

# A PEDAGOGIA DAS “CRIANÇAS ANORMAIS”: AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL (1907-1935)

## THE EDUCATION OF “ABNORMAL CHILDREN”: THE FIRST NATIONAL EXPERIENCES IN EDUCATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES (1907-1935)

Rafael Santana Bezerra 1

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar o aparecimento e o funcionamento das primeiras instituições de educação para crianças com deficiência intelectual no Brasil. No início do século XX, esses meninos e meninas passaram a ser denominados por psiquiatras, pedagogos e psicólogos de “anormais”, uma ampla categoria taxonômica que incluía desde as chamadas “idiotias”, “imbecilidades” até a “debilidade mental”. Em suma, tratava-se de uma classificação que estigmatizava os indivíduos numa categoria inferior de vida, passíveis de serem submetidas aos interesses liberais de controle e higienização dos corpos, através das instituições disciplinares. O interesse médico na pedagogia desses jovens ia além dos discursos humanistas. Envolvia-se, entretanto, com as políticas de higiene social, de manutenção da ordem e de segurança social, contra os supostos perigos da criminalidade e do desabastecimento de mão-de-obra. Assim, analisaremos a constituição e funcionamento do Pavilhão Bourneville (RJ), da Escola Pacheco e Silva (SP) e do Instituto Pestalozzi (MG).

**Palavras-chave:** Crianças Anormais. Pavilhão Bourneville. Escola Pacheco e Silva. Instituto Pestalozzi.

**Abstract:** This article aims to analyze the emergence and functioning of the first educational institutions for children with intellectual disabilities in Brazil. At the beginning of the 20th century, these boys and girls began to be called “abnormal” by psychiatrists, pedagogues and psychologists, a broad taxonomic category that included everything from the so-called “idiocies”, “imbecilities” to “mental weakness”. In short, it was a classification that stigmatized individuals in a lower category of life, capable of being subjected to the liberal interests of control and hygiene of bodies, through disciplinary institutions. The medical interest in the pedagogy of these young people went beyond humanist discourses. Meanwhile, it was involved with policies of social hygiene, maintenance of order and social security, against the supposed dangers of crime and labor shortages. Thus, we will analyze the constitution and functioning of the Pavilhão Bourneville (RJ), the Escola Pacheco e Silva (SP) and the Instituto Pestalozzi (MG).

**Keywords:** Abnormal Children. Pavilhão Bourneville. Pacheco e Silva School. Instituto Pestalozzi.

---

1 Doutor em História (pela UFPE), mestre em História pela (UFPE), graduado em História (pela UFPE). Atualmente é professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e da Secretaria Municipal da Prefeitura de Paulista-PE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5239982302869781>. ORCID: [orcid.org/0000-0002-1052-7637](http://orcid.org/0000-0002-1052-7637). E-mail: [rafael.santanabezerra@ufpe.br](mailto:rafael.santanabezerra@ufpe.br)

## Introdução

No início do século XX, o Brasil viu crescer a preocupação com a educabilidade das crianças consideradas anormais, fenômeno intensificado com os debates suscitados pelo campo médico e pelos recém inaugurados Institutos de Psicologia. De acordo com Gilberta Jannuzzi (1985), a educação das pessoas com transtornos mentais no Brasil só foi efetivamente possível após a República e com o processo de urbanização e industrialização do país. A elaboração de instituições específicas para “crianças anormais” não foi fruto simplesmente de ações beneficentes dos filantropos brasileiros, mas está ligada à lógica de desenvolvimento nacional, à produção de corpos aptos ao trabalho industrial e à eliminação dos perigos internos, além de libertar os pais (mão-de-obra) dos cuidados com essas crianças: “Assim, na época do Império, caracterizada por uma sociedade rural e desescolarizada, foi possível silenciar completamente aqueles que mais se distinguiram e cuja presença mais incomodava” (Jannuzzi, 1985, p. 9). Essas instituições disciplinares, que passaram a surgir, carregavam um certo número de procedimentos e especialistas, um novo conjunto de saberes destinados à observação e à interferência sobre o detalhe. Grosso modo, elas formalizam uma arte de remodelação de corpos, de fabricação de indivíduos, de correção daquilo que se distanciava da normatividade social e biológica: “ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objeto e como instrumentos de seu exercício” (Foucault, 2004, p.143).

No início do século XX, crianças que sofriam com algum tipo de transtorno intelectual eram categorizadas como “anormais”. Assim, médicos como Ulysses Pernambucano, Pacheco e Silva e psicólogos como Helena Antipoff passaram a categorizar os indivíduos entre os “anormais educáveis” e os “anormais não educáveis”. Essa distinção é importante na medida em que, a partir do final do século XIX, vão surgir espaços diferenciados para essas categorias. Para os “anormais educáveis”, ambientes psicopedagógicos fora do espaço hospitalar (escolas especiais e reformatórios), já para os “não educáveis”, cabia a exclusão das escolas para os “normais” e a sua inclusão nos pavilhões especiais dos hospitais psiquiátricos. Esse processo institucional de diferenciação foi definido por Lilia Lobo (2008) como “dispositivo de institucionalização”: “Num sentido geral, os dispositivos de institucionalização, como práticas discursivas e não discursivas, funcionam como um mecanismo de separação dos indivíduos, empregando cada um tecnologias próprias de sujeição” (Lobo, 2008, p. 392).

Para Lobo (2008), a operacionalização do dispositivo de institucionalização produz e efetua-se a partir de um nível discursivo e de uma base não discursiva. O primeiro possibilita a construção de um conjunto de saberes e de sua articulação aos objetivos de poder de um determinado momento. Dessa forma, temos a construção formal do conhecimento científico, de taxonomias e classificações, de pesquisas científicas e experiências, de enunciados e normativas. Já o segundo é marcado pela instrumentalização dos saberes na forma das instituições (escola, hospício, prisão etc.), espaços adequados às necessidades específicas definidas previamente pelas classificações e taxonomias. Essas instituições materializam seus princípios nos regimentos internos, na distribuição dos espaços e das funções, na regulamentação do tempo e da circulação de pessoas, em suma, trata-se efetivamente de um “dispositivo disciplinar”.

