

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Mauren Lúcia Tezzari

Educação Especial e Ação Docente: da medicina à educação

Porto Alegre
2009

Mauren Lúcia Tezzari

Educação Especial e Ação Docente: da medicina à educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista.

Porto Alegre
2009

Mauren Lúcia Tezzari

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T356e Tezzari, Mauren Lúcia
Educação especial e ação docente : da medicina à
educação / Mauren Lúcia Tezzari. - Porto Alegre, 2009.
235 f. il.

Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de
Educação, UFRGS, 2009.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista.

1. Educação Especial - História. 2. Educação Especial -
Medicina. 3. Ação Docente. 4. Intervenção Pedagógica -
Crianças. 5. Itard, Jean - Crítica e Interpretação.
6. Séguin, Edouard - Crítica e Interpretação. 7.
Montessori, Maria - Crítica e Interpretação. 8. Korczak,
Janusz - Crítica e Interpretação. I. Baptista, Claudio
Roberto. II. Título.

CDD 370.71

**Ficha Catalográfica elaborada por
Nívea Bezerra Vasconcelos e Silva CRB 10/1255**

Mauren Lúcia Tezzari

EDUCAÇÃO ESPECIAL e AÇÃO DOCENTE: da medicina à educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação
Orientador: Profº Dr. Claudio Roberto Baptista

Aprovada em 29 de abril de 2009.

Profº Dr. Claudio Roberto Baptista - Orientador

Profª Drª Denise Meyrelles de Jesus - UFES

Profº Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro - UFRGS

Profª Drª Maria Inês Naujorks – UFSM

Profª Drª Maria Sylvia Carneiro - UFSC

Dedico esta tese à minha mãe, uma mulher de fibra que, com seu exemplo, despertou em mim o desejo de ser professora. Esta escolha tem me levado por caminhos repletos de desafios, descobertas, de muitas perguntas e algumas respostas.

Eu fico com a pureza da resposta das crianças
É a vida, é bonita e é bonita.
Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar (E cantar e cantar...) a beleza de ser um eterno aprendiz.
Ah meu Deus!
Eu sei... (Eu sei...) que a vida devia ser bem melhor e será
Mas isso não impede que eu repita
É bonita, é bonita e é bonita.

(O que é, o que é, Gonzaguinha)

Agradecimentos

Esta é uma ocasião muito especial. Finalizar o curso de doutorado é um desejo ardente, é um momento muito esperado, digno de festa! Mas, ao mesmo tempo, envolve uma despedida, um pequeno luto. São alguns anos convivendo com diferentes pessoas: orientador, colegas, professores e funcionários. Alguns vêm e vão numa passagem rápida, mas que sempre deixa suas marcas. Outros têm um lugar especial nessa trajetória, acompanham mais de perto, partilham muitos momentos, ouvem as ideias e os lamentos, dão opiniões, oferecem ajuda.

Imagino que a família, por sua vez, fique aliviada, pois acompanha tudo de perto e compartilha todas as emoções. São muitas e nem sempre agradáveis, especialmente no final.

Posso dizer que tudo valeu a pena. Ao finalizá-lo não sou mais a mesma pessoa que o iniciou. A essência continua a mesma, mas muitas transformações ocorreram. Os horizontes ampliaram-se, o conhecimento aumentou um pouco, algumas perguntas foram respondidas (ao menos por algum tempo) e muitas outras surgiram. A inquietude permanece e esse movimento não tem fim: perguntas, algumas respostas que geram novas perguntas... Mas essa etapa se conclui, e assim deve ser, para que outras possam vir.

Assim, desejo registrar aqui alguns singelos agradecimentos, não somente por ser uma tradição, mas por serem realmente merecidos:

- ao meu orientador, Prof^o Dr. Claudio Roberto Baptista, que me acompanha há alguns anos nessa caminhada de formação e que, para mim, será sempre o meu mestre: Obrigada;

- aos professores do Programa de Pós-graduação, pelo instigante desafio de trilhar novos caminhos, pela acomodação: Obrigada;

- aos funcionários do Programa de Pós-graduação, que sempre me atenderam com gentileza e competência: Obrigada;

- aos antigos e aos atuais colegas do NEPIE, um grupo que sempre me empolga, me dá novas ideias, me estimula: Obrigada;

- às queridas parceiras da Comissão de Extensão, Andréa, Claudia, Dani e Gabriela, cuja convivência tem sido para mim uma oportunidade de crescimento, de relação saudável com as diferenças, de partilha de alegrias e de tristezas, enfim, de amizade e companheirismo: Obrigada;

- à Andréa e à Dani, pela valiosa ajuda no momento certo: Muito obrigada;

- à querida Carol, parceira de disciplinas, conversas, viagens a seminários, de quartos, com quem aprendi muito e sempre dei boas risadas: Obrigada;

- à Amarilis, minha parceira na SIR, que também durante o doutorado, teve muita paciência comigo e sempre me encorajou: Obrigada;

- aos meus alunos e às minhas alunas, que me colocam desafios, me ensinam, me gratificam, cotidianamente: Obrigada;

- às amigas e aos amigos, que compreendem os momentos de afastamento e sempre me recebem de volta com os braços abertos: Obrigada;

- à minha querida família, que torceu em todos os momentos, que compreendeu as ausências e os silêncios, que vibra e se orgulha a cada conquista: Obrigada;

- e, em especial, ao meu querido marido, Carlos, meu parceiro em todas as horas, nas boas e nas difíceis, que sempre tentou me ajudar, mesmo que fosse me fazendo rir quando eu tinha vontade de chorar. Seu apoio, amor e paciência ajudaram muito na concretização deste momento: Muito, muito obrigada!

RESUMO

A presente tese tem como objetivo a apresentação, análise e reflexão acerca das trajetórias de vida e das proposições de trabalho de quatro estudiosos pioneiros, Jean Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczak, que transitaram da medicina para a educação, ocupando-se de pessoas com deficiência e em situação de risco. Este estudo apresenta uma retomada da constituição da educação especial, sendo que, na história dos referidos personagens, o foco situa-se no deslocamento da medicina em direção à pedagogia, buscando, dessa forma, possibilitar a compreensão das recentes alterações que envolvem a docência do professor especializado em educação especial, assim como daquele do ensino comum. Voltar o olhar para esse passado, não tão distante, mas cujos efeitos são ainda sentidos, auxilia no processo de compreensão da construção da educação especial e permite o estabelecimento de pontos de conexão com um conjunto caracterizador da docência junto a pessoas com deficiência que, paulatinamente, afasta-se do modelo de intervenção clínica, e prioriza a abordagem pedagógica. Trata-se de um estudo de caráter teórico, cujas fontes constituíram-se de materiais que abordam as temáticas mencionadas, assim como das obras escritas pelos próprios médicos-educadores. A pesquisa foi orientada por questões como: Por que a educação especial teve seu início associado ao campo da medicina, através de experiências inovadoras de jovens médicos-educadores? Por que esses pioneiros da educação especial vão, paulatinamente, afastando-se da medicina e direcionando suas práticas para o campo da educação? Como se delinearão as características da ação profissional do professor de educação especial a partir do século XIX? De que maneira as obras desses quatro personagens podem contribuir com a educação especial, tendo em vista os novos contextos e as novas demandas que se impõem a partir da inclusão escolar? Que pontos de ruptura e de continuidade podem ser identificados nas propostas construídas pelos quatro personagens apresentados na tese e suas possíveis contribuições para a atuação do professor de educação especial? Ao final, é realizada uma análise que busca evidenciar pontos de sintonia entre as obras, bem como singularidades da trajetória de cada personagem. Além disso, são identificados e analisados aspectos pedagógicos inovadores e atuais de suas obras, a respeito da ação dos educadores junto a pessoas com deficiência e em situação de risco.

Palavras-chave: Educação. Educação especial. Medicina. História. Jean Itard. Edouard Séguin. Maria Montessori. Janusz Korczak. Alunos com deficiência. Docência. Intervenção pedagógica. Crianças em situação de risco.

TEZZARI, Mauren Lúcia. Educação Especial e Ação Docente: da medicina à educação- Porto Alegre, 2009, 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009

RESUMÉ

Cette thèse présente, analyse et examine les trajectoires de vie et propositions de travail de quatre spécialistes pionniers : Jean Itard, Édouard Séguin, Maria Montessori et Janusz Korczak, qui sont passés de la médecine à l'éducation et se sont occupés de personnes déficientes et en situation de risque. Elle révisé la constitution de l'éducation spéciale en mettant l'accent, dans l'histoire des personnages déjà cités, sur le glissement de la médecine à la pédagogie pour ainsi permettre de mieux comprendre les récentes modifications mettant en jeu l'enseignement des professeurs spécialisés en éducation spéciale et de ceux de l'enseignement commun. Diriger notre regard sur ce passé, pas si lointain et dont les effets se font encore sentir, aide à comprendre la construction de l'éducation spéciale et permet d'établir des points de connexion avec un ensemble qui caractérise l'enseignement auprès de personnes déficientes, lequel, petit à petit, s'éloigne du modèle d'intervention clinique et donne la priorité à l'approche pédagogique. Il s'agit d'une étude à caractère théorique dont les sources proviennent de matériels abordant les thématiques mentionnées, ainsi que d'ouvrages écrits par ces médecins-éducateurs eux-mêmes. Elle est orientée par des questions comme : pourquoi les débuts de l'éducation spéciale ont-ils été associés au champ de la médecine au travers d'expériences novatrices de jeunes médecins-éducateurs ? Pourquoi ces pionniers de l'éducation spéciale vont-ils s'éloigner graduellement de la médecine et diriger leurs pratiques vers le champ de l'éducation ? Comment les caractéristiques de l'action professionnelle du professeur d'éducation spéciale se sont-elles dessinées à partir du XIX^e siècle ? Comment les ouvrages de ces quatre personnages peuvent-ils contribuer à l'éducation spéciale, si l'on considère les nouveaux contextes et les nouvelles demandes qui s'imposent à partir de l'inclusion scolaire ? Quels points de rupture et de continuité peuvent être identifiés dans les propositions construites par les quatre personnages présentés dans cette thèse et leurs possibles contributions pour l'action du professeur d'éducation spéciale ? Pour conclure, une analyse cherche à rehausser certains points convergents entre ces ouvrages et les singularités de la trajectoire de chaque personnage. En outre, des aspects pédagogiques innovateurs et actuels concernant l'action des éducateurs auprès de personnes déficientes sont identifiés et analysés dans leurs écrits.

Mots-clefs : Éducation. Éducation spéciale. Médecine. Histoire. Jean Itard. Édouard Séguin. Maria Montessori. Janusz Korczak. Élèves déficients. Enseignement. Intervention pédagogique. Enfants en situation de risque.

TEZZARI, Mauren Lúcia. Educação Especial e Ação Docente: da medicina à educação (Éducation spéciale et action d'enseignement : de la médecine à l'éducation) - Porto Alegre, 2009, 243 f. Tese (Doutorado em Educação) (Thèse de doctorat en éducation) – Université Fédérale de l'État du Rio Grande do Sul. Faculté d'Éducation. Programme de troisième cycle universitaire en éducation. Porto Alegre, 2009.

RIASSUNTO

La presente tesi ha come obiettivo la presentazione, l'analisi e la riflessione sulle traiettorie di vita e delle enunciazioni del lavoro di quattro studiosi d'avanguardia, Jean Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczak, che sono passati dalla medicina all'educazione, occupandosi di persone disabili e in situazione di rischio. Questo studio presenta una ripresa della costituzione dell'educazione speciale, dove nella storia dei personaggi già citati, il fulcro è situato nello spostamento dalla medicina verso la pedagogia, cercando in questo modo di permettere la comprensione dei recenti cambiamenti che interessano la docenza del professore specializzato nell'educazione speciale, ma anche di quello dell'istruzione comune. Dirigere lo sguardo verso il passato, non tanto distante, ma i cui effetti sono ancora presenti, aiuta nel processo di comprensione della costruzione dell'educazione speciale e permette di stabilire dei punti di connessione con un insieme di caratteristiche della docenza presso le persone disabili che, poco a poco, si allontana dal modello di intervento clinico e dà la priorità all'approccio pedagogico. Si tratta di uno studio di carattere teorico, le cui fonti sono composte da materiali di approccio delle tematiche citate, ma anche delle opere scritte dagli medici educatori stessi. La ricerca è stata orientata verso argomenti come: perché l'educazione speciale ha avuto il suo inizio associato al campo della medicina, attraverso le esperienze innovative di giovani medici educatori? Perché questi precursori dell'educazione speciale si stanno, pian piano, allontanando dalla medicina e dirigono le loro pratiche verso il campo dell'educazione? Come si sono delineate le caratteristiche dell'azione professionale del professore dell'educazione speciale dal XIX secolo? In che modo le opere di questi quattro personaggi possono contribuire con l'educazione speciale, considerando le nuove situazioni e le nuove necessità che si impongono partendo dall'inclusione scolastica? Quali punti di rottura e di continuità si possono identificare nelle proposte costruite dai quattro personaggi, presentate nella tesi e i loro possibili contributi per l'attuazione del professore di educazione speciale? Alla fine viene realizzata un'analisi che cerca di mettere in evidenza i punti di sintonia tra le opere e la singolarità della traiettoria di ogni personaggio. Oltre a ciò, vengono identificati e analizzati aspetti pedagogici innovativi e attuali delle loro opere, per quanto riguarda l'azione degli educatori sulle persone disabili.

Parole chiave: Educação. Educazione speciale. Medicina. Storia. Jean Itard. Edouard Séguin. Maria Montessori. Janusz Korczak. Alunni diversamente abili. Docenza. Intervento pedagogico. Bambini a rischio.

TEZZARI, Mauren Lúcia. Educação Especial e Ação Docente: da medicina à educação- Porto Alegre, 2009, 243 f. Tesi (Dottorato in Educazione) – Università Federale del Rio Grande do Sul. Facoltà all'Istruzione. Programma di Post Laurea in Educazione. Porto Alegre, 2009.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	13
2 SITUANDO A PESQUISA	18
2.1 Questões que orientaram a pesquisa	21
2.2 Objeto de estudo	22
2.3 Tese	23
2.4 Caminhos metodológicos	23
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: aspectos históricos	26
4 JEAN ITARD: o homem e a consideração de si.....	44
5 EDOUARD SÉGUIN: todas as pessoas podem aprender.....	86
6 MARIA MONTESSORI: a criança trabalha para produzir o homem	112
7 JANUSZ KORCZAK: a ética e o respeito incondicionais à criança.....	158
8 CONSIDERAR: da medicina à educação	196
REFERÊNCIAS	231

1 Apresentação

A minha aproximação com a educação especial iniciou há bastante tempo, ainda na infância. Ao cursar as séries iniciais (1ª à 4ª) em uma escola estadual de Porto Alegre, tive meus primeiros contatos com “os sujeitos da educação especial”, uma vez que lá funcionava uma classe especial para alunos com deficiência auditiva e outra para aqueles com deficiência mental leve (isso só soube mais tarde). Lembro-me dos recreios em horários separados, dos comentários, muitas vezes pejorativos, de professores e colegas, principalmente em relação à classe especial para os “excepcionais” (termo muito usado na década de 70): “quem incomodar ou receber notas muito baixas, poderá ser transferido para lá”, ou “aproximar-se deles é perigoso, porque são agressivos”. Também ouvíamos considerações de pesar em relação às professoras daquelas turmas: “coitada da fulana”, “não sei como ela aguenta aqueles alunos”. As duas turmas funcionavam em uma casa, dentro do terreno da escola, mas afastada dos demais prédios e não havia qualquer momento de integração entre todos os alunos. Entretanto, eu vivia uma situação interessante: o irmão de uma de minhas colegas de aula estudava na classe especial e, quando eu ia à casa dela, todos brincávamos juntos, sem qualquer problema. Isso me deixava intrigada...

Na graduação, cursei a faculdade de pedagogia, com habilitação em educação especial para deficientes mentais, sendo que fiz essa opção quando ainda frequentava o 2º grau¹, com habilitação para o magistério de 1ª à 4ª séries. No período da faculdade (1986-1990), as discussões, as pesquisas e a produção teórica existentes a respeito da inclusão escolar não estiveram presentes no curso.

Iniciei minhas atividades docentes ao ingressar, por meio de concurso público, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no antigo “Currículo por Atividades”. Desde 1989, trabalho com alunos da periferia da capital, e uma parte dessas crianças e adolescentes não corresponde ao tradicional perfil de

¹ Na década de 80 essa era a denominação para o atual ensino médio.

“aluno ideal”, ou, ainda, daquele estudante considerado “normal”. Nas turmas do ensino comum em que fui professora, frequentemente me deparei com alunos que, considerando-se a perspectiva de uma escola homogeneizadora e excludente, poderiam estar frequentando uma classe ou, até uma escola especial, pois evidenciavam necessidades educativas especiais.

Penso que sala de aula constitui-se em um pequeno coletivo, no qual as relações vão sendo construídas, permeadas por muitos fatores, entre eles a história de cada um que ali está, os seus desejos, as suas resistências, as exigências legais que se refletem no trabalho, etc. Nessa trama complexa, vinham à tona muitas indagações: Como atender, em uma sala de aula tão heterogênea, as necessidades de cada aluno, considerando as suas peculiaridades e, ao mesmo tempo, garantir o avanço do grupo como um todo? Como conciliar diferentes ritmos e estilos de aprender para que, ao final de um ano letivo, todos pudessem aprender, avançar e permanecer na escola? Como incluir toda essa diversidade em um ano escolar e, ao mesmo tempo, romper com uma prática pedagógica em que todos “aprendem” as mesmas coisas, no mesmo ritmo, no mesmo tempo e espaço? Fui percebendo que as minhas perguntas eram as mesmas de muitas outras professoras, e que não havia respostas rápidas ou fáceis para essas questões, embora eu continue considerando-as fundamentais para uma escola que deve buscar garantir a aprendizagem de todos os seus alunos.

Em 1995, passei a trabalhar na SIR (Sala de Integração e Recursos), que era um projeto-piloto, da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Esse projeto constituía-se da implantação de um serviço de atendimento educacional especializado, a ser feito por professores de educação especial e a ser oferecido aos alunos com necessidades educativas especiais desta Rede, assim como aos professores desses estudantes, nas escolas de ensino comum.

A partir de 1997, o referido projeto foi transformado em um serviço oferecido pela Rede Municipal de Educação e houve, no decorrer desses doze anos, uma significativa ampliação no número de salas.

A Sala de Integração e Recursos presta atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com necessidades educativas especiais que

frequentam o ensino fundamental das escolas de ensino comum, procura estabelecer interlocução com os professores desses alunos na reflexão a respeito do trabalho desenvolvido em sala de aula, acompanha o trabalho dos estagiários de inclusão (projeto da SMED – POA) e, também, mantém estreita ligação com as famílias dos alunos ao longo do tempo de trabalho.

Como professora de educação especial, continuo me deparando com aquelas questões iniciais e muitas outras, agora em um universo mais amplo, no qual se desenrolam múltiplas relações entre os sujeitos que ali são atendidos, seus professores, as suas turmas, as escolas, os estagiários (que acompanham os alunos em sala de aula), os educadores especiais que ali atuam, bem como as famílias dessas crianças e adolescentes. A inclusão e a busca por garantir a aprendizagem das pessoas com necessidades educativas especiais no ensino comum geram desafios diários, para os quais ainda não dispomos de soluções, e a forma de atuação com esses alunos, muitas vezes, vai sendo construída cotidianamente.

Assim, as inquietações geradas pelo trabalho e a busca por possíveis respostas (mesmo que provisórias) levaram-me ao curso de Mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2000. Ao realizar a investigação que embasou a elaboração de minha dissertação de Mestrado², busquei aprofundar e discutir o entendimento a respeito da dinâmica desse serviço da educação especial oferecido pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, os efeitos quanto à sustentação da permanência e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum, bem como os efeitos recíprocos desse trabalho no fazer pedagógico do professor de sala de aula e na intervenção dos profissionais da SIR.

Algumas perguntas foram respondidas; como era de se esperar, muitas outras vieram à tona. Dentre elas, destacou-se para mim o interesse em voltar meu olhar para o professor de educação especial e a questão da docência, quando pensamos no ensino aos alunos com necessidades educativas especiais, assim como aos demais. Ao realizar a pesquisa de Mestrado, busquei a interlocução com todos os colegas das Salas de Integração e

² “A SIR chegou...” Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dissertação defendida em setembro de 2002, na UFRGS, Porto Alegre.

Recursos (29 professores de educação especial) e, já na análise dessas entrevistas, foram configurando-se muitas indagações a respeito desse profissional da educação. Quando esse personagem surge no cenário educacional? Por que foi necessário o aparecimento de um professor com formação específica para trabalhar com alunos que se distanciam dos padrões de normalidade? Como se delineiam os contornos de um conjunto de ações que podem ser consideradas como caracterizadoras da atuação desse personagem da educação?

Essas questões (entre outras tantas possíveis) instigaram-me a buscar novamente o caminho da pesquisa e trouxeram-me ao curso de Doutorado.

Ao longo da elaboração deste trabalho, no qual me propus a fazer um mergulho na história da educação especial, particularmente, nas trajetórias de alguns de seus personagens de destaque, aconteceram importantes movimentos nas rotas da pesquisa, e estas me levaram a um direcionamento da reflexão para a ação docente dos professores de educação especial, desde os seus primórdios, com o trabalho pioneiro de Jean Itard. Assim, novas perguntas emergem: Qual o papel de um educador especial em uma escola de ensino comum? Qual é hoje o foco das suas ações? As discussões, reflexões, e, às vezes, até enfrentamentos, concentram-se em quais aspectos?

Vou percebendo que o foco principal da pesquisa, nesse momento, dirige-se à ação docente que acontece no cotidiano das escolas. É ela que possibilita ou não, a aprendizagem e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais. Reiteradas vezes, os professores do ensino comum trazem questões como: “De que maneira se ensina um aluno com deficiência mental”, por exemplo? “Ele aprende”? “Qual é o diagnóstico?” “Esse aluno precisa de atenção individual?” “Como posso dar a atenção da qual ele precisa, com mais trinta para atender?”

