maria Therezinha Nunes
Priscila Augusta Lima
Sérgio Cirino
Therezinha Andrade

Diretoria Administrativa

Denise Maria Nepomuceno
Érika Lourenço
Olinda Terezinha da Silva Caetano
Rogério de Alvarenga

Diretoria Financeira

Doralice Almeida Campos de Araújo
Ernani Henrique Fazzi
Maria das Graças Teixeira

Conselho Fiscal

Jaqueline Rodrigues de Oliveira
Maria do Carmo Coutinho de Moraes
Maria Melo

Conselho Consultivo

Adilson Dumont
Maria Auxiliadora Galinari Nascimento,
Mário Lúcio Moreira
Regina Célia Pereira Campos
Sérgio Domingues
Sérgio Farnese

Coordenadores regionais

Lenita de Araújo Chaves (FHA)
Raquel Martins de Assis (UFMG)

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF -
CDPHA

BOLETIM DO CDPHA

Número 19

Ano 2006

SUMÁRIO

| | |
|--|--|
| EDITORIAL..... | |
| PROGRAMA DO XXIII ENCONTRO ANUAL HELENA ANTIPOFF..... | |
| CONFERÊNCIAS E TRABALHOS APRESENTADOS..... | |
| Sobre a Escola EDUC – Uma homenagem a Daniel Antipoff | |
| Cecília Andrade Antipoff..... | |
| Homenagem a Daniel Antipoff | |
| Maria Auxiliadora Galinari Nascimento..... | |
| A inclusão e a exclusão: propostas educacionais da década de 1930 | |
| Maria Therezinha Nunes..... | |
| Inclusão do ponto de vista da Escola Normal Rural da Fazenda do Rosário | |
| Terezinha Andrade | |
| Ana Maria Casasanta Peixoto..... | |
| Édouard Claparède e os fundamentos psicológicos da “Escola sob medida” | |
| Lílian Erichsen Nassif..... | |
| Perspectivas atuais da Educação Inclusiva | |
| Priscila Augusta Lima..... | |
| Helena Antipoff e Lev Vigotsky: duas abordagens no acolhimento das diferenças... | |
| Rita de Cássia Vieira | |
| Inclusão para além do conceito de inteligência | |
| Renato Diniz Silveira..... | |
| A educação funcional e a Escola sob medida | |
| Denise Nepomuceno..... | |

EDITORIAL

Apresentamos agora aos colegas, colaboradores e amigos a 19ª edição do Boletim do CDPHA, órgão de divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Neste número, o Boletim traz os Anais do XXIII Encontro Anual Helena Antipoff, realizado através de parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a Fundação Helena Antipoff, a Associação Pestalozzi de Minas Gerais, a ADAV – Associação Milton Campos para o Desenvolvimento de Vocações e a ACORDA – Associação Comunitária do Rosário.

O XXIII Encontro Anual Helena Antipoff foi realizado na Faculdade de Educação da UFMG, em Belo Horizonte, e na Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, nos dias 31.3 e 1.4 de 2005, e foi marcado por uma profunda tristeza, com o falecimento de nosso Presidente de Honra, psicólogo Daniel Antipoff, ocorrido dois meses antes, em janeiro de 2005, aos 85 anos. Para homenageá-lo, e lembrar seu trabalho incansável à frente de diversas iniciativas relacionadas à educação de bem-dotados, escolhemos como tema do evento a Educação Inclusiva e o desenvolvimento de talentos – a experiência antipoffiana. O evento teve início no dia 31 de março de 2005, data em que Daniel completaria 86 anos de idade.

Daniel Antipoff foi um exemplo para nós, por sua capacidade de unir as pessoas em torno de ideais, por sua cativante sociabilidade, por sua persistência na realização dos projetos que o animavam, por sua serenidade. Na sua própria definição, conforme escreveu na autobiografia romanceada de um *alter ego* batizado de Sérgio Valeff¹ (que na verdade era ele mesmo), Daniel era um homem “que somente se realiza quando pode agir, produzir, enfim movimentar-se com objetivo definido”. Considerava-se muito feliz por ter vivido uma juventude animada, em dois continentes (a Europa e o Brasil), pela realização de inúmeros projetos profissionais e pessoais, por sua família forte e saudável (suas netas Cecília e Juliana hoje cuidam da escola EDUC – Centro de Educação Criadora, em Belo Horizonte, por ele idealizada e tornada

¹ Antipoff, Daniel (1997) **Entre dois continentes**. Belo Horizonte: Edição do Autor.

realidade, junto com sua esposa Otília, para proporcionar um ambiente educativo acolhedor e estimulante às crianças com talentos especiais).

Nascido na União Soviética em 1919, acompanhou sua mãe à Alemanha, Suíça e França e, a partir de 1940, ao Brasil, quando ela decidiu se radicar definitivamente aqui. Destacou-se como profissional na área da Psicologia. Foi pioneiro na Psicologia Aplicada no SOSP - Serviço de Seleção e Orientação Profissional, em Belo Horizonte (um dos primeiros serviços deste tipo instalados no país), no SENAC, e no ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica. Em sua própria clínica – o IPAMIG, especializou-se no diagnóstico e orientação de crianças e jovens talentosos e considerados bem dotados, e no aconselhamento psicológico de jovens e adultos em geral. Exerceu a clínica com grande entusiasmo e criatividade, até o final da vida, e nessa atividade pode demonstrar a sua grande compreensão e afabilidade para com as pessoas. Movia-o o genuíno interesse pelos problemas humanos, “as reações do indivíduo dentro do contexto de seu meio ambiente, em função de situações do momento” (Antipoff, 1997, p. 123), e despertava admiração e reconhecimento em todos que o procuravam e usufruíam de sua sabedoria.

Aos 78 anos, acalentava o projeto de aprender “a arte de envelhecer”, e o fez com tal maestria que não nos demos conta de que ele era mortal, pois nos parecia que ele sempre estaria ali para nos aconselhar e proporcionar ótimas idéias e sugestões.

Em 1990, por ocasião do XX Encontro Anual Helena Antipoff, tive a honra de ser escolhida para dar continuidade a seu trabalho à frente do CDPHA, e convidei-o a continuar na diretoria, como Presidente de Honra. Agora que ele não está mais entre nós, sua esposa e companheira Otília tornou-se nossa Presidente de Honra, e vamos juntas dar continuidade ao trabalho de Daniel.

É uma enorme responsabilidade assumir a presidência do Centro, e continuar as atividades que Daniel exerceu com tanta dedicação: a preservação do acervo e da memória de sua mãe, e a divulgação das idéias e propostas que tanto nos encantam por sua profundidade e pela perspectiva humanista em relação às questões colocadas pela Psicologia e pela Educação.

Lendo os escritos de D. Helena e também os que Daniel nos legou, ficamos o sentimento e a certeza de que é possível construir projetos educativos de qualidade e adequados às necessidades e desejos das pessoas envolvidas neles, e cultivar uma sociabilidade dinâmica e tolerante, própria a favorecer o diálogo e a convivência saudável entre todos os seres humanos.

Regina Helena de Freitas Campos
Presidente do CDPHA - gestão 2005-2007

PROGRAMA DO XXIII ENCONTRO ANUAL HELENA ANTIPOFF

XXIII ENCONTRO ANUAL HELENA ANTIPOFF

UFMG e Fundação Helena Antipoff
31.3 – 1.4.2005

Tema: Educação Inclusiva e desenvolvimento de talentos – a experiência antipoffiana

PROMOÇÃO:

CDPHA - CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF
ARQUIVOS UFMG DE HISTÓRIA DA PSICOLOGIA NO BRASIL
LAPED – LABORATÓRIO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO – FAE/UFMG
FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF
ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE MINAS GERAIS
ADAV – ASSOCIAÇÃO MILTON CAMPOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE VOCAÇÕES
ACORDA – Associação Comunitária do Rosário para Desenvolvimento e Assistência

PROGRAMA

Data: 31.3.2005

Local: FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG – Auditório Luiz Pompeu de Campos

Manhã:

9:00-10:00 hs – Abertura com representantes das instituições promotoras do evento

10:30-12:00 hs – Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Talentos – Homenagem a Daniel Antipoff

Zenita Cunha Guenter (UFL)
Maria Auxiliadora Galinari Nascimento (ADAV)
Cecília Antipoff (Escola EDUC)

Coordenação: Regina Helena de Freitas Campos (CDPHA – UFMG)

Tarde:

14:00 – 17:00 hs:

Mesa Redonda – Educação Inclusiva na perspectiva de Helena Antipoff

Maria Therezinha Nunes (ISEAT-FHA) – Inclusão na Reforma Francisco Campos, de 1928

Terezinha Andrade (ISEAT-FHA) – Inclusão do ponto de vista da Escola Normal Rural da Fazenda do Rosário

Lílian Erichsen Nassif (FAE/UFMG)– Édouard Claparède e a “Escola sob medida”

Coordenação – Sebastião Rogério Góes (FHA)

Continuação do Programa:

Data: 1.4.2005

Local: Fundação Helena Antipoff (Ibirité, MG)

9:00 – 11:00 – Conferência:

Perspectivas atuais da Educação Inclusiva

Conferencista: Priscila Augusta Lima (FAE-UFMG)

Coordenação: Adriana Araújo Pereira Borges (ISEAT-FHA)

12:30 – 13:30 - Assembléia geral do CDPHA

13:30 – 14:00 – Visita ao Memorial Helena Antipoff

14:00 – 16:30

Seminário: Como acolher a diferença – perspectivas históricas e teóricas

Rita de Cássia Vieira (Doutoranda em Educação - FAE-UFMG)

Renato Diniz Silveira (Doutorando em Educação – FAE/UFMG)

Denise Nepomuceno (Mestranda em Educação – FAE-UFMG)

Coordenação: Raquel Martins de Assis (FAE-UFMG)

19:00 hs – Conferência

O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte – a psicologia experimental na renovação da educação

Coordenador: Maria das Graças Teixeira (ISEAT/FHA)

Conferencista: Ernani Henrique Fazzi (Mestrando em Educação - FAE/UFMG)

CONFERÊNCIAS E TRABALHOS APRESENTADOS

SOBRE A ESCOLA EDUC – UMA HOMENAGEM A DANIEL ANTIPOFF

Cecília Andrade Antipoff

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer o convite que me foi feito por Regina Helena para fazer esta tão solene homenagem ao meu avô – de quem sempre tive muito orgulho e admiração. Sinto-me privilegiada por estar aqui hoje, no dia em que o Sr Daniel Antipoff ou vovô Daniel (como era e sempre será pra mim) completaria seus 86 anos. Senti-me duplamente honrada, por estar fazendo esta homenagem falando um pouco sobre a Escola Educ, que atende crianças do maternal à quarta série do ensino fundamental.

A Escola Educ – Centro de Educação Criadora, localizada numa área de 3400 m², rodeada por muitas árvores, flores e habitadas por inúmeros animais silvestres que permeiam o dia a dia das crianças (tais como: esquilos, micos, pássaros das mais variadas espécies, cigarras, borboletas...), foi fundada em Março 1978 por Daniel e Ottília Antipoff, cujos ideais perpassavam por uma educação que pudesse ser diferenciada daquela tradicional já tão em vigor na época.. Este casal de psicólogos, vistos com muita admiração por todos que os conheciam e os conhecem nunca permitiram que a proposta filosófica da Escola pudesse ser desviada ou deturpada. Proposta esta que permanece atual mesmo 27 anos depois de sua fundação!

Não só o lugar de sua construção, como também a arquitetura da Educ foram previamente planejados de acordo com a proposta da Escola. O local deveria ser em meio à natureza (com riachos, árvores e muito espaço para as granjinhas, de forma que as crianças pudessem ter o contato com a terra e seus frutos desde pequenas). A convivência direta com a natureza permite o estudo dos fenômenos da vida. Além disso, as salas foram planejadas para serem amplas, com muitas janelas para que o verde das montanhas pudesse estar bem próximo dos estudos. Salas redondas com mesas que permitem que todos se vejam ao mesmo tempo, também fazem parte da Escola Educ. Dentro da proposta da Escola, está o atendimento individualizado, uma vez que as classes são compostas de 15 alunos, no máximo.

Em um dos objetivos educacionais registrados na proposta da Escola, lê-se: “Favorecer o desenvolvimento de crianças felizes, independentes e criativas no agir, pensar e sentir, sendo capazes de assumirem o seu destino” E é isto que vigora no ambiente escolar da Educ. Tive o privilégio de passar toda minha infância nesta Escola, que, para os que lá estudam, mais parece um presente dos céus! É comum, ao encontrar com ex-alunos, comentarmos: “parece que quem não estudou na Escola Educ não teve infância, porque lá tudo é tão diferente do mundo aqui fora”. E é exatamente a riqueza de crescer num ambiente acolhedor e cheio de estímulos à ação da criança, que faz com que todos que de lá saiam, estejam mais preparados emocionalmente para encarar os novos e infindáveis desafios que virão no futuro.

Para Daniel e Ottília Antipoff, o papel da Educação é dar ao indivíduo as condições para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade considerada em seus aspectos espiritual, afetivo, intelectual, social e físico, levando-o a atuar como agente de sua realização como pessoa e ser social.

Dentro de sua proposta pedagógica, a Escola Educ, numa visão holística, tem como objetivo a educação integral, buscando os caminhos do crescimento em todos os planos do ser humano.

Para uma proposta tão enraizada e privilegiada, os fundadores da Escola buscaram contribuições de educadores ilustres, tais como: Helena Antipoff; Freinet; Piaget e Claparède.

Com base na filosofia humanística de Helena Antipoff, adotam-se os seguintes princípios educativos:

- Considera-se o educando como o centro das atenções. Ou seja, os interesses não só individuais como também do grupo são levados em consideração na realização de uma pesquisa ou projeto de estudo. Desta forma, as crianças também participam das decisões tomadas na Escola Educ. Sendo necessário, para isto, a realização das chamadas “Assembléias” feitas num círculo, de forma que cada um tenha a oportunidade de se colocar e de escutar o que outro tem para dizer. Estas podem acontecer tanto por iniciativa de algum professor como também das próprias crianças.

- Estudo da criança através da experimentação natural - É oferecido à criança um ambiente rico em estímulos, de forma que ela possa circular livremente, escolher e desenvolver atividades de seu interesse. A Experimentação Natural é um método idealizado por Lazursky, para o estudo da personalidade. Este consiste basicamente em observar, registrar e analisar as situações naturais da vida da criança e como esta reage nestes momentos.

- Preocupação com o bem dotado: Já numa visão de educação inclusiva desde a sua fundação, na Escola Educ dá-se atenção especial para as crianças que se revelam precoces em algum aspecto de sua aprendizagem. São realizados grupos móveis; pesquisas de interesse e a aceleração. Nos grupos móveis, a criança que se revela precoce em alguma atividade, (matemática, por exemplo) pode participar destas aulas nas séries mais avançadas, de forma que não perca o interesse nas aulas, por considerá-las desestimulantes. É importante ressaltar que o bem dotado pode apresentar um talento especial e ou um desenvolvimento maior em uma área determinada de estudo e desenvolvimento mediano ou inferior em outros aspectos, (emocional, por exemplo). Por isso a importância da convivência com crianças de sua mesma idade. Os grupos móveis são realizados de uma forma bem natural, sem que a criança se sinta diferente das outras.

- As pesquisas de interesse são formas de a criança que avança com mais facilidade, ocupar seu tempo na Escola, com estudos que lhe sejam significativos. Desta forma, seu tempo não fica ocioso ou desinteressante, por ter que esperar os outros colegas. A Escola obedece ao currículo mínimo obrigatório, mas se preocupa em enriquecê-lo e atender aos interesses de cada aluno, através de um sistema flexível de ensino.

Já a aceleração, é uma outra forma de lidar com os bem dotados, que consiste em fazer com que as crianças que estejam adiantadas possam saltar uma ou mais séries. É imprescindível uma análise apurada de cada caso particular, para que o desenvolvimento pleno da criança não seja prejudicado. Um aluno pode ser brilhante nos aspectos acadêmicos, mas imaturo

emocionalmente. Na Escola Educ, tivemos um caso de aceleração que foi muito bem sucedido.

Na pedagogia de Freinet, buscou-se algumas contribuições, tais como:

- A redação livre - Através da qual a criança tem a oportunidade de escolher sobre o que vai escrever, além de ter a chance de criar sem qualquer intervenção por parte do adulto. Desta forma, a iniciativa e a liberdade de criar vão sendo estimuladas naturalmente.

- O método natural de leitura – Que favorece a participação ativa da criança em seu processo de aprendizagem, uma vez que a leitura se inicia através de jogos com palavras do interesse do grupo. Desta forma, a ênfase é dada ao processo de cada um, e não ao resultado que será alcançado. Conseqüentemente, as crianças aprendem naturalmente e de uma forma lúdica. São propostas atividades que sejam organizadas em torno de Centros de Interesse, voltados para aspectos da vida da criança: família; Escola; animais... Desta forma, cria-se melhores condições para a aprendizagem, uma vez que esta se baseia no interesse de cada um.

- A importância do trabalho com as mãos e do contato direto com a natureza – Para Freinet, a construção do material utilizado deveria ser feita pelos alunos, estimulando a curiosidade e a criatividade nas crianças. Baseando-se na idéia de que a aprendizagem se faz efetivamente pela experiência, na Escola Educ, as crianças têm a oportunidade de experimentar da forma como querem. São realizadas atividades de criatividade com sucata; elementos naturais da Escola (folhas secas; sementes; galhos...); e os momentos de artes não têm qualquer interferência dos adultos. Desta forma, valoriza-se a individualidade e a expressão de cada um como um ser único. Cada criança tem a oportunidade construir sua originalidade e explorar seu sucesso num clima de liberdade e encorajamento. Busca-se uma pedagogia que se coloca principalmente a serviço da vida.