Por consequência, esses estabelecimentos ajudaram a ampliar e a reconfigurar o conceito de “anormalidade”, sedimentando o estigma contra o sujeito considerado desviante. Os casos considerados mais graves das “paradas de desenvolvimento”, como a “idiotia” e a “imbecilidade”, constituíam, em larga escala, os “anormais não educáveis”, destinados aos pavilhões especiais dos hospitais psiquiátricos. Por sua vez, os “anormais educáveis” compunham-se dos “débeis mentais”, dos “atrasados”, dos “excepcionais”, dos “subnormais”, em suma, toda uma gama de crianças que não conseguiam se adaptar ao regime ordinário de educação, ou que não estariam no mesmo nível intelectual dos sujeitos considerados por eles, como normais.

As primeiras instituições públicas de educação destinada às pessoas com deficiência foram edificadas durante o Império. Tratava-se, nesse início, das deficiências físicas, aquelas mais visíveis e que impediam o trabalho no campo. Dessa forma, em 1854 foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, viabilizado, segundo Heulalia Refante (2011), pelas ações de José Álvares de Azevedo, que estudou no Instituto Real dos Jovens cegos de Paris, convivendo com Louis Braille,

inventor do sistema que orienta até hoje a alfabetização das pessoas com deficiência visual. Renomeado na República como Instituto Benjamin Constant, o estabelecimento contava com um regime de internato, instrução primária, ensino de educação moral e religiosa, música, ofícios fabris e trabalhos manuais (Refante, 2011, p. 52).

Por sua vez, através do decreto Imperial de nº 939, de 26 de setembro de 1857, foi construído o Instituto Nacional da Educação dos Surdos. A instituição foi estruturada a partir das orientações do professor francês Hñet Hñet, indicado pelo Ministro da Instrução Pùblica da França como embaixador do Brasil. De forma geral, esses estabelecimentos sofreram do mesmo abandono que a prùpria instrução primária do perìodo, além disso, eram incapazes de atender à demanda do Impèrio, que em 1874 contava com cerca de 15.000 cegos e 11.000 surdos, para um atendimento de 35 alunos cegos e 17 alunos surdos (Jannuzzi, 1985). O silêncio sobre a educação das crianças com transtornos mentais só foi rompido na República. Até entã, cabia aos “alienados” apenas o enclausuramento asilar e a crença na sua incurabilidade.

De acordo com Gilberta Jannuzzi, a criação de estabelecimentos para pessoas com deficiências físicas foi diminuindo com o tempo, ao passo que a educação dos “anormais” foi ganhando força: “(...) desaparecendo durante a República Velha, havendo equilíbrio após a década de 1920 e, posteriormente a 30, esse predomínio passa a ser do atendimento aos deficientes mentais” (Jannuzzi, 1985, p.53). Alguns fatores podem explicar essa inversão, entre eles: o fortalecimento e estabelecimento do campo médico-psiquiátrico, o desenvolvimento da psicologia e da pedagogia, o aumento da escolarização da sociedade e de políticas pùblicas voltadas à educação, além da urbanização da sociedade e suas inquietações com o trabalho urbano e industrial.

Os primeiros serviços e instituições de caráter pedagógico destinados às “crianças anormais” foram realizados por médicos psiquiatras dentro dos prùprios domínios hospitalares, como o Pavilhão Bourneville (Rio de Janeiro) e a Escola Pacheco e Silva (São Paulo). É o que Jannuzzi denominou de “vertente médico-pedagógica”. Para a autora, tratava-se de instituições “subordinadas ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no prùprio âmbito das práticas escolares” (Jannuzzi, 1985, p. 53). De outro lado, constituídas mais tardiamente, temos as instituições de vertentes psicopedagógicas, aliadas aos laboratùrios de psicologia experimental, às escolas de aperfeiçoamento de professores primários e às reformas estaduais de educação, tal como a “Instituição Pestalozzi” (Minas Gerais)<sup>1</sup>.

## O pavilhão Bourneville e a escola Pacheco e Silva

A primeira instituição brasileira para educação e tratamento das “crianças anormais” foi o Pavilhão Bourneville, situado no Hospital Nacional de Alienados. Sua construção esteve relacionada às inúmeras críticas que haviam sido feitas à direção do Hospital do Dr. Dias Carneiros (1897-1902) e do Dr. Antônio Dias Barros (1902). As denúncias jornalísticas e de especialistas sobre a situação do Hospício versavam, em sua grande maioria, contra a ocorrência dos pensionistas “que viviam em promiscuidade com indigentes, a de crianças doentes que andariam junto aos adultos, bem como denúncias sobre a falta de equipamentos básicos e de itens básicos, como lençóis ou mesmo camas para os pacientes” (Silva, 2009, p.197). Por consequência, foi instalada, em 1902, uma sindicância a pedido do Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, J. J Seabra, tendo como intuito investigar os possíveis desvios de verbas que sucateavam a instituição.

O resultado da comissão de inquérito, composta pelo farmacêutico Francisco Manuel da Silva Araújo, pelo psiquiatra Carlos Eiras e pelos médicos Antônio Maria Teixeira e Egídio de Salles Guerra, resultou na demissão de Antônio Dias Barros e na nomeação do Dr. Juliano Moreira para a direção do Hospital de Alienados, em 1903. Com o intuito de formalizar as alterações à assistência aos alienados do Rio de Janeiro, foi publicado o Decreto Legislativo de nº 1. 132 de 22 de dezembro de 1903, sancionado pelo presidente em fevereiro do ano seguinte, que também estabelecia, através do artigo de nº 41, os critérios para a criação da “escola para crianças anormais”: “Incube ao pediatra, além do que ficou especificado para os alienistas, a obrigação de superintender o serviço das escolas para educação de meninos idiotas e imbecis, as quais serão fundadas logo que as verbas

1 Em Pernambuco foi criada a “Escola Aires Gama” (mantida pelo governo) em 1943.

orçamentárias permitirem” (Decreto, nº 5.125/1904).

