

MARIA APARECIDA AUGUSTO SATTO VILELA

**A DISSEMINAÇÃO DA DEFICIÊNCIA MENTAL NO
CAMPO DA EDUCAÇÃO: A REVISTA *EDUCAÇÃO*
(1927-1946)**

MESTRADO

EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC-SP

2006

MARIA APARECIDA AUGUSTO SATTO VILELA

**A DISSEMINAÇÃO DA DEFICIÊNCIA MENTAL NO
CAMPO DA EDUCAÇÃO: A REVISTA *EDUCAÇÃO*
(1927-1946)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação, sob orientação do Professor Doutor José Geraldo Silveira Bueno.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

2006

Banca Examinadora

Dedico este trabalho a 4 (quatro) pessoas que dão sentido à minha existência e que, de alguma forma, impulsionaram-me na sua realização. Obrigada por fazerem parte da minha vida: Marcus, Raquel, Renata e Vítor.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a todos aqueles que estiveram, de alguma forma, envolvidos nesta empreitada, é realizar um esforço mnemônico e resgatar todo um percurso de dois anos e meio de Mestrado.

Em primeiro lugar, agradeço imensamente ao meu orientador, Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, pois com sua paciência e sua dedicação, possibilitou-me rever concepções e pensar em novas possibilidades.

Aos professores doutores Bruno Bontempi Júnior e Enicéia Gonçalves Mendes, membros da Banca para Exame de Qualificação, pelas sugestões imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Agradeço especialmente ao meu marido que me amparou e me impulsionou para que eu não desistisse jamais, apesar das adversidades.

Não posso esquecer de agradecer aos meus pais e irmãos que sempre acreditaram na minha capacidade, mais do que eu mesma.

À minha “sogra”, ao meu sogro e à D. Adélia que, nos meus momentos de reclusão, cuidaram para que meus filhos não sentissem muito a minha falta.

Aos meus filhos por “entenderem” que eu precisava estudar e que eles precisavam colaborar.

Aos meus amigos, companheiros de luta nesse Mestrado e, em especial à Mary e à Kelly que me abrigaram em suas casas várias e várias vezes; à Emília que me deu muitas caronas e dividiu preocupações e alegrias e à Rosiméri que me ouviu e me entendeu em momentos difíceis.

À todos os professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade por me fazer enxergar o muito que precisava aprender.

À Betinha, pela atenção e o carinho, sempre disposta a me ajudar.

Às minhas alunas e alunos que compreenderam a necessidade de me ausentar para que eu pudesse voltar “melhor”.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento e Pesquisa – CNPq, que me concedeu uma bolsa de estudo e propiciou-me, com isso, melhores condições de trabalho para a realização desta pesquisa.

Para finalizar, agradeço a Deus porque descobri que Ele realmente existe.

RESUMO

Este trabalho, de cunho documental, versa sobre o conceito de deficiência mental, procurando identificar as concepções disseminadas na Revista *Educação*, no período de 1927 a 1946. A escolha pela revista e pelo período configurou-se depois que tive acesso ao Relatório de Pesquisa coordenado por Bueno (1995), por meio do qual pude constatar que, embora uma política de educação especial de caráter mais amplo e orgânico tenha surgido somente após os anos de 1950, em São Paulo, durante a primeira metade do século passado foram gestadas as condições para o seu surgimento, entre elas, a disseminação de uma determinada perspectiva sobre os deficientes, calcada no que Jannuzzi (2004) denominou de modelo médico-psicológico. Dentre todo o material coletado por aquela pesquisa chamou-me a atenção a Revista *Educação*, que circulou ininterruptamente em São Paulo de 1927 até 1946 e que teve um papel de relevância, pois propagou o ideário educacional do período e os princípios orientadores das políticas de ensino. Para analisar os conteúdos veiculados pelos artigos desse periódico, utilizei critérios estabelecidos por Bardin (1977), por meio da seleção dos diferentes conteúdos veiculados, da classificação e organização desses conteúdos em agrupamentos temáticos e a construção de categorias temáticas a posteriori, com a junção de agrupamentos temáticos próximos (conceito de inteligência, terminologias utilizadas, caracterização das anormalidades, classificação das anormalidades e causas das anormalidades). Os principais achados decorrentes da análise dos 27 (vinte e sete) artigos selecionados foram: a disseminação do conceito de inteligência como característica herdada e imutável; grande imprecisão terminológica característica de um período em que o campo da educação especial estava sendo gestado; pequena preocupação com uma caracterização mais aprofundada da anormalidade intelectual; classificações ambíguas e anacrônicas dos diferentes tipos de anormalidades intelectuais; e uma ênfase na hereditariedade dessa anormalidade, embora tenham surgido alguns poucos estudos em que não se imputava a ela a única causa das anormalidades intelectuais.

Palavras-chave: Deficiência mental, Revista *Educação*, São Paulo, educação especial.

ABSTRACT

This paper, of documental characteristic, deals with the concept of mental disability, searching to identify the spread conceptions of this concept in the magazine *Revista Educação*, during the period of 1927 to 1946. The choice of this magazine, as well as the period, was configured later that I had access to the research project co-coordinated by Bueno (1995), through that report I could verify that although a special education policy of vast and organic aspect had only appeared after the 1950's, in São Paulo, during the first half of the last century conditions for its emergence had been prepared, among those the spread of a specific perspective about handicapped people, based on what Januzzi (2004) called doctor-physiological model. Among all the material collected for that research I was attracted by the magazine *Education*, which circulated uninterruptedly in São Paulo from 1927 through 1946 and had a relevant role because it has spread the educational ideas of that period and the orienting principles of education policy. In order to analyze the contents divulged by the articles of this periodic I have used the criteria established by Bardin (1977), through the selection of several divulged contents, the classification and organization of these contents in thematic groupings and the construction of thematic categories a posteriori, with the gathering of the close thematic groupings (concept of intelligence, applied terminology characterization of the abnormality, classification of the abnormalities and causes of the abnormalities). The main findings resulting from the analysis of the 27 selected articles were: the spread of the intelligence concept as an inherited and immutable characteristic, great inaccurate terminology typical of a period in which the special education was being prepared, low concern about a deeper characterization of intellectual abnormality; ambiguous and anachronistic classifications of the different kinds of intellectual abnormality and emphasis in the hereditary and irreversibility of this abnormality, although few studies had emerged where they did not impute to it the only cause of the intellectual abnormality.

Key-words: Mental disability, *Revista Educação*, São Paulo, special education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA MENTAL	22
1.1. A gênese histórica da <i>deficiência mental</i>	22
1.2. A situação brasileira em relação à <i>deficiência mental</i>	31
CAPÍTULO II – O INTELECTUALMENTE DEFICIENTE NA REVISTA EDUCAÇÃO	44
2.1. A escola brasileira na primeira metade do século XX.....	44
2.2. A deficiência mental na Revista <i>Educação</i>	54
2.2.1. Conceito de inteligência.....	55
2.2.2. Terminologias utilizadas.....	59
2.2.3. Caracterização das anormalidades.....	62
2.2.4. Classificação das anormalidades.....	64
2.2.5. Causas das anormalidades.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ANEXO 1	77
ANEXO 2	78
ANEXO 3	79
ANEXO 4	81

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1- Escola Pacheco e Silva.....	33
Ilustração 2- Desenho das crianças anormais.....	34

INTRODUÇÃO

Apesar de mudanças significativas no processo educacional dos deficientes, como os movimentos de integração e posteriormente inclusão, bem como as tentativas de modificar o diagnóstico para além dos testes de inteligência, nota-se ainda que muitos profissionais e estudiosos da área desconsideram, por exemplo, o processo de (des)aprendizado pelo qual os deficientes se submetem no ambiente escolar. Além disso, há muitos equívocos em relação ao diagnóstico e classificação do deficiente mental, em especial, aqueles considerados leves.

Ao vivenciar essas situações, cotidianamente, como professora do curso de Pedagogia que objetiva, prioritariamente, formar educadores, percebi que o currículo desse curso, na faculdade em que leciono, não enfatiza a Educação Especial, sendo mencionada, quando muito, na disciplina de Psicologia da Educação.

Há interesse e desejo das alunas em saber mais sobre o assunto, pois a maioria delas é professora das 4 (quatro) primeiras séries do ensino fundamental e é nesse período, pelo processo de alfabetização, que as dificuldades dos alunos tornam-se mais evidentes. Por desconhecerem, muitas vezes, como lidar com essas dificuldades, algumas alunas pressupõem que essas crianças são deficientes mentais, o que supostamente é indicativo das suas limitações de aprendizagem. Erros de compreensão, como esse, acontecem não apenas nas escolas de ensino comum.

Pelo fato de também ser supervisora da Escola Estadual Bem Me Quer - Educação Especial, em Ituiutaba - MG, percebo que as dúvidas em caracterizar o aluno deficiente mental e como auxiliá-lo em sua aprendizagem ocorrem até mesmo com os professores especializados. Provavelmente, isso acontece por não possuírem base teórica clara e definida sobre deficiência mental para subsidiar suas práticas. A falta de clareza sobre essas questões me fez pensar sobre o histórico desse conceito e alimentou minha curiosidade pelo assunto, o que instigou a me inscrever no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Uma das discussões mais instigantes no campo da educação especial refere-se à definição, caracterização e classificação da deficiência mental. É uma discussão que ocorre

em razão da dificuldade teórica relacionada à cognição humana. Assim, convivem, atualmente, diversas definições com base em referenciais teóricos e perspectivas de análise diferentes.

As expressões referentes ao deficiente mental, ao longo do tempo, foram se modificando, sendo utilizadas, entre outras, designações como débil mental, imbecil, idiota, oligofrênico, retardado mental. O que se evidencia em todas elas é o rótulo do mentalmente diferente, que é empregado, por educadores e profissionais da educação especial. As explicações sobre essas mudanças são variadas e, muitas vezes, conflituosas, o que demonstra a dificuldade em estabelecer consenso sobre o assunto.

Na década de 1970, por exemplo, autores como Ashcroft (1977) e Kirk & Gallagher (1996) acreditavam que a conceituação da deficiência mental era puramente de âmbito científico, na medida em que a sua indefinição decorria somente da complexidade do retardamento.

Apesar de ressaltar que outros fatores como *as condições físicas, a vida familiar, o ajustamento pessoal e os interesses* (Ashcroft et al 1977, p. 45), além da inteligência, deviam ser levados em consideração no prognóstico de determinado aluno, em termos de rendimento escolar, ficava evidente que o nível intelectual era, ainda, o critério básico para sua caracterização, adquirido por meio dos testes de inteligência.

Dentro dessa mesma perspectiva, Kirk & Gallagher (1996, p. 125) afirmavam que o *teste individual de inteligência ainda continua sendo o instrumento usado com maior freqüência para determinar a subnormalidade intelectual, embora tenham sido levantadas algumas dúvidas sobre sua adequação para todos os casos.*

Esses autores acreditavam que um dos fatores contribuintes para o apego às provas por parte dos educadores e psicólogos devia-se, principalmente, à indefinição referente às causas da maioria das deficiências mentais caracterizadas como leves. Os mentalmente deficientes tinham e têm a etiologia de sua anormalidade relacionada a fatores genéticos, orgânicos, sociais etc. que, muitas vezes, são desconhecidos.

Na maior parte dos casos, os procedimentos de assistência, tratamento e treinamento educacional não estão relacionados com a etiologia. Relacionam-se mais diretamente com o nível de funcionamento do indivíduo e com seus padrões singulares de aptidões e incapacidades do que aquilo que determinou sua condição. Naturalmente, a etiologia é de importância fundamental quando a preocupação principal é a prevenção, e não o reparo e tratamento (Telford & Sawrey, 1988, p. 330).

Verifica-se, por essas afirmativas, que as dificuldades para a caracterização dessa população se prendiam basicamente aos critérios técnicos e não a uma análise crítica da teoria existente sobre o assunto.

Arraigados a um modelo científico e neutro de hierarquizar a inteligência, esses autores acreditavam objetivar seus diagnósticos e não percebiam que ainda centravam seu foco nas dificuldades e deficiências do aluno.

Muitos educadores norte-americanos como Ashcroft et al. (1977) e Telford & Sawrey (1988), por exemplo, utilizaram ao se referir aos graus de deficiência mental os termos educáveis, treináveis e dependentes. Apenas os dois primeiros grupos eram considerados capazes de progredir por meio da educação formal. Os educáveis eram capazes de serem alfabetizados, os treináveis *adquirem habilidades rudimentares em cuidado pessoal, socialização e comunicação oral, mas que são inaptos à alfabetização* (Ashcroft et al., 1977, p. 43) e os dependentes necessitavam de auxílio para realizar as atividades mais básicas. Esses três grupos de deficientes eram detectáveis, a dificuldade estava, entretanto, em definir os que, aparentemente, não tinham nenhuma deficiência.

Tendo em vista a complexidade na definição, na década de 1960, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) passou a publicar manuais para conceituar, diagnosticar e classificar o deficiente mental. Heber (1959 e 1961) foi o primeiro autor a elaborar esse manual, nele incluiu *uma definição sócio-educacional e classificação comportamental, além das tradicionais classificações etiológicas* (Mendes, s/d, p.3).

Entretanto, ainda prevalecia o olhar sobre o deficiente mental como alguém que tinha poucas condições de ser escolarizado, afinal seu quadro era quase irredutível. Tanto era assim que uma das definições mais utilizadas pelos especialistas para a classificação do deficiente mental, durante os anos 60 e 70, era a de Doll (apud Telford & Sawrey, 1988, p. 298), que elencou seis *critérios essenciais: (1) incompetência social; (2) devida à subnormalidade social; (3) resultante de uma paralisação no desenvolvimento, a qual (4) prevalece na maturidade; (5) é de origem constitucional e (6) é essencialmente incurável.*

É possível constatar, a partir dessa classificação, o quanto estava arraigado um modelo de deficiência mental baseado na incapacidade do indivíduo. Afinal, nas décadas de 1930 e 1940, já havia concepções diferenciadas quanto à deficiência mental, no sentido de ocorrerem críticas em considerá-la como uma doença incurável. Contudo, mesmo que não se acreditasse mais na irreversibilidade da deficiência, autores como Tredgold (1908 e

1937) e Doll (1941) [...] eram muito utilizados e reafirmavam *o critério de organicidade* (Mendes, s/d, p.3).

Segundo Mendes (1995, p. 252), a indefinição conceitual se dá porque *há uma diversidade enorme entre a população identificada na categoria genérica*. Isso se agrava porque os instrumentos existentes para detectar os deficientes mentais são imprecisos e não correspondem à demanda composta pelas deficiências existentes.

A atual concepção de deficiência mental, por exemplo, baseia-se no manual publicado pela AAMR em 2002, na tentativa de superar as críticas em relação ao manual de 1992 que mantinha *ainda o ponto de corte entre a normalidade e deficiência mental, em termos do conceito psicométrico* (Mendes, s/d, p. 5). Entre o manual anterior e o atual, pode-se estabelecer diferenças, como:

a aceitação de outros sistemas de classificação (etiológica, de níveis baseados no QI, nível de suportes, etc.); a reorganização do conceito de comportamento adaptativo em três categorias (habilidades conceituais, práticas e sociais) e ampliação da discussão do julgamento clínico no processo diagnóstico (Mendes, s/d, p. 5).

Isso acontece, segundo ela, principalmente, pela mudança em relação à função do Quociente de Inteligência (QI), que não é mais o aspecto definidor da inteligência, pois se devem considerar também as dificuldades de comportamento adaptativo dos sujeitos para o diagnóstico de deficiência mental.

A posição de Mindrisz (1994) sobre essa ampliação dos critérios, entretanto, não comunga com a de Mendes, pois esta autora afirma que o QI continua sendo o critério básico de diagnóstico da deficiência mental, apesar dessa nova abordagem ter minimizado o seu peso. Ela argumenta que, se é fato que um QI rebaixado, por si só, não assegura que o sujeito seja deficiente mental, por outro lado, se um indivíduo apresentar dificuldades no seu comportamento adaptativo, adquirido no período de desenvolvimento (até a idade de 18 anos), mas não apresentar baixa performance no teste, ele não deve ser considerado deficiente mental.

Além disso, se a classificação atual da AAMR procura ser mais clara e precisa no que se refere à deficiência mental, parece que ela responde melhor aos deficientes moderados, graves e profundos. Porém, no que diz respeito ao deficiente mental leve, essa caracterização parece ser menos útil, se for considerado que, nesses casos, é muito difícil estabelecer critérios para sua classificação, bem como identificar as causas da deficiência.

Indivíduos considerados deficientes para algumas pessoas, podem ter uma vida normal e produtiva: isso indica que os parâmetros para considerar um indivíduo deficiente não são consensuais.

A AAMR, atualmente, afirma não utilizar mais a subdivisão terminológica de deficiência mental leve, moderada, grave e profunda para designar os graus de deficiência. Em lugar dessa categorização, indica que se verifique a amplitude das necessidades de apoio do deficiente e de que forma elas influem em sua vida.

Os indivíduos que possuem anormalidades evidentes sempre foram, ao longo da história, facilmente identificados e suas limitações, em qualquer meio social, são claras, pois impossibilitam que realizem as mesmas atividades que os considerados *normais*, mesmo que as exigências sociais se modifiquem. Essa questão, entretanto, não se refere ao deficiente mental leve, no qual fica muito mais evidente a compreensão de que a deficiência não está destituída de seu caráter sócio-histórico.

O que uma abordagem deste tipo não evidencia é que boa parte dessa anormalidade intelectual leve é verificada na escola fundamental e muitas das crianças classificadas como deficientes mentais leves não são consideradas como tal na fase pré-escolar.

Verifica-se, por esta breve explanação, que o campo da deficiência mental, tanto do ponto de vista da sua caracterização, dos processos de diagnóstico, quanto de sua construção teórica, até hoje está eivado de posições não só diferentes, mas até mesmo antagônicas.

É necessário, portanto, analisar e compreender como ocorreu a disseminação do conceito de deficiência mental, pois existem poucas pesquisas, no Brasil, sobre a trajetória histórica da educação especial, e poucas investigações a respeito da construção histórica do conceito, o que acarreta um amplo campo de estudo sobre o assunto.

Em uma pesquisa realizada por meio da análise crítica de 156 trabalhos (137 dissertações de mestrado e 19 teses de doutorado) nos Programas de Pós-Graduação no Brasil, no período de 1996 a 1999, e 27 (17 dissertações e 10 teses) nos Programas de Psicologia, no período entre sua criação até 1999, a abordagem histórica aparece em apenas 6% dos trabalhos (Nunes, Ferreira, Mendes e Glat, 2003, p. 143-144).

Uma série de estudos mais recentes procura analisar a questão das dificuldades de escolarização dos deficientes mentais aliada às questões nucleares do histórico do fracasso escolar das camadas populares em nosso país. Um desses estudiosos é Patto (2000) que considera o fato de os alunos pertencentes às camadas mais baixas da sociedade não terem

acesso a uma educação de qualidade, seja por meio de uma educação regular ou especializada, instaurando, assim, a seleção do processo educativo. As crianças, nas salas de aula, lidam com

professores [que] ainda têm uma visão preconceituosa da pobreza [...] são formados no interior de concepções científicas tradicionais do fracasso escolar [...] segundo as quais a marginalidade social é expressão de deficiências biopsicológicas individuais, aderem com facilidade a uma visão medicalizada das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares (Patto, 2000, p.66).

Mas, existem tentativas de mudar a forma de analisar essa questão, pois hoje “parece ser de particular importância a idéia de que a deficiência mental não deve ser vista como um atributo do indivíduo, como se este fosse meramente portador de diferenças individuais acentuadas, que a educação deve remediar ou minimizar” (Mendes, 1995, p. 241).

Para autores como Patto (2000) e Mendes (1995), definir a deficiência do aluno significa compreender sua história, suas expectativas e necessidades, e não somente lhe imputar uma prova objetiva que prioriza a cognição de um aluno abstrato, acrítico, não correspondente àquele que é apregoado nos discursos político-educacionais e proposto nas legislações que regem o ensino.

É importante ressaltar que a construção e disseminação do conceito de deficiência mental atenderam às exigências sociais, nos seus respectivos períodos históricos. Se hoje temos uma concepção diferenciada e uma política educacional que privilegia a inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais, essa é uma conquista recente, principalmente a partir da década de 1990.

Skrtic (1996), em sua análise, evidenciou dois modelos teóricos diferenciados de normalidade/anormalidade: a) o modelo patológico, originado na medicina, e b) o modelo estatístico, fruto da psicologia. Essas teorias serviram para subsidiar o diagnóstico, a escolarização e as práticas educativas em relação ao deficiente mental, bem como estiveram presentes nas conceituações sobre o deficiente mental:

O modelo patológico define o normal/anormal de acordo com a presença ou ausência de sintomas biológicos detectáveis. Os processos biológicos que interferem na conservação do sistema são “maus” ou patológicos; aqueles outros que aumentam a vida do organismo são bons ou saudáveis. Assim, pois, o modelo patológico é bipolar. Em um pólo se encontra o normal (isto é, a ausência de sintomas patológicos e a presença de saúde); no outro pólo está o anormal (isto é, a presença de sintomas patológicos e de enfermidade, e a ausência

de saúde). O modelo patológico é essencialmente avaliativo: ser anormal é não estar são; isso é “mau”, e deve ser prevenido ou aliviado.

O modelo estatístico se baseia no conceito da curva normal, isto é, na idéia de que os atributos de um indivíduo podem ser descritos por sua posição em uma distribuição de frequência de outras pessoas as quais esses atributos tenham sido medidos. Enquanto que o modelo patológico define a anormalidade como a presença de sintomas patológicos detectáveis, o modelo estatístico define a anormalidade segundo a amplitude com que o indivíduo se distancia da média de uma população com relação a um atributo concreto. A diferença do modelo patológico bipolar, que só define um tipo de anormalidade, é que o modelo estatístico define dois tipos: grandes quantidades de anormalidade e pequenas quantidades de anormalidades da característica medida (Skrtic, 1996, p. 39-40).¹

Foi com base nesses dois modelos que se construíram definições, caracterizações e classificações da deficiência mental, as quais, embora se diferenciasssem entre si, de uma forma ou de outra, a eles correspondiam.

Nesse sentido, percebe-se, por meio da ênfase na incapacidade dos intelectualmente diferentes, que era acentuada a medida da inteligência em relação a um padrão estabelecido, a um aluno normal e ideal.

Pode-se verificar, pela exposição acima, que o campo da deficiência mental é repleto de disputas teóricas e ambigüidades conceituais que revelam a sua complexidade, tanto como expressão de sujeitos socialmente determinados, quanto de concepções teóricas sobre esses mesmos sujeitos. Os conceitos teóricos são determinados pelas relações simbólicas que permeiam o meio social.

Essas relações são pautadas por disputas de representações, de grupos que detêm um poder específico, o poder simbólico, considerado por Bourdieu (1989) como o

poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física

¹ El modelo patológico define lo normal/anormal de acuerdo con la presencia o ausencia de síntomas biológicos detectables. Los procesos biológicos que interfieren en la conservación del sistema son “malos” o patológicos; aquellos otros que aumentan la vida del organismo son “buenos” o saludables. Así pues, el modelo patológico es bipolar. En un polo se encuentra lo normal (es decir, la ausencia de síntomas patológicos y la presencia de salud); en el otro polo está lo anormal (es decir, la presencia de síntomas patológicos y de la enfermedad, o la ausencia de salud). El modelo patológico es esencialmente evaluativo: ser anormal es no estar sano; eso es “malo”, y debe ser prevenido o aliviado. El modelo estadístico se basa en el concepto de la curva normal, es decir, en la idea de que los atributos de un individuo se pueden describir por su posición en una distribución de frecuencia de otras personas a las que se han medido esos atributos. Mientras que el modelo patológico define la anormalidad como la presencia de síntomas patológicos detectables, el modelo estadístico define la anormalidad según la amplitud con la que un individuo se distancia de la media de una población con respecto a un atributo en concreto. A diferencia del modelo patológico bipolar, que sólo define un tipo de anormalidad, el modelo estadístico define dos tipos: cantidades de anormalidad grande y anormalidad pequeña de la característica medida (Skrtic, 1996, pp. 39-40).

ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário (Bourdieu, 1989, p. 14).

Foi com base nessa perspectiva e tendo em vista a *importância dos periódicos especializados em educação que se configuram como importantes instrumentos reguladores das atividades educativas* (Gabriel, 2003, p. 20), que resolvi privilegiar a Revista *Educação*, um veículo de divulgação utilizado pelos mais reconhecidos estudiosos da educação, com o intuito de levantar e analisar quais as concepções básicas que foram disseminadas no campo educacional e que, dada a respeitabilidade e influência desse veículo, era considerado, tanto por quem nele escrevia, quanto pela comunidade educacional, como o periódico que veiculava as teorias e proposições educacionais mais avançadas.

A escolha ocorreu depois que tomei conhecimento do Projeto de Pesquisa *Educação e Saúde: a construção histórica da relação entre o fracasso escolar e a educação especial*, coordenado por Bueno (1995), entre o 2.º semestre de 1993 e o 1.º semestre de 1995, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Ao ler o referido projeto, pude perceber que até a década de 1950 do século passado poucas ações foram realizadas em função da educação especial. Segundo Bueno (1995, p. 3), *a partir dos anos 50 é que o Estado passou a desenvolver efetivamente ações abrangentes no sentido da diminuição do fracasso escolar e da oferta de escolarização a crianças excepcionais*.

Portanto, o projeto coordenado por Bueno (1995) privilegiou o período anterior a essas ações (1900-1950), em que se forjaram princípios, perspectivas e concepções que desembocaram nas ações contemporâneas mais abrangentes, procurando *desvendar a construção das relações existentes entre o fracasso escolar e a educação especial, no Estado de São Paulo, do início do século até a década de 40* (Bueno, 1995, p.2).

O procedimento de pesquisa utilizado foi o da realização de levantamento da bibliografia, referente ao período de 1900 a 1949, que envolvia a análise do fracasso escolar e da educação especial, na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na Biblioteca Central da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Biblioteca Municipal de São Paulo *John Kennedy*, em que foram selecionados 91 (noventa e um) livros e 123 (cento e vinte e três) matérias nos periódicos brasileiros que continham referências ao tema fracasso escolar e educação especial (Bueno, 1995, p. 3).

A partir da leitura do projeto e análise da relação dos livros e periódicos, interessei-me pelos artigos da Revista *Educação*, pois os periódicos são *fontes documentais significativas para o estudo da história educacional* (Araújo, 2002, p. 93). Além disso, porque o próprio autor reconhece a sua relevância no campo educacional,

por ser o único periódico paulista que percorre grande parte da primeira metade do século (1927 a 1947); por ser órgão de divulgação oficial do Governo, característica que determinava sua ampla divulgação; por conter número significativo de matérias sobre o tema da pesquisa; e porque existem todos os exemplares de sua coleção completa [...] (Bueno, 1995, p. 12).

Além disso, foi uma revista dedicada aos professores, o que poderia auxiliar-me na compreensão das concepções de deficiência mental disseminadas a esses profissionais, bem como quais delas prevaleceram. Resolvi privilegiar o período de sua criação, em 1927, até 1946, ano em que foi encontrado o último artigo relacionado ao tema do *Projeto de Pesquisa Educação e Saúde: a construção histórica da relação entre o fracasso escolar e a educação especial* que analisou os periódicos brasileiros de educação da primeira metade do século XX.

Cabe ressaltar que, ao longo desse período, a revista teve seu título *alterado diversas vezes*. De 1927 a setembro de 1930, o periódico chamou-se **Educação**; de outubro de 1930 a julho de 1931, **Escola Nova**, de agosto de 1931 a dezembro de 1932, **Educação** novamente e de 1933 a 1961, **Revista de Educação** (Lima, 2004, p. 231) (grifo da autora).

A escolha por denominá-la, neste trabalho, por *Educação*, tendo em vista que foi intitulada de formas diferentes ao longo de seu ciclo de vida, deu-se porque esse é seu nome original e a periodização utilizada começa a partir de sua criação. Ela foi dividida em fases por Catani, utilizando *como critério, para esta distinção as mudanças estruturais ocorridas no periódico e os momentos de interrupções e reativação* (Catani, 2003, p. 254).