Tudo isso me leva a pensar no papel do educador especial nesse contexto, em que muitas crenças relativas às pessoas com deficiência precisam ser desmistificadas para possibilitar o investimento do professor na aprendizagem dos seus alunos.

Nesse sentido, conhecer e refletir a respeito das obras dos quatro personagens pode contribuir para a reflexão a respeito do deslocamento que a

educação especial vem fazendo, afastando-se do paradigma médico e voltando-se para aquele educacional e procurando direcionar sua produção teórica, bem como sua ação, de forma a favorecer a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Esse processo dinâmico de reflexão, pesquisa, definição de rumos, novas reflexões e novas pesquisas deram origem à presente tese.

2 SITUANDO A PESQUISA

Será que podemos tolerar, e mesmo experimentar, o sentimento de orfandade que advém da perda de certezas, da vertigem produzida pelas rupturas nos modelos pré-estabelecidos, do embate com a realidade que é turbulência, perturbação, desordem, convívio com a diferença, num equilíbrio sempre provisório, móvel, multifacetado, complexo? (Eizirik, 2008, p. 22).

O movimento pela educação inclusiva vem provocando, no mundo e no Brasil, um importante debate, não apenas no ensino comum, mas, também, na própria educação especial, uma vez que coloca em discussão as concepções a respeito do tipo de atendimento a ser oferecido aos alunos com necessidades educativas especiais, a capacidade de aprendizagem destes sujeitos, o atendimento com enfoque preponderantemente clínico centrado nas faltas, nos limites, entre outros aspectos. Além do questionamento a crenças e a práticas, essa perspectiva prevê a criação de uma rede de apoios que dê suporte à ação pedagógica na escola e, também, a formação dos docentes orientada para a inclusão escolar.

Nessa perspectiva, o foco se desloca das deficiências ou limitações que o sujeito pode apresentar, para as respostas que a escola vai desenvolver no sentido de atender às necessidades do mesmo. Dessa forma, toda a escola passa a estar implicada nesse processo, não ficando mais restrito à educação especial, que se constituiu historicamente como um ramo da educação.

Percebo, no cotidiano do meu trabalho e em espaços como cursos e seminários relativos a esta área, que muitos educadores especiais sentem hoje uma espécie de esvaziamento de suas possibilidades de atuação, como se, a partir da inclusão escolar, a educação especial, entendida como modalidade de ensino, não mais seria necessária e, dessa forma, deixaria de existir. Isso gera uma série de efeitos, entre eles, movimentos de resistência à inclusão escolar dentro da própria educação especial ou a diminuição progressiva da procura

pelos cursos de formação nessa área e, conseqüentemente, a extinção dos mesmos.

Paradoxalmente, nos trabalhos publicados a respeito da temática da educação inclusiva, fica clara a valorização da educação especial na rede de apoio que deve ser constituída para viabilizar, não apenas o ingresso dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, mas, igualmente, para garantir sua efetiva aprendizagem e permanência na escola.

Em documentos como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, de 1996, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico, nº 02/2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, também destacam a importância do trabalho a ser realizado pelo professor de educação especial dentro da escola de ensino comum. A educação especial passa a estar presente, de maneira transversal, em todas as modalidades e níveis de ensino, e a necessidade do apoio do professor especializado em educação especial é frequentemente reiterada em publicações da área. Sua ação, entretanto, tem sido redimensionada, tomando um espaço de atuação mais ampliado, não ficando restrito ao trabalho junto ao aluno, mas sim, envolvendo a colaboração com os educadores do ensino comum, assim como com as famílias dos alunos.

Entre os autores que têm valorizado essa temática, destaco neste momento, alguns que explicitam a tendência de valorização do apoio do educador especial junto ao aluno, bem como ao trabalho dos professores do ensino comum.

Boneti (1996) discute a dificuldade existente em relação à inclusão de crianças com deficiência intelectual³, especialmente daquelas com deficiência severa. Ressalta que a integração escolar pressupõe a existência de serviços educacionais especiais destinados a contribuir para o melhor desempenho escolar das crianças e defende que os serviços e os profissionais especializados devem estar dentro da escola, implicados com esta como um todo.

³Expressão empregada pela autora no referido texto.

No livro *L'insegnante di sostegno*⁴, Piazza (1999) apresenta e analisa detalhadamente o importante papel do professor especializado em educação especial nos processos inclusivos. Tomando como referência o contexto italiano, no qual as políticas de inclusão são uma realidade desde a década de 70, o autor refere-se ao suporte ao aluno com necessidades educativas especiais em sala de aula e ao papel do professor de educação especial como um mediador didático junto aos demais professores, sendo que ele está alocado na escola de ensino comum e faz parte do coletivo de professores envolvidos com os alunos. Piazza (1999) dá significativo destaque à importância do trabalho em rede e ao considerável papel do professor especializado no fomento da ligação entre escola e comunidade. Para o autor:

O futuro da profissão do professor especializado coloca-se de um modo diverso e novo. Deverá estar em condições de ligar a instituição escola com a comunidade de modo a ativar entre estes elementos a sustentação de uma relação contínua e significativa. Trata-se de “abrir” um papel a um trabalho mais amplo no interior da escola e fora da escola, no território. (p.75. Minha tradução)

Esta mentalidade de rede vai levar o professor de apoio⁵ a pensar nos problemas associados a usuários em situação de desvantagem não mais como disfunções da natureza ou da essência constitutiva de uma pessoa, mas em termos relacionais, como insuficiência da rede de relações dentro da qual se movem todas as pessoas envolvidas.

Também Sanches (1996), ao analisar a evolução da educação especial no contexto de Portugal, destaca a necessidade de apoios e complementos educativos no cotidiano do professor para atender as necessidades educativas dos alunos, dando ênfase ao seu papel essencialmente pedagógico e alertando para que o mesmo não sirva de substituto do psicólogo ou do assistente social. A autora também se refere a esse profissional como professor de apoio.

Considerando as perspectivas anunciadas pelos contextos italiano e português a respeito da ideia de necessidade do apoio especializado por parte do professor de educação especial nos processos inclusivos, uma decorrência

⁴ “O professor de apoio”

⁵ No referido livro, Piazza apresenta detalhadamente o trabalho do educador especial como professor de apoio.

possível é se pensar, do ponto de vista disciplinar, em formas de atuação menos circunscritas a um âmbito específico, mas sim, envolvendo uma abordagem voltada para a interdisciplinaridade.

A esse respeito, Thomas Skrtic (1996), no texto *“La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva”*, aborda a questão da complexidade dos problemas que a educação especial enfrenta hoje, considerando indispensável a colaboração interdisciplinar entre os professores do ensino comum e aqueles da educação especial, entre os profissionais da educação, bem como dos outros serviços relacionados.

Carvalho (2000) vai também fazer referência à necessidade da criação de serviços de apoio especializado, bem como à previsão dos mesmos na LDB 9394/96. Ao abordar a temática das barreiras existentes na escola, tanto físicas quanto atitudinais, a autora considera indispensável a colaboração entre ensino comum e especial e, ao falar sobre a presença da educação especial na última LDB, destaca a indispensabilidade da interlocução entre todos os professores envolvidos com o aluno.

Assim, é possível perceber, como foi apontado anteriormente, a valorização do papel da educação especial no processo de construção de uma escola que promova o crescimento e a aprendizagem de todos os seus alunos.

Voltar o olhar para a atuação desse profissional da educação especial, cuja formação e atuação têm sido marcadas por movimentos contraditórios de manutenção do enfoque nas deficiências ou de ruptura com práticas centradas nas mesmas, fez emergir questões que me guiaram na pesquisa e na construção deste trabalho.

2.1 QUESTÕES QUE ORIENTARAM A PESQUISA

- Por que a educação especial, entendida como modalidade de atendimento educacional às pessoas com deficiências, vai iniciar na medicina, por meio de experiências inovadoras de jovens médicos-educadores?

- Apesar de a educação especial iniciar associada à medicina, por que seus pioneiros paulatinamente vão se afastando dos pressupostos clínicos e passam a direcionar suas práticas para a educação, para os aspectos pedagógicos?
- Como foram sendo delineadas as características da atuação profissional do professor especializado, dos primórdios do século XIX até nossos dias?
- De que forma as obras de Jean Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczak, que são apresentadas na presente tese, podem contribuir para o campo da educação especial, considerando-se os novos contextos e as novas demandas que se impõem diante da perspectiva da inclusão escolar?
- Que pontos de ruptura e de continuidade podem ser identificados nas propostas pedagógicas construídas pelos quatro personagens apresentados na tese e suas possíveis contribuições para a atuação do professor de educação especial?

2.2 OBJETO DE ESTUDO

A presente tese tem como objeto de estudo a ação docente na área da educação especial e a constituição histórica de um conjunto de saberes e práticas que caracterizaram, e que ainda caracterizam, a atuação profissional dos professores que atuam junto a pessoas com deficiência. Com base nos elementos caracterizadores dessa ação e nas relações que a associam às proposições de estudiosos pioneiros, que transitaram da medicina para a educação, a tese busca a compreensão relativa às ações no âmbito da docência, com base nos efeitos dessa transição, suas manifestações no atual momento histórico e eventuais sinalizações para um futuro da ação docente ligada à área da educação especial, considerando-se as transformações que

vêm ocorrendo na educação de maneira geral, assim como na educação especial.

2.3 TESE

A perspectiva educacional inclusiva demanda transformações na ação docente do professor de educação especial, com uma atuação voltada para a ação prioritariamente pedagógica e centrada nas aprendizagens dos alunos. O resgate da história da educação especial, assim como de personagens históricos que fizeram, na sua trajetória de vida, o deslocamento da medicina para a pedagogia, pode possibilitar a compreensão das recentes alterações que envolvem o professor especializado em educação especial, minimizando os aspectos clínicos de sua atuação e priorizando aqueles pedagógicos.

As trajetórias de alguns médicos que voltaram seus estudos e trabalho(s) para as pessoas com deficiências marcaram profundamente o início da educação especial. A análise e a reflexão a respeito das trajetórias de “médicos-pedagogos” como Jean Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczak podem auxiliar na compreensão do processo de constituição da própria educação especial a partir do século XIX, assim como na análise de perspectivas de intervenção e de características de um tipo de ação profissional.

2.4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como um trabalho de caráter teórico, cuja proposta é examinar atentamente a história da educação especial, enfocando especialmente a ação do professor especializado nessa área, analisando e refletindo sobre seu papel na educação das pessoas com necessidades educativas especiais desde seu surgimento até o momento atual, frente à perspectiva da inclusão educacional.

A revisão bibliográfica considerou a produção teórica na área da educação e, particularmente da educação especial, buscando contemplar a leitura e a análise de materiais (livros, artigos, teses e dissertações) que abordam a identificação dos alunos com rendimento considerado abaixo de um desempenho médio, tendo em vista a ampliação da escolarização, o atendimento educacional dirigido às pessoas com deficiência (particularmente a deficiência mental) ao longo da história e a constituição de um conhecimento pedagógico relativo à intervenção junto a tais pessoas.

A busca de materiais procurou rastrear a produção acadêmica em torno da temática relativa ao professor especializado em educação especial, referente ao seu surgimento (a partir do século XIX), à constituição da necessidade da existência de um professor detentor de um saber específico para ensinar alunos considerados deficientes, às mudanças em sua atuação até o momento atual.

A forma escolhida para apresentar e analisar a constituição da educação especial e sua evolução foi a apresentação da trajetória profissional de jovens médicos que se tornaram educadores, cujos trabalhos inovadores voltaram-se ao atendimento daquelas pessoas consideradas desviantes, ineducáveis, fora dos padrões e, portanto, excluídas de espaços e serviços existentes nas sociedades. As trajetórias profissionais de cada um deles podem ilustrar o movimento que a educação especial vem fazendo, afastando-se de pressupostos médico e aproximando-se da ação docente voltada para o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos com necessidades educativas especiais. Assim, são apresentadas as obras de quatro personagens de destaque na educação, observando uma seqüência cronológica: Jean Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczak.

A partir do delineamento dessa forma de abordar a temática, foi iniciado novo rastreamento das obras escritas por esses educadores, bem como de produções que abordassem suas vidas, os estudos e as experiências por eles desenvolvidos, dando preferência aos textos de suas próprias autorias.

A tese estrutura-se em oito capítulos. O primeiro é uma breve apresentação do meu percurso como professora e pesquisadora, e o segundo, trata dos aspectos metodológicos que nortearam a construção deste trabalho.

No terceiro capítulo são apresentados aspectos históricos relativos à área da educação especial e ao professor que tem se ocupado do ensino das pessoas com deficiências.

Os capítulos quatro, cinco, seis e sete, apresentam a vida, a obra, bem como as produções de Jean Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczak, respectivamente.

Finalmente, no capítulo oito, é feita a análise de aspectos comuns entre as suas obras nesse deslocamento da medicina em direção à educação e de pontos de sintonia relativos a uma ação docente que prioriza uma abordagem pedagógica em detrimento daquela clínica, que caracterizou a educação especial por muito tempo.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Mas aí está o desafio. Educar para a tolerância adultos que atiram uns nos outros por motivos étnicos e religiosos é tempo perdido. Tarde demais. A intolerância selvagem deve ser, portanto, combatida em suas raízes, através de uma educação constante que tenha início na mais tenra infância, antes que possa ser escrita em um livro, e antes que se torne uma casca comportamental espessa e dura demais. (Umberto Eco, 2002, p.117).

A constituição de uma área do conhecimento é uma construção histórica, permeada por fatores sociais, políticos e econômicos, que acontece em um contexto histórico e que sofre a influência de todos os aspectos ali presentes.

Considero que voltar o olhar para a história da educação especial se faz necessário para possibilitar a compreensão dessa área, dos seus aspectos caracterizadores, dos seus conhecimentos e das suas práticas, viabilizando o emergir de aspectos atuais e permitindo o estabelecimento de pontos de conexão com um conjunto de ações, caracterizador da docência junto a pessoas com deficiências, em uma abordagem pedagógica.

Início a apresentação e a análise dessa trajetória histórica da educação especial a partir do século XIX, por entender que se trata do período histórico mais significativo para desenvolver a temática em pauta, uma vez que foi a partir desse século que começaram a surgir obras mais expressivas, com registros estruturados, a respeito de estudos, experiências e propostas mais sistematizadas de trabalho envolvendo a educação de pessoas com deficiência e em situação de risco.

Autores como Pessotti (1984), Bueno (1993) e Mazzotta (1999), entre outros, indicam o final do século XVIII, como o início do atendimento educacional para pessoas deficientes, com o surgimento de instituições especializadas para surdos e cegos. Essas instituições ofereciam

escolarização àqueles cujas deficiências os impediam de usufruir de processos regulares de ensino, mesmo sendo estes ainda muito restritos. As deficiências sensoriais foram as primeiras a receber intervenções educacionais específicas, visando, principalmente, a garantir a comunicação dessas pessoas. Tratavam-se de iniciativas isoladas, sem uma proposta pedagógica estruturada.

Ruchat (2003) afirma que a história da educação especial é plural, transdisciplinar, interdisciplinar, não podendo, por isso, estar inscrita em uma lógica disciplinar, tanto no sentido de disciplina acadêmica, quanto de ordem. A autora considera que a história dessa área existe de fato, com os seus pesquisadores, suas problemáticas, suas associações específicas e suas publicações, e que se constituiu a partir de questionamentos, constantemente atravessada por paradoxos, tais como: “ajudar e obrigar, educar e punir, proteger e disciplinar, controlar e conhecer, integrar socialmente e excluir individualmente, especificar e generalizar” (Tradução nossa, 2003, p. 156). Afirma, ainda, que as obras dos seus pioneiros alimentam, por meio de suas ações e de seus discursos, a constituição desse enredo.

Ainda referindo-se à história da educação especial, Ruchat (op.cit.) avalia que a mesma pertence a uma realidade construída, relativa, arbitrária e simbólica, que revela a história das classificações, das noções e dos conceitos relacionados à infância-problema e destaca:

A história da educação especial interroga, mais que toda outra história, a relação entre centro e margens, entre normas e desvios, onde as distâncias variam de acordo com os períodos e as condições econômicas, políticas e sociais. (Tradução nossa, Ruchat, 2003, p.161).

Pessotti (1984) afirma que, no início do século XX, com a ampliação dos processos de escolarização, era possível observar um aumento no interesse pelas limitações associadas às deficiências, particularmente à deficiência mental, concebida, a partir de então, como uma condição que impõe restrições à escolarização, sendo que o conhecimento difundido nesse momento histórico era dirigido a prescrever tratamentos, já denominados de educação especial. O referido autor destaca a palavra especial, considerando, de maneira crítica, que

era realmente “especial para proteger a sociedade e reduzir os custos da manutenção pública ou familiar do deficiente mental”. (p.172).

Chauvière e Plaisence (2003) afirmam que entre os estudiosos que se ocuparam da infância anormal, Binet e Simon deram uma nova forma à questão da educação especial na primeira década do século XX. Para os referidos autores, é preciso destacar uma distinção que se sobressaiu a partir desse período, que foi entre os “atrasados”, que iriam para os asilos e aqueles que frequentariam a escola. A atenção voltou-se somente para os sujeitos que teriam possibilidade de ingressar na escola, pois os dois estudiosos não consideravam necessário investir no trabalho com aqueles que eram vistos como ineducáveis, ficando então a cargo dos médicos. Com o emprego da *escala métrica dos estados inferiores de inteligência* (como foi denominada), aconteceu um recrutamento sistemático⁶, no interior das escolas primárias, daqueles alunos considerados como passíveis de progressos, para serem incluídos em classes denominadas “de aperfeiçoamento”. Dessa forma, as classes e as escolas especiais tornaram-se as instituições intermediárias entre o hospital e as classes comuns. O trabalho nessas instituições era orientado para os trabalhos manuais e os exercícios repetitivos, práticas muito comuns ainda hoje em escolas especiais.

É preciso considerar que, efetivamente, Alfred Binet, no início do século XX, contribuiu no campo da psicologia com a psicometria, fazendo com que a deficiência mental deixasse de ser alvo específico da medicina e se tornasse, também, atribuição da psicologia como questão teórica (Pessotti, 1984). Mais tarde, porém, as escalas métricas de inteligência passaram a ser utilizadas para classificar (com o conseqüente efeito estigmatizador) aquelas crianças cujas capacidades intelectuais eram consideradas abaixo da média e, por isso, precisavam de uma educação diferenciada. A abordagem psicométrica tornou-se referência no diagnóstico da deficiência mental e, ainda hoje, tanto em escolas especiais quanto naquelas de ensino comum, é possível verificar

⁶ A esse respeito encontra-se uma análise pormenorizada em STEPHANOU, Maria. **Tratar e educar**: discursos médicos nas primeiras décadas do século XX. 2 vol. Porto Alegre, 1999. Tese de doutorado (Doutorado em educação) – UFRGS, Porto Alegre, 1999.

movimentos dessas instituições para agrupar os alunos conforme os resultados de avaliações psicodiagnósticas ou critérios como idade mental.

Esse movimento de identificação e classificação das crianças com rendimento aquém daquele considerado o ideal acontece, não por acaso, simultaneamente ao processo de democratização do acesso à escolarização. A educação escolar, que antes era privilégio de pequena parcela da população, na maioria dos países, começa a ser ampliada de maneira expressiva nos séculos XVIII e XIX, na Europa, e, no Brasil, isso aconteceu em meados do século XX. O direito à escolarização era uma das exigências relativas ao fim dos privilégios da nobreza, em meio a um conjunto de reivindicações que foi desencadeado pela burguesia nas sociedades industriais do século XVIII, sendo que o modelo mais emblemático foi aquele implantado a partir da Revolução Francesa, em 1789. (Bueno, 1993). Com um número significativamente maior de alunos de todas as parcelas da população logo começaram a receber destaque aqueles que não se enquadravam no padrão de normalidade estabelecido para um aluno.

Em relação à identificação desses alunos, Muel (1981) reitera ainda que, enquanto a instrução escolar era restrita a uma pequena parcela da população, os mesmos passavam despercebidos. Os indisciplinados eram expulsos e os atrasados eram ignorados. Na medida em que os países ampliaram a escolarização para toda a população, esse “tipo de aluno” passou a frequentar a escola e a inquietar professores e administradores escolares, tornando-se um problema para o qual era preciso encontrar uma solução.

Ribeiro (2006) afirma que o fenômeno social da escolarização na sociedade contemporânea tomou a forma de um projeto político que objetivava a sua universalização. Esta, porém, não aconteceu até o século XIX, uma vez que era condenada pelos setores mais conservadores da sociedade e, também, por representar uma ameaça em termos de transformação social. É somente no século XX que são implementadas políticas com vistas à universalização e como efeito de alguns fatores como:

(...) da ação de forças e agentes sociais novos, como as classes sociais em luta, os Estados Nacionais e seus interesses em promover a escolarização, a aceleração das mudanças produtivas, a importância do conhecimento científico, a valorização da escola como promotora da educação de trabalhadores, a luta emancipatória da mulher, a

descoberta da criança e da pesquisa psicológica. Nem por isso, a escola e a escolarização têm significado uma experiência exitosa e isenta de crise. (2006, p.54).

A solução encontrada para atender esses alunos e, principalmente, para que sua presença nas salas de aula não prejudicasse a aprendizagem dos demais foi a criação de espaços separados como as classes especiais. Assim, houve uma significativa expansão da educação especial, na medida em que esta passou a se ocupar também de crianças com problemas antes não identificados, como aquelas com deficiência mental considerada leve e com deficiências físicas, as portadoras de distúrbios de personalidade, de aprendizagem, de linguagem, aquelas consideradas desajustadas sociais e, por fim, as superdotadas. (Bueno, 1993).

No Brasil, a educação especial teve pouquíssima expressão até a metade do século XX. Porém esse descaso com a educação das pessoas identificadas como deficientes reflete o processo que aconteceu também com a educação da maioria da população. Como já foi afirmado anteriormente, durante muito tempo o acesso à educação foi muito restrito. Na medida em que o Brasil foi um país essencialmente agrário até o princípio do século XX, com cultivo ainda feito à base de instrumentos rudimentares, não era preciso que a população fosse alfabetizada. Convém acrescentar que nesse meio rural, não alfabetizado, onde vivia a maior parte da população do país até a primeira metade do século XX, muitas pessoas com deficiência ou passavam despercebidas ou podiam desempenhar muitas das atividades daquele meio. Talvez isso possa explicar, em parte, porque as primeiras instituições especializadas destinaram-se a cegos e surdos, uma vez que essas deficiências poderiam ter efeitos mais significativos na vida produtiva e de relações dos sujeitos naquele período.