Nesse mesmo momento, com a chegada de verbas do governo federal, Juliano Moreira implementou uma série de reformas no estabelecimento, incluindo o novo modelo de atendimento às crianças, bem como a contratação de um médico pediatra para a gestão do pavilhão especial, o Dr. Fernandes Figueira. Baseando-se nas experiências do Dr. Desiré Magloire Bourneville (1840-1909), que era médico-chefe do serviço infantil do Bicêtre e da Salpêtrière, propagou-se a ideia de promover uma educação médico-pedagógica que visava a “intervenção do mais simples para o mais complexo” (Silva, 2009, p. 202). A proposta era a de educar desde as funções motoras básicas até o desenvolvimento do ensino profissionalizante para os jovens mais desenvolvidos.

A nomeação do Dr. Fernandes Figueira representava, de acordo com Renata Silva (2008), a consagração da pediatria no vasto campo do poder médico, ajudando a estabelecer a criança como um “ser distinto dos adultos, com necessidades próprias da idade e por isso merecedoras de um tratamento/educação, mesmo aquelas consideradas anormais” (Silva, 2008, p. 35). Além disso, em função do reconhecimento que o Dr. Fernandes Figueira já possuía entre os pares, sua nomeação conferia maior legitimidade e reafirmava a necessidade dessa nova prática assistencial no Brasil.

Uma fonte interessante, já que não é própria do campo médico, sobre o funcionamento do Pavilhão Bourneville, é o artigo escrito pelo poeta Olavo Bilac e publicado na “Revista Artística, Científica e Literária” em fevereiro de 1905. Conta-nos o poeta que, nos finais do século XIX, ele e outros jovens românticos do Rio de Janeiro costumavam frequentar à noite a rua da Praia da Saudade para ver e se assustar com os internos do antigo hospício, a que chamavam de “casa do sofrimento”. Acompanhando as críticas jornalísticas sofridas pelo Hospital, Olavo Bilac interessou-se em ver a situação degradante do asilo: “fui de novo percorrer a Casa da Loucura, em que tudo aspirava miséria e abandono; e voltei, mais uma vez, dessa visita, como voltaria de uma visita ao inferno” (Bilac, 1905, p. 37). Assim, descreve o estabelecimento como um espaço sujo e sombrio, onde os “loucos” dormiam pelo chão trajando roupas velhas e esfarrapadas, alimentando-se pessimamente e sendo submetidos a um tratamento que misturava “inépcia e brutalidade”.

Ao tomar conhecimento das transformações promovidas pelo Dr. Juliano Moreira, Olavo Bilac retorna ao Hospital Nacional de Alienados para conhecer e descrever essas modificações: “Hoje, o Hospício Nacional é um palácio” (Bilac, 1905, p. 37). O exagero poético e quase utópico das palavras de Bilac é resultado não somente de sua amizade com os médicos diretores, mas também evidenciava certos avanços provocados pela administração médica, que substituiu a força não especializada das religiosas da Santa Casa por uma administração técnico-científica: “O que era uma geena infecta e maldita (...) é hoje um asilo calmo e piedoso, em que a brandura substituiu a violência, em que órfãos da razão, tutelados pelo Estado, são tratados como homem, apenas mais infelizes do que os outros homens (...)” (Bilac, 1905, p. 37).

Interessava mais a Olavo Bilac a “seção de crianças”, confiada ao Dr. Fernandes Figueira, seu amigo há mais de vinte anos. De acordo com o poeta, antigamente as “crianças idiotas” asiladas no Hospital viviam numa sala de cimento, sem ensino, “como animais malfazejos e repulsivos” (Bilac, 1905, p. 38). Os jovens eram simplesmente separados da sociedade, alimentados, não recebiam instrução e cresciam “condenadas ao idiotismo perpétuo” ou ao desenvolvimento de outras alienações. Por conseguinte, Bilac creditava à ciência e ao carinho humano instalados agora no Pavilhão Bourneville, a capacidade de retirar esses jovens do que chamou de “animalidade inconsciente e grosseira”, levando-os ao caminho da humanização: “dali sairão, talvez, homens perfeitos e equilibrados, criados artificialmente naquela oficina de reabilitação humana” (Bilac, 1905, p. 38).

O Pavilhão possuía duas grandes salas para a instalação dos dormitórios, uma para meninos e outra para meninas. Havia um espaço reservado para a escola de instrução mais formal (alfabetização e matemática), uma “sala de recreio”, que funcionava para as aulas de ginástica, e um jardim externo, que servia, em certos momentos, para a prática médico-pedagógica e para o lazer das crianças. De acordo com Olavo Bilac, muitas das atividades eram realizadas numa ampla sala “banhada de luz viva” e ar puro. O jardim, por sua vez, era descrito como um lugar bem cuidado, com canteiros “esmaltados de flores”, tendo por toda parte formas geométricas diferentes, círculos, tabuleiros, triângulos, losangos, de forma que, durante as brincadeiras, as crianças estariam “educando a vista e a inteligência” (Bilac, 1905, p. 40).

Diferentemente da utopia descrita por Olavo Bilac, Renata Silva (2008) apresenta-nos uma série de pedidos e de críticas ao Estado, realizadas pelo próprio Dr. Fernandes Figueira contra a situação estrutural e econômica do Pavilhão Bourneville. No relatório do ano de 1905, o pediatra denunciava a insuficiência do espaço e como esse fator influenciava negativamente em suas decisões médicas: “fui obrigado a remover para seções de adultos doentes já púberes, é certo, mas que, pela feição de suas mentalidades, melhor se adaptariam à enfermaria de que cuido” (Silva, 2009, p. 36). Os problemas do Pavilhão Bourneville estendiam-se também à superlotação, o que impedia o médico de receber pensionistas, fundamentais para a saúde econômica do estabelecimento.