A princípio, em sua primeira fase (1927-1930), ela destinou-se a fundamentar teoricamente a prática docente; na segunda fase (1930-1931), sob a coordenação de Lourenço Filho, a revista foi marcada *por um esforço de orientação que é claramente atestado pela escolha das questões tratadas e pela envergadura da temática* (Catani, 2003, p. 257). Alguns volumes dedicaram-se exclusivamente a um tema específico como “Iniciação ao Estudo dos Testes”. Diferenciando-se desse tratamento, a fase seguinte (1931-1947) não privilegiou temas específicos e teve seu nome alterado 2 (duas) vezes sem

que fossem dadas quaisquer explicações sobre as mudanças. A 4.^a e última fase (1951-1961) foi assinalada por um *ressurgimento* (1951-1952) e *por fim a última tentativa marcada por dois números publicados em 1961* (Catani, 2003, p. 254).

Foram encontradas, pelos pesquisadores do *Projeto de Pesquisa Educação e Saúde: a construção histórica da relação entre o fracasso escolar e a educação especial*, 43 (quarenta e três) matérias da Revista *Educação*, que trataram da relação entre o fracasso escolar e a educação especial, no período de 1900 a 1950.

A partir dessa relação inicial existente, privilegiei, neste trabalho, os artigos, uma vez que muitos dos títulos eram resenhas de livros estrangeiros, parte da seção *Através de livros e revistas*. Dentro desse universo, realizei uma triagem pelo título, utilizando como descritores os termos: inteligência, testes, anormalidade e suas variantes (normal, supernormal). Apenas 8 (oito) artigos foram selecionados. Por meio da leitura da introdução dos artigos que estavam na lista inicial, encontrei mais 12 (doze) títulos. Insatisfeita e insegura quanto à exaustividade dessa seleção, resolvi ler na íntegra os artigos constantes da relação da pesquisa original, publicados no período de 1927 a 1946, por meio da qual pude selecionar mais 7 (sete) artigos, perfazendo um total de 27 (vinte e sete) artigos relacionados ao diagnóstico, procedimentos, caracterização, causas, entre outros, das crianças consideradas deficientes mentais.

A delimitação das categorias deu-se a partir da questão básica de investigação:

Quais as concepções de deficiência mental que foram veiculadas pela Revista *Educação* no período pesquisado (1927 a 1946)?

Desta questão central decorreram um conjunto de questões secundárias:

Que nomes se destacavam na autoria desses artigos? Que formação acadêmica possuíam os autores dos artigos da Revista *Educação*?

Foram veiculadas concepções diferenciadas? Com quais distinções? Quais os aspectos tratados que expressaram essas distinções?

A partir dessas questões iniciais, esta pesquisa objetivou proporcionar elementos sobre a disseminação do conceito de deficiência mental no estado de São Paulo, procurando analisar o conteúdo existente nos artigos da Revista *Educação* no período de 1927 a 1946 acerca do diagnóstico, caracterização e escolarização dos deficientes mentais.

Utilizando técnicas de análise de conteúdo propostas por Bardin (1977) para selecionar os diferentes conteúdos veiculados nos artigos da revista, procurei classificar cada parágrafo dos artigos ou bloco de parágrafos, por meio do levantamento de unidades

de contexto (Temas - Anexo 1). Isso me possibilitou classificar e organizar os conteúdos por agrupamentos temáticos e, posteriormente, construir as categorias temáticas (Anexo 2). As categorias temáticas encontradas foram: conceituação, caracterização, causas, conseqüências, classificação e avaliação da deficiência mental; formação profissional, procedimentos/orientações de atendimento, escola/educação e escola especial/educação especial.

Dentre essas temáticas, para a presente dissertação, foram organizados os seguintes eixos: conceito de inteligência, terminologias utilizadas, caracterização das anormalidades, classificação das anormalidades e causas das anormalidades.

O eixo *conceito de inteligência*, que não constava do conjunto de categorias temáticas inicialmente encontradas, embora de caráter mais geral e não preso somente à questão da deficiência mental, foi adicionado porque verifiquei, a partir das leituras, que ele seria imprescindível para se entender o que os autores compreendiam por normalidade/anormalidade.

Para essa análise, os livros de Bueno (2004) e Januzzi (2004) foram fontes secundárias importantes, pois trataram da história da educação especial no Brasil.

Bueno (2004) teve como tese central de sua obra o conceito de excepcionalidade, destacando-o como uma construção histórica da sociedade capitalista. À medida que a sociedade tornou-se mais complexa, a necessidade de escolarização aumentou.

Januzzi (2004), por sua vez, procurou fundamentar sua obra

no fato de que o modo de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica (Januzzi, 2004, p.1).

É nesse processo de aumento das oportunidades escolares no Brasil que a Revista *Educação* se destacou como instrumento de veiculação de idéias sobre o deficiente mental. Portanto, com base na relação contraditória entre a exclusão dos alunos “com dificuldades de inteligência” da escola e o discurso de “ampliação das oportunidades educacionais” para os deficientes, desenvolvi esta pesquisa, de cunho documental, procurando rastrear as concepções de deficiência mental veiculadas na primeira metade do século passado.

Para tanto, este trabalho é subdividido em dois capítulos: o Capítulo I que discorre sobre a construção histórica do conceito de deficiência mental ao longo do século XVIII,

XIX e XX, na Europa, e no século XIX e XX no Brasil; e o Capítulo II que trata da escola republicana brasileira e da análise dos artigos da Revista *Educação* que tiveram a deficiência mental como um de seus focos.

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA MENTAL

1.1. A GÊNESE HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA MENTAL

A Ciência para Kuhn é marcada por períodos alternados de normalidade (paradigmáticos e conformados pela tradição) e de crises ou rupturas não cumulativas (revoluções) quando, após o acúmulo insuportável de anomalias, engendra-se um novo paradigma em substituição ao anterior (Veiga Neto).

Historicamente, as primeiras instituições públicas na Europa foram destinadas aos cegos e aos surdos no século XVI. Para os deficientes mentais, isto ocorreu somente a partir do século XIX, segundo Quirós e Gueller, *com a separação das crianças em pavilhão próprio, efetuada por Edouard Seguin, no Hospício de Bicêtre, em 1840, que se constituiu no marco efetivo do início da educação do deficiente mental* (apud Bueno, 2004, p. 96).

Até então, não havia distinção clara entre doença e deficiência mental. Os retardados graves, considerados na categoria de loucos, eram colocados em asilos para onde eram levadas as pessoas que pudessem oferecer perigo à sociedade, como *os vagabundos e os delinqüentes, com a única função de segregá-los do meio social* (Bueno, 2004, p. 96).

Porém, o movimento segregacionista, que teve início no século XVII, na transição do feudalismo para o capitalismo, não se voltou somente aos deficientes, mas retirando do convívio social pessoas que

não se ajustavam às condições impostas pelo novo mundo do comércio e da produção, este movimento estendeu também a uma outra categoria de homens – a dos loucos, incapazes, idiotas e deficientes mentais – passa a ser particularizada como uma carga e uma ameaça, pois, por não poderem trabalhar em virtude de deficiências e incapacidades “naturais”, tais indivíduos retiravam da riqueza seus verdadeiros usos: o trabalho, a terra, o capital (Guhur, 1994, p. 82).

Nesse mesmo século, segundo Pessotti (1984, pp. 17-18), foi inaugurada *a postura organicista* com o *Cerebri anatome*, de Thomas Willis. Por meio dessa obra, Willis procurou fundamentar a tese de que a *idiotia e outras deficiências* eram *produtos de estruturas ou eventos neurais*.

A situação dramática, promíscua e desumana nos asilos despertou nos médicos a necessidade de separar as crianças que viviam nesses locais, muitas vezes em condições de abandono. A partir do século XVIII começaram a ser criados locais específicos para elas.

Nesse sentido, os séculos XVII e XVIII representaram *o início do movimento contraditório de participação-exclusão que caracteriza todo o desenvolvimento da sociedade capitalista, que se baseia na homogeneização para a produtividade e que perpassará toda a história da educação especial* (Bueno, 2004, p. 80).

A partir do século XVIII, com a instauração definitiva do capitalismo, os surdos e os cegos foram utilizados no processo produtivo, trabalhando nas instituições especializadas em que se encontravam. Isso, porém, não aconteceu com o deficiente mental, provavelmente por ser considerado incapaz, sem possibilidades de cura, não atendendo às exigências da nova ordem social.

As tensões no campo da deficiência mental começaram a se configurar com Esquirol a partir do século XIX, que fez distinção entre loucos e idiotas, tornando

diagnosticáveis diferencialmente a confusão mental passageira e de incidência mais ou menos geral, a loucura caracterizada como perda irreversível da razão e suas funções, e a idiotia definida como ausência de desenvolvimento intelectual desde a infância e devida a carências infantis ou condições pré-natais ou perinatais (Pessotti, 1984, p. 88).

Isso significou compreender a deficiência mental não como algo sobrenatural e místico, difundido principalmente durante a Idade Média, mas como um processo restrito a fatores orgânicos. Instalou-se, paulatinamente, o domínio da área médica em detrimento da concepção doutrinária e religiosa da Igreja, o que não significou prognosticar um futuro melhor para os deficientes mentais, que continuaram incapacitados para uma vida normal. De acordo com Pessotti (1984, p. 20) foi com *Paracelso e Cardano*, que *o deficiente, bem como o louco, perdia sua natureza sobrenatural, passando de problema teológico e ético a assunto de interesse médico*.

Os médicos passaram, então, a diagnosticar e prognosticar o tratamento dos deficientes mentais. Tratamento porque a maioria desses profissionais, durante o século

XVIII e XIX, acreditava que a deficiência mental era uma patologia que precisava ser curada e que nos casos mais graves era irrecuperável.

Um bom exemplo dessa concepção organicista foi a história do menino selvagem, Victor, denominado assim por Jean Marie Gaspar Itard, que foi encontrado, aproximadamente em 1800, na floresta de Aveyron. Para Philippe Pinel, famoso alienista do século XVIII, Victor era um caso incurável. Seu diagnóstico foi *desolador: Victor não é um indivíduo desprovido de recursos intelectuais por efeito de sua existência peculiar, mas um idiota essencial* (Pessotti, 1984, p. 36).

A educação do menino foi, então, destinada, pelo Ministro do Interior da França, a Itard, médico do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (Pessotti, 1984). Contrapondo-se ao diagnóstico e prognóstico de Pinel, Itard voltou-se para a desafiadora tarefa de educar a criança. Após o primeiro ano, escreveu um livro de memórias dos progressos do menino que Pessotti (1984, p. 33) considera a obra fundadora da educação especial para os deficientes mentais e *a chegada do selvagem de Aveyron*, a inauguração da *história da educação especial de deficientes mentais*.

Nos 12 anos em que se voltou a educar Victor, individualmente, Itard conseguiu avanços significativos, utilizando-se de procedimentos metodológicos de percepção e sensação, embasados na teoria sensualista de Condillac, *que, embora limitada, representava progresso à teoria anterior, das "idéias inatas"* (Januzzi, 2004, p. 32).

Segundo Leon (apud Januzzi, 2004, p. 42-43), Itard foi o *pioneiro da pedagogia e da psicologia diferencial, pois que as utilizava para melhorar as discriminações sensoriais e desenvolver a plasticidade funcional, algumas técnicas ainda hoje usadas por psicólogos, sob a forma de testes*.

Apesar de iniciativas como essa, tratar o deficiente como irrecuperável, tendo em vista a hereditariedade da deficiência, foi uma tendência presente nos séculos XVIII e XIX. Nesse período, o médico era o especialista que analisava o deficiente, decretava sua doença e prognosticava seu futuro.

Pinel e Itard possuíam concepções diferenciadas em relação ao deficiente mental. Para o primeiro, não havia solução, a deficiência estava fadada à incurabilidade; para o segundo, porém, a perspectiva era de educabilidade do deficiente. Essas formas de análise antagônicas, que estiveram presentes, em maior ou menor grau, ao longo da história do deficiente mental, propiciaram a ele ser visto de forma diferenciada e, com isso, ser considerado incapaz ou não.

Edouard Seguin, também médico, considerado por Pessotti (1984, p. 105) *como o primeiro especialista em deficiência mental e em ensino para deficientes mentais*, principalmente em relação à idiotia, deu continuidade ao trabalho de Itard, criando uma instituição para os mentalmente retardados na França e desenvolvendo métodos de ensino para essas crianças. Sua proposta educativa destinava-se a um trabalho do uso dos sentidos e de atitudes necessárias para a menor dependência e maior convívio das crianças.

Com relação à caracterização dos deficientes, fez *nítida distinção entre idiotia, imbecilidade e debilidade, entendidas não mais como enfermidades diversas com etiologias diferentes* (Pessotti, 1984, p. 110). Embora não considerasse que a deficiência mental fosse causada apenas por fatores hereditários, levando em consideração também o meio, não acreditava que ela pudesse ser curada.

A distinção que fazia entre idiotia e imbecilidade é sintomática quanto a esse aspecto:

A idiotia é congênita ou resultado de acidentes ocorridos nos primeiros tempos de vida; manifesta-se sob a forma de incapacidades de todos os tipos a partir do momento em que a criança deveria poder dar os primeiros sinais de atividade, inteligência e sensibilidade, ou o mais tardar em seguida a convulsões que assinalam a primeira denteição; num e noutro caso, porém a afecção nervosa e seus sintomas aparecem uma vez com toda a sua gravidade, ou não tendem a piorar senão durante esse primeiro período que se poderia chamar inflamatório. A imbecilidade, ao contrário, resulta de causas acidentais, sempre posteriores aos primeiros desenvolvimentos da criança, como golpes ou quedas sobre a cabeça, trabalhos cerebrais superiores às suas forças, uma doença cerebral aguda, a mania solitária, etc. Também se nota que a imbecilidade se produz subitamente quando resulta de uma causa instantânea, como a febre cerebral, por exemplo, e se apresenta progressivamente quando ocorrer como consequência de maus hábitos, causa crônica, e que não se agrava senão enquanto a causa que a produz continua sua ação deletéria (Seguin apud Pessotti, 1984, p. 110-111).

Ao tomar conhecimento dos escritos de Itard e da teoria proposta por Seguin, Maria Montessori, médica italiana que realizava um trabalho com crianças anormais, estruturou sua teoria e seus procedimentos metodológicos a partir desses dois autores. *Por algum tempo, dedicou-se à preparação de professores primários em Roma, na Escola Normal Ortofrênica, que fundou. Só em 1907 é que se celebrou com a Casa dei Bambini, para filhos de operários* (Januzzi, 2004, p. 65).

Nota-se, por meio desses três expoentes (Itard, Seguin e Montessori), que a gênese da educação dos deficientes mentais ocorreu no campo da medicina, preocupada, desde o início do século XIX, com o diagnóstico, prognóstico e tratamento dos deficientes mentais.

No período inicial, o foco do cuidado médico foi com os casos graves e evidentes, pois os deficientes mentais leves só seriam notados com a ampliação das oportunidades escolares, no final do século XVIII, na Europa.

Segundo Pessotti (1984), fatores psicológicos relacionados ao retardamento mental passaram a ser utilizados a partir da segunda metade do século XIX, apesar do organicismo ainda prevalecer, e a hegemonia dos médicos prevalecer *até as primeiras décadas do século XX consolidando o conceito unitário da deficiência atrelado, ora mais claramente, ora menos, à hipótese da hereditariedade* (Pessotti, 1984, pp. 74-75).

Francis Galton foi um desses especialistas que, em 1869, utilizando-se de pressupostos biológicos para identificar o processo evolucionista que acontecia na sociedade, a divisão em classes sociais ricas e pobres, *bem como aquilo que ele considerava serem raças superiores e inferiores* (Lowler, 1981, p. 62), procurou demonstrar, por meio da ciência, *a tentativa para melhorar a qualidade da “raça” por métodos biológicos e para impedir as “raças e classes inferiores” de degradarem a qualidade global da raça humana* (Lowler, 1981, p. 62).

Para Galton, a inteligência tinha um caráter hereditário, portanto, o trabalhador manual, socialmente inferior, pela sua própria condição, era considerado menos capaz intelectualmente:

Os preconceitos ideológicos de Galton acerca da natureza humana e das origens da sociedade de classes refletem-se na maneira como ele se propõe tentar medir a inteligência. Antes de mais o caráter apriorístico da sua concepção da mensuração da inteligência está implícito no fato de os seus testes, conforme ele próprio admite, não terem conseguido medir a inteligência (Lowler, 1981, p. 62-63).

A série de testes destinada a medir a inteligência, por meio das *reações sensoriais das pessoas* (Lowler, 1981, p. 63), não teve êxito, mas subsidiou estudos futuros sobre a conceituação a priori da inteligência.

A pedagogia experimental começou a se configurar, no final do século XIX e, respaldada pelas ciências, como a medicina e a psicologia e embasada nos fundamentos da estatística, procurou analisar os problemas escolares.

No campo particular da pedagogia, [...], questionava-se seu já antigo repertório de teorias e práticas, criticando-o por ser excessivamente baseado em princípios filosóficos nunca comprovados, quando não simplesmente acusado de se erigir com base no mais puro senso comum. Em substituição a essa dita ultrapassada pedagogia, muitos autores buscavam novas perspectivas para se analisar e estabelecer o trabalho escolar de ensinar e

aprender, encarado agora através de uma visão cientificista importada das ciências positivas (como da biologia, da física e da química). Nesse cenário de verdadeira revolução na maneira como são enquadradas as questões de ensino, a criança e o seu desenvolvimento psico-biológico passam a ocupar um lugar privilegiado, cujo melhor testemunho é a criação, atribuída a Oscar Chrisman (1896), da pedologia, definida como “a ciência do corpo e da alma da criança”, e que chegou a inspirar inúmeras ações sociais, educativas, sanitárias e higienistas em diversos países (Tavares, 1996, pp.29-30).

Outros campos da ciência, além da biologia e da pedagogia, também desenvolveram trabalhos sobre a cognição humana, como a psicologia que passou a ter uma preocupação com os deficientes intelectuais menos graves, o que ocorreu após o surgimento da Escala Métrica de Inteligência criada, em 1905, por Alfred Binet. Anteriormente, em 1898, influenciado por Paul Broca e a craniometria, Binet realizou pesquisas para mensurar a inteligência, mas logo percebeu que a diferença entre as medidas de crianças consideradas menos ou mais inteligentes era ínfima. Em algumas medidas, acontecia o inverso, os pretensamente menos inteligentes superavam os pretensamente mais inteligentes em relação à dimensão craniana (cf. Gould, 1991).

Binet, a partir de 1904, convencido de que a craniometria não o subsidiaria na mensuração da inteligência, resolveu utilizar outros procedimentos. Criou a Escala Métrica de Inteligência ao ser solicitado pelo Ministro da Educação Pública a *desenvolver técnicas para identificar crianças cujo fracasso escolar sugerisse a necessidade de alguma educação especial* (Gould, 1991, p. 152).

Ele criou uma série de tarefas que não se destinavam a medir os conhecimentos adquiridos no âmbito escolar, mas sim os conhecimentos utilizados na vida cotidiana. Entretanto, tanto ele quanto vários de seus sucessores, como Terman e Goddard, utilizaram essas tarefas para verificar e selecionar as crianças que possuíam bom desempenho escolar daquelas que não o possuíam. Os testes de inteligência, como o de Binet-Simon, pautaram-se por propor tarefas não correlacionadas ao currículo escolar. Entretanto, tinham como parâmetro de inteligência o sucesso na escola.

A Escala Métrica se destinava a medir o conhecimento do aluno, *selecionar os alunos considerados com atraso intelectual* (Mindrisz, 1994, p. 45), diagnosticando os débeis mentais franceses que estudavam nas classes comuns, tendo em vista a ampliação do acesso ao ensino obrigatório que acontecia no período. Seu propósito não era mensurar de forma absoluta uma entidade abstrata como a inteligência.

A construção da Escala Métrica de Inteligência [...] respondeu à necessidade de selecionar os **retardados** dos **não retardados**, num contexto onde o fracasso escolar era imputado aos alunos, ou seja, as suas dificuldades escolares foram consideradas como reflexo direto de incapacidades intelectuais (Mindrisz, 1994, p. 45, grifo da autora).

Sua intenção era, por meio dos testes de inteligência, estabelecer, a partir do normal, os desvios, ou seja, as crianças com déficit intelectual que fracassavam na escola e que necessitavam de um atendimento especializado fora das classes regulares, sem vincular a uma causa orgânica. Por meio dessa seleção, seria possível tornar as classes homogêneas, entendidas como necessárias para o rendimento escolar. Sua preocupação não era diagnosticar a etiologia da deficiência da criança, *não interessava encontrar no passado da criança as causas de seu retardamento e nem era o caso de se fazer previsões sobre o seu futuro, a não ser esta: a de que todas as crianças poderiam melhorar, desde que recebessem uma educação adequada* (Lima, 2004, p. 108).

Após a publicação da primeira Escala, em 1905, Binet a reelaborou mais duas vezes e, na versão de 1908,

introduziu o critério que desde então tem sido utilizado para a medição do chamado QI. Binet decidiu atribuir a cada tarefa um nível de idade, a idade mínima em que uma criança de inteligência normal seria capaz de realizar com êxito a tarefa em questão [...] A idade associada às últimas tarefas realizadas pela criança tornava-se assim a sua “idade mental”, e seu nível intelectual geral era calculado subtraindo-se essa idade mental de sua verdadeira idade cronológica (Gould, 1991, p. 152).

A partir dos dados coletados, as crianças que possuíam diferenças acentuadas entre idade mental e cronológica eram encaminhadas à educação especial. Entretanto, Binet, em nenhum momento, quis imputar a essas crianças a culpa pelas suas dificuldades. Sua intenção era que ao serem diagnosticadas pudessem receber atendimento específico, mas não era de rotulá-las e destinar-lhes uma educação segregada para a vida toda. Pautando-se pelo que na época se entendia por inteligência, criou testes que procuraram envolver uma variedade de habilidades, capacidades necessárias à vida social, mas que não eram consideradas, por ele, como inatas e nem que não se desenvolveriam com o tempo (cf. Lowler, 1981).

Preocupado com o uso indevido de suas idéias, Binet *insistiu em três princípios primordiais para a utilização de seus testes*:

1. As marcas obtidas constituem um recurso prático; não são o arcabouço de uma teoria do intelecto; não definem nada de inato ou permanente. Não podemos dizer que medem a “inteligência” ou qualquer outra entidade reificada.
2. A escala é um guia aproximativo e empírico para a identificação de crianças ligeiramente retardadas e com problemas de aprendizagem, que necessitam de uma assistência especial. Não é um recurso para o estabelecimento de qualquer hierarquia entre as crianças normais.
3. Qualquer que seja a causa das dificuldades de que padecem as crianças, a ênfase deve recair na possibilidade de aprimoramento da sua capacidade através de uma educação especial. Os baixos resultados não devem ser usados para se atribuir às crianças o rótulo de incapacidade inata (Gould, 1991, p. 158).

Entretanto, o que se viu após sua morte, em 1911, foi o *esquecimento* de seus princípios e a utilização de seu legado para atender teorias preconceituosas. Em 1912, o psicólogo alemão W. Stern considerou que *a idade mental devia ser dividida de acordo com a idade cronológica, e não subtraída dela* (Gould, 1991, p. 152-153), criando, assim, o Quociente de Inteligência (QI).

A partir da Escala Métrica, psicólogos americanos como Goddard, Terman, Wechsler e Yerkes, entre outros, buscaram efetivar a padronização do QI, passando a vincular inteligência a uma média numérica e a deficiência mental à inferioridade dessa média: o QI tornou-se *critério fundamental não só para a caracterização e classificação da deficiência mental, como também para o próprio prognóstico do desenvolvimento e aprendizagem infantis* (Mindrisz, 1994, p. 73).

Lewis Terman, criador da Escala Stanford-Binet em 1917, foi, segundo Gould (1991), o maior divulgador da teoria do QI hereditário e dos testes de inteligência nos Estados Unidos. Acreditava que *a inteligência é inerentemente distribuída “anormalmente”, isto é, com a maioria dos valores concentrando-se em torno da média e com um número progressivamente menor de indivíduos alcançando os valores mais altos ou mais baixos* (Lowler, 1981, p. 74).

Ele também acreditava que os operários eram incapazes intelectualmente sem condições de desenvolvimento, concluindo, então, ser necessário que as profissões fossem definidas a partir do QI herdado, identificado nos testes de aptidão.

Apesar de toda a polêmica que envolveu as avaliações padronizadas da inteligência criadas a partir da Escala criada por Binet, é importante enfatizar que, com ele, *o problema da deficiência mental deixa de ser propriedade da medicina e torna-se atribuição da psicologia enquanto questão teórica. No plano da prática passa dos asilos e hospícios para a escola especial ou comum* (Pessotti, 1984, p. 179). Coube, a partir daí, à psicologia

diagnosticar os deficientes mentais e aos médicos o prognóstico e o tratamento, detectando a etiologia da anormalidade mental (Mindrsz, 1994).

A partir da primeira metade do século XX, muitos psicólogos, como Piéron, começaram a associar características do comportamento ao desvio intelectual, mas ainda prevalecia o rótulo da deficiência como algo negativo, anormal, incompleto. Ao analisar o conceito de deficiência mental como uma construção histórica, compreende-se porque o deficiente foi considerado durante muito tempo como um marginal. Quando não era possível deixá-lo segregado, as dúvidas e incertezas tornaram-se presentes nos campos que tinham como estudo a anormalidade.

Se a educação dos deficientes mentais originou-se no início do século XIX, a concepção de deficiência mental como patologia, gerada pela teoria positivista, resistiu ao tempo e até meados do século XX, constituía-se como uma das únicas formalmente aceitas, tanto pela comunidade científica quanto pelos profissionais da área. Segundo esta concepção, a normalidade era estabelecida por uma média e vinculava-se à saúde e a anormalidade à doença e, conseqüentemente, o que *determina a qualidade do fenômeno, em relação à sua normalidade é a sua frequência* (Bueno, 2004, p. 58).

Para Skrtic (1996), embora os conhecimentos médico e psicológico sejam fundamentais para a caracterização da deficiência, ao considerar que ela é um fenômeno social, faltam bases sociológicas para sua caracterização.

Foi nesse ambiente que se configurou o fracasso escolar dos considerados deficientes mentais leves, decorrente da construção da sociedade moderna, que exigiu, paulatinamente, mais pessoas instruídas e com competências antes desnecessárias para o trabalho.

Incapazes para os padrões modernos de escolarização, tendo em vista a disseminação da escolarização para praticamente toda a população, os intelectualmente inferiores (muitos deles que, até então, não eram assim considerados, pois as exigências eram outras), tornaram-se seres diferentes, merecedores de tratamento especial e, em grande parte, separados das classes comuns. Tornaram-se seres incompetentes num importante espaço social que prestigiava os capazes, por meio da meritocracia.

A sociedade, muitas vezes por meio da escola, passou a diferenciar os menos e os mais capazes do restante da população normal; a deficiência mental, portanto, tornou-se historicamente, um *construto monolítico* (Mendes, 1995), forjado por meio das iniciativas sociais que se configuraram em vários períodos históricos, seja para resolver questões

produtivas, a partir do século XVIII, ou solucionar o problema da repetência escolar, a partir do século XIX.

Ao longo do século XX alguns dilemas surgiram, relacionados às áreas relacionadas à assistência e à educação do deficiente mental:

para o médico, a questão é saber como tratar os débeis mentais não confináveis; para o pedagogo, o problema é saber como estender a esses deficientes o ensino vigente, e o psicólogo se pergunta como medir as diferenças de capacidade mental entre os normais e os débeis mentais, supondo-se que os outros deficientes estão excluídos liminarmente da didática e da psicologia normais, que por serem - ninguém os contestaria - problemas médicos, quer por não haver recursos metodológicos para investigar-lhes as capacidades mentais ou ensinar-lhes o repertório escolar (Pessotti, 1984, p. 173).

1.2. A SITUAÇÃO BRASILEIRA EM RELAÇÃO À DEFICIÊNCIA MENTAL

As primeiras instituições de educação especial no Brasil, assim como na Europa, destinavam-se às crianças cegas e surdas, pois estas eram visivelmente identificadas. Só posteriormente, mas ainda no Império, foi iniciado o tratamento para o deficiente mental, por meio da criação do Hospital Juliano Moreira, em 1874, em Salvador (BA), e da Escola México, em 1887, no Rio de Janeiro (cf. Januzzi, 2004).

Nesse período, boa parcela dos que hoje são considerados deficientes mentais (os denominados “leves”) não eram considerados como tais, tendo em vista que poucas eram as pessoas que tinham acesso à escola, destinada a uma parcela das classes média e alta da sociedade. Assim, a maioria da população era analfabeta, numa sociedade agrária que não priorizava, ainda, a educação escolar como fundamental para o seu progresso.