Segundo Freinet, “Não é pela escolástica que a criança aprende com significação, mas é pela experiência”. Para ele, as tentativas experimentais são a base de uma aprendizagem efetiva. (Exemplo do falar e do andar).

Do saber de Piaget, absorveu-se a proposta de respeito às fases do desenvolvimento da criança.

A Educ também se fundamenta nos princípios da Escola Ativa, defendida por Claparède. Destes princípios, pode-se tirar:

- Democracia: A criança participa das decisões tomadas.
- Humanização das relações pessoais: Respeito mútuo e relações abertas entre professores, crianças e outros participantes do trabalho.
- Programa de estudo caracterizado por maior ênfase no processo do que na acumulação de conhecimentos.
- Emprego de métodos vivos: Variados e criativos, entre eles o método de projetos preconizado por Dewey.

Dentre as metas da Escola Educ, se destacam:

- No campo afetivo – Desenvolver a independência, a sensibilidade, o prazer pelo estudo e pela “busca” e a integração social.
- No campo intelectual – Ênfase no desenvolvimento de níveis cognitivos superiores, onde o objetivo é levar a aprender a pensar, a levantar dúvidas, a pesquisar, e descobrir sobretudo no laboratório vivo da natureza.

Desenvolver a sensibilidade, dar às crianças a oportunidade de perceber o mundo que a cerca, colocá-la em contato com a beleza, deixá-la conviver com a literatura desde pequenina são preocupações da Escola.

O papel do professor

Este desempenha um papel muito importante na educação da criança, devendo criar um ambiente estimulador, capaz de aumentar a motivação do aluno e do seu interesse, levando-o a prender de forma mais confortável e sem tensões.

A criatividade na Escola Educ

Segundo Ottília Antipoff, criatividade é uma característica presente em todas as pessoas, em maior ou menor grau.. Consiste em acrescentar algo novo ao que já existe, e pode ser expressa nas produções do indivíduo: pensamento, palavras ou atos.

A Escola pode favorecer ou dificultar o desabrochar da criatividade. Na Escola Educ, preconiza-se a liberdade psicológica e espacial como condições primeiras para a criatividade se despontar.

Ottília também afirma que o espaço físico adequado e os recursos oferecidos pela natureza têm relevante papel na prática da Educação, que visa favorecer a atualização da energia criativa presente em cada criança.

A Avaliação

Os critérios de avaliação utilizados visam a estimulação da auto estima .O indivíduo compete com ele mesmo, procurando os meios para aproveitar e desenvolver cada vez mais suas potencialidades, com prazer e sem pressões. Avalia-se o desenvolvimento global da criança expressos nos perfis de Lazursky. Avalia-se tanto os aspectos acadêmicos quanto da personalidade. Os boletins com notas classificatórias não fazem parte da rotina anual da Escola Educ. Não se trata, portanto, de competir uns com os outros, e sim de todos crescerem, seguindo caminhos diferentes as vezes.

Desta forma, a avaliação tem uma função diagnóstica que busca investigar os conhecimentos, competências e habilidades que o aluno traz. É formadora, no sentido se acompanhar a aprendizagem, identificando os

sucessos e as dificuldades desse processo de desenvolvimento, inclusive para reorientar no que for preciso. Tem um caráter de continuidade, visando reorganizar as ações educativas subseqüentes.

Desta forma, tem-se a vantagem de não preocupar a criança, deixando-a dormir tranqüila, sem angústia e aprendendo a gostar de estudar, sem despertar medos, nem tendência a insegurança de ordem emocional. Isto se dá uma vez que se avalia o indivíduo em seu meio habitual, sem transferi-lo para condições artificiais.

Para – casa

Na Educ, busca-se o sistema de pouco “para casa”, a fim de dar à criança tempo suficiente para brincar, embora incluindo o hábito de tarefas diárias.

Devido a sua proposta revolucionária não só na época de sua fundação, mas até em dias atuais, é comum algumas pessoas se assustarem e ficarem com receio de como será quando a criança sair da Escola. Mas, o retorno que temos é de satisfação e encanto com os resultados de um trabalho feito com muita simplicidade e respeito à criança.

Orgulho-me muito de fazer parte da história desta Escola. A semente plantada por meus avós com tanto entusiasmo e otimismo, cujos ideais e valores ultrapassam a idéia de uma “escola-empresa”, busca, antes de tudo, o ideal de uma “escola-família”, na qual alunos, pais, professores, funcionários e diretores mantêm entre si uma relação de muita abertura, afeto e respeito mútuo, ou seja, uma relação mais humana.

HOMENAGEM A DANIEL ANTIPOFF

Maria Auxiliadora Galinari Nascimento

Muito honradas estamos com esta oportunidade para prestar homenagem a Daniel Iretzky Antipoff e falar da ADAV!

Ele, fruto da pioneira em Educação Especial no Brasil, de certa forma, é o pai da ADAV - Associação “Milton Campos” para Desenvolvimento e Assistência a Vocações de Bem-dotado - que funciona em Ibirité/MG. Dela participou desde a fase embrionária, quando Helena Antipoff criou o Projeto Circula - Civilização Rural, Cultura e Lazer – com o objetivo de integrar pessoas experientes nas mais diversas áreas, para prestarem sua colaboração aos jovens bem-dotados, através de conteúdos diferentes e, simultaneamente, relacionados entre si.

É assim a ADAV até hoje! A essência permanece, os conteúdos se atualizam; as pessoas mudam, mas o sujeito da ação é o mesmo: o jovem carente. Os objetivos se ampliam em torno do mesmo cerne – atendimento a vocações, em busca de maior realização na escolha profissional.

É disso que o mundo precisa: pessoas felizes no desempenho de suas funções, jovens bem assistidos em suas necessidades, para que não se percam talentos, nem haja desvios do potencial humano.

A ADAV conta sempre com a participação de pessoas brilhantes no seu quadro de colaboradores, de onde se destacam as figuras do casal Antipoff, Ottília e Daniel. Ela, a coluna-mestra, sustentação incólume de uma entidade que sempre lutou contra todos os desafios. Principalmente nos tempos de hoje, a associação, por ser uma entidade civil sem fins lucrativos, nem sempre conta com o devido apoio de sua comunidade.

Os colaboradores são voluntários, “selecionados”, conforme sempre afirma D. Ottília. As atividades ocorrem em dias e horários não escolares, com programa diversificado, extracurricular, de enriquecimento cultural. Oferecem oportunidade de feliz convivência entre os iguais, daí o nome “Encontro”. Em período de férias escolares e/ou de recessos, acontecem as Colônias Culturais (inicialmente chamadas Colônias de Férias), por vários dias consecutivos e em

regime de tempo integral. Foi assim que ocorreu a primeira, em janeiro de 1973, reunindo um grupo misto de 25 crianças, de 8 a 10 anos, por 15 dias, sob a égide de educadores e outros profissionais muito bem qualificados.

Naquela época, Helena Antipoff mencionava: “estou atrasada 40 anos no meu trabalho com o bem-dotado”, mostrando claramente a necessidade de ação imediata. Sua maior preocupação era o respeito à pessoa; procurava incentivar a criatividade, o espírito científico, a harmonia e beleza do ambiente de trabalho, a limpeza, a recreação, o lazer, o amor... e, também, a importância do convívio daquelas crianças com pessoas adultas, competentes e felizes, tais como Dr. Daniel.

“Sua vida foi uma lição de bem-querer”, conforme recente texto da professora Elza de Moura, freqüente colaboradora desde os primórdios da ADAV.

Dr. Daniel Antipoff, até os últimos instantes da sua vida, acompanhou e muito se preocupou com a Entidade. Nas primeiras colônias foi Diretor Cultural (cargo que temos o prazer de ocupar desde 1995) e, depois, Presidente por um longo período.

Como se enchia de vida o seu olhar diante dos jovens: conversando (mais ouvindo), orientando atividades variadas, instigando a todos para pensar, para agir inteligentemente. Sempre atento, sempre pronto para uma palavra de incentivo!

A ADAV, que tanto deve a ele, ganhou destaque no cenário educacional brasileiro, por ter oferecido os sete primeiros cursos interestaduais para a formação de educadores de Bem-dotados do Brasil, de que também participamos. A metodologia é baseada na experimentação natural, aplicada por pessoas bem sucedidas, de conhecimento e profissões as mais diversas possíveis, dando-se ênfase ao interesse dos jovens assistidos. Esse ponto é fundamental!

A ADAV tem como objetivos gerais:

- 1) identificar o bem-dotado e oferecer condições que favoreçam seu desenvolvimento, para que ele se torne uma pessoa realizada, bem integrada na família, na escola, no trabalho e na comunidade;

- 2) contribuir para o êxito de sua escolha profissional, tornando mais eficaz e eficiente sua inserção no mercado de trabalho;
- 3) elaborar e manter cursos de formação de educadores;
- 4) propiciar estágios a estudantes selecionados;
- 5) incentivar e valorizar pesquisas;
- 4) sensibilizar a sociedade para a importância do atendimento a superdotados;
- 5) atualizar-se sempre e manter-se ligada a associações congêneres, nacionais e estrangeiras.

Os critérios de admissão dos jovens incluem: indicação das Escolas (devidamente preparadas pela equipe técnica da ADAV); observação e avaliação dos jovens na ADAV, a partir de entrevistas com eles e seus pais ou responsáveis, de testes de interesses vocacionais e outros instrumentos psicológicos e de experimentação natural.

Crianças superdotadas necessitam de programas diferenciados para um maior aproveitamento de suas habilidades e de seus talentos. Isso lhes favorece o crescimento pessoal e conseqüentemente propicia sua maior contribuição para a sociedade.

No Brasil, a primeira entidade criada para “cuidar” dos superdotados e que existe até hoje, sem interrupção de trabalho, é a ADAV. Nela, por sua múltipla capacitação, Dr. Daniel Antipoff foi o psicólogo atuante, aplicando testes, observando, avaliando, orientando; foi o coordenador; o chefe-de-patrolha, ensinando o alfabeto Morse e tantas outras atividades de Escotismo; foi o palestrante nas sessões de fogo do Conselho, nas narrações de sua história de vida e de sua mãe, tão solicitadas pelos adavianos. Foi o colega nos jogos de xadrez, dama e dominó; o obreiro, preparando canteiros para pequena horta, fazendo com a enxada campo para jogo de cricket, certamente, recordando sua infância no estrangeiro. Foi o médico, o sacerdote, ouvindo o jovem necessitado de unguento para sua alma.

Não daríamos conta aqui, de detalhar todas as facetas daquele que, dentre seus muitos cargos, foi presidente de honra do CDPHA (Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff), sócio-fundador e presidente da

ABSD-MG (Associação Brasileira para Superdotados - seção MG), sócio-fundador da ConBraSD (Conselho Brasileiro para Superdotação - Brasília).

Educador por excelência, foi convidado pelo ITA para chefiar a divisão de alunos, aos quais dava orientação psicológica. Brilhante membro da Arcádia de Minas Gerais e de outras entidades congêneres, Daniel Antipoff se fez psicólogo, quando ainda nem existia curso oficial de Psicologia. Formou-se em Filosofia na UFMG, tendo inicialmente feito o Curso de Técnico Agrícola em Viçosa, para conviver com os jovens brasileiros e melhor aprender os costumes de sua nova Terra.

Nasceu na Rússia em 1918, em 31 de março, e deixou-nos em 11 de janeiro de 2005. Morou na Alemanha, na França e na Suíça. Conviveu com línguas diferentes (russo, alemão, francês) em curto espaço de tempo, e se fez brasileiro. Honrado, trabalhador, irrequieto em sua busca do fazer, para o bem do outro. Assim como sua mãe, Helena Antipoff.

E, se me permitem os senhores ouvintes sonhar por um momento, quero relembrar o tempo em que fui socorrida pelo nosso homenageado. Nos idos 1980, meu filho, então com 12 anos de idade era tido como o “terror dos professores”: não queria estudar, dizia ser a Escola “uma palhaçada”... Mas, desde os quatro anos de idade, sabia muito sobre animais, principalmente os pré-históricos, corrigindo a professora nas aulas de Ciências. Hoje, ele com mais de 30 anos, nem completou o segundo grau, mas é um bem-sucedido profissional, embora de outra área. Foi Dr. Daniel que me deu o alento para aceitar a decisão do filho de não querer estudar. E, ao mesmo tempo, encaminhou-o para a ADAV, onde foi valorizado em seus questionamentos, incentivado a expressar idéias originais, respeitado em sua individualidade. E ficou feliz entre os demais, que recebiam o mesmo tratamento. Ah, tivera Sócrates esta sorte! Seu método pedagógico para inquirir seus discípulos, interlocutores e outros foi inovador. Mas, tanto inquietou Atenas, que sua própria sociedade levou-o a julgamento, condenando-o à morte. A nós educadores, a lição de vida e morte daquele grande Filósofo deixa-nos a questão: quantos de nós já não tivemos em sala de aula um mini-Sócrates e também o condenamos a morte, tolhendo-lhe o potencial criador? É difícil conviver com o diferente! Faz-se mister a sua inclusão.

É essa a missão da ADAV, que procura cumpri-la atendendo o bem dotado, respeitando-o e valorizando-o. Mesmo nos casos em que o desempenho do jovem não seja condizente com seu potencial, possivelmente prejudicado por algum fator.

Por mais que o superdotado seja um intelectual brilhante, um líder nato ou capaz de proezas atléticas; um grande artista ou de sensibilidade exacerbada; de excepcional desempenho na escola ou capaz de elaborar idéias originais e divergentes, ele, possivelmente necessitará de apoio.

O meio também contribui para que ele seja capaz de desembaraçar-se das interferências, tirar proveito das experiências para competir, vencer, ser feliz e fazer felizes seus semelhantes.

E, como felizes e privilegiados fomos pela chance que tivemos de conviver com Daniel Antipoff! Figura ilustre, inusitadamente humilde e simples.

Quanta lembrança dele temos desenvolvendo psicodrama com os adavianos. Tão gentil! Ultimamente já com os passos dificultados, mas ali: com as mãos sobre os ombros do jovem, andando os dois em círculo diante da turma que ouvia atenta a projeção de vida que era narrada.

Neto de general do último czar da Rússia, filho de escritor e jornalista, ambos perseguidos na revolução Russa, Daniel Iretzky Antipoff teria herdado do primeiro a seriedade sem ser triste, a determinação sem ser autoritário, a austeridade sem severidade. Do pai, teria herdado a grande capacidade literária revelada em farta produção, onde se inclui seu livro Entre dois Continentes, a regulamentar Folha do Associado da ADAV e tantas outras.

E da mãe, teria o porte ereto, a pontualidade, comprometimento com o trabalho e com seus muitos compromissos. Marcantemente prático, objetivo.

De boa fluência verbal: fala mansa, baixa, pausada. Olhar perscrutador, inquieto como criança: mil coisas a fazer, a registrar, a organizar...

Seu grande sonho é de que a ADAV se torne um Centro de Convivência Nacional de Bem-dotados, para promover a verdadeira integração deles, numa troca de idéias ao vivo. Intercambiar conhecimentos para fortalecimento das idéias criadoras, tão características da superdotação. E, das idéias, partirem para a ação. Ação de Cidadania!

A cada dia se torna mais evidente a necessidade de que pessoas capazes, competentes, dirijam os países, façam pesquisas e novas descobertas para o bem universal. Projetem-se na vida a partir de sua capacidade e impulsionem com o trabalho o crescimento da humanidade.

Todos, como no dizer de Helena Antipoff: “na busca de valores e no engajamento da ação”.

Assim sendo, a ADAV dá sua contribuição para que seus assistidos desenvolvam talentos, encontrem recursos que os ajudem a vencer possíveis dificuldades, exerçam melhor seus direitos e deveres, e, sobretudo, se revelem como pessoas harmoniosas: bem na vida e de bem com a vida. Assim como foi e ficará sempre guardado em nossa memória, o nosso querido Dr. Daniel Antipoff!

A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO: PROPOSTAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1930

Maria Therezinha Nunes

Nesta comunicação buscamos contextualizar as práticas pedagógicas e propostas de educação de outros tempos e relacioná-las com as concepções atuais acerca da inclusão escolar. A educação na década de 1930 não pode ser dissociada da compreensão do ideário da modernidade industrial, da crença na modernização e nas idéias de Civilização, Progresso e Razão, como propiciadoras da “igualdade” e da felicidade humana. A crença no progresso e na ciência que nas primeiras décadas do século XX, levaram a projetar um modelo de escola que respondia as questões daquele tempo: a ordem e o controle social. Este era o pensamento da época e foi só com o passar do tempo que o ocidente passou a pensar de outra forma essa modernização e a questionar o racionalismo e o projeto social da elite e a supervalorização do papel da escola na transformação social.²

Este é um texto com leituras preliminares e à luz da história sobre uma questão: a da inclusão. A pesquisa e o estudo da história tem como objetivo responder a questões do presente e é nesse sentido que buscamos as idéias de inclusão, tema contemporâneo, mas que é uma permanência na relação entre escola e sociedade. O que significava a inclusão na escola, quando da sua organização como sistema escolar nas primeiras décadas da república? Acreditamos que a compreensão das bases do projeto de constituição do sistema escolar brasileiro e do Estado de Minas Gerais nos ajuda a compreender historicamente a trajetória das políticas de inclusão ao longo do tempo. Como, por quem e para quem foi pensada e projetada a escola mineira? Quando se pensa a educação no início do século XX no Brasil e em Minas Gerais é necessário pensar que a proposta de escola era a de civilizar e preparar o povo para a nova sociedade industrial. A escola não emerge da necessidade da população e era preciso produzir a necessidade social da

² A idéia de modernização no ocidente na interpretação de TOURAINE, 1995.

escola e neste sentido a escola surge como um projeto de construção daquela sociedade.