Além dessas dificuldades, o Dr. Fernandes Figueira atentava contra a falta de recursos para a organização do ensino de ofícios, considerado peça importante no processo terapêutico e de introdução dos jovens à moral do trabalho. De acordo com o relatório, um “pobre velho” era incumbido de ensinar aos meninos o ofício de empalhar, mas raramente cumpria sua função por carência de material (Bilac, 1905, p. 37). Para as meninas, era reservada a oficina de costura, que “graças a uma empregada cuidadosa”, possibilitou a produção de toda a vestimenta utilizada pelos internos do Pavilhão. Mais grave foram as queixas contra a situação sanitária da seção de crianças. Dois jovens morreram em decorrência de sarampo e escorbuto, o que, por mais que não tivesse caráter endêmico, sinalizava para os problemas estruturais e para a precarização da vida dessas crianças.

A despeito das insuficiências estruturais e orçamentárias, o Dr. Fernandes Figueira elaborou uma sequência pedagógica para atender aos jovens internados no Pavilhão. Sobre essa prática, temos ainda algumas descrições de Olavo Bilac. Segundo o poeta, a característica fundamental da “idiotia” era a falta de atenção, ou seja, a incapacidade de coordenar as sensações e as ideias: “Ali, a inteligência é como a ave que abre as asas, paira no espaço, procura em vão pisar e cai afinal exaustiva, sem ter aproveitado o esforço, e de algum modo fatigada de nada haver feito” (Bilac, 1905, p. 38-39). Como forma de correção dessa suposta “inconsciência absoluta”, a técnica era restabelecer, de forma lenta, os sentidos que teriam sido anulados pelo idiotismo.

O primeiro passo era o da educação das pernas, o aprender a andar. Utilizavam-se pequenos carrinhos com apoio nas axilas. Posteriormente, a orientação era retirar o medo das crianças do movimento autônomo: “e essa educação é gradual, indo do emprego das escadas simples e das barras paralelas até o do ascensor mecânico, dos balanços e outros aparelhos de ginástica” (Bilac, 1905, p. 39). Em seguida, o método sugere a instrução do tato, a partir do reconhecimento das diferentes temperaturas, condicionando o toque na água fria e quente, nas superfícies polidas e ásperas. Por conseguinte, a educação do ouvido e da visão, através de “tímpanos de vários timbres e de pedaços de tecidos de várias cores” (Bilac, 1905, 40). Em função disso, uma vez por dia era utilizado um fonógrafo que, de acordo com Olavo Bilac, fazia a alegria das crianças, que dançavam e se balançavam ao som da música que soava pela sala de recreação.

Finalizado esse primeiro momento, definido por Bilac como “curso elementar”, o “pequeno enfermo” estaria reanimado da “vida vegetativa”, tendo agora a percepção de si e do mundo exterior. A ideia inicial era a de tornar as crianças internadas sujeitos relativamente autônomos, capazes de cuidar minimamente de si: vestir-se, banhar-se, alimentar-se, etc. Somente após esse período de adaptação física é que as crianças começariam a aprender a ler e a escrever: “com o auxílio de grossas letras de madeiras e de grandes mapas murais” (Bilac, 1905, p. 40). As meninas, além da costura, também eram levadas ao trabalho na cozinha. Outras, incapazes de exercer qualquer atividade, “passam o dia todo a dormir, ou cantarolar, ou a chorar” (Bilac, 1905, p. 40). Olavo Bilac finaliza seu relatório explicando que, diferentemente da sua primeira visita, já não se podia falar do Hospital como local de suplício, mas antes, como um “laboratório de regeneração intelectual e moral” (Bilac, 1905, p. 42).

O Pavilhão Bourneville foi, portanto, o primeiro espaço médico-pedagógico destinado às “crianças anormais”, seguindo, como vimos, as experiências dos médicos franceses: Félix Voisin, Eduard Séguin e Desiré Bourneville. Simbolicamente, a construção do Pavilhão representou uma diferenciação fundamental entre as crianças e os adultos e suas respectivas necessidades dentro do hospital psiquiátrico, concepção que já havia sido notada e denunciada anteriormente por diversos médicos brasileiros. Além disso, ajudou a sedimentar a inserção do saber médico na cena pedagógica, concretizando mais uma investida do campo psiquiátrico na tentativa de absorver

novos espaços de atuação e objetos científicos.

De acordo com Gilberta Jannuzzi (1985), alguns motivos podem explicar essa inserção da psiquiatria no universo pedagógico: “pode ser visto não só porque eram procurados clinicamente nos casos mais graves, em que existia um quadro patológico geral; mas também porque se deparavam com eles misturados aos adultos em sanatórios psiquiátricos” (Jannuzzi, 1985, p. 31). Deste modo, além do constante contato dos psiquiatras com as crianças, a medicina foi um dos primeiros campos científicos a se formalizar e se autonomizar no Brasil, transformando-se rapidamente numa instituição sólida frequentemente convidada a insurgir-se contra os problemas nacionais. Somam-se a isso os próprios princípios ideológicos da medicina social e da higiene mental, que insistiam em medicalizar os mais diversos espaços da vida coletiva.

A outra experiência no campo asilar de educação das “crianças anormais” foi elaborada durante a administração do Dr. Pacheco e Silva, após a aposentadoria do Dr. Franco da Rocha (1923) da direção do Hospital do Juquery, em São Paulo. As primeiras mudanças foram realizadas já nesse primeiro ano. O 5º Pavilhão do Juquery, que antes era destinado aos homens adultos, foi reformado para receber exclusivamente crianças. Após uma viagem do Dr. Pacheco e Silva aos Estados Unidos (1926), onde visitou alguns estabelecimentos-escola para “crianças anormais”, o médico decide, com a ajuda financeira de membros do Rotary Club, criar um pavilhão especial para a educação dos jovens que se internavam no Juquery. Dessa forma, em 1929 é inaugurada a “Escola Pacheco e Silva”, que pretendia, segundo Lia Serra (2011), ser o local mais moderno de tratamento do país, concretizando os princípios internacionais da psiquiatria baseados na eugenia e na higiene mental (Serra, 2011, p.116).