Assim, verifica-se que pairou um silêncio sobre a deficiência mental nesse período, na medida em que ela acarretou pouco interesse tanto aos estudiosos quanto aos políticos, diferentemente dos deficientes visuais e auditivos que, desde meados do século XIX, tiveram instituições criadas, como também alguma divulgação nos meios médicos e educacionais sobre eles.

Este silêncio foi tão grande que nem mesmo encontrei quem eram estes educandos abrangidos nos estabelecimentos mencionados. Eram provavelmente os mais lesados; os que se *distinguiam*, se *distanciavam*, os que *incomodavam*, ou pelo aspecto global ou pelo comportamento altamente divergente (Januzzi, 2004, p. 23) (grifo da autora).

Após a Proclamação da República, especialmente após os anos de 1920, com o ideário de uma escola para todos, começaram a surgir e se disseminar no país discursos em relação ao diagnóstico e escolarização do deficiente mental, mas o surgimento de iniciativas concretas para sua reabilitação e educação aconteceu somente a partir de meados da década de 1930.

Inicialmente, no Brasil, assim como na Europa, a atenção sobre esse tipo de deficiente tinha o médico como figura central, contribuindo com suas ações e medidas higienistas desde o Império.

A partir da instituição criada em Salvador, vinculada ao Hospital Juliano Moreira, evidenciou-se o papel que teriam na educação do deficiente mental, pois foram *os primeiros profissionais que levantaram o problema pedagógico*. [...] *No campo da produção teórica vamos encontrar também pioneiramente os médicos, logo seguidos pelos pedagogos da rede regular de ensino, fortemente influenciados pela psicologia* (Januzzi, 2004, p. 28).

Da mesma forma, por meio da ação médica, foi criado, em 1904, o Pavilhão Bourneville, no Rio de Janeiro, destinado às crianças deficientes mentais. Segundo Muller, os

procedimentos educativos seguiam aí o sensorialismo e as atividades desenvolvidas por Séguin, aperfeiçoadas pelo doutor Bourneville, que também desenvolveu todo um conjunto de aparelhos. Os jogos eram valorizados, as crianças mantidas em atividades e vigilância constantes. Os agrupamentos eram organizados por sexo e gravidade das patologias (apud Januzzi, 2004, p. 37-8).

Apesar de algumas iniciativas, nesse sentido, deve-se destacar que, diferente da Europa, a criação de instituições como essa, no Brasil, não significou número expressivo de entidades de educação especial, mas parecem ter correspondido ao interesse restrito de alguns médicos que se demonstraram preocupados com a situação e criaram espaços nos quais mantinham reclusos esses deficientes.

A partir de então, iniciou-se um princípio de escolarização, ao inserir aspectos educativos à vida desses indivíduos, destinando-se à diminuição de sua dependência em relação aos cuidados básicos, com foco centralizado no convívio social.

Os médicos estiveram presentes na criação das escolas para deficientes mentais, pois perceberam o importante papel que a educação poderia desempenhar para essas crianças, tendo em vista a gravidade de seu comprometimento. Reconheceram a

necessidade de separá-las dos adultos doentes, promíscuos ou loucos. Antes, a situação desses pobres meninos era de cortar o coração. Quem os visse crescer no ambiente hospital como seres irracionais, sem nenhum contato com a vida espiritual, ficaria certamente penalizado diante dessa pequena multidão de crianças anormais, “que perdidas para a sociedade e relegadas ao manicômio a expiarem as culpas dos pais, aguardavam oportunidade para receber a luz benéfica da instrução” (César, 1929, p. 389).

Depois dessa experiência pioneira, somente em 1929, foi criada a Escola Pacheco e Silva, anexa ao Hospital do Juquery, em São Paulo, *que tinha como diretor o pediatra Dr. Vicente Batista, auxiliado pelo sr. Norberto de Souza Pinto, professor de pedagogia experimental e de psicologia aplicada à educação* (César, 1929, p. 389).



Ilustração 1: Prédio da Escola Pacheco e Silva, anexa ao Hospital do Juquery. Fonte: Revista *Educação*, volume IX, outubro-dezembro, 1929.

Essa escola se destinava a educar as crianças anormais, a princípio alfabetizando-as, muitas vezes, em 80 aulas (Cf. César, 1929), e ensinando-lhes alguma atividade manual, visto que a sociedade as considerava sem utilidade, relegando-as ao hospital psiquiátrico.

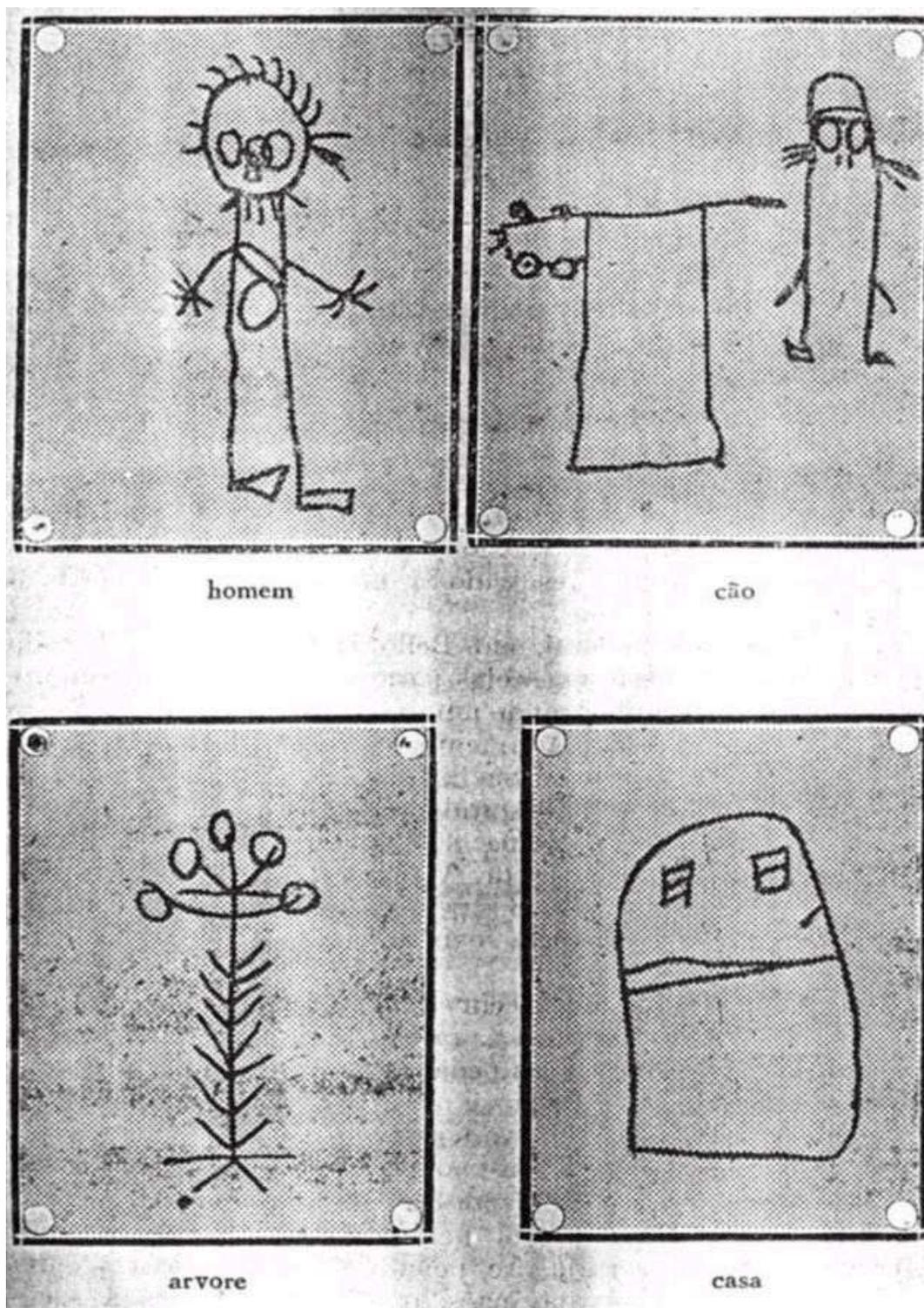


Ilustração 2- Desenhos de crianças deficientes. Fonte: Revista *Educação*, volume IX, outubro-dezembro, 1929.

O método utilizado, nessa escola, era o intuitivo e o conteúdo curricular compunha-se de:

- a) Educação dos sentidos. Sentido estereognóstico. A sensibilidade tátil como fator da atenção voluntária e observação psicológica. Emprego de teste.
- b) Educação das atenções, particularmente da atenção visual. Emprego do teste de Flournoy.
- c) Educação da memória. Poder mnemônico dos tipos principais segundo Pizoli. Emprego de teste. (sic)
- d) Exercício de linguagem escrita. Linguagem oral através do seu duplo valor didático: como meio de intuição e de excitação sensorial.
- e) Trabalhos manuais – (Dobraduras e artefatos ou ornamentos de papel. Cartonagem com papelão usado e suas diferentes aplicações). Modelagem, jardinagem, etc.
- f) Lições de coisas. (Em classe observando a lei do método natural e em excursões escolares estimulando no aluno os hábitos de observação acurada).
- g) Exercício de desenho (a lápis preto e de cor). Desenhos de imaginação. Cópia de modelos e de objetos usuais expostos aos alunos na sala de aula, a fim do educando apreciar com a vista, as dimensões e as proporções do objeto para logo representá-lo com a mais possível exatidão.
- h) Canto (Hinos patrióticos) a fim de gravar na memória dos alunos os acontecimentos recordados pelas festas nacionais.
- i) Ginástica (respiratória) a fim de exercitar diretamente a atividade intelectual e moral.
- j) Exercício de cálculo instrutivo. Uso de material técnico para esse fim didático (César, 1929, p. 391-392).

É possível perceber que o currículo destinado a essas crianças compunha-se de alguns objetivos básicos, tais como: o uso dos testes para detectar e estimular a capacidade sensorial e a memória, o estímulo à educação moral e cívica, e o que é mais importante destacar, um princípio de educação que não priorizava apenas o treinamento, mas também o raciocínio, certamente das crianças com deficiência mental leve.

Além de respaldar os procedimentos educativos, utilizados nas escolas anexas aos hospitais psiquiátricos, reafirmados, em sua maioria, ao longo da história do deficiente mental grave, os médicos estiveram presentes em outras ações, como a criação do Serviço Médico-Escolar, na década de 1910, em São Paulo, que tinha entre suas funções *a seleção dos anormais, com especificação das deficiências observadas e do regime especial de que necessitassem, bem como a criação de classes e escolas para eles e orientação técnica aos profissionais nelas atuantes* (Januzzi, 2004, p. 39).

O Serviço Médico-Escolar, pelo número de profissionais que possuía, realizou um trabalho ineficaz, sem conseguir orientar professores e médicos de forma precisa, além do número reduzido de instituições para atender os deficientes mentais.

A abrangência do serviço, o precário corpo técnico (cinco médicos para a capital, dois para o interior, estes ajudados pelos inspetores sanitários), a conceituação ampla redundando em orientação imprecisa aos professores e médicos, proporcionaram grande número de deficientes, agora denominados também retardados, mas sem instituições para atendê-los.

Todos esses elementos evidenciam a não-necessidade de resolver o problema: o retardado era um dos apêndices do serviço e não o prioritário (Januzzi, 2004, p. 39).

Tendo em vista essas dificuldades, o diagnóstico do deficiente foi uma questão complexa no período, pois Arthur Ramos, por exemplo, realizou, durante cinco anos, observações em crianças da rede comum de ensino e detectou que a maioria das consideradas anormais (deficientes mentais, psicóticas, etc.) eram apenas crianças-problema, desajustadas na escola. Para as primeiras, *existem instituições especiais, adaptáveis a cada caso: escolas ou classes especiais para atrasados mentais, institutos médico-pedagógicos, instituições hospitalares, etc* (Ramos, 1939, p. 403).

Nesse processo de seleção dos deficientes, o médico, figura central da vertente médico-pedagógica (cf. Januzzi, 2004), tinha como seu “apoio” o pedagogo. Cabia ao médico ajudar na formação dos profissionais que educariam as crianças, separando-as da rede regular de ensino e organizando-as em classes especiais.

Ao lado dessa hegemonia médica, desde o final da década de 1910, os estudiosos da psicologia, principalmente franceses, por meio dos cursos de formação de professores começaram a influenciar, teoricamente, os normalistas que, quando formados e atuando como professores capacitados, avaliavam os anormais utilizando o grau de inteligência, baseando-se na idade similar dos alunos.

Entretanto, isso se tornava um problema, pois muitas vezes não havia consenso entre os próprios especialistas. Além disso,

não se explicitava claramente o que seria *inteligência*, principal parâmetro para a classificação das crianças em supernormal ou precoce, subnormal ou tardio e normal. Porém, pode-se supor que estivesse relacionada com o rendimento escolar do aluno, avaliada nas notas de classe (Januzzi, 2004, p.40) (grifo da autora).

O aumento das oportunidades escolares fez surgir o deficiente mental leve, aquele aluno que não possuía a evidência do retardo como antes, mas que, ao fracassar na escola, por suas próprias incapacidades e ser identificado por meio de testes mentais, necessitava de um tratamento diferenciado.

Os testes auxiliaram, portanto, a identificação da anormalidade, contribuindo para o processo de separação e seleção dos alunos. Essa não era, portanto, uma tarefa fácil, pois muitos, mesmo os especialistas reconhecidos, como Basílio de Magalhães, não esclareciam sua concepção das diferenças entre os graus de deficiência e o que entendiam por

deficiente mental, e tal fato dificultava seu diagnóstico. Ele açambarcou como anormais de inteligência uma série de pessoas sob

[...] designações vulgares, quais as de viciosos ou viciados, morais ou amorais [...] – como sejam os vagabundos e mentirosos habituais, os pervertidos sexuais (pederastomaníacos etc.), os dominados pelo instinto destruidor (homicidas, envenenadores, psicomaníacos), os cleptomaníacos, dipsomaníacos etc. e também os que tinham afecção mental, ou seja, os que de uma certa forma eram *loucos*. E dentro dessa grande categoria de anormalidade de inteligência estavam os “atrasos no ponto de vista de sua escolaridade”; sobre esses, segundo disse, estava a preocupação central (Magalhães apud Januzzi, 2004, p. 44).

Tendo em vista o destaque ao atrasado escolar, Magalhães, assim como outros educadores do período, utilizou o mau rendimento escolar para definir o anormal do normal. Os anormais de inteligência deveriam receber uma educação orientada pelo médico, priorizando *o aprender a aprender a ortopedia mental, isto é, ajustar corrigir as faculdades intelectuais: atenção, memória, percepção, juízo e vontade* (Januzzi, 2004, p.47).

Basílio de Magalhães tinha suas concepções e procedimentos influenciados pelo ideário escolanovista, como a valorização da aptidão individual e a característica biológica da inteligência. O movimento escolanovista foi importante para que a psicologia pudesse, crescentemente, a partir dos anos 10 do século passado, exercer um papel influente no processo de ensino. Além disso, teve início e se disseminaram informações a respeito da deficiência mental; no Anuário de Ensino, em 1917, o tema ocupou 3,4% das 2.786 publicações, isto é, o oitavo lugar (Januzzi, 2004, p. 53-54).

Um das ações político-educacionais, nesse sentido, foi a criação do Gabinete de Psicologia Experimental, em 1912, em São Paulo, durante a gestão de Oscar Thompson, na Diretoria Geral da Instrução Pública. Esse Gabinete teve como organizador o professor Clemente Quaglio que escreveu, nesse mesmo ano, um trabalho intitulado *Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil* (cf. Tavares, 1996). A partir desse ano também, por meio da ação desse professor, utilizando os parâmetros do rendimento escolar das crianças, começou-se a selecionar os alunos com anormalidades nas escolas, [...] *ligado que estava a preocupações fundadas na psicologia, pois organizara, em 1909, um Laboratório de Psicologia Experimental em Amparo (São Paulo)* e já havia realizado testes com esse propósito (Januzzi, 2004, p. 49).

Ao usar os parâmetros do rendimento escolar como forma de seleção das crianças anormais, Quaglio orientou *suas observações diretas pelos princípios da psicologia*

experimental: investigação de um objeto publicamente acessível, controlável e quantificável; e produção de um conhecimento científico rigoroso (Monarcha, 1999, p. 250).

É possível perceber que o campo da psicologia começou a se destacar no estudo da criança, voltando-se para a resolução de problemas especificamente escolares, com a justificativa de que, ao utilizar padrões objetivos para a classificação das crianças, como a Escala Métrica de Binet, contribuiria para um trabalho mais eficiente das escolas e, principalmente dos professores, o que causaria diminuição do número de reprovações e um ensino mais eficaz.

Os testes de inteligência e de aptidão, por exemplo, tornaram-se importantes para detectar os alunos intelectualmente inferiores e prognosticar o lugar de cada um deles na sociedade o que, muitas vezes, significava o lar, pois o número de instituições destinadas ao deficiente mental até a década de 1920 era ínfimo, aproximadamente 7 (sete) em todo o Brasil (cf. Januzzi, 2004).

O atendimento às individualidades do aluno foi uma preocupação presente no discurso dos psicólogos do período que, como especialistas, utilizaram-se de seus conhecimentos para auxiliar na resolução dos problemas educacionais, criando testes, ensinando os professores em sua aplicação etc. *A psicologia pôde consolidar-se [...] e assumir definitivamente sua missão social porque forneceu os recursos técnicos para a observação e o registro das diversas características humanas, em suma, permitiu inscrever e individualizar as pessoas* (Lima, 2004, p. 103).

Assim, de 1920 até 1935, a educação do deficiente mental esteve vinculada a essas duas vertentes: médico-pedagógica, subordinada ao médico e psicopedagógica, com enfoque nos princípios psicológicos. Como no período anterior, 1874-1920, a classificação da anormalidade, além do rendimento escolar, esteve muito ligada à adaptação às regras socialmente aceitas (cf. Januzzi, 2004).

Em relação à vertente psicopedagógica, Januzzi (2004) destacou o trabalho de Norberto de Souza Pinto, em Campinas, e Helena Antipoff, em Belo Horizonte. Norberto de Souza Pinto iniciou seu trabalho, em 1915, com um grupo de alunos repetentes várias vezes (cf. Januzzi, 2004) e, assim como Basílio de Magalhães, também *elaborou o conceito de deficiência mental com base nas normas escolares. A escola seria o local onde tais anomalias se manifestariam* (Januzzi, 2004, p. 114).

Em contraposição à educação dos asilos do período imperial, Norberto de Souza Pinto acreditava que os deficientes mentais deveriam ser educados, aproveitando-se aqueles que eram capazes de trabalhar para impedir que cometessem crimes, tivessem condutas imorais, etc.

Ao classificar os deficientes, dividiu-os em 3 (três) grupos:

1. Os retardados de inteligência (*arrières*), que seriam “todas as crianças que, embora saibam se comunicar com seus semelhantes, oralmente ou por escrito, mostram, contudo, um atraso de 2 a 3 anos no seu percurso de estudos, sem que este atraso seja motivado pela falta de assiduidade escolar. Tais educandos aproveitam uma parte assaz diminuta dos métodos e processos didáticos.
2. Os instáveis ou contumazes, crianças que “os nossos atuais educadores crismam, durante a vida escolar, de indisciplinados, porque espalham quotidianamente a tagarelice, a turbulência, não raras vezes a hipocrisia e a delação. Representam na órbita escolar muitas vezes o papel de Silvério dos Reis em miniatura.”
3. Os mistos, mescla dos dois grupos anteriores (Souza Pinto, apud Januzzi, 2004, p. 115).

Assim como outros educadores do período, ele mostrava imprecisão conceitual quanto à deficiência mental e também em relação à educabilidade das crianças anormais escolares, mas *imputava grande responsabilidade à percepção do professor na detecção da anormalidade* (Januzzi, 2004, p. 116). Segundo ele, era um *erro acreditarmos que, para se consagrar de maneira útil e eficaz à educação de crianças anormais, basta tão somente, ser dotado de uma paciência ilimitada* (Souza Pinto, 1943, p. 86).

Esse é um dos aspectos a ser destacado em sua concepção educativa referente aos deficientes mentais. Sua preocupação com a formação do professor, levou-o a escrever um artigo em que sugeriu um curso teórico-prático, destacando os seguintes conteúdos:

- 1) **Definição do anormal.** – Verdadeiros e falsos anormais. Papel das taras hereditárias. Antecedentes mórbidos do retardado. Influência do meio familiar e escolar anteriores. Plano geral de estudo do retardamento intelectual.
- 2) **Educação dos anormais.** – Exame médico – pedagógico e psicológico. Organização da ficha individual. Classificação, princípios gerais do método. Ensino coletivo, semi-individual e individual. Emprego do tempo. Programas. Tipos escolares.
- 3) **Educação física.** – Educação dos sentidos, dos movimentos. Ginástica ritmada ao som da música. Jogos e recreios. Excursão. Hidroterapia. Natação. Regimes. Adestramento e adaptação à vida prática.
- 4) **Educação intelectual e moral.** – Cultura do sentimento, do julgamento e da vontade. Processo capaz de fixar a atenção dos instáveis. Ginástica de palavra. Lições de coisas. Passeios educativos. Centro de interesse. Cinema educativo. Exposição de objetos. Trabalhos manuais, modelagens e desenho.

- 5) **Organização interna das escolas.** – Material escolar. Horário. Merenda ou refeição. Recreio. Número de alunos em cada classe. Recrutamento do pessoal para o ensino especializado. Casualidades de um bom técnico pedagógico ou ortofreniata.
- 6) **Aproveitamento dos anormais.** – Relatório sobre os resultados obtidos. Discussão de diferentes modos de utilização dos trabalhos dos anormais. Patronatos e sua comissão. Conclusão (Souza Pinto, 1943, p. 86).

Nesse sentido, esse programa auxiliaria no diagnóstico e classificação do deficiente, bem como na sua educação posterior. Apesar da preocupação em saber como os professores ensinavam, Norberto de Souza Pinto tinha sua concepção impregnada do ideário republicano. Os anormais, para ele, eram aqueles que se diferenciavam das normas sociais vigentes, tendo em vista o padrão de aluno e de homem, necessário para a ordem e o progresso da Nação.

Ao analisar sua obra, Januzzi (2004) percebeu que ele

esteve muito influenciado pelos parâmetros da Escola Nova, baseados no valor da psicologia e de uma metodologia nela apoiada. Acreditava ter nela a segurança da neutralidade de abordagem dos problemas pedagógicos, e não percebeu o quanto o seu modo de ver o anormal estava impregnado da ordem e do progresso postulados na escola, como reprodução do contexto em que atuou (Januzzi, 2004, p. 119).

Por meio do movimento escolanovista que se propagou, principalmente, a partir da década de 1910, questionou-se o ensino da escola tradicional e a falta de cientificidade dos procedimentos utilizados por parte dos professores. Foi neste mesmo âmbito que com a deficiência mental

se instituiu principalmente pela busca de uma maior eficiência dos processos de ensino, que, se por um lado se desenvolveu pela crítica aos procedimentos da escola tradicional, por outro, não colocou em xeque as condições extra-escolares, imputando ao aluno ou ao seu meio próximo as causas do fracasso escolar (Bueno, 2004, p. 117).

Assim, o movimento de detecção da deficiência mental também se vinculou ao processo do ideário republicano educacional e à visão de sociedade que se tentava instaurar, de forjar os alunos, tendo em vista padrões civilizatórios de cumprimento das normas sociais e escolares e manutenção da ordem, e de separação daqueles que poderiam interferir na consecução desse ideário.

Se, para Januzzi (2004, p. 53), *a defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam*

incorporadas ao trabalho, parece que não foi apenas uma questão econômica que subsidiou as ações em prol da educação dos deficientes mentais.

Uma junção de fatores, como a busca pela regeneração da sociedade, o movimento higienista, a contribuição das “ciências da educação”, entre outros, foram relevantes para que se pensasse no que fazer com um grupo de pessoas que não poderia ser negligenciada pela sociedade, mas que pouco auxiliaria no processo produtivo do país. Afinal, o movimento eugenista e a ênfase nos testes de inteligência, apoiados na Escala Métrica de Binet, se difundiam nas teorias sobre a educação.

Médicos, psicólogos, professores começaram a evidenciar suas preocupações, muito provavelmente pelo aumento do número de alunos das camadas populares que entraram na escola. Esses profissionais estruturaram *no fim dos anos de 1920 a base de associações profissionais que, de maneira ambígua e imprecisa, foram criando um campo de reflexão à procura de um espaço efetivo para a concretização de sua ação pedagógica* (Januzzi, 2004, p. 24). As reformas estaduais vieram nesse bojo de críticas, enaltecendo as capacidades e aptidões naturais. O sucesso escolar não seria vinculado à classe social, pois o talento independia de classe.

Mas a preocupação com a deficiência mental parece não ter refletido em ações concretas, em relação aos alunos que conseguiam acesso à escola e nela fracassavam, pois muitos seriam classificados como deficientes, tendo em vista que somente em meados da década de 30 é que começaram a se disseminar classes e escolas especiais para essa população.

[...] é num modo de organização social assim estruturado que pode ser compreendida a amplitude do conceito de anormalidade, abrangendo todos que ameacem a segurança da camada social estabelecida; a função social da educação do retardado é estar a serviço de um trabalho visando à produção de mercadorias rentáveis a essa mesma camada social. O pequeno aumento de instituições para o deficiente mental pode ser entendido dentro dessa mentalidade em que a escola popular não foi considerada instrumental necessário por nenhuma camada social, apesar do aumento da urbanização. A própria vida nas cidades não era complexa. Nessa fase de predominância rural, as relações urbanas estavam impregnadas de sua influência. E nessa desescolarização há pouca seleção de retardados (Januzzi, 2004, p. 63).

Se, nessas primeiras duas décadas e meia do século XX, ao contrário dos deficientes mais lesados que começaram a receber atendimento em pavilhões separados dos manicômios (como nos Sanatórios Juliano Moreira, Pavilhão Bourneville e Juquery), a esses “deficientes escolares” não foram oferecidas oportunidades apregoadas como

soluções (a separação em escolas e classes especiais), é de se supor que todo esse discurso deve ter servido, muito mais como uma justificativa dos altos índices de repetência e evasão escolares, do que de efetivo encaminhamento de solução.

Se, até o final dos anos vinte e início dos trinta, ocorreu aumento significativo de criação de instituições para deficientes visuais e auditivos, e um crescimento ínfimo de classes e escolas especiais para os “deficientes escolares”, depois de 1930, o maior número de instituições criadas destinaram-se aos deficientes mentais, crescimento este que se deve muito ao movimento higienista, com preocupações relacionadas à *saúde (a preocupação com a eugenia da raça) e à educação (a preocupação com o fracasso escolar)* (Bueno, 2004, p. 110).

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente (Januzzi, 2004, p. 68).

Surgiram também as classes especiais para esses alunos e as primeiras instituições particulares de atendimento aos deficientes, como a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, criada em Belo Horizonte, em 1932 (cf. Bueno, 2004), que representou o tratamento assistencialista e privativo da educação especial; aspectos que estiveram presentes em toda a história da educação especial brasileira.

Assim, no final da década de 40, a

ação do Estado em relação à educação especial, embora não atingisse a quantidade de atendimento das entidades privadas e se restringisse basicamente à deficiência mental, foi se sistematizando e se organizando através da normatização e da centralização do atendimento por parte de órgãos públicos (Bueno, 2004, p.114).

Essas mudanças ocorridas, paulatinamente, foram importantes para as decisões tomadas em relação à educação dos deficientes mentais na segunda metade do século XX, pois fundamentaram ações político-educativas posteriores.

As tensões no campo da deficiência mental se constituíram, ao longo de sua história, pelos debates em torno de alguns pontos como: as denominações utilizadas por

educadores, psicólogos e demais profissionais, a caracterização e classificação dos deficientes, bem como as causas e as conseqüências dessa anormalidade.

Ao analisar a educação especial brasileira, Bueno (2004) verificou que ao

lado da democratização do acesso à escola para crianças deficientes, o percurso histórico da educação especial respondeu a uma série de interesses [...]: crescente privatização [...]; legitimação da escola regular no que tange à imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo [...]; incorporação de concepções sobre conhecimento científico que se pretendem universais e transcendentais à própria construção sócio-histórica [...]; por fim, a educação especial que nasce sob a bandeira de ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade [...] serve de instrumento para a legitimação de sua segregação (Bueno, 2004, p. 124).