A escola vinha de encontro à idéia de construção da sociedade dentro dos princípios da tríade da modernidade: Razão, Progresso e Civilização que refere-se a estilo de vida ou organização social que emergiu na Europa a partir do séc. XVIII e que posteriormente se tornou mundial em sua influência.

A criação de Belo Horizonte se deu, justamente, nesta atmosfera mental, na qual os segmentos da elite encaravam o advento da República como sinal de uma ruptura com o passado, início de um tempo que preconizava a modernização e o desenvolvimento nacional. O espaço urbano era descoberto como horizonte dessa nova ordem e a tarefa reorganizá-lo chegava mesmo a se confundir com o projeto de modernização. (JULIÃO 1996).

Em Minas Gerais foi com a reforma João Pinheiro de 1906 que se iniciou a ruptura com o passado pela substituição dos antigos pardieiros pelos palácios, nome dado aos grupos escolares que se erigiam como representativos do novo. Eram modernos não apenas na construção monumental, mas também nos métodos de ensino, nas disciplinas escolares e na organização dos espaços e tempos escolares.

REFORMA E MUDANÇA SOCIAL

A idéia de erigir uma nação nos moldes modernos fazia com que se congregasse no final do século XIX e início do XX a ação e os discursos científicos como os da medicina higienista, os dos pedagogos e os dos psicólogos. Para o pensamento conservador brasileiro era necessário criar a nação e para isto era preciso dar existência ao povo brasileiro, tirá-lo do atraso e trazê-lo para a civilização. Formar um caráter brasileiro significava regenerá-lo e dotá-lo de cultura e para isto era preciso ensinar a cuidar do corpo e da mente, inculcando-lhe preceitos de higiene, moral e cultura do trabalho. A escola nesse sentido passou a ser pensada como o espaço para a criação de novos hábitos, novos valores sociais e ela cumpria uma função de homogeneização e de distribuição dos indivíduos na nova ordem social:

“Saber ler e escrever não são, porém, títulos suficientes à cidadania digna desse nome. Não basta, pois, difundir o ensino primário para dilatar os limites da cidade, se este ensino não forma homens, não orienta a inteligência e não destila o senso comum, que é o eixo em torno do qual se organiza a sociedade humana, poderá fazer eleitores, mas não terá feito o cidadão” (CAMPOS apud CASASANTA 1983. p. 84).

A RACIONALIDADE DA NOVA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR – AS BASES DA PADRONIZAÇÃO E DAS CLASSES HOMOGÊNEAS E ESPECIAIS

Como já nos referimos antes, a introdução das idéias de modernidade pedagógica não fora iniciativa dos governos de 1930, mas da reforma João Pinheiro de 1906, que por sua vez copiara as mudanças promovidas por Caetano Azeredo em São Paulo com a introdução da escola modelo. As idéias vigentes de modernização escolar advêm da racionalização dos tempos e espaços fabris para melhorar a produção e essa organização é transposta para a escola:

“A tentativa de agrupar as crianças em classes homogêneas e que acaba de ser realizada nos primeiros anos dos grupos escolares de Belo Horizonte, nada mais fez que obedecer a um principio fecundo, encontrado na ordem do dia nos estabelecimentos industriais. Este pressuposto é o da organização racional do trabalho, posto em evidência por W, C. Taylor, desde o fim do último século” (ANTIPOFF, 2002 p. 213).

O agrupamento e a seriação de crianças em turmas iguais ou homogêneas relacionava-se à idéia de racionalização e a eficiência do sistema de incluir um maior número de pessoas na escola em menos tempo:

“É necessário classificar nossos alunos, para suavizar o trabalho da professora, para economizar tempo e para maior eficiência de

nosso ensino, agrupando crianças mais ou menos iguais, de modo que as reações e influências de umas sobre as outras sejam mais aproveitáveis” (CASASANTA, Lúcia apud VEIGA, 2000 p. 60).

A crença na positividade e neutralidade da ciência levou a pensar que a melhor maneira de interferir no meio social era conhecer os alunos, classificá-los e agrupá-los e para obter melhores e mais rápidos resultados, trabalhando com as necessidades individuais, ou com uma educação sob medida como a preconizada por Claparède. A idéia de classes homogêneas originava-se nos pressupostos escolanovistas e no ideário liberal de educação orientada para os interesses individuais da criança e sob medida para o desenvolvimento de suas capacidades.

A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO ESCOLAR

A compreensão do contexto escolar de organização da escola nas primeiras décadas do século XX é importante para pensarmos os desafios da inclusão na atualidade e seus problemas. A escola daquela época, como a de hoje, respondia às necessidades sociais que lhe foram impostas e, neste sentido não se pode pensar em inclusão social na década de 1930, senão enquanto a necessidade de incluir a maioria da população que se encontrava fora da escola. Sabemos hoje que a adoção da padronização e da homogeneização das turmas reforçava o preconceito contra os alunos pobres que viviam à margem do modelo de civilização e provocava a evasão e a repetência escolar. É importante compreender que, se por um lado, a escola reproduzia princípios autoritários de estado e de sociedade e, como tal, era organizada para manter a harmonia social e evitar o conflito e o confronto, por outro, alguns educadores viam nessa organização uma tentativa de melhoria do desempenho da escola, sem atentarem para o reforço da estratificação social vigente. Vamos tomar aqui como exemplo a educadora, Helena Antipoff. Suas ações refletiam uma crença na ciência que fazia com que ela pensasse essa organização escolar seriada e em turmas homogêneas como uma

experiência a ser testada e que caso não desse os resultados esperados deveria ser abandonada. Percebe-se essa cautela em Helena Antipoff:

“Esperamos que a classificação das crianças segundo o grau do seu desenvolvimento mental traga bons resultados. Existem provas desse sucesso nos países onde a homogeneização das classes foi introduzida. Quais sejam os resultados dessa organização no Brasil é o que a experiência deverá, porém, nos ensinar. Por isso, é preciso que estejamos bem atentos as conseqüências da nova medida e que acompanhem passo a passo os efeitos que irá produzir. Pois o único caminho ou, pelo menos o caminho mais eficaz e o que garante o progresso: o método experimental. Todo novo empreendimento, toda modificação nas condições anteriores deve ser imediatamente estudada em suas diversas repercussões, a fim de que possamos conhecer exatamente o valor de tal medida, saber com precisão quais os efeitos que ela traz, e quais os lados fortes e fracos. Se a prova fornece um resultado positivo, resta ainda procurar em que sentido podemos melhorá-la e dar-lhe ainda mais segurança. Se pelo contrário, sua influência é nefasta e não dá os resultados que dela esperávamos, é preciso abandoná-la com lealdade” (ANTIPOFF 2002, p..213).

É interessante observar que as idéias de Helena Antipoff foram propostas para formar as alunas da Escola de Aperfeiçoamento na década de 1930 e transparece nelas a pretensão de incutir nas alunas o espírito científico, a idéia da observação e verificação constante que tinha como objetivo: a mudança e a transformação pedagógica. Essas propostas podem ser compreendidas pelo aspecto da eficiência e da racionalização da escola, assim como os testes classificatórios para detectar as diferenças e criar as classes homogêneas eram coerentes com a perspectiva da educação liberal de promoção individual, uma instrução sob medida e de respeito às diferenças individuais e à personalidade da criança. A historiadora Ana Maria Casasanta percebeu que embora os técnicos insistissem no caráter neutro e científico dos

testes de medida para detectar as aptidões dos alunos, Helena Antipoff já desconfiava do caráter técnico e discriminatório do agrupamento em classes homogêneas:

“Sendo mais poderoso o índice social (aí está uma “verdade de grupo”, mas não individual entenda-se bem) somos pois obrigadas a reconhecer que a seleção das crianças na sua entrada para a escola primária pública, obedece, para a maioria delas, menos à diferença de desenvolvimento mental *sui generis* e à dispersão das disposições inatas, do que a variação do grau de civilização que caracteriza cada grupo social do meio familiar. ... continuando a preconizar a seleção das crianças segundo os chamados testes de inteligência, não vamos cometer um atentado à escola única? Não pensamos assim. Primeiro, porque todo o indivíduo seja filho de um rico, ou de um proletário indiferentemente, se apresenta um grau de desenvolvimento mais alto que a média do meio, será localizado em tal ou outro tipo de classe escolar, não segundo a sua condição social, pelo contrário, segundo o seu valor pessoal” (ANTIPOFF apud CASASANTA .2003 p.196).

A educadora, embora numa perspectiva de pensar o individualismo, parecia compreender que as diferenças se encontram nas classes sociais e fazia parte de disposições que hoje alguns teóricos denominam, capital cultural.

CONCLUSÃO

A política de inclusão na contemporaneidade é a de incluir os ainda excluídos da escola. Trata-se, assim, da inclusão dos diferentes, das crianças portadoras de necessidades especiais na escola regular. Na década de 1930 a questão da inclusão na escola era vista da perspectiva da universalização da escola e do controle da evasão e repetência, pois ainda não se falava em fracasso escolar. Naquele momento não se pensava o fracasso da escola, mas acreditava-se no seu poder regenerador e no seu papel na edificação da

sociedade democrática, promotora da igualdade individual de oportunidade e não se efetivava na prática a igualdade de todos.

O que teria mudado até então? Apesar da garantia da escola para todos e das mudanças na compreensão da inclusão social, fica-nos a sensação de que pouco se avançou em termos de políticas sociais que enfrentem a questão pela base, como a de promover uma melhor distribuição da riqueza, realizando na prática a igualdade de oportunidades educacionais e sociais.

Com relação ao papel social da escola na mudança é necessário repensar a formação de professores. E isto nos remete ao modelo de formação da Escola de Aperfeiçoamento, uma experiência restrita a uma minoria do corpo docente da época, onde as professoras em contato com a teoria observavam e analisavam os métodos e as práticas. Nas orientações dadas por Helena Antipoff em vários escritos, é possível apreender o rigor metodológico da observação, da coleta e análise de dados para se pensar e mudar a ação pedagógica. O modelo proposto pela escola mineira, o das classes homogêneas, mostrou, mais tarde, o seu aspecto discriminatório e de exclusão uma parte se pode compreender pela forma como foi implantado na escola. O número das alunas formadas na Escola de Aperfeiçoamento era pequeno para as necessidades crescentes de universalização da escola, embora muitas dessas professoras tenham se destacado na criação de novos métodos e propostas, principalmente em relação a leitura. Com relação ao tratamento dado é sabido que, as classes dos bem dotados ficavam com os melhores professores, quando as recomendações eram de melhor atendimento aos grupos de crianças das classes mais fracas. Ou seja, a prática não correspondia à teoria.

Esta reflexão entre a teoria e a prática nos remete ao momento atual, no qual a legislação começou a exigir o curso superior para formar professores do ensino fundamental e em que encontramos frente ao desafio de formar o professor com o rigor teórico para observar, analisar e lidar com a diversidade. Só a partir da formação com sólidas bases teóricas e de práticas reflexivas é poderemos pensar em inclusão na escola dos alunos com necessidades especiais. Só assim não se repetirá a armadilha de montar uma proposta de inclusão que na realidade pode-se transformar em exclusão. E ficam-nos as

perguntas: como estamos preparando professores para lidar com a diferença em sala de aula? Estamos preparando professores pesquisadores, tal como na proposta da escola de aperfeiçoamento, capazes de buscar na teoria as respostas para a inclusão no cotidiano da sala de aula?

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, Helena. “Das classes homogêneas”. Em: CAMPOS, Regina Helena Freitas (Org) Helena Antipoff: Textos Escolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. “Educação nos anos 20: a desilusão com a república e o entusiasmo pela educação”. Em: DE LORENZO, Helena Carvalho e COSTA, Vilma Peres da (Orgs) A década de 1920: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

FARIA FILHO Luciano Mendes e VAGO, Tarcísio Mauro. “João Pinheiro e a modernidade pedagógica”. Em: FARIA FILHO Luciano Mendes e PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Orgs) Lições de Minas: 70 anos de Secretaria da Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2000.

JULIÃO, Letícia. “Belo Horizonte: itinerários da cidade moderna(1891-1920)”. Em: DUTRA, Eliana de Freitas (Org) BH Horizontes históricos. Belo Horizonte: C/ARTE, 1996

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Educação e Estado Novo em Minas Gerais. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. Educação nos anos vinte. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola Nova: a invenção de tempos, espaços e sujeitos. Em: FARIA FILHO, Luciano Mendes e PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Orgs) Lições de Minas: 70 anos de Secretaria da Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2000.

TOURAINÉ. Alain. Crítica da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1995.

A INCLUSÃO DO PONTO DE VISTA DA ESCOLA NORMAL RURAL DA FAZENDA DO ROSÁRIO

Therezinha Andrade
Ana Maria Casasanta Peixoto

As políticas públicas do Governo Federal, nas últimas décadas, têm contemplado a inclusão nos diferentes setores da vida nacional. No tocante à educação, destacamos a inclusão dos alunos com necessidades especiais às classes regulares do ensino fundamental, as cotas para os afro-descendentes e indígenas nas universidades, e pouco se tem falado da inclusão dos alunos que residem na zona rural ou no campo.

Reverendo a História do Brasil, verificamos que o início da colonização brasileira se deu no campo. O processo de ocupação das terras brasileiras aconteceu através da organização da população em volta de pequenos ou grandes núcleos de terras denominadas fazendas. E, até por volta de 1950, o país era considerado essencialmente agrícola. A aceleração da urbanização se deu na década de 1960. Os períodos de maior valor econômico, com exceção do ciclo da mineração, se deram com produtos agrícolas como a cana de açúcar e o café, e ainda as fazendas de gado.

A formação da sociedade brasileira ia se organizando com predominância na zona rural onde havia diferentes classes sociais, como dos grandes proprietários das fazendas de lavouras e os camponeses que viviam da lavoura de subsistência.

Se procurarmos estabelecer as diferenças entre a vida urbana e a rural, verificaremos que elas poderão ser comparadas levando-se em conta as características gerais, tais como, a cultura – o meio que envolve o homem do campo é mais natural, na cidade, é mais artificial; sob o ponto de vista social: “entre os homens do campo, as relações sociais, em geral, são primárias,

peçoais, íntimas e simples, ao passo que entre os habitantes da cidade são mais secundárias, impessoais e complexas”.³

T. LYNN SMITH (1971), estudando as diferenças entre o mundo rural e o urbano, diz que as diferenças existentes entre a gente do *campo* e a da *cidade*, e entre a *sociedade rural e a urbana* decorrem, sobretudo, da influência do meio social sobre as duas populações.⁴

CALAZANS et al. (1981) relata que a partir de 1930 acentuou-se no Brasil o processo de industrialização, ocasionando uma aceleração do crescimento urbano. Centros urbanos, de médio e grande porte, começaram a se transformar refletindo o início de migração do campo para a cidade. No entanto, ainda em 1920, 2/3 da população situavam-se no setor rural. A diferenciação dos padrões da vida rural e urbano começava-se acentuar. Esse desajuste refletia-se já nos índices de alfabetização e consumo apresentados pela população rural. As populações urbanas já contavam com algumas medidas protetoras da legislação social e trabalhista e do amparo à saúde. De forma inversa, as populações rurais continuavam desprovidas de necessárias possibilidades de ensino escolar. Era uma população analfabeta, subalimentada, exposta a graves endemias e com um nível mínimo de renda, sem qualquer amparo da política social. Apesar do grande número de habitantes na zona rural brasileira, o governo não desenvolveu, em nenhuma época, um bom planejamento para desenvolvimento do campo. Pouco foi feito para melhorar as condições de vida dos rurícolas brasileiros.

Segundo o recenseamento oficial de 1940, nada menos de 80% da população brasileira viviam na zona rural. Nessa época, de cada 1000 habitantes, 761 viviam na zona rural.

Minas Gerais possuía em 1920, 155.000 propriedades rurais; em 1939, já eram 630.000 propriedades rurais. No total de 6.700.000 habitantes, 75% da população mineira vivia no meio rural.

Neste trabalho iremos relatar a situação do ensino rural no Brasil, as reformas na educação em Minas Gerais a partir da década de 1920 e finalmente, o que foi o Curso Normal Rural da Fazenda do Rosário.

³ VASCONCELLOS, Edgard de. Sociologia Rural, Universidade Federal de Viçosa, 1977

⁴ Idem

A ESCOLA RURAL NO BRASIL

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (In: LEITE, 1999)

O ensino regular, formal, oficial, em áreas rurais teve seu início no fim do Segundo Império, e, seu desenvolvimento através da história, reflete as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio-agrícolas brasileiras.

A partir da década de 1930 até fins da década de 1950, atribuía-se ao ensino realizado em áreas rurais a prerrogativa de fixar o homem ao campo.

Seria a missão das escolas do meio rural dar aos seus educandos oportunidades para um legítimo desenvolvimento pessoal e social. Ainda, atuar com a família rural, auxiliando-a em sua função educativa sobre a infância e adolescência. Numa ação mais extensa, a escola do meio rural deveria influenciar toda a comunidade, melhorando-a e possibilitando-lhe a prática e desenvolvimento de bons hábitos, sejam, recreativos, sociais, higiênicos, de economia ou culturais.