Sobre a educação especial no Brasil, Jannuzzi (2004) relata que esta acompanhou o pequeno desenvolvimento da educação da população em geral e a mesma quase não se manifestou no país, a não ser por iniciativas isoladas, espalhadas pelo território nacional. Surgiram poucas instituições educacionais e a autora afirma que não encontrou escritos sobre a educação dos deficientes, referente ao período que vai do Brasil imperial ao começo do republicano.

Embora pouco expressiva e segregadora, Jannuzzi (op.cit.) analisa que a educação especial propiciou uma atenção mais adequada ao aluno com prejuízos mais significativos. Nesse processo, ela identifica dois movimentos opostos:

De um lado a continuação da separação e, mais do que isso, a patenteação pungente da diferença. De outro lado, essa própria escola especial tornou-se uma alternativa que, de alguma maneira, viabilizou, na época, uma participação mais efetiva dos deficientes na vida cotidiana, já que dispensava um ensino mais particularizado e uma atenção mais constante sobre o desenvolvimento dessas crianças. (p.66).

Certamente é possível pensar nesse efeito. Todavia, a estigmatização decorrente em relação aos alunos da educação especial foi e ainda é muito significativa. Também em termos quantitativos, as escolas e classes especiais criadas no Brasil atenderam apenas uma pequena parcela da população identificada para essa modalidade de ensino.

Focalizando também o aspecto acima, Bueno (1993) analisa que ao mesmo tempo em que democratizou o acesso das crianças com deficiência à escola,

... o percurso histórico da educação especial respondeu a uma série de interesses que podem ser assim sintetizados: crescente privatização, quer seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, quer pela influência que essas instituições têm exercido; legitimação da escola regular no que tange a imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo, contribuindo para a manutenção de política educacional que dificulta o acesso ao conhecimento pelos membros das classes subalternas; incorporação de concepções sobre o conhecimento científico que se pretendem universais e transcendentais à própria construção sócio-histórica e que trazem, no âmbito da educação especial, conseqüências nefastas, na medida em que analisam as possibilidades dos deficientes ou excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas; por fim, a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais aos que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes sócio-econômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do **aluno diferente**, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação. (p. 98-99, grifo do autor).

A partir da segunda metade do século XX, ocorreu no Brasil uma proliferação de entidades privadas e de caráter filantrópico na educação especial. Ao lado dessas instituições, surgiram também centros de reabilitação

e clínicas privadas com bom nível técnico, dedicadas ao atendimento de crianças com deficiência de camadas privilegiadas economicamente. Esse processo foi mais intenso nas décadas de 60 e 70, e essas entidades foram assumindo importância cada vez maior na educação especial. À medida que tais entidades foram organizando-se em federações nacionais, passaram a ter influência nas políticas públicas de educação especial, na qualificação técnica das equipes de algumas entidades assistenciais mais destacadas e também a estabelecer o padrão de qualidade quanto à educação das pessoas com deficiência. (Bueno, 1993).

O fenômeno acima referido acabou por se constituir em uma estratégia política do governo para transferir a responsabilidade pelo ensino às pessoas com deficiência, com significativo repasse de verbas públicas para essas instituições. Outro aspecto a ser destacado é que a filantropia, em um país com profundas desigualdades sociais como o Brasil, assume um papel na prestação de serviços especializados.

Na década de 70, essa modalidade de ensino terá um órgão específico para regulamentar sua política educacional. Sobre esse período, autores como Ferreira (1998), Kassar (1998; 1999), Carvalho (2000) também apresentam análise detalhada a respeito da legislação referente à educação especial e das oscilações que ocorreram nos órgãos governamentais responsáveis pelas políticas públicas relativas à área e sua implementação, sobre as campanhas nacionais de educação de deficientes que aconteceram na referida década e, também, acerca do expressivo aumento das classes especiais.

As referidas classes passaram a constituir-se como espaço de atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como com problemas de comportamento que ingressavam no ensino comum, em turmas regulares, sendo depois encaminhados para esses espaços. Entretanto, seu objetivo inicial era atender alunos com "deficiência mental leve"⁷ e, assim como as escolas especiais, tornaram-se espaços de segregação devido à precariedade nos critérios de identificação dos alunos para lá encaminhados e ao tempo de permanência dos mesmos.

⁷ Classificação utilizada no referido período.

A partir do final da década de 80 e na década de 90, a influência do movimento de integração/inclusão⁸ iniciado na Europa nos anos 60 começa a ganhar força em diferentes países, inclusive no Brasil. A discussão a respeito da educação inclusiva⁹ intensificou-se, e aconteceram eventos importantes nos quais participaram representantes governamentais, agências internacionais, assim como organismos ligados a essa temática, cujas deliberações refletiram-se no campo educacional de todos os países¹⁰ comprometidos em garantir uma escola para todos.

Mrech (1997) destaca que, em 1988, através do UNICEF, foi instituída, em nível mundial, a Convenção sobre os direitos da Criança, com o objetivo de atender as necessidades de todas as crianças. A partir dessa convenção a educação torna-se meta prioritária internacional. É um marco na defesa dos direitos da criança no mundo, tendo servido de referência para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em 1990, ocorreu em Joimtien, na Tailândia, a Conferência de Educação para Todos. Nesse evento, participaram governos de mais de 155 países, agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais e personalidades da educação mundial. Todos os governos presentes assinaram uma Declaração Mundial de Educação para Todos e um Marco de Ação, pelo quais se comprometeram a garantir uma “educação básica de qualidade” para crianças, jovens e adultos¹¹. Quatro agências internacionais patrocinaram essa conferência: a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial.

⁸ Sobre os diferentes usos dos termos integração e inclusão, é possível ver em Maselli e Di Pasquale (1997), Mantoan (1998;2004), Bueno (1999), Mrech (1998), Baptista (2003).

⁹ Sobre o histórico e fundamentos da perspectiva educacional inclusiva Bautista Jiménez (1997), Correia (1999), Stainback & Stainback (1999), Carvalho (2004) fazem apresentações a análises detalhadas e interessantes.

¹⁰ A respeito de processos de inclusão em outros países, ver *L'intégration dans l'éducation préécolaire et l'enseignement primaire: études de cas*. UNESCO: Paris, 1999,

¹¹ Rosa Maria Torres, no livro *Educação para Todos*, faz uma interessante análise a respeito das mudanças na educação básica nos dez anos da Declaração Mundial de Educação para Todos.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, que trata sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, buscou consolidar a orientação da Declaração Mundial de Educação para Todos, através da inclusão também de minorias discriminadas, como as mulheres, as crianças de países do Terceiro Mundo, os ciganos, os índios entre outros. A proposta básica dessa declaração é a inclusão de todas as crianças no ensino comum, independente de suas condições físicas, sociais ou culturais. A presença desses alunos impõe desafios importantes à escola regular para promover não somente a integração social dos alunos considerados com necessidades educativas especiais, mas a aprendizagem efetiva de todos.

Maselli e Di Pasquale (1997) consideram que uma escola integradora deve estar em condições de atender as desvantagens e as dificuldades que podem ser evitadas, em relação a todos os alunos e não apenas àqueles identificados como portadores de deficiência. As referidas autoras destacam que, além da presença da deficiência, são muitas as situações que demandam atenção especial como: distúrbios de aprendizagem, desvantagens sócio-culturais, diferenças lingüísticas e étnicas, dificuldades acidentais.

Essa perspectiva inclusiva vai de encontro ao modelo de escola homogeneizadora que conhecemos, uma vez que para poder trabalhar com essa diversidade em sala de aula, é preciso considerar diferentes ritmos, formas e modalidades de aprendizagem, sem perder de vista o coletivo. No trabalho cotidiano, temos visto que esse processo é complexo e envolve mudança de muitos aspectos, como aqueles referentes às condições físicas dos espaços escolares, flexibilização do currículo, apoios aos professores, inovação pedagógica, assim como a formação inicial e continuada dos mesmos.

Porém os desafios não estão colocados apenas para o ensino comum. A educação especial também se vê diante de dilemas e desafios que emergem em função da inclusão escolar, com novas demandas, tanto em termos do conhecimento quanto de ação, novos contextos para a atuação dos educadores e novas perspectivas na educação.

Considerando a atual legislação educacional brasileira (Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996; Resolução do Conselho Nacional de

Educação/Câmara de Educação Básica Nº 2, de 11 de setembro de 2001), entende-se que a educação especial é um modalidade escolar que perpassa todos os níveis de ensino, como a educação infantil, ensino fundamental e médio. Destaca-se no referido documento, o papel do professor especializado em educação especial, que aparece, de maneira expressiva, no apoio não só ao aluno, mas também aos seus professores do ensino comum.

Mais recentemente (em janeiro de 2008), foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como objetivo de

(...) assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008. p.14).

Essa Política destaca o atendimento educacional especializado compreendido em um sentido abrangente que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, priorizando a plena participação dos alunos respeitando suas especificidades. (Brasil, 2008).

Esse atendimento deve estar associado com a proposta pedagógica da escola regular, visando a apoiar o desenvolvimento dos alunos. A oferta desse serviço é obrigatória, devendo o aluno realizá-lo no contraturno da classe comum, nas dependências da própria escola ou em centros especializados.

Com relação à idéia de não necessidade da educação especial, Boneti (1996) afirma que a inclusão não elimina os serviços educacionais especiais. Ao contrário, a idéia é garantir a sua existência no interior da escola, mas com outro caráter. Dessa forma, na medida em que a criança com necessidades educativas especiais faz parte da escola como um todo, o educador especial deve ampliar suas ações a todas as esferas da escola, não restringindo sua ação à classe especial ou aos alunos do ensino especial. É preciso que esse profissional esteja comprometido com a escola regular e seus desafios,

trabalhando junto com o professor que ali atua, na busca da promoção de um ensino que atenda não somente às necessidades específicas do aluno com deficiência, mas que envolva os interesses e peculiaridades de todo o grupo.

É possível perceber que, desde o início de sua constituição enquanto área do conhecimento possuidora de saberes e práticas específicos, a educação especial vem passando por diversas transformações, sendo que, nas últimas décadas do século XX, aconteceram mudanças bastante significativas. A procura por novas nomenclaturas, menos estigmatizantes, para fazer referência aos sujeitos dos quais essa área se ocupa, os avanços científicos que possibilitaram novos entendimentos a respeito das deficiências, das síndromes e de seus efeitos, as mudanças nos critérios de identificação dessas pessoas, a paulatina diminuição da influência do modelo médico e, por outro lado, a ampliação da valorização das intervenções educativas que considerem a pessoa em sua totalidade e que tenham um olhar mais voltado para suas possibilidades, suas potencialidades, assim como a crescente indicação de espaços educacionais integrados para a escolarização das pessoas com deficiência, em detrimento dos espaços segregados. São mudanças que provocaram efeitos relativos ao campo teórico e à prática da educação especial, envolvendo diretamente a atuação do professor dessa área.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS A RESPEITO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Esse personagem vai surgindo aos poucos no campo da educação das pessoas com deficiência e, no âmbito do presente estudo, o foco acentua-se naquelas com deficiência mental. Começa sua atuação subordinado à autoridade do médico, que era o profissional responsável pelo diagnóstico e pela indicação do “tratamento” adequado.

A respeito da escolarização do deficiente no Brasil, Jannuzzi (2004) relata que, após a proclamação da República, com a adoção do federalismo na Constituição de 1891, cada Estado poderia estruturar sua organização escolar. Desta forma, alguns Estados, como São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de

Janeiro, deram impulso à organização escolar primária, aumentando para isso as suas verbas destinadas à educação. Dessa forma, a organização de escolas para deficientes também vai se desenvolver nesses Estados, mesmo que em número reduzido e aparece o discurso sobre o deficiente e sua escolarização. Sobre seu atendimento, a autora afirma que:

Profissionais diversos, como médicos, psicólogos, professores, vão atuando na área, estruturando 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. (p. 24).

Um dado bastante interessante trazido por Jannuzzi (2004) é que existia, desde o Império, um serviço ligado ao campo médico e que, em alguns Estados, teve efeitos na educação do deficiente mental: o Serviço de Higiene e Saúde Pública. Em São Paulo, esse setor originou a inspeção médico-escolar que, em 1911, foi a responsável pela criação de classes especiais e formação de pessoal para trabalhar com esses alunos.

A análise de literatura especializada indica que o diagnóstico dos alunos considerados “anormais” era da responsabilidade do médico, sendo que ele poderia ser auxiliado pelo pedagogo. Cabia ao médico a orientação principal na educação dessas crianças. O pedagogo deveria ser formado em escola superior, por mestres vindos da Europa e Estados Unidos. Em alguns Estados como São Paulo, os médicos foram os encarregados da organização de classes para “débeis mentais”, por meio do Serviço de Higiene Escolar e Educação Sanitária, da seleção dessas crianças nas escolas e da solução de todas as questões relativas à anormalidade.

Também é possível pensar que, por bastante tempo, não houve uma exigência legal quanto à formação do professor de alunos com algum tipo de deficiência. As pessoas interessadas na problemática passaram a organizar-se em grupos que se valiam dos recursos existentes na época, como a literatura vinda de outros países (especialmente da Europa) onde essa modalidade de atendimento educacional já existia e possuía maior produção teórica.

Jannuzzi (2004) faz referência às escolas de aperfeiçoamento previstas pela Reforma do Ensino Primário, de 15 de outubro de 1927 e criadas em São Paulo e em Minas Gerais. As escolas deste último exerceram influência na

educação do deficiente mental, uma vez que suas alunas prestaram assistência técnica às classes de “retardados” e organizaram a primeira associação para cuidar dessa educação, a Sociedade Pestalozzi.

A partir da década de 1930, em Minas Gerais, destacou-se o trabalho de Helena Antipoff¹², ligado à Secretaria de Educação de Minas Gerais. Em 1931, Antipoff elaborou e implantou o sistema de classes homogêneas no primeiro ano primário. Havia as classes A, B, C, D e E, nas quais os alunos eram agrupados conforme seu QI¹³ (classes A, B e C). Nas classes especiais (D e E) os alunos eram divididos em retardados (mentais) e anormais (com anomalias de caráter). Antipoff defendia um número reduzido de alunos por turma, assim como a adoção de tempos diferenciados nas diversas atividades desenvolvidas, priorizando as manuais e as sensoriais, empregando um percentual de tempo menor em propostas de leitura, escrita e cálculos. Essas atividades eram denominadas pela autora como “ortopedia mental”.

Não há esclarecimentos quanto à formação dos professores que atendiam essas classes especiais, mas, a partir da leitura dos registros resgatados por Jannuzzi (2004), pode-se inferir que os referidos alunos eram atendidos nessas classes (D e E), nas escolas regulares, por professores com a mesma formação que aqueles encarregados das outras turmas (A, B e C). Consta que foram utilizadas, como estratégias de “formação”, reuniões frequentes na Escola de Aperfeiçoamento com as professoras das classes, a divulgação de métodos para o trabalho com essas crianças por meio da Revista do Ensino¹⁴ e o estudo de fragmentos traduzidos do livro de Alice Descoedres, “A Educação da Criança Retardada”.

Mazzotta (1993) apresenta a reconstrução da trajetória da formação de professores de alunos com deficiência no Estado de São Paulo, no período de 1955 a 1989, dividindo-o em duas etapas: de 1955 a 1972 e de 1972 a 1989. Conforme o autor, o primeiro período caracteriza-se pela estruturação de cursos regulares de especialização pós-normal, ou seja, cursos de nível médio.

¹² Psicóloga russa veio para o Brasil em agosto de 1929 para fazer parte de um grupo de psicólogos-professores trazidos da Europa por Francisco Campos (Minas Gerais) e que orientariam o trabalho realizado nas escolas deste Estado. Era colaboradora de Claparède, do Instituto Jean-Jacques Rousseau.

¹³ Quociente Intelectual.

¹⁴ Segundo consta em Jannuzzi (2004) esta publicação representava o órgão oficial da Secretaria de Educação de Minas Gerais e foi referência por um importante período.

Era uma especialização do professor primário ou normalista. A clientela básica desses cursos era formada por professores normalistas, com ou sem experiência prévia no magistério comum, candidatos com ou sem vínculo com a rede de ensino primário estadual. No caso daqueles que tinham esse vínculo, ofereciam-se bolsas de estudos e/ou afastamento remunerado para especializarem-se no ensino de “excepcionais”. O segundo período enfocado por Mazzotta (1993) refere-se aos cursos de nível superior para a formação do professor para o ensino de alunos com deficiência. O autor refere que, em 1972, foi instalado no Estado de São Paulo o primeiro curso de formação de professores de “excepcionais” (área de ensino de deficientes mentais) do país, em nível superior, como habilitação específica do Curso de Pedagogia e isso deveu-se à iniciativa da Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia, da cidade de Franca (SP). Em relação à clientela dos cursos superiores, compunha-se de candidatos que tivessem concluído o segundo grau¹⁵, em qualquer curso, regular ou supletivo.

No Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Maria tinha, já na sua fundação, há mais de quarenta anos, o objetivo de formar professores para atuar na área da educação especial. (Naujorks, 2007). Inicialmente, essa formação se dava por meio de atividades de extensão, em coerência com o processo de aceleração do desenvolvimento em marcha, com o Presidente Juscelino Kubistchek (“cinquenta anos em cinco”). Em março de 1962, iniciavam as atividades da primeira turma do Curso de Extensão Universitária, para a formação de professores de deficientes auditivos, sendo que, em 1964, assumiu o caráter de Estudos Adicionais, em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura, do Estado do Rio Grande do Sul. A partir de 1972, o curso transformou-se em Habilitação do Curso de Pedagogia, do então Centro de Ciências Pedagógicas, denominando-se Formação de Professores para Deficientes da Audiocomunicação. Em 1976, foi criado o Curso de Educação Especial, na modalidade de licenciatura curta, para a formação de professores para deficientes mentais, sendo que mais tarde foi ampliado para licenciatura plena. Em 1982, a Universidade Federal de Santa Maria passou a contar com o

¹⁵ Denominação utilizada até a LDB de 1996 para o atual ensino médio.

curso de Graduação em Educação Especial, com a oferta de duas habilitações: deficiência mental e deficiências da audiocomunicação.

Em relação à formação na área da educação especial em nível superior, Bueno (1999) analisa que, por ter sido a mesma incluída como habilitação de um curso que, em geral, tratou a formação docente como subproduto da formação do especialista, formava-se um docente especializado, mas com pouca formação como professor. Foram incluídas poucas disciplinas relativas às primeiras séries do ensino fundamental, permitindo, assim, que os professores do ensino especial se formassem sem nenhuma ou pouca experiência teórico-prática relativa à docência nesse nível de ensino. Além disso, essas habilitações focalizaram as dificuldades específicas de determinada deficiência. Com isso, reforçaram uma especificidade docente ao não considerar as relações entre fracasso escolar e processos pedagógicos.

Em relação ao nível de formação, Bueno (1999) destaca que muitos aspectos da formação do professor especializado em educação especial¹⁶ precisam ser repensados para efetivamente favorecer a inclusão, pois sua competência foi construída com base nas dificuldades dos alunos atendidos por esse profissional, havendo uma centralização das atividades na minimização dos efeitos específicos das diversas deficiências. O autor considera que a formação profissional dos professores especializados nas diferentes necessidades educativas especiais deve ter como meta o atendimento direto aos alunos com tais características, bem como o apoio ao trabalho desenvolvido pelos professores do ensino regular em suas salas de aula com essas crianças e adolescentes. Bueno observa que ainda por muito tempo será necessário o trabalho conjunto com os professores especializados e, mesmo que os sistemas de ensino atinjam elevado nível de qualidade e preparação dos professores do ensino comum, sempre haverá necessidade de educadores especiais, uma vez que estes deverão responsabilizar-se pela formação daqueles e, também, porque sempre será preciso levar em conta determinadas especificidades no que se refere aos alunos com necessidades educativas especiais. Acrescenta que não há justificativa para o fim da

¹⁶ Sobre a formação de professores em educação especial, ver também Mazzotta (1996), Denari (1996 e 2001) Oliveira (2004), Freitas (2001 e 2004), Ferreira (2004), Sobrinho & Reis (2004).

educação especial a partir da inclusão, mas que este momento oferece a possibilidade para uma revisão crítica e radical de seus princípios, fundamentos e práticas.

O início da educação especial foi marcado por algumas rupturas que podem ser consideradas como inaugurais quanto à compreensão dos quadros de deficiência e à proposição de atendimento educacional às pessoas consideradas fora do padrão de normalidade.

A esse respeito, Gardou e Develay (2005), ao destacarem a importância de alguns médicos-educadores pioneiros como Jean Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczak, afirmam que suas ações tiveram o papel de questionar o sentido das aprendizagens, a relação com o saber e com a lei:

...de atualizar a criatividade e o pioneirismo social de alguns educadores radicais que, ao longo da história, estabeleceram a pedra angular da democratização do saber e, através dela, do reconhecimento da humanidade e da cidadania para todos. Demonstraram, por actos, que a educação é uma arma mais poderosa contra o desprezo e a segregação. (p. 31,32).

Esses quatro personagens não acreditavam em constatações rígidas e apostavam nas possibilidades de evolução de toda criança, repudiando propostas educativas que não desafiassem os sujeitos. Relativizaram as noções de insucesso ou de norma e os efeitos paralisantes dos pontos de vista quantitativos, além de denunciarem as práticas de discriminação e de exclusão que negam a cidadania aos mais vulneráveis. Consideravam que o acesso ao saber e a entrada na cultura universal são determinantes para a igualdade de oportunidades e a criação do vínculo social.

A partir do capítulo seguinte, abordarei a vida e a obras dos referidos autores, considerando seu importante papel na educação de pessoas com necessidades educativas especiais.