No período em que os artigos analisados circularam (1927-1946), em São Paulo, a preocupação com a escolarização dos deficientes mentais foi sendo construída, de um lado pela contribuição da medicina a partir da assistência e educação dos casos mais evidentes e que hoje seriam classificados como deficientes mentais mais acentuados (os chamados deficientes severos). De outro, com o papel que passou a ocupar a psicologia, por meio da identificação dos deficientes mentais leves, tendo em vista que, com a ampliação do acesso à escola, nela passaram a ingressar alunos que começaram a apresentar dificuldades de aprendizagem do conteúdo escolar e, na medida em que não se levava em consideração as desigualdades sociais como geradoras do problema, eles passaram a ser diagnosticados e tratados como portadores de prejuízos intelectuais mais leves.

CAPITULO II

O INTELLECTUALMENTE DEFICIENTE² NA REVISTA *EDUCAÇÃO*³

Não se assemelha às demais a “ciência da educação”. Não é ela uma ciência de fatos e, sim, de “possibilidades” – as da alma da criança em submeter-se às influências educativas (J. Wilbois).

2.1 A escola brasileira na primeira metade do século XX

O período em que a Revista *Educação* foi criada, caracterizou-se por um momento de consolidação de um padrão republicano de escola em que o modelo escolar paulista³ imperou.

Dois fatos foram importantes para a materialização dessa proposta.

A institucionalização do ensino intuitivo, da *lógica [...] da pedagogia moderna [...] entendida como arte de ensinar* (Carvalho, 2003, p.123). A arte de ensinar consistia na prática dos futuros professores observarem modelos do método intuitivo e imitá-los de forma inteligente, o que indicava não copiá-los simplesmente. Essa observação acontecia na Escola Modelo, anexa à Escola Normal, criada por meio da Reforma Caetano de Campos, em 1890, que viabilizou o início de uma ampla reformulação nos métodos e práticas dos professores da escola primária.

Outro fator a ser destacado para a concretização do modelo da forma escolar imaginada pelos republicanos, que se difundiu como exemplo para a Nação, foi a criação dos grupos escolares, em 1893, por meio da Reforma de Cesário Mota. Os grupos escolares representaram o ideal de escola de vários setores sociais que defendiam a República, pois trouxeram consigo a divisão de espaço e tempo escolar, tendo em vista sua

² Embora ciente das limitações que qualquer termo teria, estou utilizando o termo “intelectualmente deficiente” para designar toda a gama de “anormalidades” contidas nos artigos analisados, por não ser um termo usualmente utilizado nem no passado, nem no presente, como por exemplo, as expressões “deficiente mental”, “retardado mental”, etc. Assim, procuro evitar utilizar como padrão os termos da época, (mesmo porque seria impossível dada à sua extrema diversidade), bem como a terminologia mais atual.

³ O modelo paulista de ensino primário compreendia o ensino seriado; classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção; métodos pedagógicos modernos, dados a ver na Escola Modelo anexa à Escola Normal, e monumentalidade dos edifícios em que a Instrução Pública se faz signo do Progresso (Carvalho, 2003, p. 124).

racionalização: os *alunos foram agrupados em classes e a escola tornou-se mais seletiva o que, supostamente, favorecia os melhores em detrimento dos mais "fracos"* (Souza, 1998, p. 35).

Sua criação possibilitou reconhecer o papel destinado à educação e foi relevante *não apenas para 'organizar' o ensino, mas, principalmente, como uma forma de 'reinventar' a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade (e dos sujeitos sociais) [...]* (Faria Filho, 2000, p. 36).

O primeiro período republicano (1890-1930) se destinou a alcançar esse objetivo, dentre outros, consagrando-se pelo papel destinado à educação como salvadora do país e regeneradora da sociedade. Para tanto, era necessário repensar a escola, suas práticas, bem como a formação do professor.

Nagle (2001), ao analisar a Primeira República, viu dois movimentos nesse processo de exaltação da educação como redentora da Nação: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. Ele construiu seus conceitos e sua principal tese ao observar que todos os programas dos movimentos políticos do período incorporaram a defesa da instrução e da escola pública. Sua lógica interpretativa residiu no fato de que ao dividir a sociedade em setores, pode analisar com mais clareza um fator recorrente: a educação como solução para os problemas da sociedade brasileira e chave para o progresso do país.

Uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional [...]; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo) (Nagle, 2001, p.134).

O aumento de escolas não significou educação para todos, houve um processo seletivo subjacente a um discurso liberal de igualdades individuais. Muitas crianças das camadas mais baixas da sociedade que impossibilitavam a harmonia e a homogeneidade da sala de aula não tinham acesso à escola, seja por questões disciplinares ou de aprendizagem.

O ideário republicano, portanto, não tinha como foco de interesse o atendimento de crianças anormais, mas a preocupação com a sua detecção visava, exatamente, retirá-las do sistema de ensino, para que não prejudicassem os mais capazes.

Aquelas que destoavam dessa *normalidade* como mantenedora da ordem para o progresso da Nação necessitavam de atendimento médico e educacional em salas de aula ou instituições específicas. Afinal, segundo Campos (1945, p. 57), *tudo o que se faz à criança é serviço que se presta à Pátria*.

Algumas das ações para legalizar a seleção, separando os anormais do convívio escolar com os normais, foi a criação, em 1911, do Serviço de Inspeção Médico-Escolar, em São Paulo, posto em prática apenas em 1916; e a criação do Laboratório de Psicologia Experimental, na Escola Normal de São Paulo, em 1913.

As crianças disciplinadas, harmonicamente integradas ao meio social, correspondiam médica, psicológica e pedagogicamente a um parâmetro instituído e idealizado pela sociedade republicana que se destinava a atender um aluno ideal, compatível com a escola erigida para atendê-lo. Nos anos de 1910, os médicos tiveram um papel central nessa política, por meio do movimento higienista.

O desenvolvimento do higienismo, desde o século XIX, foi marcado pela incorporação das populações ao saber médico, ou melhor, como objeto desse saber, provocado principalmente pelo adensamento urbano, heterogeneidade racial e econômica da população e inércia das autoridades em resolver os problemas relativos à salubridade. A superioridade médica nesse contexto ficou registrada a partir da produção e execução das políticas que visaram higienizar as populações por meio de medidas educacionais na perspectiva profilática. [...] Disseminaram-se, para isso, formas negativas de representação da população brasileira, ao mesmo tempo em que se instituiu o discurso médico positivado para salvar um país doente. Doença que inviabilizava a produção de um projeto nacional e, por isso, precisava ser a população saneada, não somente na perspectiva física, como também mental (Veiga, 2004, p. 71).

Essa crença no poder saneador viabilizou as práticas e ações no campo da medicina. Os médicos passaram a participar da vida social das famílias, por meio de preceitos e cuidados com as crianças e de orientações às mães. Na vida escolar, proferiam palestras aos alunos e às famílias, além de realizarem inspeções periódicas.

Para tratar essa sociedade doente, era necessário cuidar moral, psíquica e fisicamente dela, eliminando suas doenças, suas degenerescências, adequando-a ao padrão de sociedade republicana, contrapondo-se àquele existente no Império, constituidor de um

passado que impossibilitou o progresso da Nação. Educar tornara-se imprescindível, pois regenerar

as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações (Carvalho, 1989, p. 10).

Além disso, era necessário combater as epidemias que se propagavam nos cortiços e infestavam as cidades, tornando-as limpas e urbanizadas. Oswaldo Cruz foi um exemplo de médico higienista que empreendeu campanhas para exterminar doenças como a varíola e o mosquito que causava a doença de Chagas; para isso visitava os cortiços, onde a grande população urbana morava.

Tendo em vista o papel que ocupava a saúde nesse processo de instaurar a civilização brasileira, as representações de povo e elite estavam presentes na fala dos membros da Associação Brasileira de Educação (ABE). *A elite era “cética, indiferente, inativa”, o povo era improdutivo, doente, viciado, vegetando na imensidão do território do país* (Carvalho, 1998, p. 144). Ao longo da primeira metade do século passado, a higienização social ainda estaria muito presente nos discursos médicos, mas a partir da década de 1920, principalmente, outros temas ganharam destaque.

Havia, também, a preocupação com a disciplina, enfatizada nos discursos dos membros da diretoria da Associação Brasileira de Educação, criada em 1924, que indicavam certo autoritarismo e necessidade de modelar o comportamento dos alunos. Os jovens educados seriam capazes de formar sua consciência nacional, por meio do processo educativo que os forjaria para levar a Nação ao progresso.

Educação do sentimento, dos gestos, do corpo e da mente, assim se diferenciava a educação preconizada – capaz de “transformar cada indivíduo em fator social útil, de elevá-lo moralmente, de fornecer-lhe melhores elementos de conforto e de felicidade” – da “instrução pura e simples”, arma perigosa (Carvalho, 1998, p.150).

A partir da década de 1920 a sociedade esteve muito politizada e, em várias plataformas, a educação era a principal bandeira para tirar o Brasil do atraso, romper com o analfabetismo, proporcionar a urbanização. Não se entusiasmar com o combate ao analfabetismo era dizer-se anti-republicano. Essa fase foi marcada pelo entusiasmo pela educação, metáfora da Nação, e, posteriormente, pelo otimismo pedagógico.

Para Carvalho (1998), os técnicos da educação, nesse período, emergiram para dizer que ela era o lugar de fazer política, propondo uma *repolitização* educacional. Eles apareceram no cenário educacional, pela importância dada ao processo de escolarização nas diferentes organizações e almejavam uma nova pedagogia. Essa *nova categoria profissional* [...] *é que vai daí por diante tratar, com quase exclusividade, dos assuntos educacionais* (Nagle, 2001, p. 136).

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década de 1920, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que, na década de 1920, foi sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico (Nagle, 1998, p. 135).

A nova pedagogia, desenvolvida a partir de 1920, pelos “profissionais em educação”, realçou a importância na mudança de metodologia. Surgiu, portanto, outro parâmetro para fundamentar a prática docente, o da escola nova, que se contrapunha ao modelo de "escola tradicional" e aos modelos *que prescreviam a arte de bem ensinar como boa cópia de modelos e a arte de bem aprender como exercício das faculdades da alma* (Carvalho, 2003, p. 131).

O grupo escolar paulista, modelo republicano, sofreu uma crise no início de 1920, que se intensificou durante essa década. Essa crise foi causada por questões políticas, econômicas e também metodológicas de ensino, o que significava a necessidade de fundamentar novas práticas e saberes aos professores. *As novas idéias incluíam também 'uma composição mais perfeita das classes pelo exame mental das crianças pelos testes'* (Carvalho, 2003, p. 134) (grifo do autor). No final da década de 1910, já havia um crescente didatismo nos livros, manuais a serem utilizados na prática dos professores, principalmente em São Paulo, além de *uma hipervalorização das “ciências” da educação como fundamentos da prática docente* (Carvalho, 2003, p. 127) (grifo do autor).

A importância e cuidado com os métodos e o ensino das crianças tornavam-se maiores se elas morassem na zona urbana, *a criança citadina mereceria os cuidados pedagógicos mais acurados que a “moderna pedagogia” poderia fornecer* (Carvalho, 1998, p. 166).

A industrialização e, com ela, o processo de concentração urbana implicando a convivência forçada, no espaço da cidade e no tempo da produção – expropriação capitalista, de novas “elites” urbanas com populações urbanas resistentes à nova ordem que vinha sendo implantada, definiam o teor de controle social esperado na escola. Medidas de tipo educacional certamente se apresentavam como recursos disponíveis de adequação dos costumes urbanos às exigências do trabalho industrial na ordem capitalista (Carvalho, 1998, p. 169).

A busca por uma nova pedagogia tornou-se campo fértil para as idéias escolanovistas que conduziram a um processo de mudanças na estruturação das instituições escolares e para a apropriação dessas idéias pelos reformadores. O otimismo pedagógico e o entusiasmo pela educação entraram nas escolas normatizados pelas reformas estaduais e o escolanovismo era o instrumento que os reformadores utilizavam para justificá-las. *É esta reorientação que vai, com o tempo, permitir o firme relacionamento entre as alterações metodológicas e os princípios do escolanovismo, que se processa quando se associam os movimentos reformista e remodelador* (Nagle, 2001, p.316).

Nos anos 1920, em São Paulo e em outros estados, foram implementadas várias reformas estaduais, oriundas do “entusiasmo pela educação” dos anos 10:

Entre 1920 e 1929, particularmente, a instrução pública nos estados e no Distrito Federal sofre muitas alterações, de que resultam a ampliação da rede escolar, o melhoramento das condições de funcionamento das instituições escolares existentes, a criação de novas instituições [...] Não houve apenas reforma, no sentido de alteração e ampliação [...]; houve, também remodelação no sentido de introdução de novo modelo para a estruturação das instituições e orientação das práticas escolares. [...] a história da instrução pública nos estados e no Distrito Federal, na década de 1920, é também, e principalmente, a história da penetração do ideário da Escola Nova nos seus sistemas escolares (Nagle, 2001, p. 244-45).

Em São Paulo, a Reforma Sampaio Dória, exemplar do otimismo pedagógico, tinha como um de seus objetivos diminuir a obrigatoriedade de ensino de 4 (quatro) para 2 (dois) anos, ampliando as oportunidades escolares para toda a população do Estado. A Reforma foi revogada em 1925 e criticada por educadores como Lourenço Filho que denunciou a necessidade de uma formação mais sólida e completa para as massas.

A partir dessa reforma e das outras que aconteceram ao longo da década de 1920, pautadas pelo ideário da Escola Nova, evidenciou-se outros aspectos, além dos relacionados à metodologia utilizada pelos professores. Os

movimentos de renovação escolar estiveram ainda presentes no contexto em que as elites enfrentaram o dilema da igualdade jurídica das populações, da necessidade da

homogeneização cultural da sociedade e, ao mesmo tempo, da presença do problema de como lidar com heterogeneidades de toda ordem; enfim, no contexto de produção de inclusões diferenciadas dos sujeitos na sociedade (Veiga, 2004, p. 68).

No bojo das reformas ocorridas nesse período ainda havia debates em defesa do nacionalismo, tendo em vista o perigo da cultura estrangeira trazida pelo operário imigrante. Carvalho (1998) sinalizou esse fato ao analisar o discurso cívico da ABE. O civismo, no discurso da ABE, estava vinculado à questão educacional e a um amplo programa social, presente na propaganda, nos rituais, nos slogans, etc. A educação era tratada como *o maior problema nacional* (Carvalho, 1998, p.140). Ela é que abriria as portas para um país melhor, um país de sonhos, onde os problemas do momento seriam solucionados no futuro. Esse discurso ideológico favorecia a mecanismos de controle social e homogeneização cultural, o que comprovou a hipótese de Carvalho (1998) de que suas propostas não criticavam a dualidade escolar. Cabia às elites levar a Nação para o verdadeiro progresso.

Muitos escolanovistas, defensores da escola pública, acreditavam que a educação era a solução para promover mudanças sociais e escolarizar as camadas populares. Por meio da crítica à escola tradicional, a *escola nova promoveu, nos anos 20, rupturas nos saberes e fazeres escolares* (Vidal, 2003, p. 515). Procurava-se construir uma identidade para a Nação, composta por um “amalgama de brancos, negros e imigrantes”, colocada como desafio para a '*regeneração social*', que para os educadores '*escolanovistas*' só poderia ser atingida pela educação das massas (Vidal, 2003, p. 512).

A preocupação eugênica com a população, presente no campo médico, também se deu no âmbito da psicologia. Nesse período, aconteceram embates de diferentes concepções de criança, como *pensar na criança a partir de uma perspectiva “evolutiva”* (Lima, 2004, p. 111); todas elas respaldadas pela pedagogia científica e pela psicologia experimental.

A psicologia, principalmente a partir de 1920, passou a proporcionar um suporte científico à pedagogia, importante para o período em que se destacava a criança no processo de ensino e

produzia no discurso da escolarização de massas populares o efeito da individuação da criança: o recurso aos testes e à constituição das classes homogêneas pretendia assegurar a centralidade da criança no processo educativo e garantir o respeito à sua individualidade em uma escola estruturada para o ensino de um número crescente de alunos. A regulação

das práticas escolares realizava-se pela contabilidade de ritmos e produção de gestos eficientes (Vidal, 2003, p. 498).

A educação passou a enfatizar a aptidão dos alunos, compreendida, nesse período, como uma capacidade individual, não mais hereditária e nem relativa ao grupo social do qual o indivíduo fazia parte. Essa aptidão era detectada por meio dos testes que quantificavam o padrão de normalidade instituído, tornando-se seu principal instrumento, no lugar dos exames antropométricos utilizados anteriormente.

O emprego dos testes nas escolas será examinado, portanto, como um recurso inventado e utilizado para acessar condições específicas do aluno como parte de uma população, cujas características gerais era possível conhecer mediante o emprego da razão estatística. Todo um campo de estudos ditos científicos se configuraria a partir do surgimento dos testes. A possibilidade de medir as condições internas do indivíduo, tais como a inteligência, o caráter, a maturidade, e as aptidões especiais que porventura revelasse ter para uma arte ou profissão, tudo isso permitiu sonhar com uma sociedade harmônica, na qual cada pessoa estaria perfeitamente adaptada à sua função, exercendo o ofício mais condizente com a sua natureza, bastando para isso que fosse submetida a um conjunto de testes que definiria o seu perfil (Lima, 2004, p. 101).

Esse conjunto de técnicas destinado a identificar, classificar e selecionar as diferentes deficiências dos alunos, bem como mensurar as capacidades internas do indivíduo e propiciar comparações entre os indivíduos, teve sua disseminação no período posterior, denominado Era Vargas (1930-1945), inaugurado pela Revolução de 30, que marcou a busca pela “reconstrução da nação”, tendo como um de seus princípios a educação. A década de 1930 foi marcada pelo movimento educacional influenciando nas ações do Estado. O primeiro Ministro da Educação do governo provisório de Getúlio Vargas foi Francisco Campos que, em conjunto com Mário Casassanta, reformou o ensino em Minas Gerais, em 1927, além de outros reformadores, como Lourenço Filho, que ocuparam cargos públicos.

O que se verifica, portanto, é que nessa década, o ideário escolanovista também esteve presente, seja por meio dos debates entre católicos e liberais em torno da educação escolar ou pelo lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que reivindicava uma escola que privilegiasse as aptidões das crianças em detrimento de sua classe social. Isso significava que a capacidade estava na criança e a educação era importante para diagnosticá-la e desenvolvê-la, auxiliada, principalmente, pela psicologia que utilizava padrões objetivos e científicos para esse fim.

Isso foi importante para homogeneizar as classes, por meio de testes, como o ABC, criado por Lourenço Filho, que se destinava a verificar a maturidade das crianças em relação à leitura e escrita, auxiliando na organização das classes.

Teve-se ao longo das décadas de 1930 e 1940, a utilização mais disseminada da seleção e agrupamento das classes por meio dos testes psicométricos, estabelecendo a idade mental das crianças e quantificando sua inteligência. A necessidade de especialistas para a elaboração, ensino e controle das técnicas de aplicação dos testes consolidou o papel da psicologia nesse processo.

Se é a psicologia que irá afirmar-se como matriz científica da produção de conhecimentos sobre o processo de transformação da criança em adulto, sofisticando sua compreensão e submetendo-a a uma análise técnica, o uso do termo normalidade revela a incorporação da oposição, construída no interior de tal campo, entre normalidade e desvio, fronteiras definidas e quantificáveis mediante o uso dos testes psicológicos (Gouvêa & Paixão, 2004, p. 355).

Outro fato a ser destacado, durante a Era Vargas, de forma mais acentuada durante o Estado Novo (1937-1945), foi o nacionalismo, propagandeado pelo próprio Getúlio Vargas nos livros didáticos, em seus discursos no rádio, etc. enfatizando a importância de uma cultura e indústria nacionais. Marcado pelo autoritarismo mais exacerbado, o

Estado Novo vai desenvolver uma política educacional de molde **autoritário** e uniforme. Isso aparece claramente em 1927, na fala de Gustavo Capanema, ministro da Educação desde 1934, quando diz que a educação é instrumento do Estado para preparar o homem não para uma ação qualquer na sociedade, não para preparar o homem “em disponibilidade”, apto para “qualquer aventura, esforço ou sacrifício” (como o queria o liberalismo de Dewey, inspirador dos liberais no *Manifesto*), mas para “uma ação necessária e definida, uma ação certa: construir a nação brasileira” (Hilsdorf, 2003, p. 100) (grifo da autora).

Esse nacionalismo também foi destacado no currículo do ensino primário e secundário, por meio da educação moral e cívica, das festas comemorativas das datas significativas na história brasileira, etc. Era importante que a educação escolar promovesse esses valores para consolidar em cada cidadão a importância do respeito e valorização à Pátria, bem como de seus símbolos nacionais, para subsidiar a política ideológica de Getúlio Vargas que destinou aos ensinos secundário e profissionalizante uma atenção especial em seu governo.

O ensino primário foi regulamentado apenas em 1946, no conjunto das “Leis Orgânicas”, decretadas pelo ministro Gustavo Capanema, que também fez alterações no ensino secundário, técnico e normal.

Essa situação evidencia que o ensino primário, destinado às massas, não foi prioridade durante a Era Vargas e, portanto, concorreu para grande parte das crianças das camadas mais pobres ainda continuar fora da escola. Muitas das que conseguiam estudar eram consideradas crianças-problema, fracassavam, eram reprovadas, evadiam ou, então, eram consideradas deficientes mentais e não conseguiam se adequar aos padrões de otimização e racionalização da sociedade moderna e capitalista que disseminava valores e normas para a manutenção da ordem social. A inadaptação aos padrões escolares não era um dilema a ser resolvido apenas pelos professores; nesse empreendimento, os especialistas foram essenciais para o controle da individualidade infantil.

Tornando-se a escola gratuita e obrigatória, ela passa a ser povoada por uma massa de indivíduos insubmissos ou pouco preparados para a disciplina escolar. Suas manifestações de indisciplina, as inaptidões declaradas à aquisição escolar colocam, para os professores, problemas insuperáveis. Quais precisariam ser eliminados? Como reconhecer um idiota, um débil, uma criança que nunca poderá se adaptar à escola, ou ao contrário, uma outra, à qual seria suficiente um pouco de tempo e de atenção especial? (Donzelot, apud Lima, 2004, p. 105).

Apesar da preocupação de muitos educadores, médicos e psicólogos em relação à deficiência mental, a partir de algumas questões como a necessidade de resolver o problema do diagnóstico e escolarização das crianças, o número de instituições criadas, nas décadas de 20 e 30, foi reduzido. Em São Paulo, as escolas de aperfeiçoamento não deram destaque à educação do excepcional na formação dos professores. Em 1931, teve-se notícia que o Serviço de Psicologia Aplicada ao Laboratório de Psicologia Experimental sofreu reformulações, que repercutiram *de modo indireto na educação do deficiente ao fazer testes de quociente de inteligência* [...] (Januzzi, 2004, p. 113).

De acordo com Januzzi (2004), até meados da década de 30 do século passado, São Paulo possuía poucas instituições para deficientes mentais, bem como seus professores não estavam qualificados para esse atendimento.

A mesma autora apontou que, ao final de 1935, o Brasil contava com 22 instituições destinadas aos deficientes mentais. Pelo número reduzido de locais para atendimento dessas crianças, a grande maioria não estudava, visto que elas não tinham condições intelectuais de frequentar as escolas de ensino comum.

Assim, podemos considerar que, dentro do período estudado, houve dois momentos bastante distintos:

- de 1927 a 1935, ocorreu uma veiculação relativamente significativa nos meios educacionais sobre as dificuldades que muitas crianças apresentavam em relação à aprendizagem escolar e boa parte delas passou a ser preocupação de médicos e educadores, pois foram consideradas como apresentando diferentes níveis de prejuízos intelectuais, preocupação essa que estava calcada na perspectiva de separação desses sujeitos para que estes não prejudicassem os que apresentavam condições para aprenderem na escola;

- após 1935, com a disseminação do atendimento especializado aos deficientes mentais, a deficiência mental pareceu ser tratada dentro de um novo âmbito, qual seja, o da educação especial, que daria conta de sua educação e escolarização.

2.2 A deficiência mental na Revista *Educação*

Tendo em vista esta situação, resolvi estabelecer periodização que tem como marco exatamente a quantidade de disseminação de serviços especializados no atendimento do deficiente mental, por entender que, com essa disseminação, a natureza do conteúdo dos discursos, bem como as suas finalidades, deve ter sofrido transformações.

Assim, estabeleci dois períodos:

- a) de 1927 a 1935 – desde o início da publicação do periódico até o ano em que ainda existiam poucos serviços especializados na educação do deficiente mental no Brasil; e
- b) de 1936 a 1946 – quando se disseminaram classes e instituições especializadas para deficientes mentais.

Por meio da análise dos artigos que se voltaram, de alguma forma, para a problemática da anormalidade de inteligência, perfazendo 27 (vinte e sete) artigos⁴, procurou-se verificar as principais concepções divulgadas sobre essa anormalidade, bem como captar as permanências e modificações durante todo o período.

Para tanto, conforme foi explicitado na metodologia, organizei esta análise por meio dos seguintes eixos:

- conceito de inteligência;

- terminologias utilizadas;
- caracterização das anormalidades;
- classificação das anormalidades; e
- causas das anormalidades.

Procurei levantar, classificar, organizar e analisar o conteúdo de cada um dos artigos em relação a esses tópicos e, dentro de cada um deles, levar em consideração a periodização efetuada. Além disso, procurei verificar a procedência ocupacional de seus autores, especialmente no que se refere à distinção entre o padrão médico e o psicopedagógico (Cf. Januzzi, 2004).

De forma geral, os 27 (vinte e sete) artigos trataram de aspectos relacionados mais à psicologia do que à medicina. Isso se deve, provavelmente, porque ela se constituiu como disciplina formadora dos cursos de professores desde o final do século XX, no Brasil; tornou-se campo de atuação de alguns educadores, como pode ser percebido por autores como Norberto de Souza Pinto e Sylvio Rabello, e destinou-se a consolidar a influência dos psicólogos franceses, principalmente.

2.2.1. Conceito de inteligência

a) *Período de 1927 a 1935*

Os 7 (sete) autores que trataram desse conceito, no período, entendiam a inteligência como um conjunto de habilidades mentais que permitia ao homem a adaptação a situações novas. É importante frisar, aqui, que 5 (cinco) dos autores eram estrangeiros, em sua maior parte franceses, com formação no campo da Psicologia.

O primeiro artigo, em ordem cronológica, que fez referência ao conceito foi o de Rabelo (1928, p. 9) que, com base em W. Stern e R. Gaupp, considerava que a *essência da inteligência consiste num conjunto de qualidades caracterizadas sobretudo pelo poder de ideação autônoma elaborativa e produtora*. No mesmo artigo, fez menção à Claparède ao expor que *a inteligência manifesta-se por processos mentais suscitados por uma inadaptação, destinados a readaptar o indivíduo às situações problemáticas e mutáveis ante as quais se encontra..*

⁴ Os dados referentes à identificação dos artigos estão no Anexo 3 e a classificação encontra-se no anexo 4.

Na década de 1930, no artigo *Testes e Inteligência*, Th. Simon (1931, p. 355) afirmava que [...] *a palavra inteligência que empregamos correntemente não teria um sentido preciso*, mas, no entanto, isso não impedia que fosse medida, pois *não faltam [...] coisas, como a eletricidade, ou o magnetismo, que não conhecemos melhor e todavia medimos*. No mesmo artigo ele expôs também que ela era [...] *um modo, [...] um poder de adaptação* (p.356). Ele não esclareceu a que tipo de adaptação se referia, mas pode-se inferir que era a escolar, tendo em vista a origem da Escala Métrica de Inteligência, criada por ele e Binet.

Para ele, ainda, media-se a inteligência pela *dificuldade das questões que ela pode resolver* [...] (p. 356). *No nível de inteligência que medimos, o ambiente em que viveu o candidato influi duma certa maneira* (1931, p. 357), mas só se o indivíduo tivesse condições de aproveitar as influências do meio. Mais uma vez, o que se evidenciava era a inteligência como aptidão intrínseca a cada ser humano.