Inicialmente, a “Escola Pacheco e Silva” tinha a capacidade para receber de 30 a 50 meninos, tendo como objetivo principal a alfabetização e reeducação das “crianças anormais” consideradas educáveis. É importante salientar essa distinção, pois os considerados “não educáveis” permaneciam no pavilhão infantil do Juquery. Esses jovens eram subordinados a uma dupla exclusão, efeito do próprio dispositivo de institucionalização. A primeira, que já as destinava ao hospital psiquiátrico, e a segunda, dentro do próprio estabelecimento: “As descrições levam a crer que os menores recém-chegados ficavam no pavilhão-asilo até receber a notificação de que eram ‘educáveis’ ou ‘ineducáveis’. No primeiro caso, eram encaminhados para a Escola; no segundo, permaneciam no pavilhão-asilo” (Serra, 2011, p. 119).

Em termos pedagógicos, o método não se distanciava muito das experiências do Pavilhão Bourneville. Seguia-se, inicialmente, a educação dos sentidos e da vontade. De acordo com Jannuzzi (1985): “O programa pedagógico apresentava ênfase na educação sensorial, ginástica e principalmente respiratória e trabalhos manuais. Houve também alfabetização. Um aluno aprender a ler em oitenta dias” (Jannuzzi, 1985, p.61). Pacheco e Silva denominou seu método pedagógico de “três emes”: manual, mental e moral. Consistia, basicamente, no desenvolvimento da capacidade mental, das concepções morais e das aptidões manuais, ou seja, era uma tentativa de abarcar todas as faculdades do indivíduo. Para tal intento, havia: “jogos educativos, sessões de modelagem, cartanagem, encartagem e ginástica” (Serra, 2011, p.120).

## **Helena antipoff e o Instituto Pestalozzi**

Ao lado dessas experiências médico-pedagógicas, temos outras de cunho especificamente psicopedagógico. A apropriação da “infância anormal” por psicólogos e pedagogos foi possível graças às transformações políticas e teóricas que emergiram no Brasil na década de 1920. De acordo com Heulalia Refante e Roseli Lopes (2013), a legislação republicana (1891) havia consolidado uma dualidade de sistemas estabelecida desde o Império, em que o poder central ficava responsável pelo desenvolvimento da educação superior, cabendo, por conseguinte, às províncias, a organização da educação primária e secundária. Por efeito, a educação brasileira manteve-se decadente, sem uma direção central e com os presidentes de província alegando constantemente a falta de recursos financeiros para desenvolver o setor.

Foi a partir da década de 1920, com a expansão da concepção escolanovista e seu “otimismo pedagógico”, que se buscou a substituição do modelo existente, considerado elitista, reprodutivista,

deslocado da realidade e centrado na figura do professor. Nesse sentido, o indivíduo-aluno tornava-se objeto central da ação educativa. De acordo com o próprio Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, a ação pedagógica “transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação” (Azevedo, 2010, p.49). Essa nova concepção pedagógica foi favorecida pelo desenvolvimento da psicologia. Tratava-se, nesse momento, de pensar o aluno como um indivíduo completo, com suas necessidades psicológicas, emocionais, físicas, afetivas, econômicas e educacionais. Rejeitava-se a ideia positivista de educação, em que o indivíduo era considerado um sujeito unicamente racional e despersonalizado.

De acordo com Mitsuko Antunes (2014), a psicologia tornou-se uma ciência relativamente autônoma a partir da segunda metade do século XIX, sobretudo na Alemanha, com Wilhem Wundt (1832-1920) e o surgimento de suas primeiras instâncias de produção e consagração do saber: os institutos e laboratórios de psicologia. No Brasil, esse processo foi realizado a partir de sua diferenciação frente aos campos pedagógico e psiquiátrico, quando, até então, as temáticas relativas ao universo psicológico se imbricavam com essas outras áreas. Seguindo essa tendência internacional, o primeiro laboratório de psicologia foi fundado na Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro, em 1923: “Esse laboratório foi transformado em Instituto de Psicologia, subordinado ao Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1932” (Antunes, 2014, p. 2014).

Foi através do fortalecimento dessas perspectivas que algumas reformas estaduais foram realizadas, e o intuito era atender às novas demandas que se impunham na esfera educacional. Uma delas, e a mais importante para a educação dos “menores anormais”, foi a realizada pelo estado de Minas Gerais, denominada de Reforma Francisco Campos (1926). O autor da reforma foi o Secretário do Interior da Justiça do Estado de Minas Gerais, por meio da qual buscava-se modernizar a educação primária e secundária à luz das novidades que se propagavam no exterior. Dessa forma, foram enviadas professoras locais para os Estados Unidos, com o intuito de capacitá-las nesses novos institutos de psicopedagogia.

É nesse momento, em 1927, que o governo mineiro convida a professora Helena Antipoff para o Brasil. Segundo Refante e Lopes (2013), a pedagoga, de origem russa, não teria aceitado o convite, indicando Leon Walther, psicólogo do Instituto Jean-Jacques Rousseau, para a realização do trabalho. Entretanto, com o objetivo de consolidar a reforma educacional, o governo mineiro remeteu outro convite à Antipoff, agora em 1929, pedindo que viesse ao Brasil para aplicar os famosos testes escolares e capacitasse os professores com as novas técnicas de psicologia.

Helena Antipoff (1892-1974) desembarcou no Brasil trazendo um vasto repertório teórico e, apesar de jovem, uma interessante bagagem profissional e científica, muito em função de sua atuação como pesquisadora nos mais importantes laboratórios de psicologia da Europa. Em 1908, Helena Antipoff iniciava seus estudos em medicina, na Universidade da Sorbonne (França), porém, preferiu trocar para psicologia a partir do contato com os psicólogos Pierre Janet (1859-1947) e Henry Bérghson (1859-1941), no Collège de France. Nesse momento, Alfred Binet estava desenvolvendo seus trabalhos sobre psicologia infantil no Laboratório de Psicologia da Sorbonne, criando, posteriormente, o Laboratório de Pedagogia Experimental (1904) numa escola de Paris.