Lançado neste globo sem forças físicas e sem ideias inatas, sem condições de obedecer por si só às leis constitucionais de sua organização, que o chamam à primeira posição do sistema dos seres, o homem só no seio da sociedade pode encontrar o lugar eminente que lhe foi assinalado na natureza, e seria, sem a civilização, um dos mais fracos e menos inteligentes dos animais. (Itard, 2000, p.125).

4 JEAN-MARC GASPARD ITARD e a consideração de si

Reconhecido médico francês, este personagem merece destaque na história da educação especial por ter sido o seu pioneiro. Ao desafiar a visão estática e irreversível existente na época a respeito da idiotia¹⁷, por meio de sua experiência educativa com Victor, o “selvagem de *Aveyron*”, ao defender a tese de que o menino não era acometido por idiotia orgânica, mas que suas dificuldades e defasagens eram consequência do isolamento em que vivera, Jean Itard dá início aos estudos a respeito das possibilidades de educabilidade das pessoas consideradas como idiotas.

Itard nasceu em 24 de abril de 1774, em Oraison, no Vale de Durance, em uma família burguesa¹⁸, e foi educado em diversos colégios religiosos. Em 1782 foi entregue aos cuidados de um tio, que era cônego na catedral da cidade de Riez, onde iniciou seus estudos. Deu continuidade aos mesmos em Marselha, com os padres do Oratório (Malson, 1988). Inicialmente completa os estudos na área financeira, pois seu pai pretendia que ele fosse bancário. Malson (op.cit.) relata que Itard chegou a iniciar a atividade profissional nessa área, mas que foi uma tentativa frustrada. Voltou então para Riez, onde permaneceu por mais dois anos. Durante o período revolucionário¹⁹, foi designado para trabalhar no hospital militar de *Soliers* e, apesar de não saber nada sobre medicina, apaixonou-se por esse trabalho. De acordo com a estrutura militar do período napoleônico, estudou para prestar o concurso para cirurgião no Hospital Militar de *Val-de-Grâce* e acabou por revelar-se um excelente profissional nessa área.

¹⁷ No século XIX, o termo “idiotia” está presente na linguagem médica e também na fala corrente e definia, de maneira geral, as pessoas que hoje são identificadas com deficiência mental. Era considerado um quadro orgânico, incurável e sem possibilidades de educabilidade. As pessoas que recebiam esse diagnóstico eram encaminhadas a asilos, onde permaneciam “depositadas” o resto de suas vidas. Assim, será mantido o emprego deste termo como foi utilizado no período abordado no texto.

¹⁸ Classe social que surge na Europa em fins da Idade Média, com o desenvolvimento econômico e o aparecimento das cidades, e que vai, gradativamente, infiltrando-se na aristocracia, e passa a dominar a vida política, social e econômica a partir da Revolução Francesa, firmando-se no correr do século XIX.

¹⁹ Referente ao período da Revolução Francesa.

No que se refere a sua vida privada, quase não há informações a respeito. Sabe-se que ele permaneceu solteiro e dedicou praticamente toda a sua vida ao trabalho no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos²⁰. Faleceu em 1838, em *Beau-Séjour*, próximo a Paris. Em seu testamento, destinou uma parte significativa dos seus bens ao Instituto Nacional de Surdos-Mudos. (Canevaro e Gaudreau, 1989).

Conforme afirmam Banks-Leite e Galvão (2000), em dezembro de 1800, Itard, que até ali atuara como médico no Hospital Militar de *Val-de-Grâce* (onde obteve bastante êxito), foi convidado para trabalhar como médico-chefe no Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Essa mudança ocorreu depois que Itard prestou socorro, a pedido do Abade Sicard²¹, a um aluno dessa instituição que havia se acidentado. Corroborando essas informações, Pessotti (1984) afirma que, após brilhantes estudos, Itard assume o cargo de médico-chefe do Instituto Nacional dos “surdos-mudos”²² aos 25 anos e logo se destaca também nessa área. Champagny²³, ministro do interior e protetor das ciências, ao tomar conhecimento do caso do menino selvagem, ordena que o mesmo seja levado a Paris, uma vez que reconhecia a importância histórica e científica que poderia vir a ter o estudo a respeito do menino selvagem capturado na floresta de *Aveyron*. Além disso, o ministro era conhecedor do prestígio profissional de Itard, bem como de sua habilidade como reeducador dos surdos-mudos. Assim, confia-lhe a tarefa de educar o menino, depois de o jovem médico ter desafiado o diagnóstico de Pinel, reconhecido médico psiquiatra (alienista) da época que, após examinar o “menino selvagem” diagnosticou-o como “idiota”.

²⁰ Tratava-se de uma escola especial que, a partir da Revolução Francesa, passou a ser denominada Instituto Nacional. Havia também um Instituto Nacional para cegos. Antes da Revolução eram denominados Institutos Imperiais.

²¹ Abade Roch Ambroise Luccuron Sicard, nasceu em 1742 e morreu em 1822. Foi o sucessor do Abade L'Epée (após sua morte) na direção do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, em Paris, atuando de 1800 a 1820. Reformulou diversos aspectos do ensino e valorizou mais a participação dos surdos na constituição da língua de sinais. Foi o primeiro a considerar que o papel de sintetizar os gestos manuais deveria caber aos usuários surdos como os primeiros interessados. (Reily & Reily, 2003) Autor de várias obras sobre a educação dos surdos.

²² Surdo-mudo era o termo utilizado para fazer referência às pessoas com deficiência auditiva. Assim, será mantido o termo enquanto estiver em consonância com o contexto e o período histórico abordado no texto. No referido período, ainda era comum pessoas com essa deficiência serem consideradas também deficientes mentais.

²³ Nas consultas realizadas a respeito de Champagny, foram encontradas informações de que ele ocupava o cargo de Ministro das relações exteriores da França no período napoleônico ou, mais comumente, como Ministro do Interior. Consta também que era admirador das ciências e mantinha-se informado a respeito.

É possível afirmar que a vida profissional de Jean Itard foi coroada de sucesso. Ainda jovem, alcançou reconhecimento e respeito da comunidade médico-científica. Malson (op.cit.), ao abordar o cotidiano de Itard, relata que ele morava no centro de Paris. Pela manhã, atendia a clientela particular e, à tarde, trabalhava no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos. Ao longo de sua carreira, abordou os mais variados problemas, como: hidropisia²⁴, higiene, febres intermitentes e, principalmente, a educação oral. Em 1821, foi eleito membro da Academia de Medicina e publicou seu famoso “*Tratado das Doenças dos Ouvidos e da Audição*”, que obteve sucesso imediato. Malson (op.cit) afirma que Itard sentia-se bastante incomodado com o que ele classificava de pouco caso da ciência da época para tudo o que se referia ao ouvido, pois mínimos tinham sido os avanços nos estudos sobre esse órgão. Um trabalho importante, escrito anteriormente ao seu Tratado, por um professor de anatomia de Bossuet, Dr. Duverney, datava ainda de 1683 (Malson, op.cit.). Assim, ele resumiu antigos trabalhos descritivos, propôs classificações, sugeriu numerosas técnicas terapêuticas novas, entre elas o cateterismo da Trompa de Eustáquio. Indo contra a opinião do seu tempo (mais uma vez), defendia a ideia de que a surdez não tinha como causa única a paralisia do nervo auditivo e, que, em muitos casos, a surdez não era total. Ele pôde chegar a essa conclusão a partir de exames sistemáticos realizados com a utilização do Acúmero (instrumento por ele inventado). Dessa forma, não causa surpresa Itard ser considerado o fundador da otorrinolaringologia. Junto aos alunos do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, Itard atuou não só como médico, mas também ali como pedagogo, pois buscou ensinar os alunos a falar. Na sua época, era aconselhado o uso do gesto aos surdos-mudos e mímica, mas ele opôs-se a essa ideia e procurou ensinar-lhes a leitura labial e a expressão oral. Consta que, anos mais tarde, ele mudou de opinião e passou a defender o uso dos gestos para a comunicação.

Ainda segundo Malson (1988), Itard considerava as relações existentes entre o fonema e a audição, a linguagem e o pensamento, a cultura e a inteligência e foi não só um dos primeiros educadores dos surdos, mas também

²⁴ Conforme o Dicionário Aurélio (1986), hidropisia é a acumulação anormal de líquido seroso em tecidos ou em cavidades do corpo.

o primeiro pedagogo da deficiência mental, tendo em vista os anos em que trabalhou com Victor, desenvolvendo uma proposta de intervenção pedagógica.

Nos últimos trezentos anos, foram registrados vários casos de crianças que, tendo permanecido longe do contato com a civilização, tornaram-se conhecidas como “selvagens”. Porém o caso de Victor de *Aveyron* é o mais notório e sobre o qual existe o maior número de documentos confiáveis, pois Itard, como cientista de sua época, teve o cuidado de registrar minuciosamente todo o trabalho desenvolvido com o garoto. Essas informações são encontradas na íntegra nos relatórios por ele elaborados para o governo francês (que estava financiando a experiência)²⁵. Também é possível encontrar os relatórios integrais dos exames iniciais realizados com o garoto²⁶. Esse destaque é importante porque os pesquisadores que têm se ocupado do estudo dos casos das “crianças selvagens” afirmam que foram feitos muitos registros fantasiosos e inverossímeis a respeito de situações envolvendo tais crianças.

Victor foi capturado entre o final de 1799 e os primeiros dias de janeiro de 1800²⁷, ano em que ocorreu um inverno particularmente rigoroso. Nos últimos anos do século XVIII, o menino já havia sido avistado algumas vezes, sendo que chegou a ser aprisionado em uma das oportunidades em que foi visto. Foi banhado, vestido, mas sua estada durou pouco tempo, pois fugiu em seguida. No dia em que foi capturado em definitivo, ele havia entrado na casa de um camponês, ainda com trapos de uma camisa com a qual lhe tinham vestido no ano anterior, e se aproximado do fogo para se aquecer. Após a segunda captura, permaneceu um período curto em uma fazenda próxima de onde fora aprisionado e depois foi transferido para o Asilo de *Saint-Affrique* e, em seguida, para *Rodez*, onde permaneceu por vários meses. O seu primeiro exame físico foi realizado em seguida por Pierre Bonaterre, professor de história natural, na escola central de *Rodez*, do departamento de *Aveyron*, que

²⁵ É possível ter acesso aos relatórios de Jean Itard no livro organizado por Luci Banks-Leite e Izabel Galvão (2000). Também no livro de Lucien Malson, “As crianças selvagens” (1988).

²⁶ Ver Canevaro, Andrea e Gaudreau, Jean . *L'educazione degli handicappati: dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: NIS,1989.

²⁷ Escrevo com esse intervalo porque há divergências nas fontes consultadas em relação à data exata de sua captura. As datas mais encontradas são final de 1799 e início de 1800.

elaborou um relatório a respeito das observações realizadas intitulado “Notícia Histórica sobre o Selvagem de Aveyron”.

Quanto a esse relatório realizado por Bonaterre, os autores Canevaro e Gaudreau (1989) afirmam que o mesmo é muito interessante, bastante detalhado e quase que exclusivamente anatômico. Para os referidos autores, as precisões meticulosas, assim como as lacunas percebidas revelam muito sobre as preocupações da época e sobre as modalidades de relação que as pessoas que se ocuparam do menino selvagem demonstraram. Constavam do relatório descrições sobre seu caminhar, sobre os sentidos, seu estado de mutismo, hábitos alimentares e o seu caráter. Os pontos elencados são apresentados abaixo:

- na verdade, não caminha. Ao contrário, trota;
- pode correr sem ficar ofegante;
- adora se refugiar nos bosques, sobretudo com mau tempo;
- não é surdo, mas não utiliza muito o ouvido;
- possui preferências e recusas alimentares muito precisas;
- gosta de ser acariciado e abraçado, embora seja desconfiado a maior parte do tempo; às vezes é capaz de deixar transparecer sinais de amizade;
- demonstra, inequivocamente, ter capacidade para aprender. Por exemplo: Quando chegou do Asilo Saint-Affrique, tinha o costume de fazer suas necessidades biológicas em qualquer lugar. Hoje, ao sentir a necessidade, depressa faz sinal para alguém lhe abrir a porta, desce e vai a um pátio ou a um lugar destinado a essa função. (1989,p.51.Tradução nossa).

Apesar dessas constatações, Bonaterre finaliza o relatório com hipóteses de um quadro de imbecilidade.

Outro aspecto que vale ser destacado é que, passados já alguns meses de sua captura, o menino ainda não havia recebido um nome e as pessoas continuavam referindo-se a ele como *il sauvage*. Essa situação vai permanecer assim por vários meses ainda.

O menino foi levado até Paris, onde chegou “conduzido por um pobre e respeitável velho que, obrigado a deixá-lo pouco depois, prometeu vir buscá-lo e servir-lhe de pai, se, em alguma ocasião, a Sociedade o abandonasse”.

(Itard, 2000, p.136) O menino, que era ansiosamente aguardado pelos cientistas da época, foi levado ao Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, então dirigido pelo Abade Sicard. Este participava de uma sociedade científica²⁸ que existiu entre o final do século XVIII e começo do século XIX, a *Société des Observateurs de l'Homme*, da qual faziam parte homens ilustres na época, representantes de várias áreas do saber, como o médico psiquiatra, Philippe Pinel e o próprio Jean Itard. Essa Sociedade elegeu uma comissão que realizaria os exames e as observações necessárias para determinar o estado da criança selvagem.

Os cientistas percebiam que a situação da descoberta de um menino com uma idade girando em torno de 12 anos, em situação de abandono, sem contato com a cultura, com a sociedade, representava um campo muito interessante para observação e validação de hipóteses. (Lajonquière, 1992).

Após ser instalado no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, durante algum tempo, Victor recebeu visitas da curiosa sociedade parisiense, uma vez que as notícias a seu respeito foram muitas e o debate científico acontecia também nos jornais. Entretanto, a decepção foi grande, pois havia uma grande expectativa de que o menino iria se encantar com as belezas da cidade de Paris e que, com poucos meses de educação, relataria detalhadamente o período em que viveu sozinho na floresta. Porém Itard afirma que, na verdade, os curiosos encontraram:

Uma criança repugnante de sujidade, atacada por movimentos convulsivos, que se balançava sem cessar como alguns animais encarcerados, que mordida e arranhava os que o serviam; em suma, indiferente a tudo e sem prestar atenção a nada. (2000, p.137).

Os membros dessa comissão elaboraram relatórios a respeito de suas observações, mas foi o de Pinel, lido em sessão pública da Sociedade em novembro de 1800, aquele que causou maior efeito. (Banks-Leite e Galvão, 2000).

²⁸ Nesse período histórico, especialmente na França pós-revolução francesa, sábios e filósofos fundaram diversas sociedades científicas, defendendo a idéia da autonomia da Ciência. Nesse contexto, inserem-se três instituições que estiveram envolvidas diretamente na experiência vivida com Victor: a *Société des Observateurs de l'Homme*, o Asilo de *Bicêtre* e a *Ecole pour l'éducation des enfants sourdes*.(Lajonquière, 1992).

Philippe Pinel já desfrutava de bastante prestígio nessa época e havia contribuído para a humanização do tratamento dispensado aos doentes mentais no Asilo de *Bicêtre*²⁹. Assim, não houve surpresa alguma nem contestação quando ele concluiu seu relatório com o diagnóstico de que o menino era um idiota e que por isso fora abandonado. Não haveria possibilidade alguma de educá-lo porque não era viável restaurar seus sentidos e faculdades mentais danificados. Porém, Itard estava presente nessa sessão e interessou-se imediatamente pelo caso. Ele havia sido aluno de Pinel e respeitava o trabalho e as idéias de seu mestre. Nesse caso, entretanto, assumiu uma posição discordante em vários pontos.

Os cientistas envolvidos nesse processo perceberam em Victor características semelhantes àquelas apresentadas pelos internos do Asilo de *Bicêtre* diagnosticados como idiotas e, pelas semelhanças, concluíram que ele também apresentava esse quadro, acabando por se tornar esta a característica predominante da representação da sua identidade. No relatório lido por Pinel, constava uma listagem de habilidades, conhecimentos e atitudes que Victor não possuía ou não apresentava no momento:

Incapaz de atenção, com exceção para os objetos relacionados às suas necessidades e, conseqüentemente, incapaz de todas aquelas operações que a mente comporta; desprovido de memória, de juízo, de atitude de imitação e, desse mesmo modo, limitado também nas idéias relativas às suas necessidades; não era de forma alguma capaz de abrir uma porta ou de subir numa cadeira para conseguir os alimentos que estavam expostos, mas não estavam ao alcance da mão; enfim, desprovido de qualquer meio de comunicação, não atribuindo nenhuma expressão e nenhuma intenção aos movimentos de seu corpo, passando com rapidez e sem um motivo presumível, de uma tristeza apática a risadas exageradas; insensível a qualquer tipo de sentimento moral; o seu discernimento era somente um cálculo ditado pela sua voracidade; o seu prazer, uma agradável sensação dos órgãos do gosto; a sua inteligência uma suscetibilidade de produzir algumas idéias incoerentes relativas às suas necessidades; toda a sua existência, em uma palavra só, uma vida puramente animal. (Canevaro e Gaudreau, 1989,p.52. Tradução nossa).

Seu diagnóstico parece ter sido dado com base somente nas faltas, naquilo que não realizava. Ainda hoje é possível encontrar esse tipo de

²⁹ O Asilo de *Bicêtre* era destinado aos homens e o Asilo de *Salpêtrière* era para as mulheres. (Canevaro e Gaudreau, 1989).

diagnóstico, em que os sujeitos, por não realizarem o que é esperado em determinada faixa etária ou nível de escolaridade, são considerados deficientes mentais.

No seu trabalho desenvolvido no Instituto Nacional dos surdos-mudos, Itard descobriu muitos jovens surdos confinados a uma vida praticamente vegetativa. Seu interesse foi motivado por sua profunda generosidade, mas, ao mesmo tempo, em razão do clima intelectual da época e, em particular, pelo debate, então muito vivo, entre os defensores do inato, que afirmavam que o essencial do ser humano é dado desde o nascimento, e os partidários do adquirido, que acreditavam na influência do meio e da educação

Itard possuía uma sólida formação médica e filosófica. Suas idéias, derivadas de Helvétius³⁰, do *Essay* de Locke e da teoria da estátua de Condillac, sensibilizaram-no para as estreitas relações entre fonação e audição, linguagem e pensamento, percepção e abstração, cultura e inteligência, experiência e criação. Dessa forma, é compreensível que tenha sido um dos grandes pioneiros da educação de surdos-mudos, além de ser o primeiro (pelos registros de que se tem conhecimento) pedagogo da oligofrenia e teórico da educação especial para deficientes mentais. (Pessotti, 1984). Essa filosofia permeou toda a experiência pedagógica que Itard desenvolveu junto a Victor, determinando os objetivos do trabalho por ele propostos, bem como a avaliação do desempenho do garoto.

Para melhor compreender de que forma as teorias desses filósofos podem ter influenciado a postura, bem como o trabalho desenvolvido pelo nosso personagem, proponho uma breve retomada dos mesmos.

Quando do seu início, uma das marcas do Iluminismo era a grande confiança na Razão humana. Mais que qualquer outro, John Locke (1632-1704), contemporâneo de Newton e herdeiro de Bacon, estabeleceu a ênfase do Iluminismo, afirmando o princípio que fundamentava o Empirismo: não há nada na inteligência, na mente, que não tenha passado antes pelos sentidos. (Tarnas, 1999).

³⁰ Foi o primeiro dos filósofos materialistas do Iluminismo que escreveu em seu famoso livro "De L'homme", que a educação podia tudo, inclusive fazer um urso dançar. (Meirieu, 2001. Tradução nossa).

Tarnas (op.cit.) destaca que Locke não aceitava a crença racionalista cartesiana das ideias inatas. Defendia a crença de que todo o conhecimento humano baseava-se na experiência sensorial. Por meio da combinação de impressões sensoriais simples ou ideias (entendidas como conteúdos mentais) em conceitos mais complexos, através da reflexão posterior à sensação, a mente pode chegar a conclusões corretas. Os sentidos impressionam e a reflexão vai interiorizar essas impressões, que são as fontes do conhecimento de onde surgem todas as ideias que o homem tem. De início, a mente é uma tabula rasa, sobre a qual a experiência será escrita. Locke considerava-a como um receptor passivo das experiências. A mente recebe as impressões sensoriais que representam os objetos materiais externos que as provocam. Partindo dessas impressões, a mente tem condições de construir seu entendimento conceitual por meio de suas próprias operações internas de combinação, já que possui poderes inatos, mas não ideias inatas. A cognição começa com a sensação.

Também abordando as ideias de Locke, Cambi (1999) afirma que esse pensador, de maneira geral, representou um pensamento crítico que tinha a intenção de submeter toda afirmação à prova da experiência, colocando assim, no centro do trabalho, os princípios da verificação experimental e da inferência empiricamente comprovada. No campo da pedagogia, tratada em 1693 com “Alguns pensamentos sobre a educação”, Locke desenvolveu um empirismo explícito e radical, em contraposição a todo inatismo e a toda pré-destinação, tão importantes para o pensamento tradicional. O empenho de Locke no campo da educação, por um lado, tinha inspiração em princípios empiristas precisos e sublinhava, adotando uma perspectiva anti-inatista, a relação imprescindível entre a instrução vinda do mundo externo e o desenvolvimento interno da mente e das suas funções intelectuais. Por outro lado, ao abordar a tolerância nos seus textos pedagógicos, repudiava o autoritarismo e as punições corporais como métodos educativos e, em contrapartida, exortava os princípios da liberdade e da autonomia dos educandos.

Sua obra *Essay Concerning Human Understanding*, publicada em 1690, tinha por objetivo evidenciar a natureza e as limitações do entendimento

humano como argumento para fundamentar a tolerância religiosa e filosófica em vez do preconceito e da rigidez dogmática. (Pessotti,1984).

A definição do recém-nascido assim como a do deficiente mental como uma tábula rasa acarretará, de acordo com Pessotti, consequências importantíssimas para a vida e o ensino desses sujeitos: a visão naturalista do educando terá um efeito libertador no que diz respeito a preconceitos morais ou religiosos. Além disso, passa a haver a ênfase na ordenação da experiência sensorial como fundamento da didática, a afirmação da individualidade, a colocação da experiência sensorial como condição prévia dos processos mais complexos de pensamento e o destaque concedido aos objetos concretos para a aquisição de noções.