No Brasil, o aparecimento das escolas no meio rural nem sempre se deu tendo em vista a missão a ela determinada. Muitas escolas surgiram da necessidade dos donos de terra mandarem seus filhos pequenos aprender “as primeiras letras”. Assim, instalavam em alguma casa da fazenda uma sala, onde junto com os filhos de seus empregados, eram dadas as primeiras noções de leitura e escrita. Por, geralmente, uma professora, que também pouco conhecimento tinha.

As escolas rurais foram surgindo sem planejamento adequado das reais necessidades para a sua localização. Um dos critérios usados para a instalação de escolas, era o político, e, com isso, muitas escolas foram criadas em regiões onde não havia demanda de alunos, e em outras, a demanda existia, mas não era politicamente adequado se criar a escola. “Algumas escolas rurais surgiram em função da iniciativa da população local. As escolas instaladas por meio do Estado, do município ou de particulares não diferiam em relação às condições de funcionamento, que eram precárias”. (Fortes, 1993)

Assim, a escola do meio rural, restringiu sua ação educativa, limitando-se a reproduzir somente os conhecimentos mínimos necessários para a vida e para a produção.

O ENSINO RURAL EM MINAS GERAIS

Na década de 1920, o Brasil viveu uma situação de crise. Essa crise reproduziu o fenômeno que o liberalismo europeu enfrentara há mais de um século – lutas pela ampliação do estatuto liberal, a fim de atender às pressões democratizadoras vindas de baixo, seja da classe operária, seja das classes médias urbanas.

Em 1926, assumiu o governo, como Presidente do Estado de Minas Gerais, Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, nitidamente liberal, que buscou implantar uma política modernizante, na qual a educação cumpriria um papel importante. Nomeou para Secretário dos Negócios do Interior, Francisco Campos que empreendeu uma reforma na educação mineira de grande significação.

Francisco Campos e Antonio Carlos, embora filhos da tradicional oligarquia mineira, eram sensíveis aos tempos de mudança que se constituíam no País. Nesse sentido, compreendiam as possibilidades de reforma em relação a dois objetivos políticos fundamentais que visavam alcançar: por um lado, atender às expectativas e incorporar as reivindicações de setores urbanos emergentes e da dissidência da velha oligarquia, e por outro, definir a atuação

do Estado quanto à oferta e ao controle da educação, colocando sob seu poder um indispensável instrumento ideológico. (MORAES, 1992, p.6)

Em relação à organização do ensino rural, Francisco Campos se preocupou em contemplá-la na legislação que organizou. No Decreto-Lei nº 7.970 de 15 de outubro de 1927 onde se publicou o Regulamento do Ensino Primário, o legislador determinou os métodos de ensino e a finalidade educativa da instrução primária. Destacamos alguns pontos do regulamento:

2. O ensino primário tinha por fim “não somente a instrução, mas, antes e sobretudo, a educação, compreendendo-se como tal toda 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 interesses do adulto”. (art.249, REP)
3. O ensino fundamental dividia-se em dois graus: escola infantil, com um curso de três anos e escolas primárias, que teriam curso de três e de quatro anos.
4. Classificavam-se as escolas primárias em rurais, com o curso de três anos; distritais e urbanas singulares, também em três anos; escolas reunidas e grupos escolares, com o curso de quatro anos.

A preparação dos recursos humanos para a educação era a preocupação do governo mineiro, assim, em 1927, Francisco Campos enviou um grupo de cinco professoras mineiras para aperfeiçoarem seus estudos na Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, onde John Dewey pregava novas maneiras de ensinar, movimento que, no Brasil, recebeu o nome de Escola Nova. Em 1929, Campos mandou vir da Europa um grupo de personalidades de renome na área educacional para lecionar em Minas, dentre eles destacamos o nome da psicóloga Helena Antipoff. Nessa mesma época retornaram ao Brasil as professoras mineiras que foram enviadas aos Estados Unidos.

A Reforma Francisco Campos pouco mudou o ensino em Minas Gerais, por ter o Brasil passado por uma mudança de forma de governo após 1930, com a revolução que introduziu o regime totalitário. Após a Revolução de 1930 inicia-se a chamada Era Vargas, um período de ditadura que durou 15 anos, de 1930 – 1945. O Governo de Getúlio Vargas, quase nada fez para erradicar o analfabetismo no Brasil, assim como não se preocupou com o aumento de número de escolas e a formação de professores. Pelo contrário, as escolas públicas existentes não recebiam as reformas necessárias e nem se construía novas escolas, não foram feitos projetos de melhoria da educação e até mesmo os salários dos professores foram contidos.

Os programas educacionais de Vargas como a Reforma Francisco Campos, (este agora como Ministro da Educação e Cultura do Governo Vargas) em 1942 preocupavam-se em dar uma educação profissionalizante para o operário e uma educação mais humanista e intelectual para os ricos. O que se queria então era reproduzir a sociedade e manter o domínio da elite. É dessa época a criação do chamado sistema “s” SESI e SENAI, SESC e SENAC.

Passamos, no próximo ítem, a tratar a contribuição da educadora Helena Antipoff, vinda para o Brasil em 1929, por ocasião da visita da Missão Européia à Escola de Aperfeiçoamento em Minas Gerais e aqui tendo permanecido até sua morte em 1974.

HELENA ANTIPOFF E O ENSINO RURAL

Em 1947, em palestra proferida, em Belo Horizonte, quando era técnica da Divisão de Proteção à Infância do Departamento Nacional da Criança, Helena Antipoff assim se expressava:

“Num País onde 70% da população se empenha direta ou indiretamente em atividades rurais, o melhoramento do meio rural constitui um tema de interesse capital para todos os que desejam o bem-estar e a prosperidade do seu povo.

O problema se torna de inadiável solução ao constatar o progressivo empobrecimento das zonas rurais e o crescente movimento em abandoná-las à procura de uma vida melhor.

[...]

Urge levantar seu padrão de vida de modo a tornar desnecessário o êxodo no campo. Dar assistência ao meio rural de tal forma que os campos, por sua vez, se tornem centros de atração e que o proletariado urbano e os descontentes com as privações e o tumulto das cidades encontrem ali casa, trabalho e meios de educar filho sadios e felizes”

Ainda, na mesma palestra ela descreve como ajudar a população rural:

“Muitos são os meios. Não pouca coisa atualmente está se projetando e alguma coisa se realizando no Brasil em prol da população rural: saneamento das zonas endêmicas, desenvolvimento das vias de comunicação, penetrando no interior afastado, divisão de terras devolutas entre lavradores, concessão de créditos financeiros, fomento agrícola, modernização dos processos da lavoura e da criação do gado, treinamento dos operários agrícolas, pelos centros de disseminação do ensino agrícola de todos os graus, formação de técnicos competentes. Enfim, temos também a remodelação das escolas rurais e dos cursos normais regionais...” (CDPHA, 1992, p.09 -25).

Helena Antipoff reconhece que naquele ano, 1947, realizava-se no Brasil, um extenso movimento em prol do ensino rural, o Ministério de Educação e Saúde distribuía verbas para criação e reformas de escolas rurais. Orientava o ensino primário e normal através de Leis orgânicas e de programas escolares. Mas, ela criticava que o diploma de normalista não habilitava o seu portador a compreender as necessidades do homem do campo, e nem o preparava para viver na roça, mesmo quando se tratava de professor(a) rural.

Segundo ela, nas escolas rurais reinava o empirismo, tanto no aparelhamento escolar como na escolha dos mestres.

Assim, idealizada por Helena Antipoff, em 19 de agosto de 1949 foi criada a primeira escola normal rural em Minas Gerais. Era governador do Estado Dr. Milton Campos. Inicialmente, a escola funcionou na Fazenda do Rosário, no local denominado Chacrinha, no Município de Ibirité, com uma turma de 50 alunos, 40 dos quais eram bolsistas e eram apresentados pelas prefeituras, os outros 15 eram alunos semi-internos, provenientes da Fazenda do Rosário e arredores. A criação da escola foi um marco importante na história da educação em Minas e no Brasil. O diploma legal que criou a referida escola foi a lei nº 291 de 24 novembro de 1948, e a que regulamentou foi a Lei Nº 842 de 26 de dezembro de 1951.

O Curso Normal Rural destinava-se ao preparo de regentes do ensino primário para a zona rural. Assim sendo, seus alunos residiriam no campo durante toda a duração do curso. Tais cursos ofereciam oportunidades práticas de caráter rural indispensáveis aos alunos, preparo e a formação de hábitos de trabalhos mais úteis.

Os candidatos ao curso se submetiam ao exame de admissão, e eram avaliados por uma série de testes de inteligência, provas de conhecimentos, entrevistas e interesses vocacionais, além de desempenho em trabalhos de cozinha, copa, costura, jardinagem, pomar, horta, etc. Ainda, eram conscientizados de suas responsabilidades perante os municípios que os indicavam, suas comunidades, a escola que as acolhia e o Estado de Minas Gerais.

As diretrizes do trabalho desenvolvido na Escola se fundamentavam na experimentação e observação, no desenvolvimento da liberdade com responsabilidade, no ensino pela compreensão, nas atividades de cunho prático – idéias defendidas por Helena Antipoff.

Em um ambiente modesto, com um mínimo indispensável de servidores adultos, os próprios alunos tinham, sob a orientação dos mestres e educadores, todos os trabalhos a realizar. Dividiam-se em dois grupos, ora em estudos, ora em atividades práticas. A todas as formas de atividades era dado valor educativo, sendo nos estudos teóricos ou aos trabalhos braçais.

Segundo as palavras de Helena Antipoff na inauguração do curso,

“os alunos aprenderão da maneira prática, com um mínimo de teoria, mas com o máximo de compreensão dos fatos, por eles mesmos observados, meditados e relatados em registros diários, tudo que possa ser útil ao homem do campo, mas de um campo de já bastante elevado nível de civilização teórica. Labores domésticos, indústrias rurais, trabalhos agrícolas, pomar e horticultura, trabalhos de olaria e cerâmica, de construção, de carpintaria e de mecânica, de eletricidade aplicada à máquina de costura, ao automóvel ou ao aparelho de chuva artificial – tudo isso será dado a conhecer aos alunos do curso, meninos ou meninas, a fim de que possam compreender como a mão de obra humana pode ser valorizada quando lhe vêm o socorro da técnica adiantada para os melhoramentos da economia rural.”
(Fundação Helena Antipoff, 1978)

Os trabalhos práticos eram realizados sob a forma de tarefas quinzenais, em turmas de 5 ou 6 alunos, turmas estas estruturadas através da função de monitor, de auxiliar, de zelador de material, de escrita e diaristas. Seguia-se a organização à semelhança do que era feito nos grupos de escoteiros.

A Escola iniciou suas atividades ministrando somente o Curso Normal Rural, depois foram criadas as classes anexas de ensino primário, que servia de laboratório às professoras-alunas.

O trabalho escolar era orientado pelos seguintes critérios:

Aprender relativamente pouca coisa;

- Conhecer de uma maneira quase familiar, através de um contato mais direto e pessoal possível;
- Sempre que possa, aprender, através de uma experimentação, em que o aluno realiza a maior parte possível de descobertas, tratando-se de Matemática ou de Ciências, de Português ou de Geografia. Assim o método de pesquisa será preconizado em larga escala. Método hoje em dia de maior desenvolvimento nas escolas

francesas, onde parece dominar desde o jardim de infância à universidade;

- controle quinzenal igualmente, com auto e hetero-julgamento, baseado em dados objetivos, sempre que possível (redação, ortografia, etc.);
- trabalho em equipes, cooperando em turmas de diferentes tipos e níveis.

As atividades recreativas desenvolvidas: desporto, teatro, criação artística, música, canto coral e outros, tinham um cunho social pronunciado, pondo a serviço de um acontecimento de ordem coletiva, com possibilidades de oferecê-lo generosamente aos demais membros da coletividade.

Acrescenta, ainda, Helena Antipoff em suas recomendações pedagógicas para o desenvolvimento do trabalho na nova escola que surgia:

“Aproveitamento de todas as atividades para fins pedagógicos, isto é, formação de bons hábitos de vida, visando à saúde, ao desenvolvimento da inteligência, da responsabilidade pessoal, da cooperação, da iniciativa em empreendimentos úteis à coletividade e ao progresso, e, de modo geral, visando à instituição de um padrão de existência mais próspero, economicamente falando, e de mais elevada espiritualidade, para cada um dos membros em particular, e para a Escola, no seu conjunto.

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

A atividade característica do Curso Normal era a escrita dos diários. Esses eram escritos pelas alunas e a cada dia uma relatava o que ocorria, e era encarregada de lê-los para todos.

“Aos diários da Escola e aos diários individuais dar-se-á uma atenção especial, por constituírem, cada um em si, fontes de fértil influência pedagógica. Acostumam os jovens a prestar atenção à quantidade de fatos, selecionando-os na sua maior ou menor importância, a meditar sobre as relações que ligam uns aos outros, facilitando assim, a formação de bons hábitos de observação, de testemunho e de pensamento lógico disciplinado”.(idem)

CONCLUSÃO

Do que foi exposto podemos concluir que o ensino rural pode ser entendido, portanto, como uma forma valorização e de inclusão do homem do campo às exigências da sociedade atual, desde que esse ensino respeite as características e necessidades reais dos rurícolas .

Em Minas Gerais o ensino rural nas décadas de 1950 a 1970 contou com professoras preparadas para atuar junto às populações rurais graças aos cursos de aperfeiçoamento e cursos normais rurais iniciados na Fazenda do Rosário por Helena Antipoff e estendidos a outras localidades, como Conselheiro Mata, em Diamantina, mas sempre orientados por essa grande Mestre.

O trabalho de Helena Antipoff no que se refere à educação rural, foi um trabalho de inclusão social por procurar integrar e valorizar as populações rurais. O Curso Normal Rural ministrado na Fazenda do Rosário, que depois recebeu o nome de Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, preparou várias turmas de professores rurais os quais, ao retornarem às suas escolas, aplicavam o que aprenderam desenvolvendo uma metodologia baseada na observação e experimentação, características da Escola Ativa, preconizada por Helena Antipoff.

Uma das professoras do curso, Elza de Moura, nos relata:

“Uma das coisas curiosas foi a ausência de um programa pré-estabelecido. As atividades nasciam da necessidade do

crescimento das alunas. Nada era rígido, e o trabalho era modificado a cada ano, aperfeiçoado, enriquecido. E não pensem que essa falta de programa trazia insegurança e desordem! Nada disso, nunca uma escola teve tanta organização e tanto proveito.” (Moura, 1983, p.47)

Além dos cursos regulares, a Escola Sandoval ministrou vários cursos de Aperfeiçoamento para professoras rurais, nos mesmos moldes dos primeiros.

Além dos cursos de aperfeiçoamento, eram realizadas as jornadas ruralistas para as populações rurais, essas constavam de: exposições de produtos agrícolas, de indústrias caseiras, concursos de tratorismo, de aração, representações folclóricas e festejos tradicionais.

Os professores-alunos que freqüentavam os cursos na Fazenda do Rosário levavam para suas escolas e localidades o fruto de uma experiência viva e proveitosa sob todos os pontos de vista, econômico, social, cultural e espiritual.

REFERÊNCIAS

ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. Trabalhador Infantil e Escolarização no Meio Rural. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CALDEIRA, Clóvis. Menores no Meio Rural – trabalho e Escolarização. Rio de Janeiro: INEP, 1960.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF. Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff – Educação Rural, volume IV, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992.

DANTAS, Francisco C. San Thiago et al. A Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Confederação Nacional do Comércio, 1995.

FONTOURA, Amaral. Aspectos da Vida Rural Brasileira – seus problemas e soluções. Rio de Janeiro, 1945.

FONTOURA, Amaral. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Gráfica Editora Aurora Ltda: 1968

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da Educação Brasileira: Leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2003.

LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Anais do Seminário Educação no Meio Rural, Brasília, 1983.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. “Educação, Política e Ideologia – Análise de algumas propostas educacionais de Francisco Campos”. Educação em Revista, Nº 16, dez/1992.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Reformas de Ensino, Modernização Administrativa – a experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta. Rio de Janeiro: UFSC, Núcleo de Publicações – NUP, 2000.

MOURA, Elza de. “Helena Antipoff e o Ensino Rural”. Boletim nº 3, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1983.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa, O Ensino em Minas Gerais no Tempo da República. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais,, 1962.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. “A escola no projeto de construção do Brasil Moderno – A reforma Francisco Campos em Minas Gerais”. Educação em Revista, nº 16, dezembro de 1992.

-----, Ana Maria Casasanta. Educação no Brasil Anos Vinte. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

-----, Ana Maria Casasanta. Educação e Estado Novo em Minas Gerais. Estudos CDAPH, 2003;

RENAULT, Abgar. A palavra e a Ação. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, 1952.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SILVA, Ruth Ivoty Torres da. Escola Primária Rural. 3ª edição, Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

SMITH, T..Lynn. Organização Rural – problemas e soluções. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971.

SPEYER, Anne Marie. Educação e Campesinato – uma educação para o homem do meio rural. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

VASCONCELOS, Edgard de. Sociologia Rural. Viçosa, MG: Imprensa Universitária, Universidade Federal de Viçosa, 1977.