As experiências de Binet com os escolares parisienses resultaram na primeira versão da Escala Métrica de Inteligência Binet-Simon (1905) e, de acordo com Refante e Lopes (2011), foi a partir da necessidade de integrar mais pesquisadores à aplicação dos testes, que Helena Antipoff tornou-se uma das discípulas dos psicólogos franceses: “Helena Antipoff colaborou na padronização desses testes, tendo iniciado as suas atividades em 1911. Binet havia falecido nesse ano, então Antipoff foi recebida por Theodore Simon como estagiária do Laboratório de Pedagogia Experimental” (Refante; Lopes, p. 2011, 337). Formada em psicologia no ano de 1914, Antipoff foi convidada por Edouard Claparède (1873-1940), seu principal mentor, da Universidade de Genebra, para fazer parte do Instituto de Psicologia Jean-Jacques Rousseau, onde desenvolveu e aprofundou seus princípios psicopedagógicos, compartilhando, inclusive a concepção de Claparède de “Escola Sob Medida”:

Por volta do ano de 1900, Claparède foi instado por um grupo de professores das classes especiais, então recentemente organizadas em Genebra, a dar conselhos acerca da educação das crianças retardadas e anormais. Claparède, interessando-

se por isso, depois de uma viagem de estudos à Bélgica, ao lado dos Drs. Decroly e Demoor, especialistas naquelas matérias, pôde realizar uma série de conferências sobre educação dos anormais. Mais tarde, o Governo de Genebra o incumbiu de apresentar um relatório a respeito e dos melhoramentos que julgasse mister adotar. Em 1901, em uma palestra realizada na Sociedade Médica de Genebra, Claparède reclamou a 'escola sob medida', formulando assim, uma expressão feliz, o princípio essencial da educação moderna (Antipoff, 1992, p.139-140).

Os princípios da "Escola Sob Medida" baseavam-se na crença de que a instituição escolar deveria respeitar as aptidões de cada indivíduo. Nesse sentido, o currículo escolar precisaria abarcar um menor conteúdo geral e desenvolver mais disciplinas específicas para adequar-se às diferentes categorias de personalidade e aptidão. Além disso, propunha a divisão de classes a partir do nível intelectual das crianças: "classe fraca" para os de maior dificuldade e "classe forte" para os mais inteligentes. Segundo Refante e Lopes (2011): "Nessas classes para os mais fracos, o programa seria reduzido e o ritmo mais lento, o número de alunos seria menor, o que possibilitaria cuidar melhor de cada um e, por fim, os métodos seriam mais intuitivos" (Refante, Lopes, 2011, p. 338). Por conseguinte, a concepção de "Escola Sob Medida" pressupunha o sistema educativo como algo não definitivo, inacabado, ou seja, que deveria ser moldado às realidades locais e às necessidades do momento.

Para isso, Helena Antipoff baseava-se no método de "experimentação natural", fundamentado na realização dos testes padronizados de inteligência a partir das especificidades sociais locais. Para a autora, os testes de inteligência não mediam uma faculdade inata, natural, mas antes, uma "inteligência civilizada", ou seja, elas eram capazes de metrificar uma inteligência geral, fruto de um processo educativo, instrutivo e do meio em que a criança estava inserida. Portanto, ela concebia como fundamental a realização combinada de vários procedimentos, como pesquisa aprofundada da realidade do público-alvo, testes de personalidade e testes de inteligência, em que "as respostas e as reações das crianças eram distribuídas em níveis: inferior, superior, constituindo um elemento de medida, permitindo a expressão gráfica dos resultados, gerando perfis psicológicos que evidenciavam o 'essencial da personalidade da criança'" (Refante; Lopes, 2011, p. 340). Como efeito, a escola se tornaria um espaço de classificação, seleção e orientação dos indivíduos, cabendo-lhe inclusive a prevenção dos "futuros fracassados, aconselhando aos pais, os próprios adolescentes a não visarem carreiras altas demais para sua inteligência e aptidões" (Refante, 2011, p. 123).

A própria Helena Antipoff constituía sua definição de "normalidade e anormalidade infantil". Por "infância normal", a autora concebia a "vida sempre em ação", onde as energias do indivíduo apegavam-se às vidas exteriores: "ela é curiosa, apegando-se avidamente a todas as partes, experimenta, sem se cansar, as coisas e as pessoas que a rodeiam" (Antipoff, 1992, p. 127). Por isso, os "normais" não se preocupariam com problemas pessoais, seriam joviais, demonstrando uma confiança e um desapego "tocante". Por oposição, os "anormais", sobretudo os internos dos asilos, teriam a "tez pálida, os olhos encovados e sem brilho, os músculos relaxados, o ar lamentavelmente sério, e notamos-lhes uma depressão profunda" (Antipoff, 1992, p.127). Diferentemente dos "normais", essas crianças eram concebidas como tendo suas forças e necessidades monótonas e atenuadas. De tal modo, ela defendia a educabilidade dos "anormais" como uma necessidade civilizatória e humanitária:

Para que a escola ativa dê o resultado que dela se espera nos asilos, cremos que duas condições seriam, antes de tudo necessárias: dotar os asilos com pessoal pedagógico não só competente como também altamente humanitário. O primeiro atributo ninguém porá em dúvida; o segundo é aquele que o cristão Pestalozzi gravou com tamanha nitidez: o amor é único e eterno fundamento da educação, e é este tantas vezes que falta no asilo (Antipoff, 1992, p.131).