De acordo com Pessotti (1984), a pedagogia de Locke, que influenciou o pensamento educacional de Rousseau e de Condillac, constituiu uma das bases para a proposição do primeiro programa sistematizado de educação especial, proposto por Jean Itard em 1800. O referido autor defende a ideia de que essa experiência não teria sido possível antes da doutrina da tábula rasa, que tem como base a análise crítica do processo de conhecimento. Daí a possibilidade de conceber o bom desempenho ou a própria deficiência mental como processos de interação adequados ou não com o ambiente, seja em termos de sensações ou do nível de reflexão sobre as ideias geradas a partir da percepção sensorial. Porém os efeitos dessas ideias demoraram para ser vistos no ensino aos deficientes mentais. Ainda foi preciso que Condillac e Rousseau escrevessem suas teorias para que cientistas como Jean Itard se interessassem por elas.

É interessante observar o quanto esses preceitos construídos e defendidos por Locke há mais de trezentos anos ainda estão muito presentes na didática atual, embora, em algumas salas de aula, sequer são levados em conta.

Locke aborda a educação em relação a vários aspectos, como o corpo, o caráter e a mente e, também, a moral. Em relação ao caráter e à mente, Cambi (1999) afirma que para Locke os ensinamentos deveriam ser abordados não por meio de regras, mas pela vivência, pelo hábito e, acima de tudo, pelo raciocínio. Esta última função destaca-se como um dos pontos mais originais,

assim como um dos mais discutidos da pedagogia lockiana. Sobre esse aspecto, Cambi (op.cit.) utiliza-se das palavras do próprio estudioso:

Surpreenderá, talvez, que eu fale de raciocinar com as crianças. As crianças sabem raciocinar desde quando começam a falar e, se bem observei, gostam de ser tratadas como criaturas racionais, muito antes do que se imagina. Esta é uma ambição que deve ser cultivada nelas, para tornar-se, tanto quanto possível, o instrumento mais válido de sua educação. (p. 319).

Em relação à moral, deveria ser regida pelo princípio da virtude, sendo que Locke considerava essa a parte mais difícil e mais importante da educação. A virtude deveria ser incentivada pelo exemplo e o educador precisava observar atentamente a criança para perceber as suas disposições e desenvolver, entre muitas virtudes, o respeito, consciência das regras da justiça, força de ânimo, coragem, compaixão.

Ao pensar na educação segundo esses parâmetros, o currículo precisaria passar por muitas mudanças. Locke afirmava que se deveria partir da leitura e da escrita, que deveriam ser ensinadas utilizando-se jogos e atividades lúdicas, livros simples e agradáveis. Em seguida, viria o estudo das línguas modernas (francês) e clássicas (latim). A aritmética também seria valorizada, sendo considerada a primeira forma de raciocínio abstrato, assim como a filosofia natural e o aprendizado de um ofício manual.

Outro pensador no qual Itard apoiava suas crenças era Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780), cujas teorias psicológicas tiveram grande disseminação na França e estão expostas no *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746) e, também, no *Traté des sensations* (1754), ambos impregnados pelo sensualismo de Locke. Propunha um caminho formativo cuja base era totalmente sensacionista, que ia da estátua ao homem, despertando todas as capacidades humanas por meio do uso primário do tato: formar ideias partindo das sensações, da sua análise e composição, indo do simples ao complexo. (Cambi,1999).

Se a doutrina de Locke já evidenciara a possibilidade de educabilidade do deficiente mental, com esse delineamento de uma metodologia de ensino de Condillac, era possível construir um método de educação infantil que, sendo empregado de forma adaptada ao deficiente mental, poderia tornar-se uma

didática de educação especial. (Pessotti, 1984). A mesma vai aparecer no trabalho de Itard, porém de maneira ainda pouco articulada e presa a um rigorismo considerado como científico.

O símbolo desta teoria era a estátua. As sensações poderiam gerar todas as faculdades mentais. Assim, um organismo (tábula rasa), quase uma estátua, seria como que despertado para o mundo por meio de cada um dos sentidos separadamente, sendo então capaz de desenvolver todas as faculdades mentais. Essas faculdades mentais, como atenção, comparação, julgamento, imaginação, memória, raciocínio, seriam elaboradas a partir da informação sensorial.

Pessotti (op.cit), ao referir-se às ideias de Condillac, afirma:

A teoria da aquisição de ideias de Condillac, além de indicar uma estratégia geral para a educação, oferece claras sugestões sobre a natureza de eventuais retardos no entendimento e, por inferência inevitável, princípios para uma didática da aquisição de ideias por pessoas privadas de um ou mais órgãos sensoriais, ou incapazes de operações simbólicas ou privadas de linguagem.(...) É óbvia a importância dessas ideias para os esforços ulteriores de Itard (e Séguin), que criarão a educação especial para deficientes mentais entendida como metodologia especial de ensino.(p.28).

Também Pessotti (1984) nos diz que as doutrinas de Locke e de Condillac possibilitaram à educação especial para deficientes mentais ter iniciado com características definidas:

(...) é sensualista, admite a gênese de ideias e processos mentais complexos a partir de ideias e processos simples, admite que da percepção se passa a operações mentais não necessariamente formais; que a formalização é apenas um modo de estender as operações precedentes; que há estádios necessários e gradativos entre a percepção e as operações com signos ou formais; que para efeito do exercício das faculdades mentais não importa quais e quantos órgãos dos sentidos sejam empregados na origem de conhecimento, ou seja, na percepção sensorial; que o domínio da linguagem não é essencial para o desenvolvimento do entendimento (funcionamento das faculdades mentais); e, acima de tudo, que as capacidades ou incapacidades mentais são produto da experiência e das oportunidades de exercício de funções intelectuais e não necessariamente dotes inatos, de natureza anátomo-fisiológico ou metafísica. Itard é o primeiro a empreender a aplicação prática desses princípios de forma rigorosa e fiel. (p.29).

Para Banks-Leite e Galvão (2000), várias podem ter sido as razões que motivaram Itard a investir tantos anos de sua vida em uma experiência que, desde o começo, parecia bastante arriscada. Essas autoras destacam a oportunidade que tal situação poderia representar para Itard quanto à sua própria aprendizagem, assim como em projeção profissional, uma vez que estava em início de carreira. E foi o que efetivamente ocorreu: alcançou grande prestígio na França assim como em outros países, por essa experiência e também pelo papel desempenhado por ela na continuidade de seu trabalho no Instituto Nacional, junto aos surdos. Mas, além disso, é muito provável que o jovem doutor tenha sido também motivado por uma postura ética, pois considerava que a sociedade não tinha o direito de deixar o menino abandonado após tê-lo tirado do local onde vivia. Essa idéia pode ser confirmada por meio de suas palavras:

(...) como se a sociedade tivesse o direito de arrancar uma criança a uma vida livre e inocente, para enviá-la morrer de tédio num hospício, e ali expirar a infelicidade de ter enganado a curiosidade pública. Julguei que existia uma solução mais simples e sobretudo mais humana; era a de usar com ela bons tratos e muita condescendência com seus gostos e suas inclinações. (2000, p.137).

Outro aspecto que pode ser destacado é que assumir uma empreitada como essa estava em consonância com os ideais republicanos do período em que vivia, pois, em 1793, no governo revolucionário de Robespierre, a educação apareceu pela primeira vez na Constituição da França como obrigatória e um dever do Estado. Victor, como um cidadão francês, tinha direito à proteção desse Estado bem como ao acesso à educação, que, no caso, precisava ser adequada às suas necessidades.

Ao examinar o menino, Itard defendeu a tese de que aquele estado no qual se encontrava era decorrência do afastamento do convívio social em que viveu, presumivelmente, por vários anos. Com isso, se propôs a educá-lo e a integrá-lo (ou integrá-lo novamente) à sociedade.

O ministro do interior, Champagny, e o tribunal, em comum acordo, confiaram então o menino a Itard e à Madame Guérin. Tratava-se de uma governanta contratada pela Administração Pública para auxiliar o jovem

médico. Ela passou a morar junto com Victor e Itard, no Instituto Nacional dos Surdos-mudos.

A respeito do encontro entre Itard e Victor, que ficou registrado na história, Canevaro e Gaudreau (1989, p.53) afirmam:

Este encontro histórico, decisivo tanto para a identidade do mestre, quanto para a do aluno, é o encontro entre a filosofia sensitiva, a medicina vacilante do início do século XIX, um homem idealista e um jovem homem alienado, no verdadeiro sentido do termo, um rude pré-adolescente; Itard mais tarde lhe dará um nome: Victor e, assim fazendo, lhe conferirá um início de identidade civil e social. (Tradução nossa).

Ao iniciar essa “aventura” pedagógica, Itard praticamente não tinha conhecimentos médicos a respeito da idiotia (considerando-se o que havia então) e, menos ainda, alguma experiência educativa, pois ele ainda não havia iniciado seu trabalho com os surdos-mudos do Instituto Nacional.

O jovem médico acreditava que o homem não nasce como homem, mas é construído como tal. Considerava que a idiotia do menino não era resultado de uma deficiência biológica, mas um fato gerado pela insuficiência cultural.

Itard escreveu dois relatórios³¹ onde apresenta de maneira detalhada o trabalho desenvolvido com Victor. O primeiro foi elaborado após nove meses e intitula-se em português “Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do *Aveyron*”. Foi elaborado para ser apresentado à *Société des Observateurs de l’Homme*, em outubro de 1801. Nesse primeiro relatório, nosso personagem descreveu desde o estado inicial de Victor, quando fora encontrado, os exames que foram realizados, as ideias por ele defendidas em relação ao estado do menino e apresentou os cinco objetivos que nortearam seu programa de ensino. Lendo esse material, é possível apreender o entusiasmo e a confiança de Itard nos progressos de seu pupilo. Esse relatório teve significativa repercussão, tornando seu autor conhecido não só na França, mas também em outros países da Europa.

³¹ Os dois relatórios encontram-se publicados integralmente em Banks-Leite e Galvão (2000) e Malson. (1988). Esses textos foram por mim tomados como referências para a construção da presente apresentação do trabalho desenvolvido por Itard com Victor.

Apresento a seguir os cinco objetivos, na ordem estabelecida e desenvolvida por Itard (2000):

Primeiro objetivo: interessá-lo pela vida social, tornando-a mais amena do que aquela que ele então levava e, sobretudo, mais análoga à vida que acabara de deixar.

Itard pensava que era preciso, antes de tudo, deixá-lo sentir-se feliz, segundo seus costumes, pois até ali ele fazia apenas quatro coisas: dormir, comer, não fazer nada e correr pelos campos. Então ele podia ir dormir ao cair do dia, recebia farta alimentação do seu gosto, ficava períodos sem nada fazer, era acompanhado em passeios e correrias ao ar livre. Itard destacava que Madame Guérin, longe de tentar contrariar o menino, soube muito bem articular-se com os seus hábitos, auxiliando significativamente para que fosse alcançado o primeiro objetivo.

De maneira progressiva suas corridas foram tornando-se mais espaçadas, as suas refeições foram diminuindo em quantidade e não eram mais tão frequentes, permanecia mais tempo na cama e os dias eram mais direcionados para sua aprendizagem.

Segundo objetivo: despertar a sensibilidade nervosa com os mais enérgicos estimulantes e algumas vezes com as vivas afeições da alma.

Itard observou, em inúmeras situações, que os órgãos sensoriais de Victor tinham pouca sensibilidade, especialmente o ouvido. Era comum vê-lo seminu, acorçado no chão, exposto durante horas ao vento frio e à chuva, ou então, quando estava perto do fogo, vê-lo pegar carvão em brasa quando caía fora da lareira e recolocá-lo sem esboçar qualquer reação.

Mais de uma vez, colocaram tabaco nas suas narinas sem provocar sequer um espirro. O mais forte ruído não desencadeava a menor reação de sua parte, mas foi visto virando-se pelo ruído de uma noz (de que ele gostava muito).

A intenção de Itard era desenvolver a atenção em Victor “despertando” seus sentidos para as sensações. Assim foram utilizados vários mecanismos, como banhos muito quentes, massagens e até cócegas para atingir esse objetivo.

Itard preocupou-se também com o que denominava “afeições da alma” ou sentimentos. Ao iniciarem o programa, Victor conhecia somente a alegria e a cólera.

Após três meses já havia conseguido uma excitação geral de todas as forças sensitivas. O tato, a sensibilidade para o calor e o frio, o paladar e o olfato estavam respondendo de forma muito diferente e mais satisfatória. Pressionava a batata para ver se estava cozida a seu gosto, passou a ter medo de se queimar, já não queria ingerir alimentos que tivessem qualquer substância estranha (chegava a rejeitar toda a comida do prato), espirrava quando sentia alguma irritação no nariz. E, com a sensibilidade do homem civilizado, vieram também as doenças, pois teve um evento de muita coriza e duas gripes com catarro em um curto espaço de tempo.

Todavia, a visão e a audição permaneceram no mesmo estado. Itard atribuía essa ausência de mudança à maior complexidade desses dois órgãos, necessitando então uma educação específica e mais longa. Longe de sentir-se frustrado, Itard considerou essa situação como uma prova possível (digna de ser apresentada aos fisiologistas) de que os sentidos do tato, do olfato e do paladar não serem mais do que uma modificação no órgão da pele. Já os outros dois, por serem mais internos e envolvidos por um aparelho físico mais complexo, demandavam outras formas de abordagem.

Terceiro objetivo: ampliar a esfera de suas ideias, dando-lhe necessidades novas e multiplicando suas relações com os seres que o circundam.

Aqui Itard fala que o desenvolvimento da inteligência de Victor está sendo lento e difícil e atribui essa situação a muitas dificuldades que encontrou para alcançar esse objetivo.

Foram oferecidos muitos brinquedos a Victor (paulatinamente) e de tipos variados, porém os mesmos não chamavam a atenção do menino. Itard relata

que tentava, durante horas, fazer com que Victor prestasse atenção neles e os utilizasse. O efeito acabava sendo o contrário do esperado, pois geravam muita impaciência. Nosso personagem conta que Victor escondia os brinquedos, chegando ao ponto de destruir alguns. Um jogo de boliche, por exemplo, com o qual Itard insistiu bastante, foi utilizado por Victor como lenha para a lareira.

Talvez Victor estivesse ainda muito mais atento à utilidade de certos objetos e, na verdade, acabava encontrando soluções que não deixavam de ser interessantes, mas muito distantes daquelas que o mestre esperava da parte de seu pupilo. A excessiva insistência com os brinquedos é que parecia gerar a impaciência no menino, provocando sua aversão aos mesmos. Itard, todavia, não conseguia, naquele momento, flexibilizar suas propostas e dar mais espaço à espontaneidade e, até, à imaginação de Victor.

O mestre obtinha um pouco mais de sucesso no trabalho com a atenção do seu aluno quando realizava o que ele denominava de “diversões”, envolvendo alimentos, como castanha ou nozes (muito apreciadas pelo menino). Realizava um jogo com três copinhos (embaixo de um deles estava o prêmio) e, após várias movimentações dos mesmos, (feitas por Itard) Victor deveria encontrar o copo certo. Mas o mestre considerava que essa brincadeira, apesar de trabalhar a atenção, o julgamento e a coordenação visual, por envolver alimentos, acabava reforçando seus antigos hábitos do tempo de vida na floresta.

Apesar disso, Itard tentou despertar o interesse do seu aluno para coisas que crianças de sua idade gostavam: balas e doces. Mas Victor não suportava o sabor do açúcar. Nosso personagem tentou então com comidas bem temperadas, mas também não obteve sucesso. Tentou ainda, em momentos que o menino estava com fome ou sede, oferecer-lhe licores fortes ou alimentos condimentados. Novo fracasso.

Itard começou a levar Victor para jantar com ele na cidade. Fazia isso com certa frequência, cuidando para repetir alguns preparativos como colocar o chapéu e entrar no quarto com a camisa do menino. Logo Victor associou essas ações à saída para jantar e mostrava-se muito contente, além de vestir-se rapidamente. Aqui o mestre destaca que um animal doméstico mais inteligente também identificaria esses sinais e reagiria. Mas, ao mesmo tempo,

Itard conseguia ver a grande mudança que já havia se operado desde a chegada de Victor a Paris.

Foi também criado o hábito de passear nos jardins próximos ao Instituto. Madame Guérin levava-o quase diariamente ao jardim do Observatório, onde o Sr. Lemeris (funcionário responsável pelo local) dava-lhe leite (o que Victor apreciava muito) como merenda. Assim, esse passeio também entrou para a lista dos novos hábitos e das preferências do menino.

Itard acreditava que todos esses cuidados e atenções que foram dirigidos a Victor desde que iniciaram o trabalho fizeram com que acabasse gostando da sua nova vida. Percebia que o menino gostava muito de sua governanta, demonstrando verdadeiro afeto por ela: quando se separavam, ele ficava triste e, quando se reencontravam, manifestava toda a sua alegria. O mestre sentia o carinho e a amizade de Victor em relação a ele, mas, nesse caso, os sentimentos eram bem mais tênues.

Quarto objetivo: levá-lo ao uso da fala, determinando o exercício da imitação pela lei imperiosa da necessidade.

Ao falar dessa etapa, Itard menciona, já no começo, que até ali tivera pouco sucesso. Apresenta alguns princípios indicadores de pressupostos teóricos com o cuidado de sustentá-los em evidências, na busca de responder as perguntas: “O selvagem fala? Se não é surdo, por que não fala?” (Itard, 2000, p.153)

Itard compreendia a maneira como seu pupilo utilizava a audição enquanto viveu na floresta. O uso desse sentido estava associado a poucos ruídos e, antes de tudo, àqueles relacionados à satisfação de suas necessidades físicas, bem como da aproximação de um animal perigoso na floresta onde viveu por tanto tempo. Até ali a audição limitava-se a um meio de conservação natural. Ele defendia a idéia de que, na medida em que Victor tinha poucas necessidades, exercitava seus sentidos em relação a um também pequeno número de objetos.

Inicialmente Itard limitou-se ao papel de observador em relação a esse aspecto, pois tinha dúvidas quanto ao rumo que deveria dar ao trabalho.

Decorridos cinco ou seis meses de sua chegada a Paris, Victor parecia ter começado a ouvir a voz humana, o que pôde ser percebido em função das reações que tinha. Depois começou a ouvir o som gutural que os meninos surdos produziam. Isso ficou evidente porque, se estava descendo as escadas e ouvia suas vozes se aproximando, tornava a subir ou descia bem rápido.

Foi nesse período que Victor recebeu seu nome, visto que até então ainda era conhecido apenas como o Selvagem de *Aveyron*. Na medida em que manifestava que estava escutando mais ruídos e sons, Victor manifestou uma clara preferência pelo som “ô”. Assim Itard escolheu um nome que terminasse por essa vogal e, desde então, o menino dificilmente deixava de levantar a cabeça, virar ou atender quando era chamado. Igualmente conseguiu compreender o significado da negação *non* (que também tem a vogal “o” bastante destacada), que Itard empregava para que Victor corrigisse algum erro cometido nos exercícios.

A fala, porém, continuava muda apesar de Victor não apresentar nenhuma imperfeição nos órgãos vocais. Contrariamente ao que pensava a maioria dos médicos da época, Itard acreditava que, se Victor começava a ampliar sua audição e, mesmo assim, não falava, isso não era decorrente de uma lesão orgânica, mas em razão das circunstâncias desfavoráveis. Nas palavras do mestre:

A falta total de exercício deixa nossos órgãos inaptos para as suas funções; e, se aqueles já afeitos aos seus usos são tão fortemente afetados por essa inação, o que será daqueles que crescem e se desenvolvem sem que nenhum agente tenda a pô-lo em funcionamento? São necessários dezoito meses pelo menos de uma educação cuidadosa para que a criança balbucie algumas palavras; e vai-se querer que um duro habitante das florestas, que está na sociedade há apenas quatorze ou quinze meses, tendo passado cinco ou seis deles entre surdos-mudos, já estivesse em condições de falar! (Itard, 2000, p.157).

E sobre as necessidades especiais de seu aprendiz acrescenta:

(...) mas cumprirá, para alcançar esse ponto importante de sua educação, muito mais tempo, muito mais trabalho do que são precisos a menos precoce das crianças. Esta não sabe nada; mas possui num grau eminente a suscetibilidade de aprender tudo; tendência inata à imitação; flexibilidade e sensibilidades excessivas de todos os órgãos; mobilidade incessante da língua; consistência quase gelatinosa da laringe; tudo, numa palavra, tudo concorre para produzir nela esse

chilreio contínuo, aprendizado involuntário da voz também favorecida pela tosse, pelo espirro, pelos gritos dessa idade e mesmo os choros, pelos choros que se devem considerar não só os indícios de uma viva excitabilidade mas, também, um móbil poderoso, aplicado sem descanso e nas horas mais oportunas aos desenvolvimentos simultâneos dos órgãos da respiração e da fala. Que me concedam essas grandes vantagens e respondo por seu resultado. (Itard, 2000, p.157).

A estratégia utilizada por Itard para que Victor aprendesse a falar era exercitar a imitação por meio de situações ou de objeto que estivessem relacionados à satisfação de suas necessidades. Considerando a preferência de seu aluno pela vogal “o”, o mestre acreditava que esta teria sido a primeira a ser ouvida e, por isso, seria a primeira também a ser pronunciada. Dentro de seu projeto, achou que seria promissor que essa simples pronúncia fosse, pelo menos quanto ao som, o sinal e uma das necessidades mais comuns do menino. Trabalhou muito com a palavra “eau”³², cuja pronúncia em português é “ô”, que Victor sempre tomava após a realização correta dos exercícios. Todavia não surtiu efeito algum. Passou então a trabalhar com a palavra “lait”³³, mas mantendo o mesmo método. No quarto dia em que trabalhava com essa palavra, Victor pronunciou pela primeira vez uma palavra: *lait*. Mas Itard ficou dividido nos seus sentimentos: feliz por seu aluno finalmente ter articulado uma palavra e, ao mesmo tempo, frustrado porque Victor falou só após Itard ter colocado o leite na xícara, ao invés de pedir o leite primeiro para depois receber. A esse respeito Itard assim se exprime:

Vê-se por que esse modo de resultado estava longe de realizar minhas intenções; a palavra pronunciada, em vez de ser o signo da necessidade, era, relativamente ao tempo em que ela fora articulada, apenas uma vã exclamação de alegria. Se a palavra tivesse saído de sua boca antes da concessão da coisa desejada, estava tudo certo. (Itard, 2000,p.158-159).