WERTHEIN, Jorge. BORDENAVE, Juan Dias (Org). Educação Rural no Terceiro Mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FARIA, Luciano Mendes, PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Orgs) Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

EDOUARD CLAPARÈDE E OS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA ESCOLA SOB MEDIDA

Lílian Erichsen Nassif

Ao nos referirmos à educação inclusiva, ao desenvolvimento de talentos ou às diferenças individuais na perspectiva de Helena Antipoff, é sempre importante reportarmo-nos à história para compreendermos algumas das origens do pensamento da educadora. É com esse intuito que pretendo focalizar determinados fundamentos teóricos da obra de Édouard Claparède, médico e psicólogo suíço, de forma a lançar luzes sobre alguns conceitos psicológicos que nos sinalizam para o que hoje denominamos educação inclusiva. Isso é possível na medida em que Helena Antipoff estudou com Claparède entre 1912 e 1916, foi sua assistente e passou a adotar vários dos princípios preconizados pelo mestre, em especial os que dizem respeito à escola sob medida, ou seja, a uma educação baseada nos interesses, nas necessidades e que considera as tendências naturais das crianças.

O primeiro aspecto que me parece de suma importância é esclarecer o ponto de vista funcional de Claparède sobre os processos mentais. Para ele todo organismo vivo é em si mesmo um sistema que tende a se conservar intacto. Uma vez rompido o equilíbrio físico-químico interior, desagregando esse organismo, ele próprio efetua os atos necessários à sua reconstrução. Nesse sentido, Claparède define a vida como “o perpétuo reajustamento de um equilíbrio perpetuamente rompido” (Claparède, 1931/1940). Todo comportamento, então, tem por função a manutenção, a preservação ou a restauração da integridade do organismo, ou seja, sua sobrevivência. Essa ruptura do equilíbrio do organismo é chamada por Claparède de necessidade, a qual tem, ela mesma, a propriedade de provocar as reações para satisfazê-la.

Daí seguem as dez grandes leis da conduta que preconizam modos de funcionamento do organismo. Aqui selecionei algumas, tais como: a Lei da Necessidade: “Toda necessidade tende a provocar as reações próprias a satisfazê-la”; a Lei da Extensão da Vida Mental: “O desenvolvimento da vida

mental é proporcional à diferença existente entre as necessidades e os meios de satisfazê-la” (se a diferença é nula, nenhuma atividade mental; se é muito grande, atividade mental muito extensa); a Lei do Interesse: “Toda conduta é ditada por um interesse. Isto é: Toda ação consiste em atingir o fim que nos importa no momento considerado”; Lei da Compensação: “Quando o equilíbrio perturbado não pode ser restabelecido por uma reação adequada, é compensado por uma reação antagonista do desvio por ele produzido”; e a Lei da Autonomia Funcional: “Em cada momento de seu desenvolvimento um ser animal constitui uma unidade funcional, isto é, suas capacidades de reação são ajustadas as suas necessidades”. E ainda, ao descrever o pensamento de J-J Rousseau em “Emílio”, Claparède formula a Lei da Autonomia Funcional, a qual surge como um importante fundamento da sua teoria: “a criança não é considerada um ser imperfeito; é um ser adaptado às circunstâncias que lhe são próprias; sua atividade mental é adequada a suas necessidades e sua vida mental constitui uma unidade” (Claparède, 1931/1940, p.114).

De acordo com essa visão funcional, os processos psíquicos, ou seja, a memória, a atenção, o pensamento, a inteligência, etc, são considerados instrumentos de adaptação que entram em cena quando falham os outros instrumentos de adaptação, que são o instinto e o hábito. A função da inteligência, por exemplo, é resolver um problema novo, por meio do pensamento: “a inteligência é um movimento do espírito que deve levá-lo do inadaptado, do estado de impotência ao estado de potência” (Claparède, 1931/1940, p. 145). Claparède não acreditava que se possa aumentar a inteligência natural de um indivíduo, com recursos da educação, mas deve-se ensinar cada um a tirar partido das suas possibilidades.

Com essa seleção de alguns fundamentos psicológicos presentes em Claparède, talvez possamos compreender seu pensamento sobre o papel da escola diante das diferenças individuais. Diferenças essas que não precisam ser demonstradas, já que a diversidade de aptidões é algo que nos salta aos olhos, considerando-se que “uma aptidão é uma disposição natural a comportar-se de certa maneira, a compreender ou sentir de preferência certas coisas ou a executar certas espécies de trabalho (aptidão para a música, para o cálculo, para as línguas estrangeiras, etc.). É algo complexo” (Claparède,

1920/1959, p.140). “É todo caráter psíquico ou físico, considerado desde o ponto de vista do rendimento” (Claparède, 1924/1967, p.22), sendo que esse caráter psíquico pode ser tanto um fenômeno sensorial, quanto intelectual, afetivo ou motor. As aptidões, nesse sentido, possuem componentes inatos na sua constituição, mas dependem de excitantes externos para se desenvolverem: “ora, justamente porque a inteligência não se desenvolve sozinha, coloquemos a criança em condições que favoreçam seu crescimento mental” (Claparède, 1916/s.d., p.64).

Claparède nos lembra, ainda, que convém distinguir a aptidão do gosto (ou do interesse), pois pode-se ter gosto por algum trabalho, sem se ter, necessariamente, a aptidão. O contrário também sendo verdadeiro. E ainda, as aptidões apresentam diferenças de quantidade e de qualidade. Em geral, é mais fácil reconhecer o fator quantitativo das aptidões através de testes psicológicos ou avaliações escolares e profissionais do que estabelecer suas diferenças qualitativas que, segundo Claparède, são as mais importantes. As diferenças qualitativas podem ser classificadas de várias formas: “poder-se-iam contrapor os *observadores*, que têm o espírito voltado para o mundo exterior, e os *refletidos*, cuja inteligência, ao contrário, se volta sobre si mesma; os *intelectuais*, sempre com o nariz nos livros, e sempre perguntando, e os *manuais* que gostam acima de tudo de ‘fabricar’, de criar. E os intelectuais podem, por sua vez, subdividir-se em *críticos*, em *imaginativos* (que têm espírito de argúcia) e em *lógicos* (que manifestam espírito de geometria)” (Claparède, 1920/1959, p.142). Além das diversidades das aptidões especiais, existem as diversidades dentro de um fator de inteligência global, ou seja, de aptidão geral, que se determina pela média de todas as aptidões específicas (diferença quantitativa). Podemos observar, portanto, que as aptidões contém três idéias: a de rendimento, a de diferenças individuais e a disposição natural.

Claparède interroga o leitor sobre a real necessidade de se considerar as diferenças individuais. E ele mesmo responde dizendo que o diagnóstico das aptidões é útil em várias circunstâncias escolares ou não, como na medicina clínica ou medicina legal. O diagnóstico do atraso mental ou dos superdotados permite estabelecer um tratamento educativo e médico diferenciado, ao contrário do que pretendem os defensores da igualdade, que

ao sonharem com uma sociedade bem nivelada, querem cortar as cabeças que sobressaem, produzindo a mediocridade. Claparède acrescenta que “um indivíduo só produz na medida em que se apela para as suas capacidades naturais, e que é perder tempo querer por força desenvolver nele capacidades não possuídas. Não seria desperdiçar tempo e dinheiro querer tirar à força carvão de um terreno que só tem ferro, ou cultivar trigo num solo próprio para uva?” (Claparède, 1920/1959, p.147). Em suma, ele quer nos dizer que, ao não considerarmos as diferenças individuais, estamos contrariando a natureza, contrariando o princípio funcional. Ao se fazer isso, não há rendimento e cria-se a repugnância ao trabalho. Por outro lado, quando trabalhamos pelo indivíduo, desenvolvendo suas capacidades, valorizando suas forças e riquezas naturais, estamos sobretudo trabalhando pela sociedade.

Mas como trabalhar pelo indivíduo, valorizando suas riquezas naturais? Claparède acreditava que somente a ciência, especialmente a psicologia, poderia fornecer subsídios à educação para atingir as metas propostas. Existiriam então dois caminhos: o método educativo e o método experimental. Isso implica na necessidade de se estudar experimentalmente as manifestações naturais da criança e a elas conformar a ação educativa: “os métodos e os programas gravitando ao redor da criança, e não mais a criança gravitando mal e mal ao redor de um programa fixado fora dela, eis a revolução ‘copérnica’ à qual a psicologia convida o educador” (Claparède, 1920/1959, p.164).

Na prática, Claparède propõe quatro soluções para que se possa respeitar e explorar as aptidões em vista do maior bem estar do indivíduo que as possui. A existência das *classes paralelas*, em que se subdivide cada classe em uma classe forte, para os mais inteligentes e uma classe fraca para os que têm mais dificuldade. Para ele, isso não basta mas é melhor do que nada. As *classes móveis* permitem ao aluno seguir aulas de graus diferentes nas várias matérias, possibilitando que um aluno fraco em matemática e forte em biologia, por exemplo, siga a matemática com alunos do nível de escolaridade mais baixo e a biologia com alunos de nível escolar mais alto. Nas *sessões paralelas* são proporcionadas diversas possibilidades de escolha por áreas diferentes como escolas profissionalizantes, de artes, de comércio, etc. E o mais

importante, seria o *sistema das opções*: “o sistema que há de realizar ao máximo o desiderato da escola sob medida será aquele que permitir a cada aluno agrupar o mais livremente possível os elementos favoráveis ao desenvolvimento de suas aptidões particulares” (Claparède, 1920/1959, p.158). Esse sistema implica em diminuir o número das horas obrigatórias de aula por semana, distribuídas entre um currículo mínimo de cada matéria e entre outras que poderiam ser escolhidas à vontade pelo aluno.

No relatório do Congresso de Higiene Mental de Paris, ocorrido em junho de 1922, Claparède resume sua concepção funcional da educação, a qual irei transcrever aqui em linhas gerais, por entender que existem confirmações dessas quatro soluções e indicações de mais alguns caminhos a serem seguidos para se lidar com as diferenças individuais. O interesse é colocado como a mola da educação, em substituição ao temor do castigo. A disciplina interior deve prevalecer em relação à disciplina exterior. O período da infância deve ser preservado em todas as suas etapas. Ao invés de enfatizar conhecimentos que deverão ser memorizados, a educação deve visar o desenvolvimento das funções intelectuais e morais, permitindo que a criança ame o trabalho. Para tanto, o mestre deve ser um estimulador de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais. As matérias devem ser apresentadas sob um aspecto vital e social, como um instrumento de ação social. É necessário que a escola leve em conta as aptidões individuais, aproximando-se do ideal da ‘escola sob medida’, tendo as disciplinas indispensáveis e aquelas que os alunos poderão escolher conforme seu interesse e não pela obrigatoriedade. Seria necessária uma transformação do sistema de exames, os quais deveriam ser suprimidos e substituídos por uma análise dos trabalhos individuais realizados ao longo do ano ou por testes adequados.

É com base nesses fundamentos psicológicos que imagino uma resposta de Claparède à questão da educação inclusiva analisada sob a perspectiva de “uma escola adaptada à mentalidade de cada um, uma escola que se acomode tão perfeitamente aos espíritos, quanto uma roupa ou um calçado sob medida o fazem para o corpo ou para o pé” (Claparède, 1920/1959, p.157), ou seja, a escola sob medida.

REFERÊNCIAS

CLAPARÈDE, Édouard (1905/1934). Psicologia da criança e Psicologia experimental. 11ª ed. Belo Horizonte: Imprensa Oficial .

CLAPARÈDE, Édouard (1931/1940). A educação funcional. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

CLAPARÈDE, Édouard (1916/s.d.). A escola e a psychologia experimental. vol. 2, São Paulo: Melhoramentos.

CLAPARÈDE, Édouard (1920/1959). A escola sob medida. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

CLAPARÈDE, Édouard (1924/1967). Como diagnosticar las aptitudes em los escolares. Trad. de Alejandro Gil Fagoaga. Madrid : Aguilar.

PERSPECTIVAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Priscila Augusta Lima

Gostaria de agradecer o convite da Comissão organizadora e parabenizar a professora Regina Helena pela organização de mais um Encontro.

Para abordar o tema, Perspectivas atuais da Educação Inclusiva, falarei como Psicóloga que atuou na Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 1990 e como professora de Psicologia da Educação e Fundamentos da Educação Inclusiva e Educação Especial na UFMG a partir de 1990 e das experiências vivenciadas com o grupo do GEINE (Grupo de Estudos de Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais) na FAE. Alguns aspectos deste tema foram abordados por mim, em textos e oficinas do Projeto Veredas.

Esta exposição foi organizada em quatro momentos. O primeiro trata dos princípios da proposta de Inclusão; o segundo aponta as diferenças entre a Educação Especial e Educação Inclusiva; no terceiro buscamos compreender os processos de Integração e Inclusão, e, por último, apontamos passos direcionados para a construção da Escola Inclusiva. A organização para fins de exposição não implica dualismos ou oposições entre os momentos, mas interligação entre os aspectos conforme se observará .

PRINCÍPIOS DA PROPOSTA DE INCLUSÃO

A educação não se restringe ao âmbito escolar , no entanto tem no seu eixo central a escola, que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos. Pensar a Educação Inclusiva implica numa transformação das escolas atuais, de forma que todos os sujeitos tenham oportunidades reais de acesso e de aprendizagem e desenvolvimento na escola. A expressão todos os sujeitos refere-se às pessoas com deficiências, crianças que abandonaram a escola ou foram excluídos, meninos de rua, crianças trabalhadoras, crianças

que nunca freqüentaram a escola, crianças sob o risco de fracasso escolar, repetentes, e os que não completaram 4 anos da escolaridade. A maioria dessas crianças vive em situação de extrema pobreza. Há ainda muitas crianças fora da escola no Brasil, apesar de alguns esforços e iniciativas públicas em relação às crianças com deficiências. Houve um aumento no percentual de crianças com necessidades especiais na escola comum, especialmente na rede pública (NERI, 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) de 1996 apresentou pela primeira vez, um capítulo sobre a Educação Especial, reafirmando a prioridade da matrícula das crianças com necessidades especiais na escola comum. Entretanto, apesar de a lei prever a capacitação dos professores, muitos docentes se declaram despreparados para atuar de forma inclusiva .

De outro lado, a efetivação da Inclusão prevê investimentos públicos em Educação. Nesse sentido tem caráter político explícito a proposta, especialmente quando se propõe em fóruns internacionais a negociação ou perdão da dívida de países pobres e em desenvolvimento para investimento na Educação básica e inclusiva. Um desses investimentos diz respeito à formação de professores e ao fornecimento de suporte material e técnico às escolas para que todos os alunos possam ter oportunidade de aprender.

Examinando a terminologia relacionada à inclusão, verifica-se que o termo *inclusão*, segundo o dicionário Aurélio indica: lógica, relação de pertencimento. As rosas incluem-se no gênero das flores. Há diversos tipos de flores. A categoria é constituída de elementos particulares que a compõem. Quanto aos sujeitos humanos: estamos incluídos nesta sociedade humana por uma relação de pertencimento pelo princípio da igualdade; há algo que nos aproxima, que nos identifica como pessoas. Os termos *diversidade e igualdade* vêm sendo utilizados de muitas formas. Igualdade assinala um princípio universal abstrato do gênero humano (igualdade é o mesmo que “eqüidade, justiça; igualdade moral, relação entre os indivíduos em virtude da qual todos eles são portadores dos mesmos direitos fundamentais, que provêm da humanidade e definem a dignidade da pessoa humana” (Dicionário Aurélio, 1986, p. 915) .No entanto todos os sujeitos humanos apresentam

particularidades (ou singularidades?) únicas, compondo uma diversidade de sujeitos.

Aí reside a nossa contradição. Temos de falar em inclusão, porque há uma sociedade excludente, que dicotomiza essa igualdade e diversidade. Somos todos iguais e somos, ao mesmo tempo, todos diferentes. A diversidade mostra como somos diferentes e constituímos a nossa espécie com essa pluralidade. No entanto, a essas diversidades, digamos, construtivas soma-se uma desigualdade ou um aspecto negativo para a maior parte da humanidade: a desigualdade social.

Muitas vezes a desigualdade, marcada por diferenças de classe social e de poder econômico e político, é associada às diversidades no aspecto físico, psicológico e cultural, levando à quebra do princípio universal da igualdade entre os humanos. Neste sentido, a proposta de inclusão de todos como participantes da produção social, cultural e econômica enfatiza a igualdade concreta entre os sujeitos, com o reconhecimento das diferenças nos aspectos, físico, psicológico e cultural. A diversidade não se opõe à igualdade. A desigualdade socialmente construída é que se opõe à igualdade, pois supõe que uns valem menos que os outros.

Os dados do Censo 2000 (NERI,2003) indicam um grande contingente da população vivendo em condições de pobreza extrema e miséria. Conforme constatamos a maioria das crianças que buscam a escola pública são provenientes desse contingente de excluídos do consumo e da participação social. Muitos desses alunos recebem na escola denominações, como alunos com dificuldades de aprendizagem, e, com as mais variadas justificativas, muitos são encaminhados para classes especiais ou escolas especiais.

Vigotsky (1896-1934), psicólogo russo, afirmava em seu texto de 1920 que os princípios do desenvolvimento humano são os mesmos para todos os sujeitos. Todo ser humano é educável. Todas as crianças devem ser educadas. Na sua visão, a fragilidade da deficiência é também uma força que move o sujeito para suas realizações. Isso significa pensar os opostos como partes de um todo. A deficiência é constitutiva da subjetividade de muitas pessoas, que se organizam psicologicamente com a deficiência. A partir da

fragilidade e da força dessa condição e das possibilidades educativas é que se constituem como sujeitos sociais. A crença de muitos de que a melhor coisa para todas as pessoas com deficiência seria acabar com a sua deficiência é enganosa, como a idéia de “curar a deficiência”. Um primeiro engano é confundir doença com deficiência. O segundo engano é partir do referencial das pessoas que não possuem deficiências e considerá-lo adequado para as pessoas deficientes.