No primeiro ano de sua atuação em Belo Horizonte, Helena Antipoff esteve à frente da disciplina de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento. O primeiro curso contou com a participação de 150 professoras, divididas em 3 turmas, vindas de todas as partes de Minas Gerais. Nesse espaço de capacitação, a psicóloga russa empenhava-se em desenvolver nas professoras mineiras o espírito científico que julgava primordial para as novas práticas psicopedagógicas. Para tanto, exigiu a entrega de uma monografia para a conclusão do curso, a ser realizada a partir de pesquisas e aplicações de testes e intervenções nas escolas do estado. Objetivava-se a elaboração de um amplo diagnóstico da situação das instituições mineiras, dos métodos de ensino, dos alunos e suas respectivas situações de vida.

Esse conjunto de conhecimento, sistematizado e publicado posteriormente na Revista de Ensino, foi denominado por Helena Antipoff como “Escolologia”: “Este neologismo mostra que o objetivo de nosso estudo é a escola e tudo que com ela se relaciona” (Antipoff, 1992, p. 111). Além de incluir uma análise da estrutura física, do material escolar, das situações didáticas, a “escolologia” preocupava-se, sobretudo, com o “escolar”. Nas palavras de Antipoff: “O escolar, seu meio econômico e social, seu estado psíquico (saúde e desenvolvimento); seu nível desenvolvimental; seus interesses, suas aspirações e suas aptidões psíquicas e enfim seus conhecimentos e sua formação escolar” (Antipoff, 1992, p. 111).

Para que as pesquisas psicopedagógicas não tivessem fim com o término do curso, Helena Antipoff criou, junto a outros colaboradores, o “Museu da Criança”. Referia-se, na verdade, a um centro de pesquisa relativo à infância, onde se poderiam concentrar pesquisadores, capacitações, publicações e eventos. Instalada em 1929, a instituição serviu de suporte, inclusive, para a realização dos testes de inteligência em escolares, que constituía parte do objetivo da reforma educacional de Minas Gerais. Em função dos testes, tornava-se possível a homogeneização das classes. A aplicação dos testes de inteligência em larga escala começou em fevereiro de 1931, contando com a ajuda das concluintes da Escola de Aperfeiçoamento convocadas pelo Diretor Geral da Instituição. A própria Helena Antipoff explica-nos os objetivos do “Museu da Criança”:

O museu terá sua influência sobre a escola. Analisar os diferentes métodos de ensino, mostrar o caráter das diferentes instituições pedagógicas, analisar os programas escolares, os horários, mostrar, ainda que por meio de fotografias e de planos, vários tipos de construções escolares, fazer prevalecer os melhores e mostrar os defeitos dos maus – são outras tantas obrigações úteis e atraentes, que não permitirão equívoco, nem sobre uma carteira anti-higiênica, nem sobre impressão de um primeiro livro de leitura arrancarão os olhos do jovem escolar” (Antipoff, 1992, p. 12).

Com apoio do Estado, o campo da psicologia foi se consolidando e ganhando cada vez mais espaço, colocando-se como ferramenta indispensável à vida social. Em Minas Gerais, segundo Heulalia Refante (2011), a assistência à infância pobre teria sido oficializada através do decreto nº 7.680 de 3 de junho de 1927, onde se estabeleceu o Regulamento da Assistência e Proteção a Menores Abandonados e Delinquentes. De acordo com a nova legislação, foram criadas duas instituições de proteção: escola de preservação (para as “crianças abandonadas”) e escola de reforma (para os “delinquentes e pervertidos”). Entretanto, para Helena Antipoff, a situação das crianças abandonadas, delinquentes ou anormais só seria efetivamente resolvida se fossem obedecidos critérios científicos de classificação e encaminhamento, evitando a superlotação das instituições ou a colocação equivocada dessas crianças nos estabelecimentos. Para tal intento, Antipoff resolve, junto a colaboradores e ao estado mineiro, criar uma associação civil denominada “Sociedade Pestalozzi”, “destinada a proteger as crianças e adolescentes excepcionais e preservar a sociedade e a raça das influências nocivas para a sua saúde mental e equilíbrio moral” (Antipoff, *apud* Refante, 2011, p. 144).

A Sociedade Pestalozzi oferecia uma série de serviços. Entre eles, estão o auxílio às classes especiais dos grupos escolares do interior e da capital; a organização de cursos, conferências e exposições com a finalidade de familiarizar o público em geral com os princípios médicos e psicológicos relativos à infância anormal; a instalação de consultórios médico-pedagógicos para

tratamento e diagnóstico de crianças; a constituição do Instituto como centro de informação e estatística sobre os anormais no estado de Minas Gerais; além da realização de pesquisas médicas, antropológicas e psicológicas sobre as crianças, criando institutos asilares como internatos e semi-internatos. E, por último, a publicação de obras originais e traduções sobre a temática.

É através desse movimento que se idealizou o “Instituto Pestalozzi”, responsável por “centralizar, executar e orientar os trabalhos relativos às crianças mentalmente deficientes domiciliadas no Estado de Minas Gerais” (Refante, 2011, p.156). Suas atividades incluíam um serviço médico-pedagógico; a elaboração de pesquisas científicas, orientações profissionais e cursos sobre as “crianças anormais”, contando, inclusive, com a divulgação dos trabalhos através de uma revista especializada. Tornando-se, também, um centro importante de educação e propaganda da higiene mental e da eugenia. De forma geral, a instituição sintetizava a assistência à “infância anormal” e socialmente abandonada.

Inaugurado em 1935 com noventa crianças, o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte ficou sob direção de Ester Assumpção, ex-aluna de Helena Antipoff. Segundo o relatório de 1938, escrito por Helena Antipoff, o instituto teria atendido, ao todo, “1091, pessoas, das quais, 256, em 1938. Como grande número de pacientes procuram o consultório mais de uma vez, o movimento é bastante intenso” (Antipoff, 1992, p. 191). De acordo Antipoff, era entre os 9 e 11 anos de idade que as crianças costumavam se apresentar pela primeira vez ao Instituto, fruto, sobretudo, do fracasso escolar: “Tendo permanecido durante 3 ou mais anos na mesma classe sem progredir, constataram os pais, que há qualquer coisa de anormal no desenvolvimento dos seus filhos” (Antipoff, 1992, p. 191). Essa demora ao diagnóstico, considerada pela psicóloga como algo extremamente prejudicial às crianças, agravava-se em função do “falso amor próprio dos pais” que, envergonhando-se do estigma da “anormalidade”, relutava em levar suas crianças ao instituto.