Depois desse resultado, Itard resolveu mudar o método e ficou aguardando o momento que julgasse mais oportuno para substituí-lo. Victor passou a dizer os monossílabos *la* e *li* e um pouco depois acrescentou um segundo *l*, pronunciando como o *lhi* do português. Passaram a ouvir Victor com frequência repetir *lhi, lhi*. A hipótese de Itard para essa “palavra” é que ele

³² Água em francês

³³ Leite em francês

teria a intenção de dizer o nome da filha de Madame Guérin, Julie, que ia passar os domingos com a mãe no Instituto (tinha onze a doze anos na época). Nesses dias, as exclamações *lhi, lhi* ficavam mais frequentes.

Outra aquisição, um pouco mais complexa porque envolvia duas sílabas, foi *oh Dieu!*³⁴, expressão muito utilizada por Madame Guérin. Victor a pronunciava em momentos de bastante alegria, suprimindo o *u* de *Dieu* e dando ênfase ao *i*, ao que gritava então *Oh Diie! Oh Diie!*

Ao mesmo tempo, Itard destacou nesse primeiro relatório a facilidade de seu pupilo para expressar suas poucas necessidades sem se utilizar da fala. Quando chegava a hora do passeio e Madame Guérin não estava pronta, Victor colocava diante dela todos os objetos necessários para que ela se aprontasse, ficando tão impaciente que até a ajudava a vestir-se. E assim ocorreram muitas outras manifestações não menos interessantes e não menos inteligentes também.

O mestre ainda salientou que, da mesma forma que Victor se fazia compreender por meio de gestos e ações, ele entendia essa comunicação com igual facilidade. Quando Madame Guérin queria mandá-lo buscar água apenas lhe mostrava a moringa com a boca para baixo e ele ia imediatamente. Toda essa comunicação acontecia sem nenhum exercício anterior. Para se certificar disso, Itard escolheu um objeto sobre o qual nunca tinha visto Victor fazer qualquer sinal. O mestre então despenteou os cabelos e logo estava com um pente nas mãos.

Itard via, em todos esses mecanismos, sinais de inteligência, mas considerava-a ainda muito primitiva, próxima daquela que deveria ser empregada nos primórdios da civilização. No momento da escrita desse primeiro relatório, Itard ainda acreditava que chegaria o momento em que Victor sentiria a necessidade de utilizar novos signos e falaria.

Quinto objetivo: exercitar durante algum tempo, a partir dos objetos de suas necessidades físicas, as mais simples operações da mente e determinar em seguida sua aplicação aos objetos de instrução.

³⁴ “Ó Deus” em francês e se pronuncia “Ó Diê”.

Itard buscou exercitar as faculdades intelectuais de Victor a partir de objetos do seu interesse. Eram propostos desafios cada vez mais complexos, sempre novos, colocados entre ele e suas necessidades e que só poderiam ser superados pelo exercício da atenção, da memória, do julgamento e do uso de seus sentidos. Desta forma, foram desenvolvidos todos os sentidos, sendo que destes, a audição ainda era o menos aperfeiçoado. Quanto a esse aspecto, Itard via em Victor semelhanças com um surdo-mudo e resolveu então tentar com seu pupilo o método de ensino do Abade Sicard. Iniciou pelos exercícios de comparações repetidas a fim de estabelecer a relação entre o objeto e o seu desenho. Foram feitos incontáveis exercícios até que Itard certificou-se de que Victor dera conta dessa etapa. O procedimento seguinte era considerado muito mais difícil: colocar em torno do desenho todas as letras que formam a palavra do objeto representado pela figura. Em seguida, apaga-se a figura, ficando apenas as letras. Victor, todavia, não conseguiu identificá-las mesmo com todas as repetições que foram realizadas. Itard evidencia em seus comentários, ter percebido que esse passo ainda era muito grande para seu aluno porque suas “faculdades” encontravam-se ainda “entorpecidas”. Era necessário um método no qual cada dificuldade vencida o promovesse ao nível de dificuldade seguinte.

Foram fixadas em uma prancha três figuras geométricas (quadrado, círculo e triângulo) em cores bem diferentes (vermelho, azul e preto), feitas em papel e com um prego no meio. Também foram feitas outras três dessas figuras, nas mesmas cores, também em papel e foram deixadas sobre seus modelos na prancha, durante alguns dias. Itard então tirou as figuras e entregou a Victor, que imediatamente recolocou-as corretamente, mesmo quando foi alterada a ordem das figuras várias vezes. Após alguns dias, esse quadro foi substituído por outro com as mesmas figuras, só que agora todas da mesma cor, e em seguida, por outro quadro onde havia três figuras iguais, mas em cores diferentes. Victor conseguiu realizar as tarefas com facilidade e seu mestre foi aumentando o grau de dificuldade. Ele acrescentou ao quadro outras formas não tão diferentes entre si e novas cores com diferenças apenas de tonalidades. Por exemplo: um paralelogramo um pouco alongado ao lado de um quadrado, uma amostra de azul celeste ao lado de outra em azul

acinzentado. Nesse nível, Victor cometeu alguns erros e demonstrou mais dúvidas, que desapareciam após alguns dias de exercício

A cada novo resultado positivo, o mestre ficava mais entusiasmado e ia acrescentando mais mudanças, com uma complexidade crescente. Ele percebeu que a paciência e a docilidade de Victor começaram a diminuir e aqueles ataques de impaciência e fúria do começo do trabalho (logo que chegou a Paris) reapareceram. Tendo em vista que o trabalho já havia iniciado há algum tempo, Itard considerou que não deveria mais ser condescendente, mas dominar esses ataques, apesar de reconhecer que o menino não entendia o objetivo dessas atividades e que era natural que se cansasse. Diante da insistência do mestre apesar da grande irritação de Victor, este foi tendo manifestações cada vez mais violentas em relação às coisas: mordida lençóis e cobertores, jogava a lenha pelo quarto, as cinzas e até mesmo as brasas da lareira, chegando ao ponto de ter convulsões. Nesse ponto, Itard sentiu-se obrigado a ceder. Considerou, porém, que sua atitude condescendente só piorou a situação porque depois, diante da menor contrariedade, Victor passou a ficar furioso e reagir de maneira violenta.

Itard ficou muito preocupado e registrou o temor de que acabasse tornando Victor um epilético³⁵. Resolveu que deveria tomar alguma atitude que o desestabilizasse.

Algum tempo antes, Victor e sua governanta haviam ido ao Observatório (local próximo do Instituto, onde ia passear quase todos os dias). Madame Guérin levou-o até uma plataforma lá existente (muito alta) e, quando Victor aproximou-se do parapeito, ficou apavorado, chegando a suar frio e a tremer todo o corpo. Voltou, agarrou-se ao braço de Madame Guérin e puxou-a dali, parando somente quando chegaram ao pé da escada.

Itard lembrou-se desse evento e resolveu aproveitar o efeito que tal situação desencadeou. Assim, na primeira ocasião em que Victor teve um novo acesso muito violento, o mestre abriu a janela do quarto (situado no quarto andar e de frente para grandes pedaços de pedra), aproximou-se do menino aparentando estar furioso, agarrou-o pelo quadril e colocou-o na janela, com a cabeça apontada direto para baixo. Após alguns segundos (que devem ter

³⁵ Nesse momento do relato Itard afirma ter medo de fazer de Victor um menino epilético e acrescenta que essa era “uma doença das mais horrorosas e das menos curáveis”. (p. 170).

parecido muito tempo), retirou-o dali, e Victor estava pálido, coberto de suor frio e um pouco trêmulo. Itard levou-o até o quadro em que estavam trabalhando e obrigou-o a juntar todos os cartões que havia espalhado pelo chão e recolocar no lugar. O aluno fez isso contrariado, mas desta vez não reagiu. Depois se jogou na cama e chorou bastante. Itard registrou que essa foi a primeira vez que viu Victor chorar.

Itard afirma que, após a aplicação da “técnica”, Victor ainda demonstrava estar aborrecido, mas não ficava mais furioso. É interessante perceber em seu relato que o mestre sabia quando excedia as horas de trabalho com o menino ou quando ocupava os horários de seus passeios com exercícios que ele mesmo admitira que não tinham sentido para Victor. Mas, mesmo assim, insistia, demonstrando pouca sensibilidade para com as possibilidades e necessidades de seu pupilo que há tão pouco tempo levava uma vida completamente diferente. Itard considerou a mudança de comportamento muito favorável e retomou a continuidade dos exercícios.

Ao perceber que Victor já dominava as atividades com as figuras geométricas e as cores, fez uma importante mudança: passou a utilizar letras. Itard mandou fazer um quadro com compartimentos em número correspondente àquele das letras do alfabeto. Em cada compartimento, havia uma letra (móvel) do alfabeto, impressa em cartolina grossa. Foi feito outro conjunto de letras do alfabeto em metal. O objetivo era que Victor comparasse as letras de metal com aquelas impressas e as classificasse nos espaços correspondentes, no quadro.

Foi com Madame Guérin, na ausência de Itard, que Victor teve sua primeira experiência com o quadro das letras. Ao retornar, o mestre foi informado pela governanta que o menino distinguia todas as letras e as classificava corretamente. Após alguns dias, Itard compreendeu a estratégia que Victor utilizava (e que ele próprio criara) para fazer a classificação. Quando entregava o quadro a Victor, este não esperava que Itard tirasse as letras. Ele mesmo as retirava, empilhando-as na sua mão, na ordem em que elas ficavam no quadro. Assim, a última letra do quadro ficava em primeiro lugar na pilha. Então Victor começava por esta para recolocá-las no quadro, partindo da última até a primeira, visto que elas já estavam na ordem correta em sua mão.

Com frequência a pilha caía e era preciso recolocá-las na ordem, o que Victor fazia utilizando-se de sua atenção.

Itard afirmava que não tinha como saber com certeza o raciocínio que Victor fazia para realizar a tarefa desta forma. Executava como uma repetição, mas que ele mesmo havia criado. O mestre fazia mudanças nos lugares, colocava letras parecidas uma ao lado da outra, mas o menino continuava acertando todas. Itard estava realizando uma etapa preparatória para fazer com que Victor utilizasse as letras para expressar as necessidades que não se pode manifestar pela fala.

Uma manhã quando Victor esperava seu leite, Itard pegou as letras da palavra LAIT e arrumou-as em uma prancha que havia preparado. Madame Guérin (em combinação acordada previamente) veio, olhou as letras e deu a Itard uma xícara cheia de leite. Em seguida, ele se aproximou de Victor e lhe deu as quatro letras que tinha tirado de cima da prancha, mostra com uma mão, e, com a outra, entregou-lhe a caneca com leite. Victor então tentou sozinho, mas inverteu as letras. Itard o auxiliou e, assim que ficaram na ordem correta da palavra, deu-lhe o leite. Mais alguns testes como esse foram realizados, e Itard acreditou que tinham sido suficientes para dar a Victor uma ideia da relação existente entre a palavra escrita e o objeto. Alguns dias depois, em uma situação comum, Victor estava se preparando para ir ao Observatório, sendo que sempre que ia lá ganhava leite. Em uma dessas vezes, quebrou a xícara que lá utilizava. A partir daí, passou a levar a sua de casa. Assim, quando estava saindo, pegou as quatro letras do quadro e, ao chegar à casa do Sr. Lemeris (funcionário do Observatório em cuja casa o menino sempre tomava leite), arrumou as letras em uma mesa formando a palavra LAIT³⁶.

Ao finalizar o primeiro relatório, Itard afirmou que podia concluir, a partir de suas observações, principalmente daquelas relacionadas aos dois últimos objetivos, que Victor possuía os seus cinco sentidos em funcionamento, que evidenciava ter atenção, memória, lembranças de fatos ocorridos, tinha condições de comparar, diferenciar, julgar, utilizando os seus recursos da inteligência para alcançar os objetivos propostos pelo mestre. Destacou ainda que todas essas mudanças aconteceram em nove meses, um período curto,

³⁶ Esta situação descrita por Itard é retratada, de maneira muito interessante, no filme "O Garoto Selvagem", dirigido por François Truffaut em 1970.

especialmente para alguém que havia sido diagnosticado como um idiota incurável. Sendo assim, concluiu que era possível educá-lo.

Itard destacou o efeito que ele considerou importantíssimo, de todas essas observações, para a confirmação das teorias de Locke e Condillac e apresentou cinco pontos que exponho a seguir:

1. Quando no puro *estado de natureza*, o homem é inferior a muitos animais. Não há fundamento para as ideias de que esse ser se desenvolveria de forma pura e plena sem a influência da sociedade. Na verdade, em um caso assim, “o indivíduo, privado das faculdades características de sua espécie, vegeta miseravelmente, sem inteligência bem como sem afeições, numa vida precária e reduzida apenas às funções da animalidade.” (p.175).
2. A superioridade moral atribuída a um estado natural do homem é somente o resultado da civilização que o transforma em um ser superior aos outros animais. Essa motivação é a sensibilidade predominante de sua espécie a partir da qual se desenvolvem as capacidades imitativas e a tendência básica que o impele a buscar, em novas necessidades, novas sensações.
3. A força imitativa, cujo objetivo é a educação de seus órgãos, principalmente da fala, que é muito potente nos primeiros anos de vida, enfraquece à medida que a idade avança. Em razão disto, a articulação dos sons enfrenta muitos obstáculos em idade mais avançada.
4. Entre o mais isolado selvagem e o cidadão mais instruído, existe uma relação constante entre suas ideias e suas necessidades. O aumento ou a diminuição do número de nossas necessidades contribuem para aumentar ou diminuir a esfera dos conhecimentos, o campo da ciência, as belas artes e a indústria social.
5. No atual³⁷ estado dos conhecimentos fisiológicos, o ensino pode e deve se esclarecer com os conhecimentos adquiridos pela medicina moderna que, entre todas as ciências naturais, é a que pode colaborar mais para o aperfeiçoamento da espécie humana, analisando as anomalias

³⁷ Período em que Itard estava vivendo.

orgânicas e intelectuais de cada indivíduo e daí indicando de que maneira a educação pode ajudá-lo e o que a sociedade pode dele esperar.

Canevaro e Gaudreau (1989) relatam que Itard, percebendo seu insucesso parcial com seu método, especialmente em relação à aquisição da fala, modifica seus objetivos, reduzindo-os para três, mas conservando o mesmo rigor metodológico do início. Permaneceram então os seguintes objetivos:

- inseri-lo na vida social;
- despertar a sensibilidade nervosa;
- ampliar a esfera de suas ideias suscitando-lhe novas necessidades e multiplicando suas relações com as pessoas do seu entorno.

É possível pensar que, nesse momento, Itard estava mais realista quanto às possíveis competências verbais de Victor e aos objetivos educativos a serem atingidos. O segundo relatório (escrito em 1805 e publicado em 1806) procura destacar os progressos realizados desde 1800 no que diz respeito à percepção, à cognição e, principalmente, às questões sócio-afetivas. Em relação a esse último aspecto é que aparece uma grande diferença entre os dois relatórios. Itard, no segundo relatório, indica ter conseguido desenvolver em Victor o senso da justiça e da injustiça

Itard iniciou seu segundo relatório dirigindo-se a Champagny, o ministro do interior, pois este havia solicitado a elaboração de um novo documento descritivo como condição para manter a pensão do governo a Victor, uma vez que, após o primeiro registro apresentado em 1801, não havia sido divulgado mais nenhum escrito sobre o trabalho que vinha sendo realizado com o menino. Itard afirmou que falar de Victor naquele momento não chamava mais nenhuma atenção porque tinha sido esquecido por aqueles para os quais despertara tanta atenção quando fora descoberto. Além disso, tomou para si as razões do que ele considerou como insucessos nesse trabalho. Mesmo assim,

acreditava que seus experimentos e observações poderiam contribuir para a filosofia médica e o estudo do homem incivilizado.

O mestre destacou a imensa diferença que existia entre o menino selvagem de 1800 e o jovem Victor de 1805 e frisa que ele deveria ser sempre o parâmetro de si mesmo ao ser avaliado. Apresentou o relatório estruturado em três grandes partes como já foi mencionado logo acima: as funções dos sentidos, as funções intelectuais e as faculdades afetivas.

I – Desenvolvimento das funções dos sentidos

Itard retoma a importância dos trabalhos de Locke e de Condillac sobre a influência dos sentidos na formação e desenvolvimento das ideias do homem. Afirma que a audição é o sentido que mais influencia o desenvolvimento das competências intelectuais humanas. Já no relatório anterior Itard referira que a audição era o sentido menos desenvolvido em Victor, que, desde sua chegada a Paris, demonstrou uma audição seletiva. Resolveu trabalhá-lo da maneira mais isolada possível, lançando mão de todos os recursos que pôde imaginar. Propôs atividades em que comparava a percepção dos sons de diferentes instrumentos musicais e, inclusive, diferentes tons da voz do próprio mestre. Victor realizava os diferentes exercícios com os olhos vendados e, de acordo com o mestre, gostava muito desses momentos. Depois que Victor já percebia todos os tons de voz, Itard partiu para a apreensão das diferenças e avaliação de todas essas modificações e variedades de tons de que se compõe a “música da fala”, sabendo que este momento era muito mais complexo que aquele anterior. Trabalhou a distinção entre as vogais, que Victor conseguiu distinguir depois de muito tempo. Porém uma sequência de dificuldades inesperadas acabou por colocar um fim às atividades.

Victor vinha encarando os exercícios como brincadeiras divertidas e ria durante a execução dos mesmos. Porém a sua alegria foi aumentando cada vez mais e, ao invés de alegrar as aulas, tinha o efeito de desorganizá-las. Acabava confundindo os sons, levantava todos os dedos ao mesmo tempo e dava gargalhadas que Itard considerava muito irritantes. O mestre resolveu

tirar-lhe a venda. As risadas pararam, mas com a possibilidade da visão, qualquer coisa servia pra distraí-lo. A venda foi colocada novamente e, a partir daí, quando Victor se enganava, o educador pegava uma baqueta do tambor e dava pequenas batidas nos dedos do menino. Victor interpretou como outra brincadeira e ria ainda mais. Então Itard aumentou a força das batidas e seu aluno demonstrou ter compreendido, pois chorou e, mesmo depois de ter-lhe sido tirada a venda, não abriu os olhos. O resultado dessa estratégia foi muito negativo. A partir daí, não riu mais, mas ficou com muito medo de apanhar novamente, pois, com a venda nos olhos, ficava totalmente sem saber o que ia acontecer. Após emitir um som, Itard tinha que esperar mais de quinze minutos até que seu aluno fizesse o sinal combinado. Itard acabou por abandonar esses exercícios. Posteriormente fez novas tentativas, às quais Victor reagiu da mesma maneira.

Itard partiu então para o trabalho com a visão. Já havia melhorado a capacidade de Victor em fixar o olhar e em prestar atenção. Ele afirmou que, após alguns meses, Victor sabia ler e escrever de maneira satisfatória uma série de palavras, sendo que algumas tinham a grafia semelhante, só que essa “leitura” era mecânica, sem a compreensão do significado.

Na verdade, Victor conseguia identificar visualmente as palavras, pois ele não pronunciava nenhuma delas. O que ele conseguia era soletrar cada letra até encontrar em sua palavra as letras daquela que o mestre lhe mostrava. Após algum tempo, quando Itard indicava ao aluno que ele havia errado, Victor somente fixava o olhar na palavra e já percebia o engano.

A seguir Itard passou a trabalhar o tato. Ele não julgava esse sentido tão importante quanto Condillac, mas, mesmo assim, considerou que o trabalho com o tato poderia surtir efeitos interessantes.

Iniciou o trabalho com as temperaturas quente e fria, e Victor respondeu muito bem. Em seguida, passou para a percepção da forma, que era uma noção nova para o menino. Primeiro Victor conseguiu distinguir objetos muito diferentes entre si. Aos poucos, o mestre foi introduzindo objetos não tão diferentes, e seu pupilo chegou até a distinguir as letras mais parecidas quanto à forma como o B e o R, o I e o J, o C e o G. Apesar de Itard não alimentar expectativas expressivas em relação a essas atividades, percebeu que

contribuíram significativamente para aumentar a capacidade de atenção de Victor.

Finalmente, faltava serem trabalhados os sentidos do gosto e do olfato. Este último Victor já o tinha muitíssimo apurado, e, por isso, Itard considerou que não havia mais nada a acrescentar em relação a esse sentido. Victor nunca perdeu o hábito de cheirar o que lhe era apresentado, inclusive objetos que para a maioria das pessoas eram inodoros, mesmo quando já era adulto. Ressalta, porém, que, apesar de apurado, o olfato de Victor estava muito mais associado às funções digestivas do que às faculdades intelectuais.

Em relação ao gosto, Itard decidiu que era interessante ampliar os conhecimentos de seu pupilo quanto aos prazeres variados que a civilização proporcionava a esse sentido. O gosto de Victor foi despertado por meio de muitos pratos, mas o menino nunca demonstrou afeição por nenhum. Em alguns casos, como os licores, chegou a ter aversão. Sempre manteve grande gosto em tomar água. Ao final do jantar, enchia um copo com água pura e ia beber perto da janela com os olhos voltados para o campo.

Os sentidos foram desenvolvidos em Victor, ele diferenciava os atributos dos objetos, mas não conhecia o valor representativo dos signos. Nesse ponto, Itard ponderou que era o momento de partir para o trabalho com as capacidades mentais e conferir o quanto o trabalho com os sentidos havia contribuído para o desenvolvimento das mesmas.