Marchesi (2004) abordando as transformações da Educação Especial no século XX. Essas transformações foram impulsionadas em diversos países pelos movimentos sociais organizados que reivindicavam a igualdade entre as pessoas.

A partir da década de 1960 diversos fatores confluíram para uma mudança na educação. Os movimentos em favor da igualdade de oportunidades educacionais avançaram em muitos países. Organizaram-se reivindicações pela participação das pessoas com deficiências nos processos educativos. Os movimentos trouxeram no seu bojo uma mudança de foco. Da análise dos problemas do indivíduo e das suas condições caminha-se para a necessidade de modificação das estruturas sociais para lidar com os diferentes sujeitos e suas necessidades educativas especiais.

No Brasil como em outros países, até a década de 1960 a alternativa educacional para as pessoas com necessidades especiais eram as escolas e as instituições especializadas como única oportunidade de contato extra-familiar. A partir da década de 70, há um abandono das categorias de deficiência pelas autoridades educacionais, partindo especialmente da Inglaterra, quando se introduz formalmente a idéia de que as pessoas estão num processo permanente de aprendizagem. Com relação à deficiência ou as necessidades especiais, essas não podem ser concebidas como um fenômeno universal, estático, independente do tempo e do espaço e das variáveis inerentes às diferentes épocas e contextos sociais. Na sociedade capitalista as condições sociais e as oportunidades de uma pessoa pobre e com deficiência são diferentes das oportunidades de uma pessoa com deficiência e nível sócio econômico favorecido.

Em 1988, o Brasil proclamou uma nova Constituição, o que repercutiu na legislação em geral. A educação como um direito de todos os cidadãos foi estabelecido pela Constituição Federal. No Brasil teve influência a Conferência de Jomtiem realizada em 1990, na Tailândia, com a realização da Conferência Mundial Educação Para Todos, quando líderes de cem países se comprometeram com a erradicação do analfabetismo até o ano 2000. Outro fato internacional foi a ocorrência da Conferência de Salamanca, realizada na Espanha em 1994, resultando na Declaração de Salamanca – um documento em que 88 governos e 25 organizações internacionais proclamaram em assembléia alguns princípios e propuseram uma estrutura de ação em Educação. A Declaração tem 85 artigos, cujo eixo é a integração, sua proposta é a inclusão dos portadores de necessidades especiais no ensino comum e sua participação social plena. A evolução da discussão sobre a temática da deficiência, no âmbito da legislação no Brasil, ampliou-se com a Lei n. 9394, de 1996, com a introdução de um capítulo sobre a Educação Especial. O texto reafirma a concepção da Constituição Federal de 1988, no que diz respeito a integração e destina o capítulo V à Educação Especial. O art. 58 da LDB define que a educação dos alunos com necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Portanto, institucionalmente, as escolas devem ser inclusivas. E incluir não seria apenas efetivar a matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, mas, sobretudo, assumir o compromisso de oferecer a todos os alunos um ensino de qualidade. Para tanto, seria necessária e imprescindível a colaboração e a participação do professor no processo inclusivo; com as necessárias capacitações ou especializações previstas na LDB no seu artigo 59.

A realização plena da inclusão requer do professor uma atuação baseada em princípios igualitários e a consciência de que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns do ensino regular, constitui um direito fundamental. Assim a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais se fará nas escolas de ensino regular por ser o procedimento também regulamentado em leis que regem a

educação brasileira. À escola cabe se preparar para receber esses alunos, oferecendo-lhes um ensino de qualidade, independentemente de cor, raça, religião, sexo, deficiência, classe social, condições de saúde e outros. A escola inclusiva representa a possibilidade de acolhimento e aprendizagem de todos os alunos. Desta forma os sistemas de ensino em seus diferentes níveis passam a ser solicitados na construção do processo de inclusão, trazendo implicações para as escolas, professores, pais e alunos.

A necessidade de refletir sobre uma escola inclusiva e uma sociedade inclusiva manifestou-se em encontros internacionais, a partir de grupos de sujeitos reivindicativos dos seus direitos sociais. O desenvolvimento de um bloco de países ricos mostra uma evolução segregadora, provocando reações que vêm se articulando de diversas formas. Para alguns governos e alguns países, a Educação Inclusiva poderá ser entendida como uma concessão, uma benesse para os sujeitos excluídos. Há em curso um movimento internacional para busca de recursos para financiamento da Educação Inclusiva, especialmente em países pobres. Há formas diferentes de compreensão do processo de inclusão. Como compreendemos e estamos realizando esse processo no Brasil?

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A constituição da Educação Especial nas sociedades ocidentais data do século XVIII, o foco era a reivindicação de populações diversas pelo acesso à participação social, o que originou a Democracia Republicana, nos moldes do Estado francês, criada pela Revolução de 1789 com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Bueno:1993). A proposição era de escolarização para todos, independentemente da origem social. A Educação Especial surge como parte de uma proposta de educação para todos, que apontava a discriminação e a exclusão social de crianças pobres.

Ainda segundo Bueno, o Brasil, como outros países, considerava como melhor alternativa para as pessoas com deficiência o atendimento separado,

segregado, até a década de 60, e a educação especial só atendia um contingente de 10 a 15% das crianças. A população que conseguia ter acesso à Escola Especial quase nada conseguia aprender.

Um elemento de fundamental importância para a compreensão das transformações sociais refere-se aos dados alarmantes sobre o fracasso escolar, evasão e repetência no Brasil, especialmente das crianças pobres e um aumento da demanda por criação de classes especiais e escolas especiais, sobretudo na década de 1980, o que levou, como afirmou-se anteriormente, a um questionamento da organização dos sistemas de ensino e a busca de propostas de reformulação dos mesmos. Os movimentos encaminharam a nova constituição e a elaboração da nova LDB.

Até 1995, apareciam problemas com as diferentes terminologias, para se referir à educação das pessoas com deficiências. Os documentos oficiais então enviados às escolas pelo MEC/SEESP fundamentavam a Educação Especial na Declaração Universal dos Direitos do Homem e na Declaração de Salamanca e, do ponto de vista legal, no artigo 208 da Constituição (MEC/SEESP-1995). A Educação Especial

“obedece aos princípios da Educação Geral e deve se iniciar no momento em que se detectam atrasos ou alterações no desenvolvimento global da criança, e continuar ao longo de sua vida, valorizando suas potencialidades e lhe oferecendo todos os meios para desenvolvê-las ao máximo”.

Adotava então princípios específicos, dentre eles o de Integração:

“A idéia de integração implica necessariamente em reciprocidade. Isto significa que vai muito além da inserção do portador de necessidades especiais em qualquer grupo. A inserção limita-se à simples introdução física, ao passo que a integração envolve a aceitação daquele que se insere”.

Ainda nesses documentos, a Educação Especial era relacionada como uma modalidade usual de atendimento ao portador de necessidades especiais. As diretrizes educacionais não contavam ainda com a promulgação da LDBEN e baseavam-se na legislação e políticas educacionais elaboradas até aquele momento.

Diversas organizações da sociedade civil e associações de pessoas com necessidades especiais apresentam demandas por modificações nas políticas educacionais. A mídia, a partir de 1990, veicula propagandas sobre os excluídos da participação social envolvendo pessoas com deficiência. Desenvolvem-se medidas que facilitam a vida das pessoas com necessidades especiais e práticas sociais inclusivas em lanchonetes, shoppings, bancos, ônibus e locais de trabalho. Os jornais e a TV apresentam pessoas com necessidades especiais que se destacam na sociedade.

Com a promulgação da LDBEN surgem as discussões para a sua implementação e diversos outros instrumentos legais que vão estimular a participação das pessoas com necessidades especiais na escola comum. Fica expressada a necessidade de uma ruptura com um sistema considerado segregador para uma grande maioria de alunos. A proposta de Educação Inclusiva passa a ser destacada. Já em 1996, o Ministério da Educação e Cultura - MEC registra mais de 60% de aumento nas inscrições de crianças com necessidades especiais nas escolas comuns.

A Educação Inclusiva constitui, portanto, uma ruptura com o sistema de segregação de pessoas com necessidades especiais, educadas em espaços separados e implica como já se afirmou uma transformação da escola.

INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

A professora Rosita E. Carvalho (2001), mestre em Psicologia e Doutora em Educação, analisando as relações entre integração e inclusão e às vezes a antagonização dos dois processos, diz ser o conceito de integração

polissêmico, seja porque múltiplos podem ser seus sujeitos ou espaços político-sociais em que o processo se desencadeia e se mantém, seja porque são múltiplos os níveis de sucesso conseguido nas interações interpessoais, implícitas em qualquer conceito de integração

Romeu Kazumi Sassaki, assistente social e consultor de reabilitação, diferencia inclusão e integração e coloca ambas como formas de inserção social. Relaciona a integração aos anos 60 e 70 do século passado e ao modelo médico, que buscava tornar a pessoa apta para satisfazer os padrões do meio social. A inclusão, iniciando-se como prática na década de 80, consolida-se nos anos 90 e tem como proposição a modificação da sociedade para que esta seja capaz de acolher todas as pessoas. Assim as escolas comuns e especiais precisam ser reestruturadas para atenderem a todas as diversidades: pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiência e pessoas com outras características atípicas. (Sassaki,1998)

Entendemos que o termo integração diz respeito inicialmente à participação no mesmo espaço, a sala comum, da escola comum. Já o significado do termo inclusão relaciona-se ao princípio lógico de pertencimento, fazer parte de, constituir. Em relação à espécie humana devemos tomar como referência esse princípio básico, com dois aspectos aparentemente contraditórios. Estamos incluídos na espécie humana. Somos todos iguais. Este é o aspecto da identidade, que indica o pertencimento à espécie. No entanto somos todos diferentes, cada um com a sua particularidade e aí reside a diversidade humana.

Álvaro Marchesi (2004) pesquisador da educação de crianças surdas afirma:

“A idéia de integração esteve estreitamente relacionada à utilização do conceito de necessidades educativas especiais. As duas formulações são tributárias dos movimentos sociais de caráter mais global que se consolidaram a partir dos anos de 1960 e que requeriam maior igualdade para todas as minorias que sofriam algum tipo de exclusão....a integração é o processo que permite aos alunos

que habitualmente foram escolarizados fora das escolas regulares serem educados nelas. A reflexão situa-se agora nas condições educativas e nas mudanças que é preciso fazer nas escolas regulares e na provisão de recursos para os alunos com necessidades especiais recebam nelas um ensino satisfatório.” (MARCHESI, 2004)

O termo integração aparece no texto citado, com o significado que é atribuído por autores brasileiros ao termo inclusão. O autor distingue várias formas de atendimento às necessidades especiais que denomina de formas de inserção. A integração é uma delas

Devemos recordar que a palavra integração é dicionarizada no Brasil com o significado de ação ou política que visa integrar em um grupo as minorias raciais, religiosas, sociais, etc. Esbocei, portanto, alguns aspectos relacionados à terminologia que podem confundir os professores em um primeiro momento. As questões terminológicas são importantes, mas sem dúvida as ações empreendidas no processo educativo possibilitando a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais na escola comum é que serão transformadoras das escolas e da sociedade.

A efetivação plena do processo inclusivo depende em muito da atuação e das atitudes dos professores e ainda do acesso dos mesmos a informações e condições adequadas de trabalho.

Nos cursos da Faculdade de Educação, temos estimulado os educadores em formação a entrar em contato com as pessoas com necessidades especiais, realizando visitas a escolas inclusivas ou a instituições especializadas, ou ainda entrevistando pessoas especiais que obtiveram êxito no percurso escolar ou profissional e que possam falar sobre o assunto. Conversando com alguns educadores das escolas comuns observa-se uma preocupação com uma qualificação para efetivar a inclusão. Temos observado que no último ano, várias monografias tomam como objeto de estudo a inclusão, tanto em cursos de pedagogia, como de formação de professores e pós-graduação o que demonstra o interesse dos professores pelo tema e a produção de novos conhecimentos.

CONSTRUINDO A ESCOLA INCLUSIVA

Marchesi (2004) destacando as diferenças culturais e sociais entre os países, reafirma o compromisso assumido no Encontro de Salamanca e apresenta um projeto de integração desenvolvido na Espanha em 20 anos. Fala da necessidade de um compromisso com a mudança e que;

“as escolas inclusivas não aparecem da noite para o dia, mas vão se configurando mediante um longo processo; portanto, é preciso tomar consciência dos objetivos que tenta alcançar e o tipo de estratégias que se deve impulsionar” (MARCHESI, 2004).

Então, depois de todos esses anos da proposta de Educação para todos (1990), da LDB (1996), como caminha a Inclusão? Não podemos falar de um avanço homogêneo ou linear. Temos alguns dados quantitativos oficiais, que dão conta do aumento do percentual de alunos com deficiências matriculados nas escolas comuns.

Sasaki (1998) mostra que para implementar a inclusão são necessárias ações simultâneas: campanhas contínuas de esclarecimento ao público em geral, aos alunos e familiares das escolas comuns e especiais, aos professores e às autoridades educacionais. A formação dos professores em exercício e dos futuros professores, “enfocando conceitos inclusivistas, como autonomia, independência, equiparação de oportunidades, inclusão social, modelo social da deficiência, rejeição zero e vida independente.” (SASSAKI, 1998)

Nas atividades de sala de aula observo nos graduando, a necessidade de uma informação geral histórica sobre a inclusão e os sujeitos da inclusão, que os futuros professores percebam seus sentimentos em relação a essas pessoas e as motivações destes mesmos sentimentos; que compreendam o contexto socio-histórico da proposta de exclusão e o da inclusão e que tenham

um domínio básico de conhecimentos que auxiliem a sua aproximação das pessoas com deficiência, no sentido de com elas interagirem.

Quanto à especificidade de cada deficiência ou síndrome, o aprofundamento deve decorrer, inicialmente da necessidade da prática da sala de aula, de quais alunos estão lá. O professor não tem como saber tudo de todas as deficiências, para entender prontamente qualquer síndrome de um aluno que procure a escola, mesmo porque as deficiências são dinâmicas: elas mudam, alteram-se. As pessoas com deficiências são heterogêneas, e surgem ainda novas deficiências com o desenvolvimento da sociedade.

É necessário reiterar o estímulo a uma disposição humanitária inicial nos educadores, como ponto de partida. Essa disposição inclui encarar o outro como pessoa, como sujeito, que tem direito à escolarização e que procura viver plenamente. Essa formação é imprescindível. Ela não pode se confundir com o assistencialismo de “Eu quero ajudar o outro”, tantas vezes associado à Educação Inclusiva. A visão assistencialista não concebe a relação com a pessoa com deficiência como uma via de mão dupla, mas a compreende como um dar de si ao outro menos válido.

As necessidades especiais apresentam características amplas e podem ser identificadas em diversas situações inclusive em situações onde há necessidade de exames médicos como na deficiência visual ou auditiva. Em outras situações essa identificação não é possível em um primeiro momento. Muitos alunos com dificuldades de aprendizagem, condutas típicas, agressividade e até com falta de motivação, compõem as turmas escolares. Como afirmamos anteriormente, os sujeitos da inclusão são vários.

A Política Nacional de Educação Especial prioriza para o atendimento na rede regular de ensino de todos os alunos: os portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla, além dos portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e das pessoas superdotadas. Percebemos com isto, que a sociedade brasileira está vivendo um processo inédito, construindo um processo de inclusão. Isto não significa uma situação pronta. Significa que no início do século XXI encontramos nas cidades pessoas com deficiências nas

escolas, nos mais diversos ambientes de trabalho, nos supermercados, nas lojas. Este fato não ocorria há 20 anos atrás.

O processo de inclusão não é fácil, e por isso também é desafiador e pleno de possibilidades para os educadores e para os educandos. Entendemos que a sociedade está construindo um processo inclusivo, mas ainda faz exclusão. Há um movimento para incluir e obstáculos à inclusão. Essa situação pode ser alterada com uma evolução do humanismo, do conhecimento da diversidade e das possibilidades humanas. Com a evolução da sociedade, propiciada pela interação entre as pessoas com deficiência, é que se pode vislumbrar uma sociedade, mais fraterna, mais cooperativa. São necessários a construção e o fortalecimento de uma mentalidade inclusiva. Como apontamos durante todo o texto a inclusão é um processo. A Constituição de 1988 estabeleceu uma base legal nacional para a inclusão, que vem se consolidando com apoios, oposições e conflitos nesses 16 anos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento dos serviços de Educação Especial. Série Diretrizes 6. Brasília : MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações curriculares. Estratégias para Educação de alunos com necessidades Educacionais Especiais. Brasília : MEC/SEF, 1999.

BUENO, J.G.S. Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, R. E. – “Inclusão Escolar: desafios”. Em: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 1999, Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Anais. 2001. p.45 a 60.

LIMA, P. A. "Possibilidades da abordagem etnográfica no trabalho com os deficientes visuais". Em: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 1999, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Anais 2001. Belo Horizonte.

_____. "Significando o brincar: contribuições para a reflexão junto aos portadores de necessidades especiais". Revista Integração. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 14, n..24, 2002a, p.44-47.

.LIMA, P. A. "A concepção sócio-histórica e as perspectivas de inclusão das pessoas com necessidades especiais na escola". Caderno de textos do seminário: As perspectivas de inclusão das pessoas com necessidades especiais. Belo Horizonte: UFMG e PUC-Minas. Dezembro de 2002. p.39 - 42.

_____. A produção de estratégias de locomoção e orientação espacial- um estudo com universitários cegos. (Tese de Doutorado). São Paulo: USP, 2002c.