De acordo com Heulália Refante (2011), o programa de atividades educativas do instituto aglutinava às disciplinas escolares e aos exercícios de ortopedia mental o ensino de trabalhos manuais, técnico-profissionais e serviços domésticos. Dessa forma, proporcionava ao interno sua integração ao mundo do trabalho, em concomitância aos parâmetros mínimos de educação formal: “No Instituto Pestalozzi, as crianças ‘excepcionais’ tinham a possibilidade de concluir o ensino primário, além de iniciar algum ofício que lhes permitissem exercer alguma atividade remunerada ao deixarem a instituição” (Antipoff, 1992, p. 160). Os incapazes de realizar tais serviços eram mantidos na instituição até que atingissem a maioria, sendo levados a um espaço asilar longe da cidade: a “Fazenda do Rosário”.

Em 1940, Helena Antipoff deixa Minas Gerais para assumir o cargo de técnica especializada da Divisão de Proteção à Infância do recém-criado Departamento Nacional da Criança, no Distrito Federal. Nesse momento, as experiências locais da psicóloga ampliavam-se nacionalmente com a inauguração da Sociedade Pestalozzi do Brasil (1945) e a realização de inúmeros seminários na década de 1950 sobre a “Infância Excepcional”. Entretanto, a análise desses eventos extrapola as dimensões temporais do presente trabalho, interessando-nos apenas as realizações já apresentadas durante as décadas de 1920-30. Em suma, a atuação de Helena Antipoff sistematizou e fortaleceu o campo da pedagogia e da psicologia no tratamento e educação das crianças consideradas anormais, deixadas, até então, a cargo do poder médico nos asilos psiquiátricos.

## Considerações Finais

A atuação sobre o corpo e a pedagogia das crianças ditas “anormais” foi, como vimos, alvo de uma disputa e de um amplo debate entre médicos, psicólogos e psicopedagogos. Ainda que os inícios desse processo tenham sido dados pela força dos psiquiatras nos seus respectivos espaços de atuação, rapidamente a psicologia e a pedagogia passaram a exigir o monopólio dos “anormais” educáveis como um objeto próprio de intervenção. A consolidação do campo da psicologia e da pedagogia propiciou a esses novos domínios científicos a possibilidade de exercerem um “poder de enquadramento” sobre a vida de inúmeras crianças no Brasil. A psicopedagogia transformou-se em instrumento para delimitar sujeitos em grupos especiais, condicionando-os a espaços separados e específicos, garantindo-lhes um acompanhamento especializado, uma vigilância própria e uma

técnica de endireitamento particular. Dessa forma, o corpo considerado anormal e a inteligência má-sucedida passaram a submeter-se, também, à força dos psicólogos e pedagogos

## Referências

ANTIPOFF, Helena. **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff**: Fundamentos da Educação. Vol. II Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1992;

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e do Brasil. São Paulo: Editora Moderna, s/a.

ARAÚJO, R.G.; JUNIOR, E. P; OLIVEIRA, C. A. et. al. **A concepção behaviorista de Pavlov e Watson**: Implicações na educação profissional. *In*: Revista Seminário de Visu. Petrolina: v. 7, n. 2, 2019;

ANTUNES, Mitsuko Aparecida. **Estudo do Sistema Educacional e da Psicologia em Maria Montessori**: Uma contribuição à reflexão sobre a concepção humanista moderna na filosofia da educação. (Dissertação) São Paulo: Pontifícia Universidade de São Paulo, 1985;

ANTUNES, Mitsuko Aparecida. **A Psicologia no Brasil**: Leitura Histórica sobre sua constituição. 5ª ed. São Paulo: EDUC, 2014;

ASSUNPÇÃO JR, Francisco. **Psiquiatria Infantil Brasileira**: Um Esboço Histórico. São Paulo: Lemos Editorial, 1995.

AZEVEDO, Fernando. Et. al. **Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova (1932) E Dos Educadores (1959)**. Recife: Editora Massangana, 2010.

BASTOS, Othon. **A História da Psiquiatria em Pernambuco e outras Histórias**. 2ª ed. Recife: Editora Lemos, 2002.

BILAC, Olavo. **No Hospício Nacional**: Uma visita à Seção das Crianças. *In*: Revista Artística, Científica e Literária. Rio de Janeiro, fevereiro de 1905.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: História da Violência nas Prisões. 29 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004;

HAMELINE, Daniel. Édouard **Claparède**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

JANUZZI, Gilberta. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 1985;

PETRAGLIA; DIAS. Izabel e Elaine Dal. Claparède: Funcionalista da Nova Escola. *In*: Édouard Claparède. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

RAZZO, René. ALMEIDA, Danilo. **Alfred Binet**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

ROSAS, Paulo. **Memória da Psicologia em Pernambuco**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2001;

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 7ª ed. Campinas: Cortez Editora, 1985;

SERRA, Lia Novaes. **Infância Perdida**: A concepção de 'menores anormais' na obra de Pacheco e Silva. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Dissertação de Mestrado), 2011

SILVA, Renata Prudência. **Medicina, educação e psiquiatria para a infância:** o Pavilhão-Escola Bourneville no início do século XX. São Paulo: Revista Latino-americana de psicopatologia fundamental. Vol. 12, nº.1, p. 195-208, março 2009.

SILVA, Renata Prudência. **Medicina, educação e psiquiatria para a infância:** o Pavilhão-Escola Bourneville no início do século XX. 2008. Dissertação (Mestrado em História das Ciências) – FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2008.

Recebido em 28 de novembro de 2023

Aceito em 29 de janeiro de 2024