Simon também citou Binet que ao expressar-se sobre que tipo de inteligência a Escala Métrica media, disse *é o que medimos* (Binet apud Simon, 1931, p. 356). Para Simon (idem, idem) *a inteligência é aquilo que medimos e, pois, compete aos filósofos partir daí, dessa afirmação de fato, para estudar o problema e dele deduzir o que pode ser a inteligência, ela que marca tais diferenças entre os indivíduos* [...]. Ele, em conjunto com Binet, destinou-se a mensurar o que se entendia por inteligência, um amplo conjunto de aptidões mensuradas por meio de testes que deveriam reunir questões, avaliando o momento presente da criança, pois a intenção não era de realizar um prognóstico irreduzível.

Henri Piéron (1931, p. 79) distinguia a inteligência como a *aptidão para a solução de problemas, aptidão que implica, segundo a análise de Binet a compreensão do problema, uma direção estável do pensamento para o fim alvejado, a invenção na procura de soluções possíveis, a censura, enfim, que faz passar pelo seu crivo as soluções imaginadas*. Também citou, em seu artigo, outros autores que conceituaram inteligência: Spearman, que acreditava que ela era um *fator comum de sucesso no decorrer de todas as operações mentais*; Woodrow, que via nela a *capacidade geral de adquirir capacidades particulares*; para Cyril Burt, ela era *eficiência mental, congênita, de ordinário sob uma forma global*; Ballard, que a conceituava como *habilidade congênita polimorfa, que se manifesta na solução de problemas*; Thurstone, que a definiu como *capacidade de antecipar sobre a experiência*; para W. Stern, era a *capacidade geral que possui o*

indivíduo de adaptar conscientemente o seu pensamento a questões novas; e, por fim, Claparède que a via como capacidade de resolver problemas novos pelo pensamento.

Em outro artigo, *O desenvolvimento mental e a inteligência*, Piéron (1932, pp.101-102) conceituou inteligência como *capacidade de adaptação, uma aptidão para resolver problemas novos e capacidade funcional de vencer dificuldades, sem que essa capacidade dependa de uma faculdade particular do espírito, entidade abstrata cuja consideração só serviria para desnortear-nos*. Ele utilizou-se, também, de Spearman que conceituou a inteligência como *um fator comum de êxito, designado sob o nome de habilidade geral ou de inteligência geral (o fator G)*. Mas, diferente de Spearman, ele não a via como uma entidade abstrata, como um *fator geral* dos indivíduos.

Claparède (1932a) destacou que a inteligência tinha 3 (três) *sentidos* diferentes:

- 1) [...] nome dado à *classe dos fenômenos psíquicos* que têm por objetivo o conhecimento; inteligência se opõe à afetividade, a reatividade...;
- 2) *maneira de ser* dos processos psíquicos adaptados com sucesso a situações novas; seu adjetivo é então *inteligente*. [...] inteligência é a *capacidade de resolver pelo pensamento problemas novos*; [...] se opõe à imbecilidade.
- 3) [...] capacidade inteligente *superior à média*. (p. 153)

Tratou de destacar o segundo sentido, pois ela era *um instrumento de adaptação que entra em jogo desde que falham os outros instrumentos de adaptação, que são o instinto e o hábito* (p.154). Ser inteligente não era agir por impulso ou de forma mecanizada. Inteligência era *um substituto dos meios de adaptação dos diversos instintos; não é uma forma melhorada* (p.159), *ela não é em seu princípio, uma faculdade inata que apreende muito menos uma rotina que resulta da acumulação das associações adquiridas, mas sim uma técnica que consiste em aventurar reações mais ou menos prováveis, de que somente a experiência mostra o sucesso, ou, ao contrário, a inanidade* (pp. 169-170).

Fez referência a outros autores, no mesmo artigo, como Piéron, Woodrow, Burt, Ballard, Thurstone e Stern que já tiveram seus conceitos citados anteriormente, mas utilizou outros autores como Terman, que via a inteligência como *habilidade de pensar em termos abstratos* [...].

No mesmo artigo, Claparède (1932a, p. 154) fez referência a questionamentos que Spearman tinha feito ao que ele e autores como Spencer e Stern entendiam como inteligência, *poder mental de produzir uma adaptação consciente a situações novas*. Para Spearman (apud Claparède, 1932, p. 154) *os termos adaptação e situação revestem*

sentidos muito diversos. Designa a situação, o meio físico e social ou o conjunto de percepções e de idéias que vêm do próprio indivíduo? Difícil precisar.

No texto *A seleção dos alunos*, Stern (1934, p.164) definia inteligência como “*capacidade geral*” que determina o nível intelectual do homem ou *capacidade geral de pensar* (p. 164). Ele acreditava que a inteligência era uma aptidão que se mantinha, praticamente, inalterada ao longo da vida do homem. *O nível mental geral de um indivíduo em desenvolvimento é, em média, de duradoura constância* (idem, idem) (grifo do autor). Essa concepção de inteligência se adequava aos propósitos de seleção e segregação dos deficientes mentais, pois denotava o pouco a ser realizado pela escola.

Assim, para os autores da época, a inteligência se constituía na capacidade especificamente humana de resposta às novas exigências sociais, às quais requeriam respostas que não faziam parte do repertório de muitos sujeitos, e que seriam disparadas de acordo com os atributos individuais de cada um. Estas definições, embora muito próximas não parecem, entretanto, constituírem um consenso absoluto.

Já era possível encontrar autores que, por imprecisão teórica ou críticas às concepções do período, traziam novos elementos para a discussão sobre a inteligência. No artigo de Duthil (1928, p. 44), o conceito carregava ambigüidades, na medida em que, subsidiando-se em Binet e Simon, acreditava que *a palavra inteligência designa ora um estado de desenvolvimento (o desenvolvimento mental), ora uma faculdade de desenvolvimento (a função do espírito)*.

Vollet (1935, p. 86) relativizou seu papel ao destacar que ela era *o fator preponderante no ensino, mas outras causas devem também merecer atenção: aptidão especial para esta ou aquela disciplina, aplicação, atitude mental, estado de saúde etc.* [...], mas foi impreciso em sua conceituação, pois a via como *um dom tão complexo, que não pode existir perfeitamente idêntica em dois indivíduos, como idênticas são duas gotas d'água* (p. 86).

Um outro aspecto parecia distinguir Piéron (1931, p. 81) dos demais, pois, embora reconhecesse que a criança *se desenvolve, a par e passo com o crescimento e os progressos educativos, revelando desigualdades individuais, que denunciam diferenças inatas* [...] acreditava que a inteligência, essa *aptidão para resolver problemas não se manifesta desde o nascimento*. Ele não a via como uma entidade abstrata, mas sim como uma aptidão desenvolvida por meio das experiências que o indivíduo adquiria em contato com o meio. Essas experiências tinham um fator imprescindível, principalmente na infância.

Os conceitos de inteligência dos referidos autores pareciam, em suma, indicar que a inteligência, como atributo individual, proporcionava à criança sua independência intelectual e melhor adaptação social.

Nota-se que, paulatinamente, começou-se a questionar o papel que a inteligência tinha como fator regulador do progresso escolar dos alunos, afinal não havia consenso quanto ao que realmente ela significava. Se havia discordâncias quanto à sua conceituação, como então caracterizar as crianças denominadas deficientes mentais?

b) Período de 1936 a 1946

Em relação ao conceito de inteligência, nenhum dos autores dos 7 (sete) artigos analisados fez alusão a ele. Provavelmente, porque além do número restrito de artigos, os debates sobre o que seria inteligência arrefeceram, pois isto já estava posto pela literatura especializada. Afinal, não havia *interesse em discutir uma pergunta para a qual não há resposta, ou seja, a pergunta do que é que a inteligência realmente é*” (Jensen apud Lowler, p. 37) (grifo do autor).

Além disso, pode-se inferir que, no período, apesar de prevalecer a mensuração da inteligência por meio dos testes de QI como fator preponderante na definição da deficiência mental, já havia críticas a ele, pois como foi destacado no período anterior, o ambiente era considerado como um fator que influenciava o desenvolvimento da criança.

2.2.2. Terminologias utilizadas

a) Período de 1927 a 1935

Foram encontrados 17 (dezesete) artigos que apresentaram algum conteúdo referente às terminologias designativas das insuficiências intelectuais, tal como segue abaixo, por ordem cronológica de publicação:

- ✓ *imperfeições e desvios do desenvolvimento intelectual, inteligência pouco desenvolvida, anormais, criança estúpida* (Moncorvo Filho, 1927, pp. 324, 327e 328)
- ✓ *anormais, infranormais* (Rabello, 1928, pp.3-4, 6- 9 e 12)

- ✓ *crianças subnormais* (Duthil, 1928, p. 41)
- ✓ *indivíduos anormais, anormais, atrasados, atrasados mentais, indivíduos inferiores aos normais, deficientes* (Vieira, 1928, pp. 209, 210 e 216)
- ✓ *capacidade mental, anormais* (Silva, 1928, pp. 190 e 193)
- ✓ *criança anormal, anormais* (Penna, 1929, pp. 242, 243)
- ✓ *crianças anormais, anormais, menores mentalmente anormais, doentinhos mentais, atrasado* (César, 1929, pp. 389, 390 e 392)
- ✓ *criança retardada para aprender, pouco inteligente* (Gali, 1931, p. 276)
- ✓ *alunos sub-normais, crianças muito pouco dotadas, crianças anormalmente pouco dotadas, crianças pouco inteligentes, mentalmente inferiores à norma, retardados, medíocres inteligências* (Pressey & Pressey, 1931, pp. 314, 317, 321, 328, 347)
- ✓ *débil de espírito, pouco dotado, menos desenvolvida intelectualmente, inteligência débil* (Simon, 1931, pp. 353, 356, 357 e 360)
- ✓ *retardamento, desenvolvimento mental retardado, simples atrasados, débeis, atrasados, crianças atrasadas, retardatários, débeis mentais, debilidade mental, insuficiência intelectual* (Piéron, 1931, pp. 50, 55, 62, 63, 74, 84, 85)
- ✓ *inteligências medíocres* (Piéron, 1932, p. 107)
- ✓ *crianças anormais, anormais, atrasados* (Claparède, 1932b, pp. 157, 158, 159)
- ✓ *desfavorecidos da inteligência, deficientes mentais, atrasados, anormais, deficientes, retardados, menos capazes, crianças desfavorecidas, menos dotada, crianças retardadas, mentalmente anormais, retardados, não inteligente, crianças incapazes, sub-normais* (Stern, 1934, pp. 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 164, 165, 172)
- ✓ *anormais, subnormais, fracos mentais, rudes inteligências* (Vollet, 1935, pp. 91 e 92)
- ✓ *anormais, débeis mentais, espíritos pobres de inteligência, infância retardatária, retardados* (Souza Pinto, 1935, pp. 30 e 31)

O primeiro aspecto que chamou a atenção foi a imensa diversidade de termos utilizados que vão desde “doentinhos mentais” e “rudes inteligências” até “deficientes mentais”, passando por, entre outros, “inteligência pouco desenvolvida”, “subnormais”, “pouco dotadas”, “débeis mentais”, etc. e que mostravam a imprecisão conceitual de uma

área que começava a ser objeto de preocupação dos teóricos da educação no Brasil. Essa complexidade parecia demonstrar a dificuldade de estabelecer o que vinha a ser o deficiente mental. Binet, no início do século XX, impressionou-se *com a imprecisão da terminologia relativa aos anormais* (Claparède, 1932b, 157).

É sintomático, entretanto, que, apenas em 1931, seja utilizado o termo “débeis mentais” que, em períodos posteriores foi largamente utilizado e que, em 1934, Stern tenha usado o termo “deficiente mental”, tal como nos referimos hoje a essa população. Mesmo assim, nessa década, conviviam com essa terminologia mais atual, termos os mais diversos.

Vale a pena enfatizar, também que, em muitos casos, a designação não explicitava exatamente que aspecto a anormalidade designava (como nos casos de “inferiores aos normais”, “crianças anormais”, crianças incapazes”), o que parecia denotar uma certa dificuldade conceitual em relação ao tipo de deficiência que se pretendia designar.

De acordo com Januzzi (2004), o termo retardado já era utilizado desde a década de 1910 no Brasil; nos artigos analisados, porém, só houve referência a ele a partir da década de 1930. O termo retardamento mental foi amplamente utilizado na década de 1960 e 1970, inicialmente por psicólogos americanos, e se disseminou pelo mundo, inclusive no Brasil.

No Brasil, o campo da psicologia na década de 1930 ainda não era constituído por profissionais formados, pois não havia regulamentação da profissão de psicólogo, o que aconteceu somente em 1962. Portanto, os profissionais que tratavam de assuntos relacionados à psicologia eram médicos ou professores, como os autores dos artigos. A Psicologia, na Europa, já havia se constituído como campo de conhecimento e atuação, portanto, subsidiava, teoricamente ou por meio de cursos realizados por psicólogos estrangeiros, como Piéron, a formação dos profissionais brasileiros.

b) Período de 1936 a 1946

Nesse período, 5 (cinco) artigos fizeram referência ao deficiente mental utilizando outras denominações, são elas:

☛ anormais psíquicos, anormais, crianças anormais, infância retardatária escolar, anomalias mentais, anormalidades educáveis, retardatários escolares, menores anormais, simples retardação, crianças anormais, débeis mentais, retardado, retardamento intelectual (Souza Pinto, 1943, pp.84, 85 e 86)

☛ *criança anormal, inteligência precária, débeis, anormal, anormal da inteligência, anormal mental* (Campos, 1945, pp. 54 e 55)

☛ *verdadeiramente anormais, tipos inferiores* (Santos, 1946, p. 96)

☛ *oligofrênicos, anormalidades mentais, atraso intelectual* (Barra, 1946, pp.31e 32)

☛ *retardado mental* (Hall, 1946, p. 99)

O número de termos desse período diminuiu, tendo em vista também a quantidade de artigos analisados, mas a imprecisão conceitual ainda continuou. Surgiu, pela primeira vez, a menção ao termo *oligofrênico*.

Souza Pinto (1943) utilizou o maior número de terminologias, mesmo trabalhando, especificamente, com crianças deficientes mentais, o que pode indicar que o conceito de deficiência necessitava de bases teóricas claras e definidas.

Apesar da diversidade terminológica houve concentração em duas denominações: *anormalidade* (“anormais psíquicos, anormal da inteligência”, etc.) e *retardamento* (“infância retardatária escolar, simples retardação”, etc.). O termo retardamento, como já foi dito, foi largamente utilizado nas décadas seguintes.

2.2.3. Caracterização das anormalidades

a) *Período de 1927 a 1935*

Entre os artigos que trataram de alguma forma dessa categoria, Rabello (1928) caracterizou os *anormais por possuírem certo grau de insuficiência mental* (p. 3), *por possuírem em alto ponto uma incapacidade de adaptação ao ambiente das escolas ordinárias* (p. 4).

Com essa mesma concepção Pressey & Pressey (1931, p. 318) expuseram que os deficientes *não aprendem facilmente*; Simon (1931, p. 356) escreveu que eles *não compreendem aquilo que as pessoas inteligentes compreendem; tem dotes inferiores de organização*.

Para Piéron, os deficientes mentais eram considerados como pessoas incapazes de aproveitar as experiências da vida para o desenvolvimento de suas aptidões e que possuíam *lentidão excessiva de desenvolvimento* (Piéron, 1931, p. 73), *quociente de fato inferior à*

normal, isto é, com percentagem menor de progresso (p. 75), além de *inaptidão completa para ajuizar e raciocinar, são incapazes de qualquer esforço mental* (pp. 84-85).

Em relação à especificidade das características, segundo Piéron (1931, p. 50) *avalia-se precocidade ou retardamento pela idade de aparição de certos índices característicos, como debaixo do ponto de vista físico, a saída do primeiro dente, ou, no tocante ao nervoso e mental, os primeiros passos ou as primeiras palavras.*

Ele ainda destacou o que *caracteriza verdadeiramente o progresso mental é a capacidade geral de coordenação, de unificação e estabilização. Atribuem-na em geral a uma isolável – entidade imaginária a que chamamos atenção* (p. 56).

De maneira geral, os autores viam o deficiente sem a presença de capacidade mental presente, portanto tornava-se diferente da maioria das pessoas. Ele era menos ágil, menos esperto, tinha dificuldade de assimilação e entendimento. Além disso, tinha dificuldade de adaptação ao meio social, na concepção de alguns autores. Para Piéron (1931), era necessário averiguar causas afetivas da deficiência mental, pois *ao lado das características intelectuais dos débeis, descobrem-se características afetivas, cuja importância é bem vezes esquecida quando se procura apreciar o desenvolvimento do espírito* (Piéron, 1931, p. 85).

Stern (1934, p. 162) destacou a *apatia por não poder competir com os normais* e a necessidade *de maior tempo para desenvolver-se* (p. 161).

Como pode-se identificar, estavam relacionados, na caracterização, aspectos observáveis como a “falta de agilidade” e “apatia”, físicos, como o “aparecimento do primeiro dente” e mensuráveis como referências ao QI inferior ao normal, muitas vezes, relatados de forma genérica e imprecisa.

b) Período de 1936 a 1946

Do conjunto de 7 (sete) artigos analisados, 2 (dois) se referiram às características das anormalidades mentais. Para Campos:

o anormal da inteligência é aquele cujo desenvolvimento mental não acompanhou a idade cronológica isto é, o que teve o desenvolvimento da inteligência estacionado antes do tempo comum, embora, com a idade, essa inteligência precária possa, até certo ponto, desenvolver-se em amplitude (Campos, 1945, p. 54).

Para Barra (1946, p. 32) *conflitos provocados com facilidade, que se convertem em reações psicopáticas, denotam atraso intelectual e falta de força de vontade.*

Embora ambos os artigos considerassem que a anormalidade de inteligência seria uma característica intrínseca do indivíduo, o primeiro, Campos, encarou a possibilidade de desenvolvimento, enquanto que Barra, além de não fazer referência a isto, relacionou-a com o caráter dos sujeitos, na medida em que se referiu à “falta de força de vontade”.

2.2.4. Classificação das anormalidades

a) *Período de 1927 a 1935*

Nesse período 4 (quatro) autores fizeram referência ao assunto, Moncorvo Filho (1927, p.321) que utilizou as classificações *idiota e imbecil*, Penna (1929, p. 244) ao mencionar as classificações *anormais de escola* e *anormais de hospital*, sem explicitar suas reais diferenças. Esta classificação foi utilizada, a princípio, por Binet que dividiu as crianças em anormais de hospício (casos mais graves) e anormais de escola, mas isso não é especificado no artigo de Penna.

Claparède (1932a, pp.151 e 153) fez menção às classificações *imbecil, imbecilidade e anormais escolares, idiotas, imbecis* (1932b, pp.157 e 158), mas também não tratou de diferenciá-las.

Piéron (1931), mais uma vez, merece uma análise à parte, pois foi o único, do conjunto de artigos analisados, que apontou as diferenças de graduação da deficiência mental no período. Os *idiotas (não ultrapassam o estágio de 3 anos); imbecis (estão abaixo de 7 anos); simples atrasados; débeis (não chegam a alcançar o de 11 anos)* (p. 62). No mesmo artigo decompôs a debilidade em *harmônica* que conduziam os débeis a um

atraso mais claro nas funções intelectuais que nas funções mnemônicas; e debilidade desarmônica [onde se agrupavam], além dos emocionais (imaginativos e irrefletidos), instáveis (cuja atenção é, sobretudo, deficiente) e imbecis que denotando atividades mnemônicas normais e docilidade, sobre inaptidão completa para ajuizar e raciocinar, são incapazes de qualquer esforço mental (Piéron, 1931, pp.84-85).

Utilizou como parâmetro a idade mental, mensurada por meio dos testes, que eram considerados como referenciais mais objetivos e científicos, no período, apesar de acreditar

na influência do meio no desenvolvimento da criança e de considerar que *o quociente de inteligência é frágil* (Piéron, 1931, p. 77).

O que, portanto, pode-se verificar, nesse período, é que as classificações dos prejuízos intelectuais ainda eram incipientes, com base em critérios anacrônicos e pouco precisos (como, por exemplo, idiota e imbecil). Mesmo a classificação utilizada por Piéron, embora procure estabelecer alguma espécie de gradação, não deixa claro o que significa ter um padrão defasado em relação à sua idade cronológica. Na verdade, essa gradação serve, basicamente, para definir os limites de aprendizagem possível: tais indivíduos não conseguiriam ultrapassar, em termos de rendimento intelectual, o que uma criança de X anos realizaria.

a) Período de 1936 a 1946

Nesse período, 2 (dois) autores fizeram referência à classificação das anormalidades, Campos (1945, p. 54) ao utilizar as palavras *idiotia e cretinice*, sem especificá-las, e Souza Pinto que, como Piéron, foi o único autor a classificar e distinguir os deficientes. Dividiu-os em 3 (três) grupos:

Os *deficientes educáveis*, são os retardados pedagógicos sem atraso mental: os apáticos inteligentes ou de nível mental médio (que precisam de uma reeducação de vontade); os apáticos inferiores sob o nível médio (2 a 3 anos de atraso) sem perversão; os débeis mentais, com deficiências sensoriais leves (vista defeituosa, ouvido insuficiente, etc.); os instáveis de nível médio ou ligeiramente inferior, com ou sem deficiências sensoriais; os que sofrem de perturbações mentais leves, com ou sem debilidade mental (histeria, perversão de caracteres, etc.); os perversos (extremamente pervertidos) que são enviados às escolas correcionais ou reformatórios e que, na realidade deviam se submeter a um tratamento médico-pedagógico; os anormais motores inteligentes (hemiplégicos, paralíticos, etc.); os anormais sensoriais inteligentes (cegos, surdos-mudos), para os quais existem escolas especiais.

Os *semi-educáveis*, compreendem: os apáticos débeis mentais, com deficiências sensoriais graves (cegos, surdos-mudos, etc.); os apáticos débeis mentais, com deficiências motoras graves; os imbecis leves; os epiléticos sem transtornos mentais notáveis e os perversos.

Os *ineducáveis*, compreendem epiléticos graves, os alienados, os idiotas, os imbecis e outros anormais da mesma ordem. O doutor Raul Boncour nos assegura que sempre se lhes pode ensinar alguma coisa. Para esses há asilos especiais (Souza Pinto, 1943, p. 84) (grifo do autor).

No conjunto de deficientes açambarcado por Penna (1943) não foi possível detectar claramente os critérios que ele utilizou para fazer a divisão dos deficientes mentais;

diferente de Piéron, ele não se limitou à classificação da deficiência mental em si. Fez alusão aos deficientes mentais leves, profundos, sensoriais e até mesmo aos doentes mentais.

Há, entretanto uma novidade em relação a todos os demais, até mesmo de Piéron: Penna é o primeiro autor a utilizar uma classificação em termos de possibilidades de aprendizagem: os mais leves seriam “educáveis”, os moderadamente atingidos poderiam apresentar algum nível de educabilidade e os mais severos seriam ineducáveis.

Além disso, este parece ser um prenúncio das classificações mais atuais, utilizadas, principalmente, a partir da década de 1970, como, por exemplo, a de “educáveis”, “treináveis” e “dependentes”.

2.2.5. Causas das anormalidades

a) Período de 1927 a 1935

No conjunto de artigos analisados, apenas 5 (cinco) trataram das causas da deficiência mental. Moncorvo Filho (1927) destacou, no primeiro artigo, a influência do alcoolismo dos pais para o desenvolvimento intelectual da criança.

Além de atribuir a anormalidade intelectual à hereditariedade, Vieira (1928, p. 213-214) *ênfatisou que durante a gestação, as condições do meio tem uma influência infinitamente mais considerável sobre a constituição individual, do que as que se seguem no decurso da vida exterior.*

Gali (1931, p. 268) acreditava que era *preciso estudar o caso sistematicamente, buscar os antecedentes biológicos, fazer os exames médico e psicológico, precisos dados da vida escolar. Só assim se poderão encontrar as verdadeiras causas do atraso, o alcance e a significação deste e assinalar concretamente um regime de cura.*

Pierón (1931) evidenciou que o desenvolvimento intelectual era:

condicionado por fatores hereditários e orgânicos, cujo jogo variável explica as variações individuais, que algumas vezes são postas ainda em maior relevo por fatores patológicos (uma meningite fetal ou apenas precoce que interrompe o desenvolvimento cerebral e traz consigo a idiotia ou imbecilidade, uma heredo-sífilis que se acusa por desordens mais ou menos generalizadas do sistema nervoso, etc.) (Piéron, 1931, p. 55).

Além disso, outros fatores ocasionariam a deficiência mental, como a:

[...] ação de parasitas intestinais, de uma insuficiência alimentar em vitaminas, ou de um processo meníngeo por heredo-sífilis, e uma vez que a causa seja conhecida, remediar por uma terapêutica apropriada essas perturbações patológicas, antes que a sua ação produza conseqüências definitivas (Piéron, 1931, p. 73).

Como se pode perceber a deficiência mental era basicamente tratada como uma condição gerada por fatores hereditários e por doenças como a meningite, sem que os autores se voltassem para as condições de saúde que gerariam, por exemplo, uma heredo-sífilis. Além disso, fica evidente que, restringindo-se a essas causas, a deficiência mental assumia um caráter de irreversibilidade, apesar de Gali mencionar um “regime de cura” para os atrasados, sem especificar a que tipo de atraso estava se referindo.

Por fim, há o reconhecimento por parte de Rabello (1928, p. 4) que era necessário investigar detalhadamente os fatores da deficiência mental, tendo em vista sua educação. *A pedagogia dos anormais sobretudo, não terá bases definitivas, enquanto as causas, as raízes profundas das anomalias não estiverem cabalmente estudadas.*

b) Período de 1936 a 1946

Nos 3 (três) artigos, assim como no período anterior, se destacou como causa a hereditariedade.

Souza Pinto (1943, p. 85) fez menção às causas orgânicas, mas não tratou de esclarecer quais seriam.

Campos (1945, p. 54), afirmava que o *anormal mental, individualmente, é um caso insolúvel, porque a possibilidade de desenvolvimento do grau mental é herdada, fixada pelo patrimônio hereditário, impossível, de ser modificada pelo meio.*

Barra (1946, p.31), expôs que *um dos problemas mais importantes para a escola é o que se refere às anormalidades mentais e físicas da criança, sejam de origem hereditária ou accidental.*

Como se vê, vinte anos após o surgimento da revista e do primeiro artigo sobre o *intelectualmente deficiente*, a perspectiva a respeito das suas causas continuava centrada na hereditariedade, redundando em uma visão de irreversibilidade *impossível de ser modificada pelo meio.*

A partir da análise dos 5 (cinco) eixos tratados nesta pesquisa foi possível verificar que o conceito de deficiência mental pautou-se pela vertente psico-pedagógica (cf. Januzzi,

2004), pela ação dos psicólogos estrangeiros, bem como os professores brasileiros, com formação e/ou atuação na área, puderam disseminar suas concepções. No período de 1927 a 1936, 8 (oito) dos autores eram professores, o restante dos artigos foi escrito igualmente por médicos e psicólogos. No período seguinte, a predominância ainda era dos professores, pautados por fundamentos psicológicos, mas diminuiu a incidência das outras áreas. Certamente, como foi exposto na análise, as concepções disseminadas por esses autores se destinavam, em sua grande maioria, a caracterizar e tratar o deficiente mental como incapaz, mesmo que as causas da deficiência, as terminologias utilizadas e o que se compreendia por inteligência não fossem precisos e claros. Construiu-se, por meio de bases pouco sólidas, porém eficientes, um conceito de deficiência que atendia às necessidades de grupos que procuravam ampliar a área de influência de sua especialidade, prescrevendo o que os professores deveriam fazer. Nesses embates pelo poder, é que também apareceram algumas perspectivas diferenciadas de perceber o deficiente mental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trilhar o caminho da pesquisa não é tarefa fácil, muito menos para quem, como eu, iniciante na investigação, resolveu analisar as concepções de deficiência mental disseminadas em periódico com reconhecimento nacional no período em que circulou e que teve um papel de relevância na educação de São Paulo, pois propagou o ideário educacional do período e os princípios orientadores das políticas de ensino em seus artigos.

Sem qualquer conhecimento anterior sobre as exigências de pesquisas de cunho histórico ou documental, sem o domínio básico de procedimentos para seleção, organização e classificação de documentos, enfrentei enormes dificuldades para chegar a termo e que, provavelmente, estarão evidentes em possíveis lacunas que esta dissertação pode apresentar.