II – Desenvolvimento das Funções Intelectuais

Ao iniciar esta parte do relatório, Itard afirmou que existia uma grande ligação entre o homem físico e o homem intelectual. Reconhecia as áreas como diferentes, mas cujos limites se confundiam: o seu desenvolvimento é simultâneo e a sua influência é recíproca. Dessa forma, todos os exercícios que foram realizados com o intuito de desenvolver os sentidos de Victor envolviam a inteligência, chegavam à mente e preparavam o caminho para a comunicação das ideias.

O mestre havia ficado muito satisfeito quando Victor conseguiu “escrever” a palavra LAIT. Após, desenvolveu exercícios através dos quais

familiarizou seu aluno com várias palavras para que ele pedisse os objetos que elas expressavam para mostrar sua vontade ou necessidade. Entretanto, apesar de todos esses esforços, percebeu que Victor só as utilizava em determinados momentos e sempre com o objeto à vista. Depois que ele recebia a xícara com leite é que formava a palavra LAIT. O mestre concluiu que a formação desse signo não era para Victor a expressão de sua necessidade, mas somente um exercício que ele realizava mecanicamente. Itard decidiu que era preciso retomar esse trabalho e concluiu que, se Victor não havia compreendido, a responsabilidade por isso cabia somente ao seu professor.

Após reflexão a respeito das possíveis causas dessa dificuldade, Itard percebeu que não tinha procedido de maneira simples como no começo o emprego das outras estratégias de trabalho. Victor poderia não saber ao certo se a palavra LAIT representava o líquido, a xícara ou a vontade de tomar leite. Várias das outras palavras trabalhadas também apresentavam, de acordo com as hipóteses de Itard, essa mesma imprecisão. Percebeu a necessidade estabelecer entre cada objeto e a palavra, uma ligação mais direta e um tipo de identidade que os fixasse simultaneamente na memória.

Nessa nova etapa, os objetos seriam muito simples, tais como: pena, chave, faca, caixa, etc., colocados em cima de um cartão onde estava escrito o nome do respectivo objeto. Nenhum deles era novo para Victor, pois já tinham sido utilizados anteriormente. Logo Victor percebeu essa disposição, e Itard certificou-se disso retirando os objetos e alterando a ordem dos cartões, sendo que o menino colocou cada objeto sobre o respectivo nome escrito no cartão. Itard seguiu propondo muitos exercícios, e isso foi permitindo que o mestre observasse alguns efeitos do trabalho com os sentidos. Uma das atividades consistia em separar os cartões e os objetos. Itard mostrava o cartão e Victor deveria trazer o respectivo objeto. O menino realizou a tarefa corretamente. Todavia, caso Itard mostrasse a palavra por alguns momentos e depois cobrisse, Victor ficava perdido e pegava qualquer objeto.

Itard assinalou que esse fato era desencorajador, mas seguiu com suas atividades. Percebeu que o tempo da impressão ia aumentando e logo Victor só olhava rapidamente a palavra mostrada e já apanhava o objeto correspondente. O mestre passou a enviá-lo a outra peça da casa e notou que

o menino buscou na agilidade da corrida a solução para não esquecer a palavra: o professor mostrava o cartão e o aluno disparava em busca do objeto. Às vezes, ele esquecia e voltava com ar desanimado, e era necessário mostrar-lhe o cartão novamente.

O professor continuou aumentando o grau de dificuldade da atividade: passou a pedir dois objetos, depois três e até quatro. Quando retornava do outro quarto com os objetos, o aluno primeiro conferia os cartões e comparava com os objetos que portava e só depois entregava a Itard. Aos poucos, a capacidade de sua memória foi aumentando, e Victor não precisava mais correr, realizando calmamente o exercício, chegando a parar na janela quando via algum conhecido para saudá-lo com gritos e depois continuava.

Itard observou que Victor era muito rigoroso na aplicação das palavras. A palavra “livro” correspondia sempre ao mesmo livro, e, quando Itard escondeu o livro que o aluno sempre pegava, este não apanhou nada, mesmo havendo uma prateleira cheia deles. O mestre chegou à conclusão de que isso era consequência do rigoroso trabalho que havia sido feito com a visão. Era necessário, então, levar Victor a identificar as qualidades comuns que dão o mesmo nome a coisas que podem parecer diferentes, deixar de lado as diferenças e identificar pontos em comum.

Inicialmente Victor fez generalizações: livro podia ser um caderno, um jornal, uma folha escrita, um maço de papel. Essa tendência repetiu-se com vários objetos. Incontáveis exercícios foram propostos pelo mestre e executados por seu pupilo. Apesar de apresentar oscilações, cometer enganos (quem não os faz?), Victor teve uma boa evolução nesse aspecto, e seu professor convenceu-se de que havia estabelecido completamente na mente do menino a relação dos objetos com suas palavras. A partir daí, só precisava aumentar o número deles.

Trabalharam então palavras como cama, árvore, pessoas e partes constituintes de um todo, sendo que essa última categoria de palavras foi um pouco mais difícil para identificar. As palavras dedos, mãos, braços não tiveram sentidos diferentes por bastante tempo, dificuldade essa por Victor apresentada em consequência de ele ainda não ter compreendido que as partes fazem um todo, e que, se consideradas em separado, tornam-se objetos distintos, com

nomes específicos. Apesar de seu rigor, mais uma vez Itard foi bastante inventivo: na frente de Victor, ele pegou um livro, arrancou a capa e várias folhas. À medida que entregava a Victor essas partes separadas, escrevia seus nomes no quadro. Depois Itard apanhava as partes de suas mãos e fazia Victor indicar os nomes no quadro. Isso foi repetido diversas vezes. Enfim, Itard mostrou-lhe o todo novamente (livro) e perguntou o nome ao que Victor indicou com o dedo a palavra livro.

Em seguida, foi a vez do trabalho com as qualidades dos objetos, que Itard iniciou com receio por envolver abstrações, pois receava que esse aspecto pudesse representar uma dificuldade insuperável para seu aluno. Trabalhou primeiro as noções de grande e de pequeno. Tendo se certificado de que Victor compreendia, trabalhou também outras características dos objetos como: cor, peso, resistência e não houve maiores dificuldades para Victor nesse aspecto.

Após a aprendizagem do adjetivo, veio a do verbo. Itard relatou que utilizou um procedimento muito simples, e Victor compreendeu com facilidade: pegava um objeto conhecido pelo menino e fazia vários tipos de ações. À medida em que ia realizando as ações, escrevia no quadro o infinitivo do verbo que exprimia aquela ação. Trocava o nome do objeto e realizava as mesmas ações enquanto mostrava com o dedo os verbos já escritos. Algumas vezes, criavam-se situações em que a palavra e o verbo eram incompatíveis. Nesses momentos, era possível observar a capacidade de discernimento de Victor e, inclusive, sua criatividade. Transcrevo a seguir um trecho bastante ilustrativo de uma dessas situações:

Um dia, por exemplo, que, por causa das sucessivas mudanças do regime dos verbos, via-me diante dessas estranhas associações de palavras, rasgar pedra, cortar xícara, comer vassoura, ele safou-se muito bem do embaraço, mudando as duas ações indicadas pelos dois primeiros verbos em duas outras menos incompatíveis com a natureza do regime deles, em consequência, pegou um martelo para romper a pedra, deixou cair a xícara para quebrá-la. Tendo chegado ao terceiro verbo e não podendo encontrar um substituto seu, procurou um para o regime, pegou um pedaço de pão e o comeu. (Itard, 2000, p.212).

Na medida em que realizavam essas atividades, a escrita também ia sendo trabalhada. Para Itard, a escrita era um exercício de imitação, e esta ainda não se manifestara em Victor. Partiram então para exercícios que propiciassem uma educação gradual da imitação. O aluno imitava o mestre em exercícios de levantar o pé, os braços, sentar, levantar ao mesmo tempo, abrir e fechar a mão e muitos outros. Depois simularam os movimentos da escrita com uma varinha (no lugar da pena) também com a intenção de que Victor tivesse mais força nos dedos e uma correta preensão. O passo seguinte foi trabalhar no quadro: cada um com um pedaço de giz e colocando as duas mãos (de Itard e de Victor) na mesma altura, o mestre começou a descer de maneira lenta e na vertical. Victor fez o mesmo, sempre comparando as duas linhas.

O resultado foi que, após alguns meses, Victor conseguia copiar as palavras que já conhecia. Em seguida passou a reproduzi-las de memória e a utilizar essa escrita para manifestar suas necessidades, buscar os meios de satisfazê-las e, ainda, poder compreender, também pela escrita, a vontade ou as necessidades das outras pessoas.

Itard resolveu que não devia limitar a imitação a um uso puramente manual. Iniciou atividades que não estavam relacionadas ao uso da escrita e cujo efeito era mais indicado para trabalhar a inteligência. Essas atividades envolviam uma imitação inteligente, com procedimentos e aplicações variáveis. Para Itard, a fala era um ato da imitação, seu primeiro e mais admirável resultado. Afirmava que a faculdade imitativa tem uma influência que se faz sentir durante toda a vida, mas sua aplicação vai variar segundo as características de cada idade. Na aprendizagem da fala, ela só é empregada quando a criança é bem pequena. Por isso, despertar a imitação em Victor, estando ele já na adolescência, não o levaria a se beneficiar dessa capacidade para desenvolver a fala, sem contar a dificuldade encontrada no sentido da audição.

Mesmo assim Itard não se resignava. Resolveu fazer com que Victor falasse utilizando-se do sentido da visão. Nessa última tentativa, sua expectativa era exercitar os olhos a fim de apreender o mecanismo da articulação dos sons e a voz para repeti-los, por meio da articulação das forças

da atenção e da imitação. Com esse objetivo, foram feitos incontáveis exercícios por mais de um ano, com os músculos do rosto (dos olhos, da testa, da boca, do maxilar), músculos dos lábios e também da língua. Itard acreditava que, após todo esse período de preparação, não haveria dificuldade para que Victor imitasse os sons articulados. Porém tudo o que o menino conseguiu foi emitir alguns monossílabos, ora agudos, ora graves e poucos nítidos. O mestre permaneceu tentando por mais um tempo ainda, mas, vendo que não havia progresso algum, abandonou o trabalho com a fala: “resignei-me a terminar ali minhas derradeiras tentativas em prol da fala e abandonei meu aluno a um mutismo incurável”. (2000, p.216).

III – Desenvolvimento das Faculdades Afetivas

Itard inicia esta parte do Relatório afirmando que havia dado início ao desenvolvimento das “faculdades afetivas” de Victor pelo sentimento da necessidade e pelo instinto da conservação, para depois desenvolver os sentimentos “menos interesseiros” e mais “generosos”.

Durante muito tempo, o menino não deu a menor atenção às pessoas que dele cuidavam, importando-se apenas com sua alimentação. Nesse caso, aproximava-se, mas, após estar satisfeito, afastava-se imediatamente.

No decorrer dos três primeiros meses no Instituto Nacional de Surdos-mudos, Victor foi aborrecido pelos curiosos e supostos observadores de Paris que queriam ver com os próprios olhos o menino selvagem. Ele caminhava a esmo pelos corredores e pelos jardins da instituição durante o inverno. Não se ocupava com nada e estava sempre muito sujo e, mesmo recebendo o carinho e a afeição de Madame Guérin, inicialmente parecia não se importar com nada. Parecia-lhe indiferente se estava bem vestido, aquecido, se dormia em uma cama limpa, quente e macia. Tendo em vista esse quadro, Itard definiu como mais acertado, no começo, concordar com seus gostos e procurar deixá-lo feliz. Itard lembra que, no primeiro relatório, já havia referido vários avanços em relação a esse aspecto. À medida que se ampliaram de maneira expressiva as necessidades de Victor, suas interações com seu mestre e sua governanta também tornaram-se mais numerosas, assim como os cuidados destes

dirigidos a ele. Assim, aos poucos, o menino foi desenvolvendo um afeto genuíno por seu mestre e por sua cuidadora (e também mestra de muitas de suas aprendizagens).

Aos poucos, Victor passou a ser tocado pelos sentimentos da alegria e da tristeza. Itard relatou uma situação muito interessante na qual Victor, após já estar há bastante tempo vivendo junto à civilização, saiu de casa (de onde se afastou bastante) e entrou na floresta. Porém não permaneceu lá por muito tempo e, ao sair, aproximou-se de uns campos vizinhos, onde não era conhecido. Foi detido pela polícia da época como andarilho por mais de quinze dias, mas acabou sendo reconhecido e levado de volta a Paris, para uma prisão, onde Madame Guérin apresentou-se para resgatá-lo. Ao ver sua governanta, Victor desmaiou, reanimando-se ao sentir os carinhos de Madame Guérin. Demonstrou sua alegria com gritos agudos, apertando-lhe as mãos e com o rosto radiante³⁸, parecendo muito mais um filho do que um fugitivo.

Itard destacou como provas da “sensibilidade do coração” do menino o zelo e o prazer que evidenciava quando fazia um favor a alguma pessoa da qual gostava ou mesmo quando conseguia antecipar-se fazendo alguma coisa que sabia ser do agrado de alguém, o que acontecia especialmente com a sua governanta. Nas aulas, Victor dava gargalhadas quando superava alguma dificuldade que tinha encontrado na realização de uma atividade.

Entretanto, o mestre observava que, mesmo avançando no que ele denominava “alegrias do homem civilizado”, sua alma continuava sensível à antiga vida primitiva. A paixão pelo campo, o encanto por um belo luar, pelo campo coberto de neve, assim como a alegria com os ruídos de uma tempestade continuavam a se manifestar. A fuga antes descrita aconteceu porque Victor ficou privado de seus passeios por vários dias. Ocorreu que Madame Guérin ficou de cama por quinze dias, em consequência de dores reumáticas. Esse período foi suportado pacientemente pelo menino, uma vez que ele via sua governanta na cama. Em um belo dia de sol, Victor viu Madame Guérin aprontando-se e concluiu que seria para passear com ele. Imediatamente ele se aprontou também mas, para sua surpresa e frustração, ela saiu sozinha para ir ao médico. Mais tarde, na hora do jantar, mandaram-no

³⁸ Itard relata que havia um grande número de curiosos que observaram e testemunharam esse emocionante reencontro de Victor e Madame Guérin.

à cozinha buscar umas travessas. Ao ver que a porta de serviço do quintal estava aberta, escapuliu para a rua.

Apesar das importantes conquistas feitas pelo menino, seu mestre acreditava que ele continuava essencialmente egoísta. Era cordial e solícito quando as tarefas não se opunham às suas necessidades. Itard pontuou que Victor desconhecia o sentimento da piedade, mas o próprio mestre afirmou que era necessário que o menino tivesse vivido essas situações para poder desenvolver esses sentimentos. Nosso personagem também salientou como algo espantoso a indiferença de Victor em relação ao sexo feminino. Apesar de preferir ficar mais próximo das mulheres do que dos homens, o menino não chegou a mostrar algum interesse relacionado à sua sexualidade ou ao sentimento do afeto pelo sexo oposto.

Itard finalizou seu segundo relatório afirmando ter sido absolutamente verdadeiro na apresentação de todas as situações, tanto aquelas de sucesso como as que evidenciavam que não havia alcançado os objetivos propostos. Para ele, a oscilação nas repostas do aluno fazia com que fosse difícil formar uma opinião sobre Victor. O mestre reconhece a grande diferença existente entre aquele menino que fora encontrado na floresta e o jovem que, naquele momento do segundo relatório, vivia no Instituto Nacional de Surdos-mudos, na companhia de Madame Guérin. Entretanto, acabou considerando sua experiência um fracasso, principalmente por não ter conseguido que Victor falasse.

Apesar dessa conclusão tão pessimista de Itard, o Ministro Champagny, que havia solicitado os relatórios, entusiasmou-se com os mesmos. Ficou decidido que Victor seria mantido pelo governo francês até o final de seus dias, mas não em alguma instituição asilar. Madame Guérin permaneceu como sua governanta e os dois foram morar em uma casa próxima ao Instituto, para que Itard pudesse manter contato com seu aluno. Além disso, o ministro ordenou que os dois relatórios fossem publicados a fim de que pudessem ser objeto de estudos pelos cientistas da época. Mas Itard não deu continuidade ao trabalho com Victor e passou a dedicar-se aos alunos do Instituto, atividade que desenvolveu até sua morte. Em 1828, morreu Victor, com 40 anos, aproximadamente.

Jean Itard era um jovem médico, com uma carreira promissora, quando tomou conhecimento do caso do menino selvagem. Ele filiava-se às teorias mais atualizadas naquele momento e isso lhe possibilitou, não só desafiar o diagnóstico do já famoso Philippe Pinel, mas, também, propor algo novo: o meio, através das experiências e da educação, irá formar o sujeito. Ao se deparar com um menino que foi privado durante anos do convívio com a civilização, acreditou que suas características eram consequência do próprio isolamento e não de um quadro de idiotia. Propôs-se então a educá-lo e baseou-se, ao elaborar seu plano de desenvolvimento, nas teorias em que acreditava. Para Itard, *a educação pode tudo na medida em que o inato se reduz a uma forma, uma cera mole a qual o educador pode dar a forma que ele quiser.* (Meirieu, 2001b, p.5. Nossa tradução). E assim ele iniciou sua empreitada. Ao ler seus relatórios percebe-se que sua intervenção junto ao menino foi a de um professor e não aquela de um médico. Incontáveis atividades foram propostas, assim como a criação de materiais para o desenvolvimento das mesmas. Todavia, nem todos os objetivos foram alcançados, ou talvez, alguns deles não tenham sido alcançados de forma plena, mas em parte, dentro das possibilidades que Victor apresentava naquele momento e em acordo com a metodologia empregada. Ao desenvolver seu experimento com Victor, o “médico-pedagogo” foi extremamente fiel e rígido na aplicação dos princípios teóricos nos quais acreditava. Talvez até por seu entusiasmo com a possibilidade de tal aplicação direta da teoria e pelo ineditismo da tarefa, Itard não conseguiu considerar como progressos ou desenvolvimento muitas mudanças que se operaram em Victor, chegando ao extremo de considerar como fracassada a sua experiência com o menino.

Autores como Banks-Leite e Galvão (2000) confirmam essa idéia de insucesso ao afirmarem que:

A filiação rigorosa a tais saberes, impediu-o de considerar como importantes as novidades que surgiram na relação com Victor; a postura adotada por Itard não permitiu um remanejamento de suas práticas face ao garoto, ou, quando efetuava uma tentativa nesse sentido, era sempre permanecendo fiel aos mesmos princípios básicos, aceitos a priori e, portanto, estranhos à própria relação que se desenrolava entre o mestre e o aprendiz. (p.59).

Mais do que uma experiência, Itard construiu com Victor uma relação, uma história. Uma relação professor-aluno, aluno este ao qual era preciso ensinar tudo. E Itard efetivamente ensinou muitas coisas a Victor. Sua proposta de educação foi global, envolvendo todos os aspectos da vida do garoto: aprender a andar, a vestir-se, a cuidar de sua integridade física e de sua higiene, a aproximar-se das pessoas, a alimentar-se de uma maneira mais ampliada (alimentos preparados e diversificados), a sentir alegria, afeto e tristeza. Investiu muito no desenvolvimento das habilidades cognitivas e, pelo que é possível depreender a partir dos seus relatórios, Victor efetivamente construiu conhecimentos.

Itard acreditou profundamente na educabilidade de seu aluno e provocou uma ruptura com ideias estabelecidas. Ele não aceitou que aquele menino havia nascido deficiente e considerou os efeitos na sua constituição como sujeito, decorrentes de sua história de isolamento social. Meirieu (2001a) ressalta que as deficiências de um sujeito se definem menos por uma diferença constatada e insuperável em relação à normalidade do que pelo limite interior que o educador se fixa no princípio da educabilidade. Nesse sentido, o jovem médico investiu todos os seus esforços em seu aluno durante alguns anos. Parecia haver um genuíno desejo por parte de Itard de que Victor aprendesse e, certamente, muitas das aprendizagens do menino aconteceram impulsionadas por esse desejo.

A postura anti-inatismo de Itard desencadeou a possibilidade de toda a experiência que pode ser considerada exitosa levando-se em conta que ele conseguiu financiamento do governo, acompanhou Victor durante anos, teve seus relatórios publicados e ficou famoso por conta do conjunto desses fatores. Paradoxalmente, a radicalidade de sua postura, ao rejeitar uma dimensão de danos de origem orgânica que, ao que tudo indica, Victor trazia consigo, impediu de alcançar plenamente os objetivos propostos por ele.

Além de Victor, Itard também aprendeu muito com essa experiência. Ele propôs incontáveis atividades, formulou diferentes hipóteses sobre os caminhos da aprendizagem de Victor, criou diversos materiais, utilizou uma infinidade de recursos. Os conhecimentos que Itard construiu como educador na sua relação com Victor, foram por ele utilizados mais tarde no seu trabalho

no Instituto Nacional dos surdos-mudos, pois há registros de que sua atuação nesse local teve um caráter bastante pedagógico.

Certamente ele pecou pelo rigor na aplicação de seus princípios, mas essa postura era a considerada científica na época em que viveu. Os seus riquíssimos registros são também o resultado de uma concepção de ciência que estava sendo então construída.

Canevaro e Gaudreau (1989) destacam que Itard é um personagem rico e complexo, e merecedor de uma bibliografia mais pormenorizada, que evidencie a ruptura inaugural a que ele se propôs. Sua obra pode ser considerada a fundação da educação especial para pessoas com deficiência, particularmente aquelas com deficiência mental.

Jean Itard faleceu em 1838, em Beau-Séjour, cidade próxima a Paris. Em seu testamento deixou uma boa parte de seus bens ao Instituto para o trabalho com os surdos.



L'éducation de seules facultés intellectuelles, par la mémoire seule, telle est la lèpre vive des temps modernes (Séguin, p.253, 1997).