_____. "Deficiência visual: estratégias de locomoção e orientação espacial". Revista Escritos sobre Educação. Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira, Ibirité, MG, v.2, n.1, Jan/Jun. 2003, p.33-42.

_____. "Educação Inclusiva". Em: Projeto Veredas – Formação Superior de Professores. Módulo 7 – Eletiva 3. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005, p. 13-33

MARCHESI, A. "Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas". Em: COLL, C.; MARCHESI, A e PALÁCIOS J. Desenvolvimento Psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. V.3, 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCHESI, A. "A prática das escolas inclusivas". Em: COLL, C., MARCHESI, A. e PALÁCIOS, J. Desenvolvimento Psicológico e educação: transtornos do

desenvolvimento e necessidades educativas especiais. V.3, 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MITTLER, PETER. “Educação de Necessidades Especiais: uma perspectiva internacional”. Em: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 1999, Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Anais 2001, p. 34- 41.

NERI, M. et al. Retratos da deficiência no Brasil. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003

SASSAKI, R. K. “Entrevista”. Revista Integração, Brasília, MEC/SESSP, Ano 8, nº 20, 1998, p. 8 –10.

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

VIGOTSKY, L.S. “A formação social da mente”. São Paulo: Martins Fontes, 1984. Em: _____. Obras completas. v. 5. Fundamentos de defectología. La Habana: Pueblo y Educacción, 1995.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

HELENA ANTIPOFF E LEV VIGOTSKY: DUAS ABORDAGENS NO ACOLHIMENTO DAS DIFERENÇAS

Rita de Cássia Vieira

A partir do final da década de 1990, temos acompanhado no meio educativo uma intensificação do debate acerca da inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência na rede de ensino regular. Especialmente no Brasil, essas pessoas, chamadas, a partir da Declaração de Salamanca⁵ de portadoras de necessidades educativas especiais, se tornaram, assim como seu processo de inclusão na escola comum, no foco de atenção e reflexão de várias disciplinas de interface com a Educação. A Psicologia, como não poderia deixar de ser tendo em vista o seu histórico relacionamento com a Educação, também vem participando dessa discussão e buscando oferecer suas contribuições acerca de como acolher essas pessoas *diferentes* do ponto de vista do que se convencionou de normalidade.

Nesse sentido, nosso objetivo neste texto é trazer o ponto de vista de dois grandes psicólogos no que se refere a esse grande desafio: Helena Antipoff e Lev Semenovich Vigotsky. A primeira, como sabemos, é considerada a grande iniciadora, a “mãe”, por assim dizer, de todo o movimento relativo à educação especial. Torna-se, portanto, praticamente impossível falarmos em educação especial, em inclusão, em acolhimento de diferenças, etc., e tantos outros temas correlatos sem nos referirmos a Helena Antipoff. Por sua vez, Vigotsky e sua teoria histórico-cultural tem se mostrado um autor de extrema relevância não apenas para a Psicologia, mas também para a Psicologia da Educação, pois, apesar de não haver elaborado uma pedagogia propriamente dita, deixou idéias sugestivas e importantes para a educação e, particularmente para a educação especial. Seus escritos chegam até nós ainda hoje com um

⁵ A Declaração de Salamanca se constitui num documento elaborado e aprovado na Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca, Espanha, entre 07 e 10 de junho de 1994, onde representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia reafirmaram o seu “compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”.

certo ar de redescoberta, já que só a partir da década de 1980 é que suas idéias começaram a ser introduzidas no Brasil.

Além da conhecida relevância desses dois nomes para a Psicologia, é importante também apontar a similaridade existente entre suas proposições. Esta aproximação enfatiza a necessidade de buscarmos resgatar as contribuições sugeridas pelos mesmos para que elas possam nos auxiliar no enfrentamento das desafiantes questões impostas pela inclusão dos *diferentes*.

Entre 1925 e 1934, em parceria com Luria e Leontiev, Vigotsky realizou uma série de investigações no campo da educação especial. Focalizando o desenvolvimento do portador de deficiência tomando como referencial o desenvolvimento de uma pessoa normal e destacando os aspectos desses sujeitos que eram qualitativamente distintos, ele se questiona sobre o que nesta pessoa a distinguiria de uma pessoa normal, em termos qualitativos. Essa distinção era feita não só em relação às diferenças orgânicas, mas também e principalmente em relação aos aspectos sociais. Para ele, os fatores sociais, além de tornarem o deficiente menos desenvolvido do que uma pessoa normal em alguns aspectos, também fariam deste sujeito uma pessoa que se desenvolveria de uma maneira diferente, especial. No seu desenvolvimento, a pessoa deficiente possuiria tanto características tidas como normais quanto aquelas ditas características especiais; estas duas modalidades se entremeariam, se intercalariam para constituir esse sujeito portador de deficiência (Monteiro, 1995).

“Vivendo e trabalhando numa sociedade onde a ciência era extremamente valorizada na busca de soluções para se eliminar o analfabetismo e na elaboração de programas educacionais que maximizassem as potencialidades daqueles que aprendiam, Vigotsky mostra em seus escritos toda a influência deste seu meio. Assim, ele afirmava que, em relação ao deficiente, o que freqüentemente acontecia em educação era que as pessoas enfatizavam o que faltava a essas crianças, suas dificuldade de desenvolvimento, suas qualidades negativas. Em franca oposição a isso, ele se interessava mais pela força dessa criança, pelo que ela tinha de positivo, de

qualidade positiva: partindo do conhecimento que a criança já tem – o seu conceito de nível de desenvolvimento real – é que se poderia atingir outros patamares mais elevados no curso do desenvolvimento. Concentrando sua atenção nas habilidades que a criança deficiente possuía, Vigotsky observa que “é impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Torna-se necessário ter uma idéia, ainda que seja vaga, sobre o que ela possui, sobre o que ela é” (Vigotsky, 1989b, v.5: 102, citado por Monteiro, 1995).

Neste ponto, é necessário chamar a atenção para a semelhança desta proposição vigotskiana com o pensamento de Antipoff. Exemplos neste sentido é o projeto antipoffiano de trabalho com as classes homogêneas, desenvolvido para as escolas públicas mineiras e que possuía como uma das premissas básicas o agrupamento das crianças segundo as suas capacidades, as suas aptidões individuais. Como aponta Lourenço (2001), ao agrupar as crianças de acordo com suas necessidades e com o seu nível de desenvolvimento físico e mental, Antipoff se apoiava na crença de só assim estas crianças poderiam receber uma educação orientada por seus interesses individuais e sob medida para o desenvolvimento de suas capacidades plenas.

Outro ponto que nos chama a atenção na teorização proposta por Vigotsky diz respeito às interações que acontecem entre o que ele vai denominar de núcleos primário e secundário da deficiência. As características biológicas, orgânicas, constituem o núcleo primário da deficiência. Junto com este núcleo primário, começa a se constituir um núcleo secundário (composto pelas relações sociais que a criança estabelece), que, segundo ele, é o responsável pelo desenvolvimento das funções especificamente humanas (Monteiro, 1995).

A constituição humana segue, pois, uma rota que vai do plano intersubjetivo para o plano intrasubjetivo:

“... de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica, de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A

história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas” (Vigotsky, 1984: 52).

Vigotsky chama a atenção do educador para este núcleo secundário, o social, e aponta que é aí que vai caber a ele atuar, já que no núcleo dos fatores primários, o biológico, o educador não tem o que fazer. É aí, nas relações sociais, que o desenvolvimento encontra seus caminhos de realização. Assim, o educador deve ter em mente que o seu foco deve ser nos efeitos da deficiência – observados no nível secundário – e não na própria deficiência, presente no núcleo primário do desenvolvimento.

E aqui, mais uma vez, observamos uma continuidade com relação ao pensamento de Helena Antipoff. No momento em que fundava na Fazenda do Rosário uma escola para crianças e adolescentes excepcionais e explicitava sobre a necessidade de uma educação especial para os mesmos, ela também aponta sua preocupação com os efeitos da deficiência, tanto no nível individual, quanto no nível social. Isso pode ser notado em vários momentos da trajetória de Antipoff, mas exemplar e especificamente quando, por ocasião da criação da Fazenda do Rosário, sua fala contém essa preocupação ao explicar para as pessoas então presentes o que ela entende por criança/adolescente excepcional:

“crianças e adolescentes que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou qualquer destas de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social” (Antipoff, 1962: 10).

Um outro importante ponto em comum no pensamento de ambos diz respeito à necessidade de se conhecer a criança especial. Os dois psicólogos apontavam essa necessidade de, no trabalho com a criança especial, se buscar um conhecimento o mais ampliado possível sobre este sujeito. Como visto anteriormente, ao afirmar a necessidade de se ter uma idéia ainda que

precária sobre quem é a criança, Vigotsky reafirma a importância de se conhecer essa criança, saber do seu desenvolvimento, como ele ocorre, como essa criança interage com o mundo, se ela participa ou é excluída da vida social, os papéis que ela internaliza, as concepções que ela tem sobre si mesma, enfim, conhecer sua história de vida.

Em relação a Antipoff, podemos demonstrar essa aposta no conhecimento da criança ao retomarmos, por exemplo, sua proposta de estruturação da Sociedade Pestalozzi. Este projeto grandioso continha, na sua base, além do atendimento à criança excepcional, toda uma ênfase no saber sobre esta criança, alicerçado em uma série de elementos como pesquisas médicas, antropológicas, sociais, cursos, eventos de divulgação científica, etc. Poderíamos até dizer que são tipos de conhecimento diferentes o que ambos propõem, mas mesmo assim verificaríamos que, apesar de distintos, são saberes sobre um mesmo sujeito – o portador de necessidades especiais – que se complementam, que se articulam entre si e nos abrem perspectivas de lidar melhor com esse sujeito.

Para Vigotsky, as relações sociais são como uma espécie de passaporte de acesso ao desenvolvimento. Ele acrescenta que, por exemplo, no caso da deficiência mental, nem todas as funções psicológicas estão comprometidas da mesma forma e no mesmo nível. No contato com o outro, a criança pode ser estimulada e ser motivada a se auto-estimular, desenvolvendo a partir daí uma determinada função que talvez esteja mais comprometida que outra:

“A socialização da criança não só ativa e exercita suas funções psicológicas, como é a fonte do surgimento de uma conduta determinada historicamente (...) A relação social é a fonte do desenvolvimento dessas funções, particularmente na criança deficiente mental” (Vigotsky, 1989, v.5: 109, citado por Monteiro, 1995).

Novamente aqui, as idéias dos psicólogos aqui em foco se encontram em conformidade, já que ambos acreditavam no poder da inclusão na sociedade de crianças que possuíam algum tipo de déficit no desenvolvimento.

Outro ponto que gostaríamos de destacar diz respeito ao papel da escola e do aprendizado escolar na vida da criança deficiente. Vigotsky afirma que a escola deve criar oportunidades para que a criança se integre, se insira na sociedade, já que só a partir daí é que ela poderá aprender e compensar outras dificuldades no seu desenvolvimento. A escola é, pois, inútil se fica só no que a criança sabe. Ele aponta ainda a importância da aprendizagem na escola: para ele, a função da educação seria levar o aluno adiante, pois quanto mais ele aprende, mais se desenvolve mentalmente. Esta proposição também pode ser notada no decorrer de toda a obra de Antipoff. Ao afirmar que a anormalidade mental era um conceito que deveria ser relativizado, já que toda criança seria capaz de aprender, Helena Antipoff alardeava o poder do aprendizado. Postulações como estas ficaram na história e nos dão uma idéia muito clara do que está sendo falado: toda criança, para ela, era capaz de aprender e dar continuidade à sua trajetória de vida, mesmo que em condições diferentes das de uma criança normal.

Criticando as práticas pedagógicas que são destinadas às crianças *especiais*, Vigotsky diz que essas práticas proporcionam uma aprendizagem muito voltada para o concreto, muito visual. Isso faz com que a criança passe a operar apenas com representações concretas, o que, por sua vez, dificulta e limita o desenvolvimento do pensamento abstrato. E o que a escola deveria fazer é o oposto, que seria estimular o desenvolvimento do pensamento abstrato. Outra importante afirmação com relação às práticas pedagógicas é a de que elas deveriam fazer sentido para a vida do aluno. Nessa direção, são sugeridas atividades relacionadas a jogos, ao trabalho, à possibilidade de vivência de uma linguagem viva, etc. O mesmo é proposto por Antipoff, que também apontava a necessidade de se estar atento para três dimensões básicas que necessariamente deveriam estar presentes na educação destas crianças: o trabalho, a família - presente com seus laços de afetividade, e o meio ambiente. Para ela, essas três dimensões eram fundamentais para que, no ato educar essas crianças, fossem propostas atividades que se aproximassem mais do dia-a-dia destas e, conseqüentemente, fizessem sentido para as mesmas.

Para finalizar, se quiséssemos reunir as idéias de Antipoff e Vigotsky no que diz respeito à educação especial, poderíamos sintetizá-las em alguns poucos pilares que as sustentariam:

- Ambos acreditavam na participação ativa e interativa da criança deficiente no contexto educacional.
- Ambos acreditavam numa educação que, com base no respeito e na compreensão da diferença, impulsionasse a autonomia e o senso crítico do aluno.
- Ambos acreditavam na possibilidade de desenvolver funções que ajudassem os alunos a superarem suas dificuldades.
- Somado a isto, a crença maior de ambos era que apenas através de uma verdadeira inserção social dessas pessoas é que elas poderiam a vir a se desenvolver e participar como verdadeiros seres humanos que são da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, Helena. Infância Excepcional. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi, 1962.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, 1994. Salamanca, Espanha. Conferência Mundial de Educação Especial. Disponível no endereço eletrônico:

<http://www.pedagogas2na.hpg.ig.com.br/ética/salamanca.htm>

LOURENÇO, Érika. “Helena Antipoff: uma experiência em educação inclusiva”. Boletim do CDPHA, Belo Horizonte, n. 15, 2001.

MONTEIRO, Mariângela da Silva. “A educação especial na perspectiva de Vigotsky”. Em: _____. Nas relações dialógicas: o cotidiano de uma classe especial, Rio de Janeiro, UERJ, 1995 (Dissertação de Mestrado).

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984.

INCLUSÃO PARA ALÉM DO CONCEITO DE INTELIGÊNCIA

Renato Diniz Silveira

A expressão inteligência está hoje por toda parte, apropriada de um modo geral e pouco específico, com sentidos e intenções diferentes. As preocupações atuais acerca da inteligência nos remetem diretamente ao universo da neurociência, uma vez que é sobre esse campo de saber que tantas publicações se debruçam. Está se disseminando o hábito de consumir revistas que prometem explicar ao público leigo os avanços que a neurologia tem conseguido na tradução do comportamento humano. Evidentemente, as novidades tecnológicas que permitem nosso acesso ao complexo funcionamento cerebral são muito interessantes, ainda que uma parte delas seja especulativa, esperando por estudos mais aprofundados para sua confirmação.

Antes de tudo, porém, é preciso que se elucide um pouco mais por que o conceito de inteligência se tornou particularmente importante neste início de século. Em parte, podemos dizer que a inteligência continua sendo uma capacidade exigida para funções qualificadas do mercado de trabalho, e nessa perspectiva, essa função cognitiva poderia ser pensada como um dos fatores que poderiam legitimar o mecanismo de exclusão social, na medida em que os menos “inteligentes” automaticamente não possuiriam capacidade para assumir importantes tarefas no mundo atual.

Presenciamos uma fase da economia em que essa se coloca em consonância com uma modernização da base científico-técnico do processo produtivo, no contexto denominado por alguns autores como a *terceira revolução industrial*, definida pela microeletrônica associada à engenharia genética, à informática e às novas formas de energia: “O que estamos presenciando não é apenas uma mudança qualitativa da relação do ser humano com a realidade. Enquanto a primeira e a segunda revoluções significaram uma potenciação da força física humana, a terceira amplia a capacidade mental e intelectual” (Frigotto, 1991).

A consequência disto talvez seja uma concentração crescente “do capital, da riqueza e do conhecimento”, gerando desemprego ou emprego precário em âmbito globalizado. Por outro lado, é igualmente verdadeira a necessidade crescente de aquisição de novas habilidades cognitivas, em um universo de trabalho automatizado, informatizado e robotizado com aspirações de consumo cada vez mais sofisticadas. Há um novo perfil de trabalhador para essa realidade: ele deverá ser capaz de transferir conhecimentos e experiências, relacionando o processo de produção como um todo, onde as tecnologias têm um lugar afinado com a operacionalização, e onde a capacidade intelectual humana será supervalorizada.

Ao mesmo tempo, o conceito de inteligência apresenta novas vertentes. Ao se discutir esses novos enfoques, cabe destacar os recursos oferecidos pelo próprio avanço tecnológico, especialmente no campo da informática e das comunicações, oferecendo a sugestão de que a “inteligência da máquina” pudesse funcionar como um modelo ou um parâmetro para a inteligência humana. Dentre essas concepções, destaco, para recorte, o desenvolvimento da pesquisa no campo da psicofisiologia e da neurologia, permitindo que se realizassem, com relativa facilidade, estudos numerosos e variados sobre o cérebro humano. Essa profusão de descobertas conduziu, com bastante rapidez, a conclusões sobre o comportamento, a partir de inferências que nem sempre são bem explicadas, como afirma Paula Sibilia no livro O Homem Pós-Orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais (SIBILIA, 2002). Para a autora, a explicação da inteligência na contemporaneidade tem tido a vocação de adotar um modelo explicativo fundamentalmente de caráter biológico. Verifica-se uma exacerbação dos determinantes biológicos, naturais ou mecânicos da atividade cognitiva. Tudo poderia ser explicado pelos métodos naturais, tão poderosamente desvendados pelos novos recursos tecnológicos. Essa tendência tem sido um forte traço do saber psiquiátrico no início do século XXI, mas seu desenvolvimento algo apressado acaba por retirar da possibilidade inclusiva a convivência com muitos doentes mentais, que muitas vezes tem tido suas impressões sobre o cotidiano substituídas pela análise tecnicista de exames complexos e pouco esclarecedores.