Entretanto, não posso deixar de registrar que toda essa trajetória, sofrida, difícil e que me causa, até agora, muito temor em termos de seus resultados finais, fez com que eu crescesse intelectualmente, que adquirisse uma visão muito mais aprofundada e densa sobre a história da deficiência mental e, principalmente, pela construção histórica de um conceito que ocupou lugar destacado na busca de soluções para o fracasso escolar.

Nos 27 (vinte e sete) artigos analisados ficou evidente que, apesar de uma relativa grande influência da área médica, vai se ampliando o predomínio da psicologia, em especial da psicologia francesa no Brasil como área do conhecimento disseminada pelos cursos normais, desde o século XIX.

No período de 1927 a 1936, a incidência de artigos escritos por professores é maior do que dos outros campos – medicina e psicologia – que dividem igualmente o número de artigos escritos. No segundo período, o número de professores é maior e há uma queda no número de artigos escritos pelas outras áreas.

Apesar da disputa evidente entre esses dois campos em relação à deficiência mental, parece que ocorreu uma divisão pacífica e consensual entre eles e que permanece até os dias de hoje: tanto do ponto de vista do exercício profissional quanto da produção teórica, no campo clínico a hegemonia pertence à área médica (especialmente por meio da neurologia e da neuro-psiquiatria), enquanto que no campo educacional a hegemonia é exercida pelos psicólogos.

É interessante verificar que, enquanto nos nove anos do primeiro período analisado (1927/1935), a incidência de artigos sobre inteligência e deficiência mental chegou a 18 (dezoito), nos onze anos do segundo (1936/1946), apesar de um número maior de anos, a incidência de artigos sobre o tema cai exatamente pela metade.

Este parece ser um indício forte de que o que esta disseminação pretendia, apesar de uma permanência constante, no discurso desses especialistas, de que a detecção de deficientes mentais que tinham acesso à escola visava a criação de processos de ensino compatíveis com suas dificuldades, era servir basicamente para que fossem retirados da escolarização comum e não atrapalhassem o bom andamento das aulas.

Este indício parece se fortalecer mais ainda quando se verifica que é, a partir de 1935 que se disseminam iniciativas públicas e privado-assistenciais de atendimento desses alunos em regimes escolares segregados (classes e escolas especiais). Isto é, a partir daí, no campo da educação geral, arrefeceu a disseminação desses estudos, porque o objetivo maior de separar os “maus alunos”, já estava encaminhado.

Ao analisar os artigos em relação à conceituação de inteligência no período de 1927 a 1936, muitos autores buscaram efetuar-lá, destacando o caráter irreversível do desenvolvimento intelectual, mas já surgiam trabalhos, como o de Piéron (1931), em que se considerava que ela não era uma aptidão inata, além de ser passível de desenvolvimento. Em contrapartida, havia outros como Stern (1934) que a consideravam uma *capacidade geral que determinava o nível intelectual do homem*.

Houve uma grande diversidade de terminologias utilizadas nos dois períodos. Nos artigos analisados de 1927 a 1936, embora já aparecessem termos utilizados até hoje, como deficiência mental, por exemplo, a grande maioria se referia aos “anormais de inteligência”, com denominações diversas, chegando até ao uso de termos inusitados, como “doentinhos mentais”. No segundo período englobado pela pesquisa, mesmo com a redução drástica do número de artigos, ainda há uma diversidade dos termos; convivem terminologias como “oligofrênico” e “retardado mental”, muito difundidas ao longo das décadas de 1960 e 1970 e termos como “tipos inferiores” e “inteligência precária”.

Essa imprecisão terminológica talvez seja, entre todos os indicadores aqui utilizados, aquele que melhor expressa o campo simbólico de lutas entre a perspectiva médica e a perspectiva psicológica, pois que boa parte dos termos utilizados refere-se, de forma velada, mas forte, ao caráter inato e irreversível (isto é, de distinção sintomática entre anormalidade/normalidade, cf. Skrtic, 1996) enquanto que outra parte utiliza-se de

denominações que implicam em possibilidades graduadas, mesmo que limitadíssimas, desses indivíduos se desenvolverem (ou seja, da distinção estatística entre normalidade/anormalidade, segundo o mesmo autor).

É também sintomático o pequeno número de artigos que, procurando disseminar diferentes perspectivas acerca dos “intelectualmente deficientes”, tenham tratado de sua caracterização. Mais uma vez, o autor que trouxe maiores esclarecimentos sobre o assunto, no primeiro período, foi Pierón (1931). A justificativa possível e perfeitamente plausível é que estes aspectos não eram divulgados por serem específicos demais para que os professores pudessem absorvê-los e que se deveria buscá-los em outros tipos de periódicos. Pode, entretanto, expressar, mais uma vez, a intenção não explícita de justificativa para a separação dos que não aprendiam na escola. Porque, se o objetivo fosse mesmo o de divulgar características dessa população para um trabalho pedagógico diferenciado, como esperar que os professores pudessem fazê-lo se não sabiam nem quais eram as características fundamentais desses sujeitos?

Este aspecto fica ainda mais evidente, quando se verifica que é no artigo de Souza Pinto (1943) que aparece uma das indicações mais precisas sobre isto. Mas não se pode deixar de lado o fato de que ele atuou durante vários anos em instituição especial, que o número de instituições e classes especiais se ampliava significativamente e que seu artigo parece estar destinado a professores que atuavam nesses âmbitos, isto é, parece que seus interlocutores fundamentais já eram os “professores de educação especial”.

No que se refere à classificação, verifica-se pouca precisão na distinção entre os diversos tipos ou graus de “dificuldades intelectuais”, apesar de indicações que diferenciam os “anormais mais graves”, dos “anormais da escola” ou os “idiotas” dos “imbecis”, dos “educáveis dos ineducáveis”. Há poucos dados a respeito dos critérios oferecidos como subsídios para que os professores pudessem, pelo menos, utilizá-los numa avaliação inicial de alunos com problemas em sua classe.

Não é de se espantar, portanto, que um dos autores que mais se destacou foi Souza Pinto (1943), por procurar distinguir claramente a gradação dos diferentes tipos de deficiência mental, bem como apontar as distintas condições de educabilidade desses deficientes. Isto é, somente 16 anos após o surgimento da revista é que surge um artigo que procura oferecer mais do que informações mínimas sobre essa população. Mas, se a inferência anterior fizer algum sentido, neste momento ele já se dirige aos especialistas e não aos professores em geral.

Enfim, embora tivessem surgido perspectivas que ampliaram a visão da hereditariedade como fator preponderante para a ocorrência da deficiência mental, e a sua conseqüente irreversibilidade, elas permaneceram durante todo o período, chegando até os dias de hoje. Se a hereditariedade não mais é vista como a causa maior, a condição da irreversibilidade parece se manter e exercer papel ainda importante tanto nas proposições e práticas educativas concretas, quanto em parte das produções teóricas.

Assim, os dados aqui coletados parecem apontar que foi pela extensão à educação da influência de dois campos teóricos - medicina e psicologia – que a construção do conceito de deficiência mental, bem como sua disseminação, foram acontecendo.

Esta extensão parece refletir o que foi ocorrendo com o conceito *deficiência mental*, a partir das condições concretas historicamente construídas e que parecem configurar uma síntese de dois movimentos independentes e que, em determinada época, se unem formando um novo campo: o da educação do deficiente mental.

De um lado, a hegemonia médica, que remonta ao início do século XIX, quando se deu a separação entre doença mental e deficiência mental, isto é, ao período de Itard e Seguin e que tinham como finalidade de suas intervenções a perspectiva de cura da doença. As evidências históricas parecem indicar que estes dois médicos, a partir de intervenções nos antigos “manicômio dos loucos”, tiveram como população privilegiada os sujeitos mais lesados. Assim, podemos inferir que, mesmo aqueles considerados mais leves num ambiente povoado de “aberrações humanas”, deveriam ter graus de comprometimento praticamente observáveis a olho nu.

De outro lado, a nascente ciência da psicologia, a partir da criação e utilização massiva nas escolas francesas da Escala Métrica de Binet, em 1905, cujos especialistas passaram a procurar resolver problemas relacionados ao fracasso escolar. Se, na gênese, a perspectiva de Binet não era a de “medir a inteligência”, a conseqüência histórica foi exatamente oposta às suas intenções. A partir dele a psicologia vai refinando e sofisticando seus instrumentos de medida e se constituindo na base fundamental para a classificação e seleção dos “anormais escolares”.

A preocupação que inicialmente moveu Binet não estava relacionada com o que vinha ocorrendo nos “sanatórios de loucos”, mesmo que dela esse fosse ciente, pois esta era uma população que, independente de suas origens sociais, naquela época não chegava à escola, estando, portanto, “encaminhada” adequadamente aos locais de separação e abrigo.

No Brasil, a história da educação do deficiente mental, de acordo com Januzzi (2004) reproduz a disputa dessas duas vertentes: a primeira, denominada pela autora como *médico-pedagógica*, expressa pela a criação de escolas anexas aos hospitais psiquiátricos, para retirar as crianças deficientes do convívio com os loucos e de serviços de inspeção médico-escolares cujo objetivo maior era exatamente retirar da escola aqueles que, por falta de condições intelectuais, dela não poderiam usufruir; a segunda, mais recente, denominada *psico-pedagógica* respaldada pelos testes psicológicos passa a atuar decisivamente junto às escolas, não somente para a detecção, classificação e encaminhamentos desses sujeitos, como para atuar como especialista junto aos professores, no sentido de oferecer elementos para um trabalho adequado às suas necessidades.

A repercussão dessas vertentes teóricas se deu, principalmente, a partir da década de 1920, período em que a Revista *Educação*, fonte da minha pesquisa, foi criada, período esse em que várias reformas do ensino aconteceram em alguns estados brasileiros, proporcionando a consolidação do ideário escolanovista.

A preocupação com essas crianças estava muito mais relacionada a uma busca de uma maior homogeneização das classes escolares e de separação daqueles que não demonstrassem condições para aprender, e que respondeu, dentro do seu âmbito, à manutenção de uma ordem social que levaria, segundo os seus ideólogos, ao progresso da nação, tendo em vista a sociedade republicana que se propunha edificar no período.

Para concluir, acredito que as considerações aqui apresentadas, mais do que “finais”, expressam como as concepções de deficiência mental, disseminadas ao longo da história da educação especial, construíram de forma concreta um modelo de deficiência abstrata que repercutiu, muitas vezes, no impedimento de várias crianças ao acesso à escola comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, José Carlos Souza. *Um capítulo da veiculação da discussão educacional na imprensa do Triângulo Mineiro: a revista A Escola (1920-1921)*. In ARAÚJO, José Carlos Souza; JÚNIOR, Décio Gatti. (2002). *Novos temas em História da Educação brasileira*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU. (Coleção memória da educação).
- ASHCROFT, Samuel C. et. al. (1977). *Crianças excepcionais: seus problemas, sua educação*. Tradutora: Ceres de Albuquerque. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. pp. 1-133.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. (1977). Lisboa: Edições 70.
- BOURDIEU, Pierre. (1989). O poder simbólico. Lisboa: Difel. pp. 7-16.
- BUENO, José Geraldo Silveira. (1995). *Educação e saúde: a construção histórica da relação entre o fracasso escolar e a educação especial*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Relatório Final de Pesquisa).
- _____. (2004). *Educação especial brasileira: Integração / segregação do aluno diferente*. 2 ed. rev. São Paulo: Educ.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de. (1989). *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (1998). *Molde nacional e fôrma cívica*. Bragança Paulista: EDUSF.
- _____. (2003). *A Escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF. (Estudos CDAPH. Série Historiografia)
- CATANI, Denice Bárbara. *Educadores à meia luz: Um estudo sobre a A Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*. (2003) Bragança Paulista: EDUS, pp. 247-262.
- CAMPOS, Sebastiana Floripes Pires de. O escolar difícil e sua educação. *Educação*. vol. 33, n. 46-47, janeiro-junho/1945, pp. 54-58.
- CESAR, Osorio. A alfabetização das crianças anormais. *Educação*. vol. IX, n. 3, dez/1929, pp.389-393.

- FARIA FILHO, Luciano Mendes. (2000). *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*.
- GABRIEL, Yara Cristina. *Prescrições cívico-morais e a formação do cidadão: um estudo sobre a introdução do escotismo nas escolas públicas de São Paulo (1917-1922)*. (2003). Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de, PAIXÃO, Cândida Gomide. (2004) Uma nova família para uma nova escola: a propaganda na produção de sensibilidades em relação à infância (1930-1940). In XAVIER, Maria do Carmo (org.) *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV. pp. 67-88.
- GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. (1991). São Paulo: Martins Fontes (Coleção Ciência Aberta).
- GUHUR, M.L.P. (1994). A Representação da Deficiência Mental numa perspectiva histórica. *Revista Brasileira de Educação Especial*. pp. 75-84.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. (2003). *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. pp. 91-104.
- JANUZZI, Gilberta de Martino. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).
- KIRK, Samuel A., GALLAGHER, James J. (1996). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes. pp. 4-177.
- LIMA, Ana Laura Godinho. *O espectro da irregularidade ronda o aluno: Um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a "criança-problema"*. (2004). (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo.
- LOWLER, James M. *Inteligência, hereditariedade e racismo*. (1981) Lisboa: Editorial Caminho. (Coleção Universitária)
- MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. (1999). Campinas: Editora da Unicamp. pp. 223-286.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. *Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. (1995). Tese (Doutorado em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Experimental). Universidade de São Paulo.

_____. (s/d) *A Declaração de Montreal tem potencial de impacto para re-significar as pessoas com deficiência mental?* (mimeo).

MINDRISZ, Rosely Katz. *A tirania do QI: O Quociente de Inteligência na caracterização do indivíduo deficiente mental*. (1994). Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NAGLE, Jorge. (2001). *Educação e sociedade na Primeira República*. (2001). Rio de Janeiro: DP&A.

NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula et alli. *Análise das dissertações e teses sobre educação especial nas áreas de educação e psicologia*. In MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amelia; OMOTE, Sadao (orgs.). (2003). Londrina: Eduel (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial).

PATTO, Maria Helena Souza. (2000). *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Edusp. pp. 65-83.

PESSOTTI, Isaiás. (1984). *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Edusp.

RAMOS, Arthur. *A criança problema*. (1939) São Paulo: Companhia Editora Nacional, pp. 11-28.

REIS FILHO, Casemiro dos. (1981). *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea: Série memória da educação).

SOUZA, Rosa Fátima (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp.

SKRTIC, Thomas M. (1996). La crisis en el conocimiento de la educación especial: Una perspectiva sobre la perspectiva. In FRANKLIN, Barry M. (compilador). *Interpretación de la discapacidad: Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor. pp. 35-72. (Colección Educación y conocimiento)

TAVARES, Fausto. *A ordem e a medida: Escola e Psicologia em São Paulo (1890-1930)*. (1996). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo.

TELFORD, Charles W., SAWREY, James M. (1988). *O indivíduo excepcional*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Guanabara, pp. 15-93; pp. 299-435.

VEIGA, Cynthia Greive. (2004) Manifesto dos pioneiros de 1932: o direito biológico à educação e a invenção de uma nova hierarquia social. In XAVIER, Maria do Carmo (org.) *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV. pp. 67-88.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Escola nova e processo educativo*. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.) (2003). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

ANEXO 1 - Levantamento das unidades de contexto dos artigos

Indicadores (a posteriori)	Tema específico (Unidade de contexto)

ANEXO 2 - Organização dos conteúdos por categorias temáticas*Nome da categoria temática encontrada*

Autor do artigo	Nome do artigo e ano de publicação	Trechos do texto referentes à categoria temática

ANEXO 3 – Dados de identificação dos artigos

- FILHO, Moncorvo. Alcoolismo infantil. *Educação*. vol.I, n. 3, dez/1927, pp. 314-339.
- MIRANDA, Veiga. A educação individual e a educação colectiva. *Educação*. vol. IV, n.2/3, ago-set/1928, pp. 173-186.
- RABELLO, Sylvio. Problema dos super-normaes. *Educação*. vol. V, n. 1, out/1928, pp. 3-12.
- DUTHIL, René. Iniciação do methodo dos tests. *Educação*. vol. V, n. 1, out/1928, pp. 39-50.
- VIEIRA, F. Borges. A hygiene mental e orientação profissional. *Educação*. volume V, out-dez/1928, pp.209-218.
- SILVA, Lucilla Galvão da. A influencia da escola na vida do cidadão. *Educação*.vol. V, n. 2-3, nov-dez/1928, pp. 186-195.
- DUTHIL, René. O lugar que deve ocupar no ensino o methodo dos tests. *Educação*. vol. VII, n. 1-2, ma/1929, pp137-140.
- PENNA, Luiz Damasco. Rendimento escolar. *Educação*. vol. IX, n. 3, dez/1929, pp. 242-247.
- ALVES, Isaías. “Tests” Mentaes e pedagógicos. *Educação*. vol. IX, n. 3. dez/1929, pp. 335-339.
- CESAR, Osorio. A alphabetização das crianças anormaes. *Educação*. vol. IX, n. 3, dez/1929, pp.389-393.
- GALI, Alexandre. Conceito da medida do trabalho escolar.*Escola Nova*. vol. II, n. 3-4, mai/abr/1931, pp. 260-303.
- PRESSEY, Sydney L., PRESSEY, Luella Cole. Technica do emprego dos testes. *Escola Nova*. vol. II, n. 3-4, mar-abr/1931, pp.304-349.
- SIMON, Th. Testes e intelligencia. *Escola nova*. vol.II, mar-abr/1931, pp. 351-362.
- PIERÓN, Henri. O desenvolvimento mental e a intelligencia. *Educação*. vol. V, out-nov/1931, pp. 48-85.

- PIERÓN, Henri. O desenvolvimento mental e a intelligencia (conclusão). *Educação*. vol. VII, n. 4-5, abril-maio/1932, pp. 101-114.
- CLAPARÈDE, Ed. Tradução: Penna, J.B. Damasco. A psychologia da intelligencia. *Educação*. vol. IX, ago-set/1932a, pp. 146-170.
- CLAPARÈDE, Ed. Tradução: Penna, J.B. Damasco. Alfred Binet. *Educação*. vol. IX, ago-set/1932b, pp. 152-166.
- STERN, W. A selecção dos alumnos. *Educação*. vol. 8, dez/1934, pp.152-175.
- VOLLET, Bruno. As classes selectivas do 1.º grau e os testes A.B.C. *Educação*. vol. 9, mar/1935, pp. 84-92.
- SOUSA PINTO, Norberto de. A educação dos anormaes e dos deveis mentaes. *Educação*. vol.11-12, set-dez/1935, pp. 30-31.
- FERRAZ, Ana Nogueira, BOLLIGER, Olga. Organização de classes seleccionadas e applicação dos tests A.B.C. *Educação*. vol. 15-16, set-dez/1936, pp. 52-55.
- Comissão de Estudos do S.I.A.E. Testes. *Revista de Educação*. vol. XXVII, set-dez/1939, pp. 28-63
- SOUSA PINTO, Norberto de. A aprendizagem e as crianças anormais. *Revista de Educação*. vol. 30, n. 40-41, julho-dezembro/1943, pp. 84-87.
- CAMPOS, Sebastiana Floripes Pires de. O escolar difícil e sua educação. *Educação*. vol. 33, n. 46-47, janeiro-junho/1945, pp. 54-58.
- SANTOS, Armando. A seleção dos escolares de 1.º Grau pelos Testes de Maturidade. *Educação*. vol. 34, n. 48-49, jul-dez/1945, pp. 94-102.
- BARRA, Elza. Os neuróticos e a escola. *Educação*. vol. 35, n. 50-53, jan-dez/1946, pp. 31-33.
- HALL, Margaret E. Clínica para os defeitos da fala (1). *Educação*. vol. 35, n. 50-53, jan-dez/1946, pp. 99-105.

ANEXO 4 – Classificação dos artigos da Revista Educação (1927-1946)

Período de 1927 a 1935

Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Moncorvo Filho	Alcoolismo Infantil	dezembro 1927	médico (Diretor-fundador do Departamento da Criança no Brasil e do Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro)	Não há.	Imbecil (p. 321), idiota (p. 321, 327, 328), idiotia (p. 324), imperfeições e desvios do desenvolvimento intelectual (p. 324), anormais (p. 327) inteligência pouco desenvolvida, criança estúpida (p. 328)	Idiota, idiotia	Não há.	Alcoolismo dos pais.
Dr. Veiga Miranda	A educação individual e a educação colectiva	agosto / setembro 1928	médico (Diretor do Ginásio do Estado, na Capital)	Não há.	Não há.	Não há.	Não há.	Não há.

Trechos do artigo *A educação individual e a educação colectiva*

- A origem da ciência da educação é a mesma que a origem de qualquer outra ciência: suprir as lacunas do instinto (Claparède) (p. 176).
- O educador precisa, antes de mais nada, educar-se a si próprio, tornar-se arguto psicólogo, quer para observar o paciente entregue aos seus cuidados, quer para, em constante introspecção, conhecer as suas disposições favoráveis ou desfavoráveis, no momento, ao desempenho do seu papel (p. 176).
- Educar é mais que instruir. A instrução dota a inteligência; a educação forma e orienta o caráter, estimula o amor próprio, desenvolve a vontade e a personalidade. A educação não se limita a considerar o indivíduo como um ser pensante e inteligente: encara-o como elemento afetivo e social (p. 177).
- Com a educação, a instrução, mesmo pouco desenvolvida, poderá ampliar-se por si mesmo (p. 177).
- A instrução pode ser dosada conforme a categoria social das pessoas, conforme as suas aspirações profissionais, conforme as suas predileções de espírito. Não é possível dar às massas, de alto a baixo, o mesmo teor de ensino, a mesma soma de conhecimentos. Mas a educação deve proporcionar a todos, o quanto possível igualmente, os seus dons (p. 178).

Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Sylvio Rabello	Problema dos super-normaes	outubro / novembro 1928	professor (psicologia e pedologia da Escola Normal de Pernambuco).	W. Stern e R. Gaupp – a essência da inteligência consiste num conjunto de qualidades caracterizadas sobretudo pelo poder de ideação autônoma elaborativa e produtora. (p. 9) Para Claparède a inteligência manifesta-se por processos mentais suscitados por uma inadaptação, destinados a readaptar o indivíduo às situações problemáticas e mutáveis ante as quais se encontra. (p. 9)	Anormais (p. 3, 4, 6, 7, 8, 9), infranormais (p. 12)	Certo grau de insuficiência mental (p. 3), incapacidade de adaptação ao ambiente das escolas ordinárias (p. 4)	Não há.	A pedagogia dos anormais sobretudo, não terá bases definitivas, enquanto as causas, as raízes profundas das anomalias não estiverem cabalmente estudadas. (p. 4)

Trechos do artigo *Problema dos super-normaes*

- (...) a criação de escolas próprias para os anormais veio aliviar o trabalho dos mestres e favorecer aos escolares normais com uma ausência necessária ao melhor andamento das classes. (p. 6)
- Por maiores cuidados que se tenha com elas (crianças anormais), por mais engenhosos que sejam os métodos pedagógicos, pouco resultado se conseguirá desse estafante trabalho. (p. 7)
- Os anormais, em virtude de sua própria natureza, pouco representarão como valor social. (p. 7)
- O máximo que se conseguirá desses pobres seres é um relativo aproveitamento nos trabalhos manuais, nas indústrias rudimentares. (p. 7)
- Para Gaupp, a maneira do escolar conduzir-se no ambiente em que vive é a pedra de toque da capacidade intelectual.
- A idade mental e o QI não representam grande coisa como prognóstico. Não oferecem garantia para a classificação dos tipos. (p. 10) A escalas... traduzem apenas um estado presente de desenvolvimento mental. E mesmo assim falham algumas vezes por dependerem de certas condições interiores ou de ambiente. (p. 10) No estado evolutivo da criança é que está a chave do problema.
- Valor social da psicotecnia no aproveitamento das aptidões. (p. 12)

Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
René Duthil	Iniciação do Método dos Tests	outubro 1928	professor (Escola Normal de Nancy, França)	A palavra inteligência designa ora um estado de desenvolvimento (o desenvolvimento mental), ora uma faculdade de desenvolvimento (a função do espírito). (p.44) Aptidão geral para aproveitar o ensino que varia de aluno para aluno. (p. 40)	Crianças subnormais ou supernormais (p.44)	Não há.	Não há.	Não há.

Trechos do artigo *Iniciação do Método dos Tests*

- (...) por preciosos que sejam os testes, não são infalíveis; não excluem nem a lógica, nem a experiência dos professores, - auxiliam-nos, não os substituem, porém. (p. 42)
- É necessário, a este respeito, prevenir o leitor contra a idéia muito espalhada de que os testes de inteligência têm por fim permitir a descoberta de crianças anormais. Isso parece restringir, desde a descoberta dos testes coletivos, o campo de ação desses testes... (p. 44)
- Os testes devem orientar os alunos para o gênero de estudo que convém às aptidões... (p. 45)
- É intuitivo que a tarefa dos professores não é de construir os testes mas somente de aplica-los. É a especialistas, que podem, bem entendido, ser membros do ensino, que incumbe o duro labor que acabamos de descrever...(p. 47)
- (...) o método dos testes é e será um dos meios práticos de conhecer, selecionar e orientar os indivíduos em vista do seu rendimento social ótimo. (p. 49)

Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Dr. F. Borges Vieira	A higiene mental e a orientação profissional	outubro / dezembro 1928	médico (Instituto de Higiene)	Não há.	Indivíduos anormais (p.209), Anormais (p.210), Atrasados (P.210), Atrasados mentais (p.216), indivíduos inferiores aos normais, deficientes (p. 216)	Não há.	Não há.	O meio, durante a gestação, tem mais influência do que em qualquer período posterior à vida do indivíduo.
Trechos do artigo <i>A higiene mental e a orientação profissional</i>								
- A eles devem-se dirigir igualmente, e não só aos normais, os processos de orientação profissional, tendentes a, aproveitando as aptidões reveladas pelo indivíduo, escolher-lhe a profissão a que mais se adaptem, com o maior rendimento possível. (p.210)								
Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Lucilla Galvão da Silva	A influencia da escola na vida do cidadão	novembro / dezembro 1928	professora (Professanda da E. Normal da Praça)	Não há.	capacidade mental (p.190), anormais (p.193)	Não há.	Não há.	Não há.
Trechos do artigo <i>A influencia da escola na vida do cidadão</i>								
<ul style="list-style-type: none"> - A educação é um fato instintivo. (p. 186) - Uma das condições naturais que determinam a educação, é a sociabilidade... (p. 187) - Educação – se esforça para modificar o indivíduo. É nesse sentido que se faz a adaptação ao meio. Na realidade, o meio humano é um mundo de representações, é uma coordenação de consciências. (p. 187) - O próprio pensamento é nimamente social e inteiramente dependente do meio. (p. 188) - A adaptação humana é, portanto, essencialmente social e o seu principal objetivo é fazer da criança, um <i>ser moral</i>. (p. 188) - A escola primária tem, portanto, um duplo dever: <i>ensinar</i> umas tantas cousas e <i>educar</i> convenientemente a mentalidade da criança. (p. 189) - A função da escola primária é “ensinar a todos, tudo aquilo que todo o indivíduo precisa saber” para viver como ser humano social, qualquer que seja a sua situação pessoal e o seu destino possível. Além disso, a escola primária deve desenvolver e metodizar convenientemente a inteligência do indivíduo, de tal sorte que ele saiba servir-se dela eficazmente, como lhe for necessário e possa depois, por si mesmo, completar a instrução geral, caso não tenha ensejo de fazer um outro tirocínio escolar. (p. 189) 								

- A instrução (mero desenvolvimento da inteligência), transforma-se em educação, que é a formação completa do indivíduo, física, intelectual e moralmente.... (p. 190)
- O professor só cuidará de ajudar o indivíduo no seu desenvolvimento físico e no progresso mental, procurando evitar tudo quanto possa ser prejudicial ao seu futuro. (p. 191)

Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
René Duthil	O lugar que deve ocupar no ensino o methodo dos tests	abril / maio 1929	professor (Escola Normal de Nancy – França)	Não há.	Não há.	Não há.	Não há.	Não há.