Trabalhar com doentes mentais tem sido uma tarefa árdua para todos os profissionais envolvidos nesse processo. Contudo, há uma dimensão desse trabalho que se coloca na ordem do dia, e que ultrapassa intentos da esfera do tratamento propriamente dito. É bem verdade que a psiquiatria contemporânea se posiciona legitimamente na sua proposta semiológica, diagnóstica e terapêutica, e também é necessário reafirmar que esse avanço vem se manifestando nos resultados clínicos obtidos. Porém, há um aspecto primordial nesse campo de difícil análise quantitativa, mas observável no cotidiano: a exclusão social dos doentes mentais (PERRUSI, 1995).

É notável que aspectos da representação social dos doentes mentais apontem tanto na direção da idéia de uma “falta de inteligência”, conforme as pesquisas de Perrusi (1995). Muitas pessoas confundem doentes mentais esquizofrênicos com pacientes portadores de síndromes de déficit intelectual. Entretanto, essa confusão muitas vezes usa o conceito de inteligência adaptado à possibilidade ou impossibilidade de trabalho remunerado, aspecto já citado nesse trabalho. As relações entre inteligência e inclusão social no campo da saúde mental nos levam para a discussão sobre a emergência de um balizador de inclusão social, que é a cidadania.

Aqui precisamos esclarecer algo sobre a psiquiatria e suas relações com a doença mental: o nascimento da clínica psiquiátrica opta por se fazer escutar mediante o enaltecimento da racionalidade, o que não apenas ajuda a definir e classificar o indivíduo doente, por suas características patológicas, mas contribui também para definição do cidadão moderno, por suas características ideais de saúde mental, especialmente o conceito clássico de inteligência. O exame de algumas nuances do desenvolvimento do pensamento psiquiátrico abriram muitas frentes de argumentação. No entanto, um aspecto parece contribuir um pouco mais para a fundamentação nessa discussão empreendida aqui. Um dos pilares da cidadania moderna foi a universalidade de direitos, reconhecendo a cidadania plena para o conjunto de indivíduos. É necessário, contudo, completar a frase. Provavelmente o complemento seria “cidadania plena para o conjunto de indivíduos inscritos no universo da razão e da vontade”. Ao que parece, a grande condição para ser cidadão naquele contexto era ter discernimento para respeitar as regras do pacto social. Essa condição

estava acessível para a maioria dos habitantes da cidade, exceção feita aos doentes mentais. Esses foram considerados inaptos para a cidadania, pois não respeitavam as regras sociais. Em decorrência disso, o doente mental não era representado como sendo igual aos outros cidadãos, pois era alguém mutilado de sua razão, diferença estrutural que marcou o destino da loucura e desses doentes de maneira absoluta, radical e precária nos séculos seguintes, com o afastamento dos doentes mentais da convivência urbana e suas sérias conseqüências representadas por preconceitos e exclusão.

No entanto, se o que dá à cidadania o seu caráter de movimento é a variabilidade das formas que ela assume, podemos perceber que há um elemento fundante na questão representado ainda pelo momento histórico que estréia a aplicabilidade deste termo: a resposta do Estado às reivindicações sociais no fim do século XVIII, que criou uma noção de cidadania que continua vigente até hoje, lutando para permanecer como tal e desempenhando funções diferentes daquelas que caracterizaram a sua origem. Assim sendo, nos parece importante acusar a presença de uma nova forma de pensar a cidadania, que certamente guarda diferenças em relação ao modelo clássico, mas que se coloca como uma importante saída para alguns dos impasses que as relações entre loucura e cidadania nos colocam. A nova cidadania sugere um alargamento das relações nela anteriormente contidas: se a cidadania clássica está calcada nas relações entre o indivíduo e o Estado, a nova estará centrando o seu olhar nas relações com a sociedade civil.

O processo de inclusão social envolve uma transformação das práticas sociais enraizadas na sociedade como um todo, que no caso da doença mental deverá levar em conta garantias constitucionais de alta legitimidade, que permeiam o direito de igualdade de todos os cidadãos, para além de qualquer conceito de inteligência adotado.

Porém, o exercício de inclusão social requer a liberdade e o tratamento digno: é preciso aumentar os espaços de oferecimento aos doentes mentais para que deles sejam escutadas suas demandas de direitos e também seus alcances e limites; é necessária uma reforma profunda na disponibilidade social em relação ao estranhamento que a loucura fornece, um aprendizado de convivência com esses novos cidadãos que não estão mais restritos aos

lugares que a modernidade lhes concedeu (como o hospício, por exemplo). Não é possível que supor que a discussão pela inclusão social de excepcionais ou superdotados se encerre pelo reconhecimento formal de seus direitos pelo Estado. Apesar de legítima, essa operação isolada subestima o espaço da sociedade civil, cenário no qual se exacerbam as tensões entre doença mental e sociedade.

De uma maneira geral, compreendemos que a cidadania pretendida ao doente mental, e suas habilidades intelectivas, apresentam uma característica básica: o que está em questão é o direito à igualdade, o direito de “ser um cidadão como outro qualquer”. No entanto, parece haver um vínculo intrínseco entre igualdade e diferença: no campo da cidadania do doente mental, por exemplo, a diferença emerge enquanto uma reivindicação precisamente na medida em que ela indica desigualdade. Assim, em relação aos doentes mentais, há uma evidente requisição no nivelamento da igualdade de direitos, mas será que o cidadão pode contar com o direito de ser diferente, sem ser acusado de não ter “inteligência” suficiente para o convívio social?

Essa torção no raciocínio rompe diretamente com qualquer conceito prévio de inteligência e abre a possibilidade de que sejam formalizados novos direitos, como o “direito à diferença”, o que fornece substrato para a emergência de uma nova concepção de cidadania.

Para concluir, gostaria de frisar que a inclusão social não pode se ater em debates acadêmicos, com riscos de subestimar a inteligência alheia. Como exemplo, cito, dentre tantas frentes de trabalho empreendidas por Helena Antipoff, a criação da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, em 1932, que contou com a colaboração de vários psiquiatras e educadores para sua consolidação. Seu exemplo, ao se interessar por crianças “recusadas pelo sistema” ou “excepcionais”, demonstra uma preocupação de teorização sobre o processo de aprendizagem para as “crianças-problema”. No entanto, essa vertente científica era apenas uma das suas frentes de trabalho, pois ela considerava que a sociedade civil e as autoridades deveriam se ater às precariedades das condições de vida de muitas crianças pobres e abandonadas que circulavam pelas ruas de Belo Horizonte.

Não existe nenhum conceito acadêmico ou leigo que possa autorizar a exclusão social. Por mais que as pesquisas sobre inteligência e as noções sobre cidadania avancem, devemos estar atentos para não recriarmos dispositivos a serviço de obstáculos para a inclusão entre nós.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. Historia da loucura na idade clássica. São Paulo: Perspectiva, 1978. 551p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Mutações tecnológicas: impacto nos planos econômico, político, social e os desafios para a educação”. Cadernos Ced, n.17, p.18-23, 1991.

PERRUSI, Artur. Imagens da loucura: representação social da doença mental na psiquiatria. São Paulo: Cortez; Recife: UFPE, 1995. 240 p.

SIBILIA, Paula. O homem Pós-Orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. 228 p.

A EDUCAÇÃO FUNCIONAL E A ESCOLA SOB MEDIDA

Denise Nepomuceno

A obra de Édouard Claparède(1873-1940), médico e psicólogo suíço, caracteriza-se pela defesa da aplicação das descobertas da Psicologia Experimental à educação, através da proposta de uma nova disciplina, por ele denominada Pedagogia Experimental. Do ponto de vista teórico, o autor defendia que o processo de desenvolvimento decorre da atividade espontânea do sujeito, do exercício de sua curiosidade em relação ao ambiente. Do ponto de vista prático, sua principal preocupação era que as atividades educativas aproveitassem essas tendências naturais do sujeito, adaptando-se a ela através da "escola sob medida", isto é, uma escola que levasse em conta as tendências espontâneas do educando.

A proposta de “escola sob medida” foi pronunciada por Claparède pela primeira vez em 1901, numa palestra realizada na Sociedade Médica de Genebra, formulando na opinião de Antipoff "o princípio essencial da educação moderna" (Antipoff, 1934, p. XIV). Trata-se de proposta curricular dentro dos princípios da educação funcional.

O princípio da educação funcional deriva da lei da necessidade ou do interesse segundo o qual “a atividade é sempre suscitada por uma necessidade” (Claparède, 1958, p.145). Na prática, explica Claparède, isso significa que a escola deve basear-se na necessidade, deve colocar os alunos em circunstâncias em que sintam a necessidade de executar a ação que se espera deles. Para que sintam a necessidade de aprender Geografia, História, Gramática... é preciso usar de um artifício natural da criança: o jogo. A criança tem a necessidade de brincar e por meio do jogo o professor poderá dar vida às suas lições

O saber na educação funcional não é um fim em si mesmo. Ele está a serviço da ação. Para tal, Claparède fixou três fases do processo educativo na educação funcional.

“1) Despertar uma necessidade (um interesse, um desejo), pondo o aluno em situação própria a suscitar uma necessidade ou esse desejo.

2) Produção, graças a essa necessidade, da reação própria a satisfazê-la.

3) Aquisição dos conhecimentos que possam controlar essa reação, dirigi-la, conduzi-la ao fim proposto”. (Claparède, 1958, p. 149)

A partir desses princípios Claparède elaborou uma teoria em torno da organização escolar. Para o autor, um programa (hoje diríamos currículo) deve satisfazer um duplo fim: de um lado deve instruir (propiciar conhecimentos indispensáveis)⁷, de outro deve cultivar (servir à cultura do espírito). Para isso devem-se conciliar os fins objetivos do programa com as necessidades do desenvolvimento da criança. O programa nessa proposta seria desenvolvido segundo o ponto de vista da utilidade objetiva dos conhecimentos⁹, tendo em vista sua utilidade à vida da criança e ao mesmo tempo levando em conta a capacidade mental dos alunos.

Essa proposta é o oposto do que Claparède denominava pedagogia tradicional, que adota programas uniformes obrigando os alunos a cuidarem de disciplinas para as quais não possuem aptidão natural. Claparède critica esses programas uniformes, dizendo que seu objetivo é o aluno médio, nas palavras do autor: visão esta "herdeira fiel e cega do passado, pois o homem médio, neutro e uniforme, sem relevo, já que sem luz e sem sombra era o ideal de outrora" (Claparède, 1959, p. 146). Oposto a isso Claparède divulgou o ideal de uma escola que obedecesse à natureza da criança, que não “cultivasse solos estéreis”, pois respeitaria as aptidões de cada indivíduo:

“É preciso levar em conta as diferenças de aptidões porque ir contra o tipo individual é ir contra a natureza. E ir contra a natureza tem duplo inconveniente: em primeiro lugar, ...não há rendimento, ou só um rendimento não proporcional ao esforço despendido. E, em seguida - é preciso insistir - repugnância...Importa com efeito, que a

⁷ Esses conhecimentos indispensáveis são determinados por circunstâncias diversas: econômica, política, social, etc..

⁹ Assim um conhecimento só seria ministrado se fosse indispensável à vida.

idéia do trabalho não esteja associada à da repugnância, mas, ao contrário, à satisfação” (Claparède, 1959, p. 149)

Escola sob medida é uma escola adaptada à mentalidade de cada um, onde o espírito do aluno se acomode perfeitamente na escola. Em termos práticos, o sistema deve permitir ao aluno agrupar o mais livremente possível as disciplinas que melhor satisfazem suas aptidões. Esse sistema foi denominado “sistema de opções”. Para que tal sistema aconteça é preciso reduzir consideravelmente a número de horas obrigatórias, deixando tempo disponível para as diversas combinações a serem escolhidas pelo aluno.

As horas obrigatórias seriam destinadas àquilo que denominam de cultura geral, isto é, conhecimentos comuns que um homem deve possuir para que não se sinta estranho ao sair de sua especialidade e a fim de que se garanta o desenvolvimento de funções gerais como a reflexão, a crítica, a linguagem, os sentimentos estéticos, entre outros. O restante das horas seria escolhido livremente, completando os cursos gerais.

Claparède ainda menciona que a diminuição do número de lições permitiria uma ênfase maior nos trabalhos individuais. Esses seriam feitos em bibliotecas onde os alunos livremente consultariam livros, tendo no professor um auxiliar.

Na proposta de escola sob medida o conhecimento é um meio de preparação para ação e só tem valor quando serve a uma necessidade. O começo para delimitar quais conhecimentos ensinar às crianças deve ser um estudo do espírito infantil, das palavras que a criança compreende, do modo como elabora as representações.

Além disso, o modo de organizar os conhecimentos novos também difere da maneira sistematizada do adulto, isto é, a lógica da criança é diferente da do adulto. Traduzir uma lógica a outra não é tarefa fácil, Claparède afirma que na maioria das vezes a escola não a realiza, como consequência apresenta o conhecimento com o raciocínio e lógica do adulto, que a criança não compreende.

A concepção educacional de Claparède, sintetizada na proposta “escola sob medida” propõe uma revolução: os programas gravitando em torno

da criança e não mais o contrário. Isso traria inúmeras mudanças à educação: substituição da obediência passiva pela iniciativa da criança; mudança nos métodos baseados na lógica do adulto para aqueles fundados na psicologia da criança; organização da escola segundo o tipo de instituições democráticas, tendo o jogo e os interesses da criança como pontos de partida. "Numa palavra, em vez de ser educada, a criança estará colocada em condições tais que se eduque, ela mesma o mais possível" (Claparède, s.d., p. 165).

A função da escola nessa proposta, como Claparède afirma, é de prolongar a infância, ou pelo menos explorar suas potencialidades genéticas: a curiosidade e a tendência a experimentar. O educador também tem seu papel transformado, ele passa a ser um estimulador de interesses, ao invés de ficar no meio de um palco como apresentador, ele vai aos bastidores onde organizará de maneira mais favorável o despertar das necessidades intelectuais e sociais da criança.

O princípio de uma educação baseada nos interesses e nas necessidades de cada educando, ou seja, uma escola sob medida, é defendido e divulgado por Helena Antipoff. Para a autora "é difícil, se não impossível, realizar a educação sem se conhecer bem o aluno, matéria prima do trabalho pedagógico. Por isso o estudo das diferenças individuais dos educandos é tido como um dos critérios da escola ativa, que consideramos a mais eficiente para o desenvolvimento da criança e para a educação do adulto" (Antipoff, [195-], p. 55).

A "escola sob medida", para Antipoff, era um dos critérios a ser seguido para a aprendizagem escolar das crianças excepcionais e praticada na educação de modo geral. Em seus textos, o respeito às diferenças individuais é tema recorrente, como por exemplo, nas "Orientações para o Desenvolvimento das Atividades Pedagógicas no Curso Normal Regional da Fazenda do Rosário", Antipoff afirma que "serão consideradas as diferenças individuais dos alunos, quanto ao nível de desenvolvimento físico, mental, escolar e social" (Antipoff, 1949, p. 65).

Antipoff estudou com Claparède entre 1912 e 1916 e sob sua orientação estagiou na *Maison des Petits*, escola anexa ao Instituto, onde aprofundou os estudos sobre os processos de desenvolvimento infantil. Mais

tarde, em 1926, foi assistente de Claparède no Instituto Jean-Jacques Rousseau. Em sua carreira de cientista e educadora atuou em diversas áreas: na psicologia experimental, na educação do excepcional, na educação rural e na educação do bem - dotado. Sobre Claparède, escreve Antipoff:

“...grande parte de seus discípulos, disseminados pelo mundo inteiro, não se limitam a cultivar teoricamente os conhecimentos recebidos, mas se esforçam para propagar as idéias e obras pedagógicas desde o jardim-de-infância até a escola superior, para que vigorem, como elementos fundamentais de educação ativa, a liberdade, o interesse, e o respeito aos demais direitos humanos”.
(Antipoff, [193-], p. 222)

Antipoff, sem dúvida, foi uma das importantes divulgadoras da obra de Claparède que não se contentou apenas em cultivar teoricamente mais aplicou em sua atuação prática os princípios educacionais de Claparède, especialmente a “escola sob medida”.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF (1949). Orientações para o Desenvolvimento das Atividades Pedagógicas no Curso Normal Regional da Fazenda do Rosário. In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF (org.). Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff: Educação Rural. vol. IV. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992. p. 65-69.

_____. (195-). Estudo do aluno. In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF (org.). Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff: Educação Rural. vol. IV. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992. p. 55-62.

_____. [1934]. Édouard Claparède: homem e educador. In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF (org.). Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff: Fundamentos da Educação. vol. II. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992. p. 215-222.

_____. Prefácio. IN: CLAPARÈDE, Édouard. Psicologia da criança e Psicologia experimental. 11ª ed. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1934

CLAPARÈDE, Édouard. A educação funcional. 5ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

_____. A escola e a psychologia experimental. vol. 2, São Paulo: Melhoramentos, [s.d.]

_____. A escola sob medida. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

_____. Invenção dirigida: o mecanismo psicológico da invenção. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1973.

_____. Psicologia da criança e Psicologia experimental. 11ª ed. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1934