Trechos do artigo *O lugar que deve ocupar no ensino o methodo dos tests*

- Teste – instrumento de medida tão manejável quanto o são, em outros domínios, o termômetro e o barômetro. (p. 138)
- a taylorização no estudo do domínio dos “instrumentos de conhecimentos”, não tem por fim aferir os espíritos, mas individualizar o ensino, economizar o tempo que a criança consagra habitualmente à aquisição de seus conhecimentos fundamentais, e finalmente dar lugar a uma atividade livre, ao trabalho em grupos, isto é, a uma verdadeira educação visando libertar a criança e não escravizá-la, fazer girar o ensino ao redor dos alunos e não sujeitá-los a programas e horários uniformes. (p. 138)
- (...) o emprego dos testes permitiria individualizar o ensino, portanto libertar a criança e não me consta que isto seja contrário aos princípios da pedagogia francesa. (p. 140)

Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Luiz Damasco Penna	Rendimento escolar	novembro 1929	professor (Inspetor Escolar Distrital)	Não há.	criança anormal (p. 242) anormais (p. 243)	Não há.	anormais da escola (p.244), anormais de hospital (p. 244)	Não há.

Trechos do artigo *Rendimento escolar*

- Não vamos, entretanto, especular sobre a difícil especialidade – o ensino de anormais – especialidade cujos espinhos abroham já de começo no simples definir normal e anormal...(p.243-244)

Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Isaías Alves	“Tests” mentaes e pedagógicos	dezembro 1929	professor (Diretor do Ginásio Ipiranga, da Bahia)	Não há.	Não há.	Não há.	Não há.	Não há.
<p>Trechos do artigo “Tests” mentaes e pedagógicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desde 1912 que o movimento dos testes mentais interessou profundamente os psicólogos americanos. Seus efeitos foram sobretudo a transformação da escola, que se divide em graus escolares baseados na idade mental, tornando muito mais homogêneo o material de trabalho de cada professor, o que lhe facilita o êxito, ao mesmo tempo que poupa ao menino todos os constrangimentos que traz a vida em comum de pessoas de inteligência desigual. (p. 336) - (...) o valor dos testes mentais transpôs os umbrais das escolas e tende a formar-se o elemento de organização política da grande República. (p. 336) - (...) Distintos professores têm declarado que julgam pouco adotável ao nosso meio o teste de Binet e que seria razoável formar testes nossos, como é justo que sejamos capazes de organizar. (p. 338) - Primeiramente, um teste é muito difícil de conceber-se e não podemos dizer de antemão que seja próprio o inaplicável. Os resultados estatísticos não-lo esclarecerão. Em segundo lugar precisamos possuir uma base de comparação dos resultados e esta é incontestavelmente a escola de Binet, hoje estandardizada em todos os grandes países... (p. 338) 								

Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Osório César	A alfabetização das crianças anormaes	dezembro 1929	médico (Hospital de Juquery)	Não há.	Crianças anormais, anormais (p. 389), menores mentalmente anormais (389, 392), doentinhos mentais (p. 390), atrasado (p. 392).	Não há.	Não há.	Não há.

Trechos do artigo *A alfabetização das crianças anormaes*

- Antes, a situação desses pobres meninos era de cortar o coração. Quem os visse crescer no ambiente hospital como seres irracionais, sem nenhum contato com a vida espiritual, ficaria certamente penalizado diante dessa pequena multidão de crianças anormais, “que perdidas para a sociedade e relegadas ao manicômio a expiarem as culpas dos pais, aguardavam oportunidade para receber a luz benéfica da instrução. (p. 389)
- O ensino é intuitivo e processado pelo método individual, onde a eficiência da aprendizagem constitui um corolário da acuidade mental do educando à metodologia especializada criada de momento. (p. 391)
- Programa da escola: a) Educação dos sentidos; b) Educação das atenções (particularmente a atenção visual); c) Educação da memória; d) Exercício da linguagem escrita. Linguagem oral através do seu duplo valor didático: como meio de intuição e de excitação sensorial; e) Trabalhos manuais (Dobraduras e artefatos ou ornamentos de papel, cartonagem com papelão usado e suas diferentes aplicações). Modelagem, jardinagem etc.; f) Lições de coisas (observações, excursões..); g) Exercício de desenho (desenho de imaginação e cópia de modelos); h) Canto (Hinos patrióticos); i) Ginástica (respiratória); j) Exercício de cálculo instrutivo. (p. 391-392)
- Os menores mentalmente anormais estariam fadados a viverem à mercê da natureza, se não fossem os progressos da moderna pedagogia científica. (p. 392)
- É digna, pois, de grande admiração dos Paulistas, esta obra formidável de patriotismo e humanidade, que é a escola para menores anormais, anexa ao Hospital do Juquery (p.393).

Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Alexandre Gali (espanhol)	Conceito da medida do trabalho escolar	março / abril 1931	Secretário do Conselho de Pedagogia de Barcelona	Não há.	Criança retardada para aprender, pouco inteligente (p. 276)	Não há.	Não há.	É preciso estudar o caso sistematicamente, buscar os antecedentes biológicos, fazer os exames médico e psicológico, precisos dados da vida escolar. Só assim se poderão encontrar as verdadeiras causas do atraso, o alcance e a significação deste e assinalar concretamente um regime de cura. (p. 268)

Trechos do artigo *Conceito da medida do trabalho escolar*

- Respeitar a criança; estudar a criança é o que, no fundo, deseja ser o grande invento da pedagogia moderna. Deslocar-se deste campo representa, atualmente, uma heresia pedagógica. (p. 260)
- É necessário não esquecer o fator humano que envolve a criança, e que é a razão de ser deste, do mestre e da própria pedagogia. A criança não pode ser desvinculada do fator homem em tudo aquilo que se refere à vida social, lutas, paixões e história. (p. 263)
- Como medida de prudência, o pedagogo tem de começar sempre, considerando o mundo e a humanidade tais quais são, ainda quando acredite que devem regenerar-se e modificar-se. (p. 263)
- O que é verdadeiramente nota característica da pedagogia moderna (...) é a possa duma técnica. (p. 265)
- O instrumental de experimentação já foi criado e tem os seus aperfeiçoadores: o mestre pode e deve simplesmente fazer sua aplicação. (...) Os tempos atuais exigem um conhecimento preciso do trabalho escolar para poder coordenar o ritmo com os progressos da técnica e com as necessidades da vida

moderna. (p. 267)

- Cyril Burt – formado na escola de Binet (p. 270)
- A criança atrasa-se: perdeu um ano, dois anos; a consciência técnica não fica tranqüila com o dizer: é um preguiçoso, não tem aptidão para o estudo, não presta atenção. É preciso estudar o caso sistematicamente, buscar os antecedentes biológicos, fazer os exames médico e psicológico, precisos dados da vida escolar. Só assim se poderão encontrar as verdadeiras causas do atraso, o alcance e a significação deste e assinalar concretamente um regime de cura. (p. 268)
- Cyril Burt – formado na escola de Binet (p. 270)
- *Noção empírica* – explica-se no mestre a falta dum instrumento objetivo de medida de trabalho escolar.(...) este é o conhecimento espontâneo ... (p. 274)
- As medidas individuais por si sós não têm significação; são apenas, dizem, variedades, quantidades variáveis dum *typo genérico*, ideal, que sustenta e dá razão de ser de tudo que existe. (p. 282)
- Em geral, resolvem-se as medidas sob base de provas específicas chamadas *testes*, os quais vão acompanhados dos meios instrutivos que se podem seguir ao pé da letra sem necessidade de maior ciência. (p. 283)
- Condições de aplicabilidade das provas por parte dos professores. (p. 284-288)
- (...) nas medidas escolares só os materiais recolhidos com a indispensável técnica são suscetíveis de dar uma medida objetiva. (p. 288)
- O primeiro psicólogo, que fez uso dos *testes* para medir trabalhos escolares, foi Rice, nos Estados Unidos, há uns 25 anos; doze anos mais tarde, Thorndike, o afamado professor na Columbia University, publicava a primeira escola graduada para medir um material escolar: a escrita. (p. 289)
- (...) o conjunto sistemático de medidas apresentadas por Cyril Burt, técnico e psicólogo inglês (...) pode ser comparado aos mais completos dos Estados Unidos. (p. 290)
- O *teste* tem sido a chave que tem aberto à psicologia e à pedagogia mundos desconhecidos, e lhes tem dado possibilidades de exploração verdadeiramente importantes. Não se deve, não obstante, atribuir-lhe virtudes mágicas... Deve recordar-se sempre que o que constitui o valor do *teste* é a sua preparação científica e que esta implica, por sua vez, o conhecimento preciso dos fatores que entram em jogo num trabalho ou reação determinada. (p. 290)
- O *teste* tem, na nossa opinião, o grave inconveniente de desalojar o sujeito ao realizar-se a medida; as exigências da objetividade produzem-se no *teste* de maneira tão rígida que o processo só pode ter valor isolando, e ainda diríamos, detendo a vida do sujeito. (p. 290)
- Maria Montessori rechaça em bloco para a escola e a criança toda ação derivada da psicologia experimental. A experiência psicológica opõe a possibilidade de captar a realidade pedagógica na própria vida escolar. (p. 291)
- (...) nas medidas escolares se não de considerar suspeitos todos os processos excessivamente rígidos. O milagre desejado seria conciliar o mais estreito condicionamento científico com o máximo de liberdade. (p. 292)
- (...) a posição de auto-controle é a única que caracteriza plenamente o mestre moderno. (p. 294)
- (...) o que há de ser rigorosamente afastado dos *testes* de inteligência, isto é, os conhecimentos particulares próprios da ação escolar, é precisamente o que em nosso caso constitui a matéria mensurável.

Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Sydney L. Pressey e Luella Cole Pressey	Técnica do emprego dos testes	março / abril 1931	Psicólogos (Professores de psicologia na Universidade de Ohio)	Não há.	Alunos sub-normais (p. 314), crianças muito pouco dotadas (p. 314), crianças anormalmente pouco dotadas (p. 317), crianças pouco inteligentes (p. 321), mentalmente inferiores à norma P. 321), retardados (p. 321, 338), medíocres inteligências (p. 347).	Não aprendem facilmente (p. 318)	Não há.	Não há.

Trechos do artigo *Técnica do emprego dos testes*

- Muitos professores e administradores conservam-se céticos quanto ao valor de novos *testes* preconizados pelos especialistas; estes homens *práticos* são céticos não somente quanto ao valor *prático* dos resultados apresentados pelos testes, mas também quanto ao fundamento mesmo do método. (p. 304)
- (...) os testes devem fazer parte do material escolar de cada escola, e isto porque eles permitem fazer bem aquilo que até aqui as composições e provas em uso não permitem ou, pelo menos, não o permitem senão dum modo pior (p. 305).
- É evidente que há de ser em vão que um professor medite e reflita, mesmo atentamente – e esta reflexão faz falta freqüentemente – ele não poderá pretender formular questões que tenham a mesma importância indiscutível das que resultem estudo aprofundado do problema por um grupo de pessoas competentes. (p. 305)
- (...) a nota obtida por um aluno num dado teste é sempre justa e imparcial, escapa à influência dos vários fatores acima considerados, é, numa palavra, estritamente objetiva. (p. 309)
- (...) os testes não devem substituir as composições, devem mais ser utilizados para prestar serviços que as composições não são jamais capazes de prestar. (p. 311)
- (...) os testes nos ajudam a resolver os problemas escolas de ordem administrativa e pedagógica. (p. 312)
- Aquele que resolve usar um teste, deve ter tanto uma certa razão, deve procurar a resolução de *um problema prático* e deve, portanto, fazer dos resultados desse teste *um certo uso...* (p. 312)
- Uma boa maneira de estrear no emprego dos testes é, portanto, servir-se deles para determinar as aptidões de cada um dos alunos duma classe... (p. 313-14).
- Se... a classe conta uma ou duas crianças muito pouco dotadas, cabe ao professor insistir principalmente sobre as partes do programa de que elas podem tirar proveito, e cabe-lhe mais não se desencorajar se esses alunos sub-normaes não aprendem facilmente, a despeito da boa vontade dele. (p. 314)
- Praticamente, tende-se a adotar como regra geral que um professor deve tirar de todos os seus alunos um rendimento que corresponda às aptidões de cada um deles, o aluno julgado superior deverá fazer trabalho de qualidade superior, e o inferior trabalho de qualidade inferior, mas todo aluno deverá, duma ou doutra forma, ter nota de acordo com seus esforços. Certo, é evidente que, a menos que o professor conheça as aptidões duma criança, é impossível que ele consiga adaptar o trabalho escolar à aptidões dessa criança: é justamente aqui que os resultados fornecidos por um bom teste coletivo

<p>de inteligência podem dar um ponto de apoio sólido a esse esforço por individualizar o ensino. (p. 314-315)</p> <ul style="list-style-type: none"> - (...) os testes não se contentam com assinalar as insuficiências e diagnosticar os pontos fracos: existem, ademais, certos tipos de testes que ajudarão grandemente o professor a remediar essas fraquezas...(p. 316) - (...) os quatro problemas que os testes ajudarão o mestre a resolver: a) individualização do ensino (conhecimento das aptidões das crianças numa classe); b) controle dos conhecimentos adquiridos (nível da classe e grau de preparação dos alunos); c) diagnóstico dos pontos fracos; d) ensino corretivo próprio a remediar as fraquezas verificadas... (p. 316) - (...) um teste pode ser facilmente mal empregado e, dadas as aplicações práticas que dele queiram tirar, esse emprego defeituoso pode ter as mais deploráveis conseqüências. (p. 341) - (...) os testes não são chamados a <i>substituir</i> o julgamento dos professores, mas devem sim ajuda-los a firmar e esclarecer a opinião que formou de seus alunos. (p. 348) 								
Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Th. Simon	Testes e inteligência	março / abril 1931	Médico (Presidente da Sociedade Alfred Binet, de Paris) / psicólogo	(...) um modo, (...) um poder de adaptação. (p.356) Binet – é o que medimos. (p. 356) (...) a inteligência é o que medimos e, pois, compete aos filósofos partir daí, dessa afirmação de fato, para estudar o problema e dele deduzir o que pode ser a inteligência, ela que marca tais diferenças entre os indivíduos. (p.356)	Débil de espírito (p. 353), pouco dotado (p. 356), menos desenvolvida intelectualmente (p. 357), inteligência débil (p. 360).	Não compreendem aquilo que as pessoas inteligentes compreendem (p. 356), tem dotes inferiores de organização (aproveitar as experiências da vida) (p. 357)	Não há.	Não há.

Trechos do artigo *Testes e inteligência*

- (...) essa inteligência que pretendemos medir ninguém sabe o que é, se bem que repito-o ainda, todos sobre ela se enunciam. (p. 352)
- Escala métrica: Nossa escala classifica os candidatos, alinha-os por ordem de estatura intelectual, tem seus pontos de referência para fazê-lo. (p. 352)
- A inteligência nunca funciona no vácuo; ela não existe absolutamente em uma forma pura, caminha com o nosso passado de conhecimentos agregando de alguma sorte a si mesma o presente para transformá-lo na ação futura. (p. 354)
- (...) a palavra inteligência que empregamos correntemente não teria um sentido preciso e, assim sendo, como se poderia medir esse poder misterioso que nela se encerra? Não faltam entretanto, coisas, como a eletricidade ou o magnetismo, que não conhecemos melhor e todavia medimos. (p. 355)
- (...) sem a vermos, sem a tocarmos, podemos apreciar – e de fato apreciamos – uma inteligência pela grandeza de seus efeitos, pelo que ela nos permite executar, pelo grau de complexidade das situações que ela deve resolver. (p. 356)
- (...) todo o problema para medir uma inteligência se resume em apreciar a dificuldade das questões que ela pode resolver... (p. 356)
- Julgo apenas necessário lembrar, que dizendo-se dum candidato que ele tem um nível de inteligência de 3 ou 5 anos, por exemplo, jamais tivemos a idéia de identificar a sua mentalidade com a de uma criança dessa idade. Mencionamos uma semelhança, e é tudo. (p. 357)
- No nível da inteligência que medimos, o ambiente em que viveu o candidato influi dum certa maneira, dizemos nós. Mas só influi, se acha no próprio candidato as forças de assimilação suficientes e, se a inteligência cresce por aquisições sucessivas, por construção progressiva, é porque a criança encontra, em sua própria constituição, os meios que lhe servem assim para tomar conhecimento do ambiente em que vive que a faz refletir o universo dentro de si mesma. (p. 357)
- Seria interessante, aliás verificar em que medida ela (escala de Terman) assim daria resultados diferentes dos da nossa própria escala; mas nunca vi nenhum dos que a defendem, e que por sinal qualificaram a nossa de caduca, verificar coisa alguma a esse respeito. Ignorando, ao que parece, as dificuldades de aplicação de instrumentos dessa natureza, e o seu emprego de um país para outro, parecem por vezes que só aceitam o mais recente para ficarem mais em moda. (p. 362)

Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Henri Piéron	O desenvolvimento mental e a inteligência	novembro / dezembro 1931	psicólogo	<p>Spearman – fator comum de sucesso no decorrer de todas as operações mentais. (p.79)</p> <p>Woodrow – capacidade geral de adquirir capacidades particulares.</p> <p>Cyril Burt – eficiência mental, congênita, de ordinário sob uma forma global.</p> <p>Ballard – habilidade congênita polimorfa, que se manifesta na solução de problemas.</p> <p>Thurstone – capacidade de antecipar sobre a experiência.</p> <p>W. Stern – capacidade de adaptação: é a capacidade geral que possui o indivíduo de adaptar conscientemente o seu pensamento a questões novas.</p> <p>Claparède – capacidade de resolver problemas novos pelo pensamento.</p> <p>Piéron – aptidão para a solução de</p>	<p>Retardamento, simples atrasados, débeis (p. 62), desenvolvimento mental retardado (p. 63), atrasados (p. 63) anormais (p. 63)</p> <p>Crianças atrasadas (p. 63)</p> <p>Retardatários (p. 74)</p> <p>Débeis profundos, grandes imbecis (p. 76)</p> <p>Débeis mentais, debilidade mental (p. 84)</p> <p>Insuficiência intelectual (p.85)</p>	<p>Avalia-se precocidade ou retardamento pela idade de aparição de certos índices característicos, como debaixo do ponto de vista físico, a saída do primeiro dente, ou, no tocante ao nervoso e mental, os primeiros passos ou as primeiras palavras. (p. 50)</p> <p>Ao lado das características intelectuais do débeis, descobrem-se características afetivas, cuja importância é bem vezes esquecida quando se procura apreciar o desenvolvimento do espírito. (p.85),</p> <p>Lentidão excessiva de desenvolvimento (p. 73), quociente de fato inferior à normal, isto é, com percentagem menor de progresso (p. 75), além de inaptidão completa para</p>	<p>Precoces mentais e fracamente retardados (p.52)</p> <p>Idiotia, imbecilidade (p.55), Idiotas, imbecis (p. 63)</p> <p>Idiotas (não ultrapassam idade mental de 3 anos) / imbecis (estão abaixo de 7 anos) / simples atrasados, débeis (não chegam a alcançar o de 11 anos) (p. 62)</p> <p>Normais médios (13 anos e meio da idade mental pelos 23 anos) / os débeis preencheriam uma bitola inferior numa idade mais precoce; o nível dos 9 anos nos débeis</p>	<p>Desenvolvimento mental (condicionado por fatores hereditários e orgânicos, cujo jogo variável explica as variações individuais, que algumas vezes são postas ainda em maior relevo por fatores patológicos (uma meningite fetal ou apenas precoce que interrompe o desenvolvimento cerebral e traz consigo a idiotia ou imbecilidade, uma heredo-sifilis que se acusa por desordens mais ou menos generalizadas do sistema nervoso, etc.) (p. 55)</p>

				<p>problemas, aptidão que implica, segundo a análise de Binet, a compreensão do problema, uma direção estável do pensamento para o fim alvejado, a invenção na procura de soluções possíveis, a censura, enfim, que faz passar pelo seu crivo as soluções imaginadas.</p>		<p>ajuizar e raciocinar, são incapazes de qualquer esforço mental (pp. 84-85). Ele ainda destacou que o que caracteriza verdadeiramente o progresso mental é a capacidade geral de coordenação, de unificação e estabilização. Atribuem-na em geral a uma isolável – entidade imaginária a que chamamos atenção (p. 56).</p>	<p>profundos, mostra-se estável a partir dos 19 anos. Os grandes imbecis, já aos 15 anos, estariam no seu nível definitivo, que corresponde a 5 anos de idade. (pp.75-76)</p> <p>Yerkes e Luiza Wood (1916) Dependente (menos 0,50), inferior (0,51-0,70), subnormal (0,71-0,90), normal (0,91-1,10), supernormal (1,11-1,30), superior (1,31-1,50), gênio (acima de 1,51)</p> <p>Obs: idade mental mais elevada é de 14 ou 15 anos) (p.77)</p> <p>Debilidade harmônica – atraso mais claro nas</p>	<p>Interrupção brusca do crescimento mental (ação de parasitas intestinais, de uma insuficiência alimentar em vitaminas, ou de um processo meningeo por heredo-sífilis. Uma vez que a causa seja conhecida, remediar por uma terapêutica apropriada essas perturbações patológicas, antes que a sua ação produza conseqüências definitivas. (p. 73)</p>
--	--	--	--	---	--	--	---	---

							<p>funções intelectuais que nas funções mnemônicas. (p. 84)</p> <p>Debilidade desarmônica – além dos emocionais (imaginativos e irrefletidos), instáveis (atenção deficiente) e imbecis (denotam atividades mnemônicas normais e docilidade, sobre inaptidão completa para ajuizar e raciocinar, são incapazes de qualquer esforço mental. (p.84-85)</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Trechos do artigo *O desenvolvimento mental e a inteligência*

- Quando se determinam as leis de desenvolvimento mental para daí tirar regras educativas, se o erro acarreta sanções, o bom êxito prático, em compensação, presta, como nas outras ciências da natureza, uma garantia da legitimidade das deduções teóricas. (p. 48)
- O homem cujo desenvolvimento mental nos preocupa, é – provado está pela biologia – um organismo que forma, por esse motivo, uma unidade geral, um todo em que, só de maneira provisória e esquemática, para as comodidades do estudo, as funções podem ser dissociadas. (p. 48-9)
- Estudar o desenvolvimento mental é examinar, sob um certo ângulo, o desenvolvimento geral de um organismo que vemos ser ao mesmo tempo um elemento de uma coletividade, de um grupo social. (p. 49)
- Uma vez que o desenvolvimento mental está em relação íntima com o crescimento orgânico e a evolução do cérebro, e que o organismo aparece como um todo, pode-se perguntar se não há identidade entre o crescimento físico e o crescimento mental, de modo que bastasse acompanhar o primeiro pelos critérios manifestos de peso, talhe, etc. para daí, por inferência, conhecer-se o segundo.
- Na realidade, assim não acontece e, entre o desenvolvimento físico e o desenvolvimento mental, observam-se, no nível geral, desacordos notáveis. (p. 52)
- O que caracteriza verdadeiramente o progresso mental é a capacidade geral de coordenação, de unificação e estabilização. Atribuem-na em geral a uma função isolável – entidade imaginária, a que chamamos atenção. (p. 56)
- A evolução da criança como se estivesse isolada e abandonada a si mesma no campo da natureza não acontece, e dificilmente podemos conjecturar o que daria de si o desenvolvimento puramente biológico de um organismo nas suas relações exclusivas com o meio físico. As observações de Itard, pelos fins do século XVIII, relativas ao “selvagem de Aveyron”, que vivia sozinho nas brenhas, abandonado em uma floresta virgem talvez menos hospitaleira (...), procuravam demonstrar que um homem, não beneficiado pela ação social, aproximava-se muito mais dos grandes macacos que dos seus contemporâneos.
- Reduzido ao escasso equipamento hereditário da experiência biológica ancestral e às aquisições de sua própria experiência, desaparecido da experiência social, que o instrumento simbólico da linguagem transmite normalmente, mal se eleva o homem acima da animalidade. (p. 57-8)
- No desenvolvimento mental, deve-se, pois, encarar ao mesmo tempo o progresso condicionado pela evolução orgânica espontânea do indivíduo e o que decorre da educação social, sem que, na maior parte das vezes, seja possível dissociar um do outro. (p. 60)
- (...) de uma criança para outra as diferenças podem ser consideráveis, diferenças devidas à desigualdade das influências educativas ou às do desenvolvimento mental. (p. 61)
- É pelo cotejo do desenvolvimento de uma criança com o das outras da mesma idade que o seu atraso é verificado. Mas para apreciar-se em que grau se apresenta esse atraso, é necessário dar mais rigor à comparação; e, para isto, faz-se mister conhecer-se o nível médio do desenvolvimento mental, e também a determinação exata do nível individual. (p. 62-3)
- (...) é preciso ter sempre presente que a certeza nas determinações do nível mental não é absoluta. Aliás, acompanha essas pesquisas uma probabilidade de erro, cuja importância é possível reduzir, mas nunca anular completamente, donde a necessidade imprescindível do seu exato conhecimento. (p. 67)
- Uma criança que, a uma determinada idade, se achar em avanço ou em atraso, assim continuará nas idades ulteriores. (p. 68)
- Na escala de idade mental, do tipo Binet, é mais difícil a previsão de um nível absoluto no fim do desenvolvimento (p. 68) É possível que ela mantenha sempre os mesmos anos de atraso ou avanço?
- O QI indica realmente essa relação das velocidades de desenvolvimento: em três anos, uma criança faz um certo progresso (avaliado pela escala Binet-

Simon como orçando por três anos de idade mental). (p. 69)

- Em que idade de fato termina o desenvolvimento? Para Simon a idade mental do adulto médio seria de 13 anos e meio; os níveis de 15 e até 12 anos não raro deixam de ser atingidos por adultos anormais, e o nível qualificado de adulto, acrescido à escala de desenvolvimento, é excepcional. (p. 71)
- Na América, Doll achou, em média, uma idade de 13 anos para os brancos e de 10, para os negros (p. 71)
- Simon admite que o nível terminal que corresponde a 13 anos e meio, é atingido pela média dos indivíduos pelos 23 anos, o que é dificilmente compatível com a definição das idades mentais da escala Binet-Simon.
- (...) a idade mental mostra-se geralmente mais elevada antes à saída das escolas que um tanto mais tarde.
- Pela mesma razão, a vida em um meio de condições atrofiadoras (a de um adolescente submetido, por exemplo, ao *regime celular*) pode bem determinar uma regressão real das funções mentais. (p. 71)
- São essas, porém, condições excepcionais.
- (...) as provas de desenvolvimento são constituídas de molde a eliminar quanto possível qualquer apelo aos conhecimentos adquiridos na escola; força é, porém, reconhecer que, nas escalas de desenvolvimento, modesto que seja o lugar ocupado por essas aquisições, não perdem elas o seu papel relevante e, daí, _ontribuírem para uma aparência inexata de regressão nos adultos. (p. 72)
- Estabelecida essa classificação (escalas de medida), conseguiremos agrupar de parte os retardatários, que não podem seguir a marcha regular dos estudos, e devem freqüentar escolas ou classes chamadas de aperfeiçoamento, cujos métodos pedagógicos são adequados aos atrasados, de modo a deixa-los quanto possível úteis à sociedade, logo que termine o seu desenvolvimento mental incompleto. (p. 74)
- A predição baseada na constância das hierarquias mentais das crianças não é válida, portanto, senão para grupos de crianças realmente homogêneas e sujeitas à mesma lei de desenvolvimento; em caso contrário, falham os vaticínios como bem mostra um esquema de diversos tipos de desenvolvimento. (p. 75)
- (...) o quociente de inteligência é frágil. (p. 77)
- (...) a idade mental mais elevada é de 14 ou 15 anos... (p. 77)
- (...) perigo de emprestar-se uma significação mais ampla a índices de desenvolvimento obtidos por meio de escalas que, afinal de contas, foram especialmente organizadas para a descoberta de atrasados. (p. 78)
- Pode, porém, a apreciação do desenvolvimento mental confundir-se com a da inteligência? É o que parece bem difícil se a inteligência é uma capacidade congênita como querem muitos psicólogos. É fora de dúvida que a aptidão para resolver problemas não se manifesta desde o nascimento e que ela se desenvolve, a par e passo com o crescimento e os progressos educativos, revelando desigualdades individuais, que denunciam diferenças inatas... (p. 81)
- (...) a prova da inteligência revela-se antes como sendo um teste de aptidão. (p. 83)
- Maneiro e prático, simples e despretensioso, o instrumento de Binet, provado empiricamente, tem prestado os maiores serviços. O sucesso por ele alcançado fez nascer novas ambições e, pelos modos, acreditou-se que era desnecessário trocar de instrumento. (p. 83)
- Porém, para objetivos novos, são precisos aparelhos novos.
- Compreendeu-se que crianças da mesma idade mental podiam ser muito diferentes pelos resultados das diversas categorias de provas. Uma, por exemplo, que alcançasse níveis de idade dos mais elevados, poderia ficar abaixo da normal de sua idade nos testes que implicam lógica e raciocínio, ao passo que uma outra viria a manifestar desigualdades exatamente diversas. (p. 83)

Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Henri Piéron	O desenvolvimento mental e a inteligência	abril / maio 1932	psicólogo	Capacidade de adaptação, uma aptidão para resolver problemas novos. (p.101) Spearman – fator comum de êxito, designado sob nome de habilidade geral ou inteligência geral (o fator G) (p. 101). Capacidade funcional de vencer dificuldades, sem que essa capacidade dependa de uma faculdade particular do espírito, entidade abstrata cuja consideração só serviria para desnortear-nos. (p.102)	Inteligências medíocres (p. 107).	Não há.	Idiotia (p. 102)	Idiotia – interrupção do desenvolvimento do córtice cerebral no curso da vida fetal ou logo após o nascimento. (p. 102)

Trechos do artigo *O desenvolvimento mental e a inteligência*

- O nível médio das funções mentais convém para apreciar o desenvolvimento, e, graças a uma análise conveniente, para verificar se o crescimento mental se opera sem desequilíbrio excessivo.
- Mas este nível médio, a que erroneamente é dado bem vezes o nome de inteligência (“inteligência” de Claparède) não pode de nenhum modo confundir-se com a aptidão particular para a resolução das dificuldades que se apresentam ao espírito, com a inteligência propriamente dita. (p. 103)
- Apreciar a inteligência é encarar de um certo ponto de vista a vida de um organismo superior, colocando-o em condições apropriadas para nos revelar certas capacidades. E, no ato de inteligência, estão implicadas todas as funções, seja embora desigual a importância do seu papel respectivo. (p. 104)
- Foi a intervenção necessária do motor afetivo no funcionamento da inteligência, mais ou menos claramente compreendida, que levou certos psicólogos a introduzir, na sua definição analítica da inteligência, um fator de sentimento ou de tendência, o *interesse* na definição de Herymans, a *curiosidade* na de Woodworth, a *direção* na de Binet. (p. 105)
- Encontram-se duas dificuldades particulares, quando se quer apreciar comparativamente a inteligência de diversos indivíduos em condições próprias a legitimar a comparação. (p. 106) Uma outra dificuldade é a seguinte: a inteligência se opõe ao automatismo mnemônico como capacidade de resolver dificuldades novas. (p. 107)
- Para poder-se avaliar a aptidão “inteligência”, é preciso, pois, estudar novas formas de provas, que evitem os inconvenientes do preparo prévio, do adestramento “para fazer exame”. É preciso impedir por todos os meios que os testes de inteligência entrem para o rol dos exercícios comuns de classe, que se empreenda, por um novo e absurdo treinamento, a automatização de processos estereotipados para a sua resolução ou o simples registro de soluções já prontas. (p. 108)
- Três modalidades de classificação para a inteligência (Thorndike) – velocidade (há inteligências rápidas e outras lentas); profundidade (capacidade de resolver os problemas mais difíceis); e extensão (capacidade de resolver o maior número de problemas, de tipos variados).
- A natureza dos problemas a resolver é extremamente variado. (p. 110)
- Em regra distinguem-se os problemas, segundo seja eles relativos às forças da natureza, aos seres vivos ou aos outros homens, e classificam-se à parte os problemas de ordem simbólica, que dizem respeito às imagens, às palavras ou aos conceitos. (p. 110)
- Os tipos de provas, nos testes de inteligência até agora utilizados, estão realmente longe de satisfazer à variedade dos problemas que podem ocorrer na vida. As próprias condições das provas dificultam a avaliação de certas capacidades. (p. 111)

Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Ed. Claparède	A Psychologia da Intelligencia	agosto / setembro 1932	Médico/ psicólogo	<p>A palavra “inteligência” é empregada em três sentidos distintos:</p> <p>1) nome dado à <i>classe dos fenômenos psíquicos</i> que têm por objetivo o conhecimento; inteligência se opõe à afetividade, a reatividade...; 2) <i>maneira de ser</i> dos processos psíquicos adaptados com sucesso a situações novas; seu adjetivo é então <i>inteligente</i>. (...) inteligência é a <i>capacidade de resolver pelo pensamento problemas novos</i>; se opõe à imbecilidade.</p> <p>3) capacidade inteligente <i>superior à média</i>. (p. 153)</p> <p>A inteligência é uma capacidade de adaptação, uma aptidão para resolver problemas novos. (Piéron, p. 153)</p> <p>Capacidade geral de adquirir capacidades</p>	Não há.	Não há.	Imbecil (p.151), imbecilidade (p. 153)	Não há.

				<p>particulares (Woodrow, p. 153) Eficiência mental inata geral, sob uma forma global (Burt, p. 153)</p> <p>Habilidade inata polimorfa, que se manifesta na solução de problemas. (Ballard, p. 153) Capacidade de se antecipar à experiência. (Thurstone, p. 153) - Capacidade de adaptação, por meio da qual o indivíduo pode ajustar conscientemente seu pensamento a questões novas. (Stern, p. 153) Habilidade de pensar em termos abstratos. (Terman, p. 153) - Segundo Spencer, Claparède e W. Stern, a inteligência seria o poder mental de produzir uma adaptação consciente a situações novas (Spearman apud Claparède, 154) - Dizer que um ser é inteligente é enunciar um <i>juízo de valor</i> sobre o funcionamento</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>de seu espírito. A inteligência, diz-se, é o <i>rendimento</i> do mecanismo mental.</p> <p>Ela se define pela possibilidade de certas operações corretas, pelo sucesso de certas provas, pela solução de certos problemas práticos ou teóricos. Ela põe em jogo funções que a análise separou: imaginação, abstração, juízo, raciocínio, de que consideramos agora o trabalho solidário. (Guillaume, p.154,55) A inteligência é um instrumento de adaptação que entra em jogo desde que falham os outros instrumentos de adaptação, que são o instinto e o hábito. (Claparède, 154 – papel e função da inteligência).</p> <p>A inteligência é uma função vicariante, isto é, uma função dependente duma necessidade vicariante; necessidade que se</p>				
--	--	--	--	---	--	--	--	--

				<p>substitui, ou melhor, que se subordina momentaneamente a uma outra e que tende a efetivar as condições que permitam satisfação a essa outra. (Claparède, p. 155) A inteligência é a reação nova que, por definição, se realiza pela primeira vez. (p. 158)</p> <p>A inteligência é um substituto dos meios de adaptação dos diversos instintos; não é uma forma melhorada. (p.159)</p> <p>A inteligência não é, em seu princípio, uma faculdade inata que apreende a verdade e muito menos uma rotina que resulta de acumulação das associações adquiridas, mas sim uma técnica que consiste em aventurar reações mais ou menos prováveis, de que somente a experiência mostra o sucesso, ou, ao contrário, a inanidade. (p. 169)</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Trechos do artigo *A Psychologia da Intelligencia*

- A psicologia da inteligência não deve recorrer a método que não seja o experimental, a observação e a experimentação. (p. 151)
- O método *genético* nos ensinará como se comporta a inteligência do primitivo, da criança e do animal; o método *patológico*, a do imbecil ou do alienado; enfim, para o adulto normal, podem ser aplicadas alternativamente a experimentação objetiva e a instropecção. (p. 152)
- A inteligência responde a uma necessidade. Ela está, portanto, do ponto de vista biológico, no mesmo plano em que estão todas as outras atividades, que todas são estimuladas pela necessidade. (p. 154)
- (...) esse *processo de ensaio e erro*, como diz JENNINGS – que pode ser considerado o germe da inteligência. (p. 156) *Porque não há inteligência sem pesquisa*. É esse processo de pesquisa que é o característico da inteligência. (p. 156)
- Tipos de inteligência: inteligência empírica (tatear, ensaio e erro) e inteligência racional (intelectual, pensamento).(p. 157)
- Instinto é a reação mecanizada, que se realiza sempre da mesma forma.
- A inteligência surge por causa do fracasso dos instintos. (p. 159)
- Os testes de inteligência deviam passar por uma revisão feita à luz desses novos estudos. E, enfim, tirar-se-iam desses estudos numerosas sugestões para a educação da inteligência. (p. 169)
- Os fatos parecem indicar desde já que a inteligência não é, em seu princípio, uma faculdade inata que apreende a verdade e muito menos uma rotina que resulta da acumulação das associações adquiridas, mas sim uma técnica que consiste em aventurar reações mais ou menos prováveis, de que somente a experiência mostra o sucesso, ou, ao contrário, a inanidade. (p. 169-170)

Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Intelligencia	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Ed.Claparède	Alfred Binet	agosto / setembro 1932	Médico/ psicólogo	Não há.	anormaes escolares, crianças anormais (p.157), anormais (p. 158), atrasados (p. 159)	Não há.	Idiotas, imbecis (p.158)	Não há.

Trechos do artigo *Alfred Binet*

- Estamos na época em que a questão das crianças anormaes começa de preocupar os espíritos na França.Ao passo que a Alemanha, a Bélgica, a Suíça, possuíam há muito tempo um ensino especial para esta categoria de crianças, nada ainda tinha sido previsto para elas, na organização escolar francesa. (p. 157)... Binet impressiona-se desde logo com a imprecisão da terminologia relativa aos anormais...Binet pretendia substituir as classificações médicas, inadaptadas ao fim pedagógico que se tinha em vista, por um critério científico do atraso, único meio de fazer trabalho sério. (p. 157)
- (...) oposição dos médicos, que de certo não estavam satisfeitos por ver um psicólogo, estranho à sua casta, procurar descobrir meios diagnósticos que escapam aos critérios clássicos da medicina mental. (p. 158)
- Binet sondava a inteligência. (p. 161)

Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
W. Stern	A selecção dos alumnos	dezembro 1934	psicólogo	“Capacidade geral” que determina o nível intelectual do homem. (p. 164) Capacidade geral de pensar. (p. 169)	Desfavorecidos da inteligência (p. 155), Deficientes mentais (p. 156), atrasados (p. 157), deficientes (p. 157), anormais (p. 157), retardados (p. 158), menos capazes (p. 160), menos dotada (p. 161), mentalmente anormais (p.162), crianças retardadas (p. 162), retardados (p. 162), retardado (p. 164), não inteligente (p. 164), crianças incapazes (p. 165), sub-normais (p.172)	Necessitam de maior tempo para desenvolver-se (p. 161). Apatia por não poder competir com os normais (p. 162)	Não há.	Não há.

Trechos do artigo *A selecção dos alumnos*

- A solução dos alunos é uma das mais graves preocupações de nossa época; para nós sua solução envolve outro problema político-social de grande importância: o da relação entre a democracia e a competência. (p. 154)
- O problema da seleção dos alunos é “político” apenas no sentido elevado de que se trata de medidas postas a serviço da coletividade e do futuro da raça e de que há problemas cuja solução puramente teórica é impossível e que necessitam da colaboração espontânea, da ação conjunta de autoridades, pais e mestres, para boa solução. (p. 155)
- É certo que todos os homens são iguais em determinadas qualidades humanas fundamentais... sobre essa igualdade, existe a *multiplicidade das individualidades*, uma multidão de formas, uma riqueza de disposições e diferenciações de capacidade que se não deve reprimir, senão que, pelo contrário, acentuar, cultivar e valorizar. O sentimento amargo que surge tão facilmente quando são assinaladas exteriormente, por assim dizer, as diferenças do homem para homem, baseadas talvez na riqueza ou na proveniência casual de uma ou de outra classe social, esse sentimento doloroso desaparece quando as diferenças estão profundamente radicadas na constituição do homem... O postulado da igualdade, profunda moral, só pode consistir em que se dê a todos os homens a *mesma possibilidade de desenvolvimento de acordo com sua feição particular*, segundo sua natureza e conforme sua capacidade. (p. 157)

- (...) poucos são os homens que não têm alguma capacidade, seja uma pequena habilidade ou um talento modesto; o que tudo se aplica tanto à criança das classes de retardados quanto às das classes dos bem dotados. (p. 158)
- (...) as disposições não são direitos, mas *deveres*... (p. 158) ...os talentos extraordinários têm, também, obrigações extraordinárias. (p. 158)
- Os dons não são favores, (...) são missões a serviço da coletividade e do grupo social (...) (p. 158).
- Adversários da seleção em geral: Crêem eles que pelo menos no currículo primário, com seus oito anos, não há direito nem cabimento em separar determinadas crianças da comunidade de que fazem parte. As crianças devem ser membros de uma comunidade escolar, de uma comunidade de classes, formando um todo orgânico, de sorte que a multiplicidade das disposições não signifique defeito, mas riqueza. Os mais capazes não devem ser separados dos mais capazes... A seleção é perigos para os próprios selecionados, visto como lhes fomenta o orgulho: sentem-se preferidos, olham com desprezo os que não desfrutam da mesma situação. Há ainda o perigo resultante da formação de um proletariado intelectual, o que se dá se se elevam muitas crianças da plebe ao nível secundário de preparação teórica e à universidade. Estas razões, (...) parece-me, no entanto, que não podem ser aceitas. (p. 161)
- As crianças retardadas só dão tudo quanto podem quando, reunidas em grupos especiais... competem com os companheiros de classe. (p. 162)
- (...) encaradas do ponto de vista hereditário, as chamadas classes elevadas já representam uma seleção através das gerações, o que vem a dar em parte, numa seleção automática das capacidades, por isso que sempre ascendem da massa novas classes sociais baseadas em alguma capacidade intelectual superior. Em conseqüência desse processo é muito de crer-se que nas classes sociais superiores existam capacidades melhores, em porcentagem maior que nas massas e, por causa disso, na livre competição escolar de crianças de todas as classes sociais, caberia, também, de futuro, proporção muito maior de selecionados às crianças das classes sociais há mais tempo radicadas na cultura. Isso representa, seguramente, um bem para a continuidade do desenvolvimento nacional, público e social. O que devemos exigir é simplesmente que sejam abertas as portas a todas as crianças mais capazes das outras classes sociais; o que porém não devemos desejar é uma súbita emigração em massa de crianças do povo para outras escolas, outras classes sociais e outras profissões. (p. 165-66) Não se deve desconhecer o fato de que a passagem das crianças do povo para as escolas superiores e, portanto, a outras esferas que não a de sua casa paterna e de seu ambiente, pode importar, do mesmo passo, em *erradicação* para essas crianças. São arrancadas, freqüentemente, de seu meio doméstico, familiar; e se isso acontece para grande número muito rápida e diretamente, há que temer dissolução e perigo para o grupo social. (p. 166)
- Isso não quer dizer, é claro, que o psicólogo deve ser colocado no lugar dos pedagogos e que a ele exclusivamente cabe realizar a seleção. Não: o que se pretende é colaborar, trabalhar de mão comum com os mestres, primários e secundários, com os que foram e com os que virão a ser professores das crianças que devem ocupar lugar de destaque. (p. 170)
- Aos homens não cabem, em geral, prognósticos matematicamente exatos. Já o sabemos de há muito por intermédio de uma ciência muito mais velha que a psicologia – a medicina. (p. 170)
- - O *nível mental geral* de um indivíduo em desenvolvimento é, em média, de duradoura *constância*. (p. 171)

Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Bruno Vollet	As classes selectivas do 1.º grau e os testes A. B.C	março 1935	professor	É um dom tão complexo, que não pode existir perfeitamente idêntica em dois indivíduos, como idênticas são duas gotas d'água. (p.92)	Anormais (p. 91), sub-normais (p.91), fracos mentais (p. 92), rudes inteligências (p. 92)	Não há.	Não há.	Não há.

Trechos do artigo *As classes selectivas do 1.º grau e os testes A. B.C*

- Analisou a correlação entre inteligência dos alunos e seu rendimento escolar. Verificou que alunos considerados fortes e médios foram reprovados. Por que isso aconteceu? (p. 85-86)
- (...) conclusão de que outros fatores e não só a inteligência, intervêm no aprendizado.(p. 86)
- (...) a inteligência é o fator preponderante no ensino, mas outras causas devem também merecer nossa atenção: aptidão especial para esta ou aquela disciplina, aplicação, atitude mental, estado de saúde etc. Não cogitamos aqui dos fatores inerentes ao professor, tais como método, paciência, clareza e outros. (p. 86)

Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Norberto de Souza Pinto	A Educação dos anormais e dos deveis mentais	setembro / dezembro 1935	professor	Não há.	Anormais e débeis mentais (p. 30), espíritos pobres de inteligência (p. 30), infância retardatária (p.31), retardados (p. 31)	Não há.	Não há.	Não há.

Trechos do artigo *A Educação dos anormais e dos deveis mentais*

- O ensino e tratamento das crianças anormais e débeis mentais continuam, ainda, a reclamar nos dias que correm, uma atenção constante, não somente dos poderes competentes, como também da parte do próprio professor, que na aplicação dos métodos pedagógicos de ensino individual, como na preparação contínua e no estudo científico e técnico dos casos novos que a cada momento se nos apresentam. (p. 30)
- Classificar a *intelectualidade dos educandos, portanto, já não é problema à parte na vida contemporânea do magistério; a educação moderna exige que trabalhem para a formação do tipo humano e normal.* (p. 30)
- As crianças anormais têm necessidade de receber uma educação especial sobre a influência de métodos médico-pedagógicos, de educação física, normal intelectual e moral, constantemente unidos, orientados por uma ortofeniatria... (p. 31)

Período de 1936 a 1946

Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Anna Nogueira Ferraz e Olga Boliger	Organização de classes seleccionadas e aplicação dos tests A.B.C.	setembro / dezembro 1936	professoras (Adjuntas do G.E. de Rebouças)	Não há.	Não há.	Não há.	Não há.	Não há.
Trechos do artigo <i>Organização de classes seleccionadas e aplicação dos tests A.B.C.</i>								
- Relato de seleção de alunos em fracos e fortes (testes A,B,C)								
Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Comissão de Estudos do S.I.A.E. , da Chefia do das Instituições Auxiliares da Escola, do Departamento de Educação	Testes	setembro e dezembro 1939	-	Não há.	Não há.	Não há.	Não há.	Não há.
Trechos do artigo <i>Testes</i>								
- O teste é uma prova aplicada, sob certas regras, com o fim de verificar potenciais de desenvolvimento (testes psicológicos) ou cabedal de conhecimentos (testes pedagógicos). (p. 28) É claro que não pode haver uma distinção absoluta...								
- O teste isola, tanto quanto possível, os traços a examinar, eliminando, tanto quanto possível, as variáveis de aplicação. (p. 28)								
- O teste psicológico, diferenciando-se do pedagógico pela natureza do objeto a examinar, é utilizado em educação, principalmente em função seletiva ... ou como diagnóstico, sobretudo no caso de crianças-problema. (p. 29) O teste pedagógico é utilizado como elemento de verificação dos conhecimentos adquiridos, podendo também servir de base para seleção. (p. 29)								
- Para evitar a unilateralidade de resultados que o teste acarretaria, como medida específica que é, os testes são organizados como “baterias”, isto é, constituem um conjunto de provas em que cada uma verifica: ou a maturidade da atividade motora, ou, da memória visual, auditiva, ou de qualquer função que entra em jogo na aprendizagem em questão. (p. 29-30)								
- A seleção dos alunos em grupos menos heterogêneos permite o professor dar tratamento mais adequado às várias capacidades. Dizemos menos heterogêneas, porque a homogeneidade obtida na classificação pelos testes não é absoluta. (p. 30)								

- O teste pedagógico tem, sobre as provas comuns, importantes vantagens: 1.º) Uniformiza a execução; 2.º) Uniformiza o julgamento. (p. 31)
- Deve-se utilizar todo o tipo de prova, mais os testes. (p. 31-32)
- Testes ABC (relato de como aplica-lo e avalia-lo) : Aplicados em crianças matriculadas no 1.º grau (antes de qualquer aprendizagem) ou em alunos repetentes. Objetivo das provas: medir aspectos particulares da capacidade de ler e escrever. (p. 32)
- Os exames de nível mental, além de demorados, devem ser realizados por técnicos especializados, razão pela qual o fator idade mental nesse caso sempre tem sido posta à margem. (p. 63)

Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Norberto de Souza Pinto	A aprendizagem e as crianças anormais	julho 1943	professor (ortopediatra)	Não há.	Anormais psíquicos (p.84), anormais (p. 84), crianças anormais (p. 84, 85, 86), infância retardatária escolar (p. 85), anomalias mentais (p. 85), simples retardação (p. 85), anormalidades educáveis (p. 85), retardatários escolares (p. 85), anormal (p. 85), menores anormais (p. 86), débeis mentais (p. 86), retardado (p. 86), retardamento intelectual (p. 86)	Não há.	Educáveis – “retardados pedagógicos sem atraso mental: os apáticos inteligentes ou de orgân mental médio (que precisam de uma reeducação de vontade); os apáticos inferiores sob o nível médio (2 a 3 annos de atraso) sem perversão; os debeis mentais, com deficiências sensoriais leves (vista defeituosa, ouvido insuficiente, etc.); os instáveis de nível médio ou ligeiramente inferior, com ou sem deficiências sensoriais; os que	Causas orgânicas etc. (p. 85)

							<p>sofrem de perturbações mentais leves, com ou sem debilidade mental (histeria, perversão de caracteres, etc.); os perversos (extremamente Pervertidos) que são enviados às escolas correcionais ou reformatórios e que, na realidade deviam se submeter a um tratamento médico-pedagógico; os anormais motores inteligentes (hemiplégicos, paralíticos, etc.); os anormais sensoriais inteligentes (cegos, surdos-mudos), para os quais existem escolas especiais.” (p. 84)</p> <p>Semi-educáveis – “apáticos deveis mentais, com deficiências</p>	
--	--	--	--	--	--	--	---	--

							<p>sensoriais graves (cegos, surdos-mudos, etc.); os apáticos deveis mentais, com deficiências motoras graves; os imbecis leves; os epiléticos sem transtornos mentais notáveis e os perversos.” (p. 84)</p> <p>Ineducáveis – “epiléticos graves, os alienados, os idiotas, os imbecis e outros anormais da mesma ordem. O doutor Raul Boncour nos assegura que sempre se lhes pode ensinar alguma coisa. Para esses há asilos especiais.” (p. 84), anormais profundos (p. 85)</p>	
--	--	--	--	--	--	--	---	--

Trechos do artigo *A aprendizagem e as crianças*

- Instituições para o ensino das crianças anormais:
- Classes diferenciadas, anexas às Escolas Públicas: (p. 85)
- Vantagem: fator econômico (diminuição das despesas); Desvantagem: “ao mesmo lado dos meninos de inteligência normal, infelizes crianças aos quais a natureza negara o precioso dom de um intelecto vigoroso.” (p. 85)
- Os Institutos Autônomos, sob o regime de semi-internato ou internato:
- Internato: “ideal no tratamento desta natureza. Isola a criança do ambiente, mais ou menos desfavorável do lar, para educá-la na mais ampla proveitosa disciplina, recebendo ensinamentos a todo o momento.” (p. 85)
- O regime de internato deve ser utilizado em alguns casos, não em todos. “Os casos de simples retardação que não se afastam muito do tipo normal, àqueles em que o meio familiar lhes torna acessível, propício para seu aperfeiçoamento, assim como todos os demais casos de anormalidades educáveis por causas orgânicas etc., estes podem muito bem passar sem internato.” (p. 85)
- Os internatos se destinam aos “anormais profundos e nos semi-internatos ou escolas autônomas, ou classes diferenciadas ou retardatários escolares.” (p. 85)
- “O externato é menos oneroso para o Estado.” (p. 85)
- “Deve haver separação de estabelecimentos para meninos e meninas. A coeducação dos sexos é condenável” (p. 85)
- É um erro acreditarmos que, para se consagrar de maneira útil e eficaz à educação de crianças anormais, basta tão somente ser dotado de uma paciência ilimitada. É necessário que “os professores se tenham dedicado por longos anos a essa natureza de ensino, depois de concluída a carreira de magistério.” (p. 86)
- “Falta aos futuros mestres, aulas para o preparo do professor ortofreniata para as escolas de anormais ou para as classes diferenciadas.” (p. 86)
- A presença do técnico pedagógico constitui o fulcro desse tipo de instrução. (p. 86)
- O professor precisa ser ao mesmo tempo “técnico e pedagogo” para trabalhar com menores anormais de escola ou de hospício.” (p. 86)
- Programa de ortofrenia (professores normalistas): 1- Definição do anormal; 2- Educação dos anormais; 3- Educação física; 4- Educação intelectual e moral; 5- Organização interna das escolas; 6- Aproveitamento dos anormais. (p. 87)

Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Sebastiana Floripes Pires de Campos	O escolar difícil e sua educação	janeiro / junho 1945	Professora (Diretora do Grupo Escolar de Reajustamento, de Jaú)	Não há.	Criança anormal, inteligência precária, débeis, anormal, Anormal da inteligência (p. 54), anormal mental (p. 54-55)	Anormal da inteligência "é aquele cujo desenvolvimento mental não acompanhou a idade cronologica (...), embora, com a idade, essa inteligencia precaria possa, até certo ponto, desenvolver-se em amplitude." (p. 54)	Idiotia, cretinice (p. 54)	(...) o anormal mental, individualmente, é um caso insolúvel, porque a possibilidade de desenvolvimento do grau mental é herdado, fixada pelo patrimônio hereditário, impossível, portanto, de ser modificada pelo meio" (p. 54).
Trechos do artigo <i>O escolar difícil e sua educação</i>								
<ul style="list-style-type: none"> - Esses anormais devem ser colocados em "escolas ou classes especiais, não podem ficar em "classes comuns". " (...) nosso plano não prevê o estudo dos anormais mentais" (p. 54). - Visitas às famílias possibilitaram verificar "as condições psíquicas, físicas e sociais do aluno, como também, as condições higienicas e economicas do lar." (p. 56) - As "classes de difíceis devem ser transitorias, de modo que se permita, logo que possível, a reintegração da criança nas classes comuns." (p. 57) - É necessário "aliviarmos os grupos comuns onde restam de ano para ano residuos insolúveis que ocupam lugares de alunos ajustados." (p. 57) - Escolar difícil - "Criança que não aprende por deficiência de escolaridade ou desvio do comportamento, ou então por ambos os problemas." (p. 54) 								
Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Armando dos Santos	A Seleção dos Escolares de 1.º grau pelos testes de maturidade	julho / dezembro 1946	professor (Delegado Regional do Ensino)	Não há.	verdadeiramente anormais, tipos inferiores (p. 96)	Não há.	Não há.	Não há.

Trechos do artigo <i>A Seleção dos Escolares de 1.º grau pelos testes de maturidade</i>								
<ul style="list-style-type: none"> - (...) sempre fomos pela homogeneização das classes no ensino primário, muito particularmente, as do 1.º grau, onde a técnica de alfabetização requer cuidados importantes. (p. 94) - Relato de experiência em 5 (cinco) grupos escolares de Rio Claro. - Classes fracas – (...) alunos de baixo nível que deveriam integrar <i>classes especiais</i>, de efetivo reduzido, necessitando para tanto, <i>tratamento puramente individual</i>. (p. 96) - E é verdade, a não existência, particularmente, nos grandes educandários, das citadas classes especiais, de efetivo reduzido, é que vem incidir no aproveitamento das classes fracas, eis que esses tipos inferiores não podiam ser arrolados entre os alfabetizáveis em um ano. (p. 96) 								
Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Elza Barra	Os neuróticos e a escola	janeiro / dezembro 1946	?	Não há.	Oligofrênicos (p.31), anormalidades mentais (p.31), atraso intelectual (p.32)	Conflitos provocados com facilidade, que se convertem em reações psicopáticas, denotam atraso intelectual e falta de força de vontade. (p. 32)	Não há.	Ordem hereditária ou acidental. (p.31)
Trechos do artigo <i>Os neuróticos e a escola</i>								
<ul style="list-style-type: none"> - A enurese noturna é comum nos oligofrênicos e é também sinal de reações psicopáticas. (p.31) - A vida escolar, é a responsável por grande parte dos conflitos externos. (p. 32) - À escola cabe o grande papel da “reconstrução” do indivíduo. (p. 33) 								
Autor	Título	Data	Formação / Atuação	Conceito de Inteligência	Terminologia	Caracterização	Classificação	Causas
Dra. Margaret E. Hall	Clínica para os defeitos da fala	janeiro / dezembro 1946	psicologia (Psicologista do Bureau of Child Study, de Chicago)	Não há.	Retardado mental. (p. 99)	Não há.	Não há.	Não há.