5. EDOUARD SÉGUIN³⁹ : todas as pessoas podem aprender

Cidadão francês que viveu na efervescência do século XIX, Séguin ficou conhecido como “l’instituteur des idiots” e foi o primeiro médico a descrever as características físicas das pessoas com síndrome de Down⁴⁰. Apesar de não ter tido a notoriedade de outros “médicos-educadores”, pode ser considerado um dos fundadores da educação especial para pessoas com deficiência mental. A influência de sua obra pode ser percebida ainda hoje, embora seu trabalho seja pouco conhecido entre nós e até mesmo em seu país de origem. Autores como Maria Montessori (1870 – 1952), sua fervorosa seguidora, e Désiré-Magloire Bourneville⁴¹ (1840 – 1909) empenharam-se em divulgar seus postulados. Infelizmente sua biografia apresenta diversas lacunas, o que impede que alguns movimentos feitos por ele em sua vida sejam esclarecidos com exatidão⁴². Também autores contemporâneos, como Canevaro e Gaudreau (1997), evidenciam esse curioso destino da obra desse pioneiro da educação dos deficientes mentais ao constatarem que ele é quase

³⁹ Neste capítulo, foram utilizados trechos na íntegra do texto “Edouard Séguin e a educação especial: história e atualidade de sua obra”, de minha autoria e apresentado no VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEDSUL), em 2008.

⁴⁰ Ao descrever as características dos sujeitos acometidos pela idiotia, Séguin pontuou que, dentro desse grupo, havia um tipo de subgrupo com características específicas, posteriormente identificadas como decorrentes da Síndrome de Down, porém não chegou a se aprofundar ou nomear esse quadro. É possível encontrar referências a essa situação também em sites que se ocupam especificamente dessa síndrome.

⁴¹ Neurologista francês, trabalhou no *Hôpital de Bicêtre* (Paris), onde organizou um serviço de atendimento médico-pedagógico para crianças idiotas e epiléticas, promovendo uma evolução considerável no conhecimento a respeito desses quadros. Ele institucionalizou a ação médico-pedagógica e participou ativamente na votação da lei que instituiu na França, em 1909, as classes especiais anexadas às escolas primárias. As professoras dessas classes deveriam seguir também os estudos de enfermagem. Sua convicção era de que todas as crianças consideradas “atrasadas” deveriam receber educação. Trabalhou ativamente pela laicificação dos hospitais. Era anticlerical declarado e membro da maçonaria. Atuou também na redação do jornal “*Le Progrès Médical*” desde 1862 e foi eleito deputado em Paris em 1873. Militou intensamente também pela disseminação da cremação, como questão de saúde pública.

⁴² É possível encontrar informações a respeito da vida e obra de Séguin em: PELICIER, Yves; THUILLIER, Guy. **Un pionnier de la psychiatrie de l’enfant** – Edouard Séguin (1812 – 1880). Esses dois autores vêm buscando recolher todo o material possível a respeito de Séguin com o objetivo de completar as lacunas existentes na história de sua vida, bem como enriquecer o que já se conhece.

completamente ignorado nos cursos de formação de professores e nas faculdades de ciências da educação da França.

Edouard Séguin nasceu em 20 de janeiro de 1812, em Clamecy, na França. Uma das perguntas que estudiosos desse educador e médico se fazem é: Como ele veio a se ocupar da educação de crianças consideradas idiotas? Nos seus escritos não há referência sobre a escolha desse rumo na vida profissional e também não foi encontrado nenhum relato de outrem a respeito. Yves Pelicier e Guy Thuillier (1996), autores franceses e estudiosos da vida e obra de Séguin, relatam que ele descendia de uma família de médicos e, apesar dessa tradição, em 1832, o jovem cursava Direito. Seu pai, Jacques-Onésime era médico e colega do famoso Jean Itard, educador do selvagem de Aveyron. Essa relação familiar possibilitou que Edouard Séguin, ainda bastante jovem, entrasse em contato com Itard e que fosse nomeado professor-auxiliar no Instituto Nacional dos surdos-mudos (1837-1838).

Ao tratarem sobre os primórdios da educação especial, Capul e Lemay (2005) destacam Edouard Séguin (entre outros personagens), afirmando que este educador-médico estabeleceu os fundamentos da construção dos métodos de educação especial. Entre seus inspiradores, além de Jean Itard, estavam Péreire⁴³, L'Abbé de l'Épée⁴⁴, L'Abbé Sicard, F. Froebel e Pestalozzi.

Ele inicia sua trajetória como educador orientado pelos conselhos de Jean Itard e sob a direção de Esquirol⁴⁵. Pelicier e Thuillier (op.cit.) vêem nessa

⁴³ Conforme Pessotti (1984), Péreire já foi apresentado como médico francês, como matemático português e também como pedagogo espanhol. Seu nome era Jacob Rodrigues Pereira (ou Péreire) e nasceu em 2 de abril de 1715, de pais portugueses. Residiu na fronteira da Espanha devido a perseguições político-religiosas por ser judeu converso. Em Paris, ficou muito conhecido por criar uma metodologia revolucionária para ensinar a linguagem a surdos-mudos (denominação da época) e foi instrutor dos surdos-mudos de 1734 a 1780 (ano em que morreu). Teve uma irmã surda, nascida vários anos depois dele, que parece ter sido o ponto de partida de seu trabalho.

⁴⁴ O Abade Charles- Michel de L'Épée nasceu em novembro de 1712, em Versailles, e faleceu em dezembro de 1789, em Paris. Foi um educador filantrópico e ficou conhecido como "Pai dos surdos".

⁴⁵ Jean-Étienne Dominique Esquirol nasceu em Toulouse (França), em 1772, e morreu em Paris, em 1840, aos 68 anos. Alienista francês, foi discípulo de Philippe Pinel, sucedendo seu mestre em 1811 como chefe do Hospital de Salpêtrière, em Paris. Preocupou-se em organizar o conhecimento médico existente sobre a deficiência mental. Seus textos tornaram-se leitura obrigatória para os médicos e pedagogos até as primeiras décadas do século XX. O texto fundamental de Esquirol foi publicado em 1818. Até então, sob o termo "*idiotisme*" encaixava-se qualquer forma de deficiência intelectual grave, independente de sua etiologia ou duração. Ele criou o termo "idiotia" e um novo quadro dentro da então ampla categoria do idiotismo. Afirmou que a idiotia não era uma doença e indicou como critério final para a identificação dessa

colaboração o primeiro exemplo de uma equipe médico-pedagógica. A aproximação com Itard foi muito importante para a formação de Séguin e sua carreira, mesmo divergindo de seu mestre em alguns pontos. Ele logo deixa de lado as premissas sensualistas de Itard e o confronto dos seus pontos de vista com aqueles do mestre auxiliaram-no a destacar a importância das noções, que segundo Séguin, emergem do aluno por meio da experiência perceptiva direta (por exemplo: atividades de comparação de peso, de cores, de texturas, entre objetos concretos). Também se destaca a importância de diferenciar “noção” de “idéia”, pois esta se formaria somente através do raciocínio que vai acontecer com o estabelecimento de relações. É possível perceber que Séguin concebeu pontos diferenciais em relação à experiência de Itard ao destacar a necessidade de:

- Integrar as aprendizagens da criança no grupo, no coletivo;
- Considerar a importância do desenvolvimento tanto dos aspectos sociais como dos cognitivos;
- Distinguir claramente o plano perceptivo e o cognitivo da educação e favorecer a passagem de um plano para outro. (Canevaro e Gaudreau, op.cit.).

Em 1838, Séguin obteve expressivo sucesso no ensino de um menino, que, nas palavras de Esquirol, era quase mudo e assemelhava-se a um idiota⁴⁶. Em dezoito meses, o aluno aprendeu a recordar, a comparar, a falar, a escrever, a contar, etc. Esquirol e Séguin publicaram juntos algumas páginas sobre o método seguido nesse caso: *Résumé de ce que nous avons fait depuis 14 mois* (1839). No mesmo ano, Séguin imprimiu um pequeno caderno “*Conseils à M. O., sur l’éducation de son enfant idiot* (1839).

Entretanto, Séguin não tinha uma ligação estreita com Esquirol, mesmo tendo-o como referência oficial em alguns casos acompanhados desde o início do trabalho educativo. Na verdade, o jovem teceu várias críticas ao alienista. Séguin afirmou que o próprio Esquirol lhe confidenciou que nunca havia se

deficiência o rendimento na aprendizagem. Com isso ele valida a entrada do pedagogo no estudo da deficiência mental. (Pessotti, 1984; Wikipédia, acesso em 04.02.2009).

⁴⁶ Também neste capítulo utilizo o termo empregado na época.

ocupado diretamente dos idiotas, mas que aceitara supervisionar o trabalho do jovem educador somente como garantia de credibilidade perante os pais dos alunos, considerando o reconhecimento de sua autoridade na área. Desta forma, Séguin nunca se sentiu em uma relação mestre-aluno com Esquirol e dirigiu-lhe críticas expressivas: o alienista não conseguira construir uma definição positiva da idiotia; era imprecisa, limitando-se a dizer somente o que a idiotia não era. (Canevaro e Gaudreau, 1989) Nesse caso, a objetividade era buscada por meio de apenas um canal: aquele do desprestígio, e a mesma era tanto maior, quanto a lista de aspectos aos quais o sujeito com idiotia não tinha ou não alcançava. Uma definição que se restringe a eliminar aspectos que poderiam ser identificadores do quadro tende mais a gerar confusões do que a fornecer indicativos para a identificação de um sujeito como idiota (neste caso), podendo levar a uma ampliação equivocada de identificação de casos ou, ao contrário, ao não reconhecimento de pessoas com esse quadro. Os autores acima referidos revelam uma preocupação que já aparecia em muitos estudiosos, pois a imprecisão da definição vai dificultar ou até impedir um diagnóstico mais preciso.

Uma de suas grandes críticas aos médicos que escreviam sobre idiotia na época era que os mesmos não trabalhavam diretamente com esses sujeitos. Séguin afirmava que os médicos famosos delegavam a parte prática (considerada por ele como primordial) de seus estudos a auxiliares, e seus artigos eram escritos muito mais com base em suposições e hipóteses. Ele, ao contrário,

(...) soube tatear, experimentar, pressentir, explorar e ele fez tudo sozinho, sem um modelo: ele esteve só por dez anos, sem antecedentes, sem apoio; ele não sofreu nenhuma influência verdadeira, (...) ele inventou seus métodos, seu material para a educação sensorial, adaptando-se a cada novo caso, analisando cada dificuldade: era um solitário. (Pelicier e Thuillier, 1997, p.IX. Tradução nossa).

Em 1840, Esquirol morreu e, apesar da existência de diferenças teóricas importantes entre Séguin e ele, o jovem educador continuava trabalhando no Instituto Nacional dos surdos-mudos. Com a morte do alienista, Séguin deixou a instituição e precisou buscar novos caminhos.

Ele funda, então, em Paris, na Rua Pigalle, número 6⁴⁷, a primeira escola para a educação integral das crianças “atrasadas”. Esse empreendimento de Séguin pode ser considerado bastante inovador em relação às propostas até então existentes, que apontavam em duas direções: ou o isolamento total ou o recolhimento em asilos. Esses espaços recebiam todo tipo de pessoas consideradas desviantes, junto às quais não era promovido qualquer tipo de atendimento educacional. Séguin, em sua escola e em sua obra, propõe um trabalho educativo efetivo com crianças diagnosticadas como idiotas.

Na análise de seu método, percebe-se uma lacuna no que diz respeito à presença de uma clara e coerente teoria do desenvolvimento⁴⁸, mas constata-se uma conceitualização bastante avançada para a época quanto às leis fundamentais da aprendizagem. O trabalho com os alunos em sua escola durava mais de seis horas por dia e, para potencializá-lo, Séguin projetou e fabricou uma grande variedade de jogos. Anos mais tarde, Maria Montessori afirmou, de maneira explícita e reiteradas vezes, que devia a quase totalidade de seus materiais a Séguin, mesmo não os utilizando conforme as proposições de seu criador. Para ele, os alunos deveriam construir as ideias e noções por meio do jogo, mas trabalhando em grupos ou coletivamente.

Séguin enfrentou várias dificuldades em sua empreitada, mas, em meio aos obstáculos, também recebeu encorajamentos. Em 1840, o Ministro do Interior⁴⁹ de então o autorizou a experimentar “seu sistema de educação com as pobres crianças do Hospício dos Incuráveis”. (Pelicier e Truillier, 1997, p.1, minha tradução).

Sua escola também recebeu uma comissão enviada pelo governo, encarregada de verificar os resultados ali obtidos com o trabalho desenvolvido junto aos alunos. Feito esse levantamento a partir da observação e de perguntas dirigidas aos alunos, nova comissão foi enviada para confirmar os dados obtidos pela anterior. As duas comissões constataram então que os alunos tinham se beneficiado fisicamente com a ginástica e os trabalhos

⁴⁷ Em diferentes fontes de consulta a respeito de Séguin, o endereço do estabelecimento aparece como uma espécie de nome do mesmo.

⁴⁸ Na verdade, era um conhecimento que ainda não existia, sendo que Séguin já apontava em sua obra, dados para uma epistemologia do desenvolvimento.

⁴⁹ Não consta nenhuma referência a quem ocupava tal cargo.

manuais realizados na escola, desenvolvido, por meio da educação moral, as faculdades que estavam estagnadas e evidenciaram mudanças significativas. O resultado foi muito animador, pois o Conselho Geral dos Hospícios decidiu, em outubro de 1842, estender o emprego do método ao maior número possível de crianças “privadas da razão” (Pelicier e Thuillier, 1996), envolvendo também o Asilo de *Bicêtre* e o Hospício dos Incuráveis.

Assim, em 1840, Séguin é encarregado da instrução das crianças idiotas no Asilo de Bicêtre, onde trabalhou sob a direção do Dr. Félix Voisin (discípulo de Esquirol), que já havia escrito vários ensaios a respeito da educação de crianças acometidas pela idiotia. Ao que tudo indica, o trabalho, assim como as relações entre Séguin e Voisin, em especial, transcorreram de maneira positiva por algum tempo. Comprovando essa ideia, em janeiro de 1843, Félix Voisin fez uma comunicação pública à Academia de Medicina, na qual teceu um parecer extremamente favorável, tanto ao trabalho desenvolvido por Séguin com os alunos de *Bicêtre*, quanto ao próprio professor, com afirmações como: dotado de um caráter enérgico, pleno de capacidade, bom observador, cujo trabalho favorecia a ciência e a humanidade, etc. (Pelicier e Thuillier, 1996).

Em 1841, Séguin publicou as aulas ministradas aos jovens idiotas: *Théorie et Pratique de l'Éducation des Idiots (Leçons aux jeunes idiots de l'Hospice des Incurables), première partie*. E, em 1842, publicou, sob o mesmo título, a segunda parte. Na leitura dos registros encontrados, depreende-se que essas publicações, bem como o caderno que publicou em 1839, foram custeadas pelo próprio Séguin, que desejava divulgar suas pesquisas teórico-práticas.

Voisin incentivou Séguin a fazer seus estudos superiores em medicina, sob sua orientação. O jovem professor (poderíamos dizer, de educação especial) chegou a inscrever-se para esse curso em fevereiro de 1843. Porém não é sabido com exatidão o motivo, mas as relações entre os dois começaram a ficar tensas. De acordo com Pelicier e Thuillier (op.cit.), Séguin tinha muita disposição para o trabalho, era independente mas, também, bastante desconfiado e receava ser explorado pelo Dr. Voisin. O que parece ter levado definitivamente Séguin a abandonar a ideia de cursar medicina foi a insistência de Voisin e de outros médicos que o conheciam, de que o jovem deveria,

durante seus estudos, afastar-se de seu objeto (a idiotia) e de seus sujeitos, por uns cinco ou seis anos, até finalizar o curso. Séguin não aceitou submeter-se a esse tipo de orientação. Essa decisão acabou deixando-o livre para traçar sua trajetória mas, ao mesmo tempo, isolado do meio médico.

Séguin acabou envolvido em rivalidades e desavenças no meio médico pois, além de recusar-se a estudar medicina orientado por um conceituado profissional da área, outros médicos, alertados pelo destaque que o jovem professor vinha obtendo, passaram a reclamar o pioneirismo no trabalho com idiotas e a contestar e criticar sua proposta de ensino. Ao mesmo tempo, passou a enfrentar dificuldades em *Bicêtre* com o Dr. Voisin e o diretor do hospital, que misturaram alunos considerados idiotas e alunos epiléticos⁵⁰ na mesma classe, o que para Séguin tornava o trabalho impossível. Ele se recusou a dar aulas às crianças epiléticas e fez uma espécie de greve. Por fim, em dezembro de 1843, saiu de *Bicêtre*. Foi alegado que ele não era médico e, por isso, não poderia desenvolver seu trabalho naquela instituição.

Novamente Séguin precisou encontrar uma forma de continuar seu trabalho e de sustentar-se. Abriu então uma nova escola privada em Paris. A partir de seus escritos referentes a esse período, percebe-se que o educador sentia-se decepcionado com as rivalidades médicas, mas decidiu retomar seus primeiros escritos e aprofundá-los.

Em 1846, ainda na França, Edouard Séguin publicou aquela que é considerada como sua obra mestra: o livro “Tratamento moral, higiene e educação dos idiotas⁵¹”. A respeito dessa obra, Pessotti (1984) observa que, logo ao iniciar a leitura, é possível perceber o amplo domínio teórico e metodológico acerca de um conhecimento que posteriormente será chamado de educação especial. No texto, ficam muito evidentes os sentimentos de orgulho, rancor e desconfiança em relação aos médicos e, ao mesmo tempo, sua vontade de desenvolver uma doutrina autônoma, baseada na educação fisiológica, nos exercícios sensoriais. Além disso, pontua, de maneira enfática, as ligações entre a educação dos idiotas e a educação das crianças normais.

⁵⁰ Esse termo já era utilizado, mas de acordo com os critérios de diagnóstico da época.

⁵¹ No original, *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*. Paris: J.B.Baillière, 1846. Rapidamente o livro se tornou muito raro, sendo que existem hoje em três locais na França para exibição ao público, exemplares daquela data. Foi reeditado na França em 1980.

Critica fortemente as práticas mnemônicas presentes nas escolas da época (Séguin ficaria decepcionado se visitasse as escolas hoje) e a negligência quanto ao trabalho com as funções nobres da inteligência, com as atitudes, com o senso moral e artístico, além da busca de tolher a espontaneidade e o entusiasmo da juventude ao longo dos muitos anos de escolaridade formal. Este livro foi o resultado de dez anos de trabalho praticamente solitário e, conforme Séguin (1997), era uma proposta inovadora, não só a respeito da idiotia, mas também quanto à Educação em geral. Ele lembra no texto que Péreire e Itard não chegaram a sistematizar, de maneira clara e objetiva, suas ideias teóricas ou a metodologia utilizada no trabalho. Mesmo assim, esse estudioso afirmou, em seu livro, que se contentava com o segundo lugar na história da educação dos idiotas, reservando o primeiro ao seu mestre Jean Itard. Mas a esse respeito Pessotti (1984) vai confirmar que, no que se refere à sistematização metodológica do ensino especial, Séguin foi realmente o primeiro a realizar essa tarefa.

O livro é dividido em cinco partes, e cada uma delas subdivide-se em vários capítulos. Na primeira parte, cujo título é “Da Idiotia”, há dezenove capítulos que tratam da definição do quadro; estabelecem as diferenças em relação à imbecilidade, ao cretinismo, à demência, apresentam os sintomas, as causas e o diagnóstico desses quadros. A segunda parte trata da “Higiene dos Idiotas” ao longo de dezesseis capítulos. Estes envolvem o temperamento, as etapas de desenvolvimento, os hábitos, o sexo, as possíveis comorbidades, a hereditariedade, a alimentação, a vestimenta, a influência dos agentes atmosféricos. A terceira parte foi denominada por Séguin de “Educação dos Idiotas – Primeira seção: Método”. Aqui ele expôs como deve acontecer a educação do sistema muscular, o trabalho com a imitação, a educação dos sentidos, da palavra, das cores, com dimensões, das imagens, o desenho, a escrita e a leitura; desenvolve a diferença entre noção e ideia, a prática da gramática, a memória e, por fim, a aplicação de todos esses conhecimentos na vida do sujeito. Já a quarta parte, denominada “Educação dos Idiotas – segunda seção: prática”, apresenta uma série de relatos, que Séguin intitula “observações”, em que ele apresenta alguns casos: características do sujeito, diagnóstico, trabalho realizado, o tempo de duração do trabalho, mudanças

evidenciadas. Na quinta e última parte, o título é “Tratamento Moral da Idiotia e há oito capítulos”. Como o próprio título já indica, aqui são abordados temas como a obediência, o respeito à autoridade, a liberdade, a vontade, o professor, o aluno, o comando imediato ou imperativo, o comando mediado e o comando negativo ou expectativa. Por fim, apresenta algumas páginas de reflexão, nas quais Séguin fala ainda um pouco de sua trajetória, sobre a posição de alguns médicos conhecidos na época e sobre algumas de suas crenças a respeito do trabalho com idiotas.

Uma das inovações teóricas presentes em seu livro refere-se à nítida distinção entre idiotia, imbecilidade e debilidade, entendidas não mais como simples graus de carência das funções intelectuais, mas como enfermidades diferentes, com etiologias também diferenciadas, o que representou um abalo na doutrina unitarista da deficiência.

Há mais de um século e meio, Séguin compreendia que uma proposta pedagógica desenvolvida para alunos com idiotia deveria permitir a construção de alternativas para transformar a educação de maneira ampla. Como já foi mencionado, era um crítico mordaz do ensino centrado na memória e, em 1846, já havia escrito em seu livro sobre problemas complexos que ele identificava na educação, o que se evidencia em suas palavras:

As fórmulas de educação atualmente aceitas são ridículas ou odiosas; ridículas quando elas produzem sujeitos frívolos que só sabem viver de rendas; odiosas quando elas atrofiam nas massas, que têm necessidade de sua capacidade para viver, as faculdades e as funções mais preciosas e mais nobres. Não se trata pois de nada menos do que colocar novamente o problema de educação. O problema da educação é hoje: possibilitando a um indivíduo ou um povo, não importa, desenvolver seus aparelhos [físicos] de maneira que suas funções adquiram o máximo de atividade, de rapidez, de extensão e precisão possíveis; funções cerebrais, funções musculares, funções sensoriais, órgãos do pensamento, do movimento, das sensações; funções do corpo e da alma, mão de obra, inteligência e moralidade, a educação deve tudo envolver. (Séguin, 1997, p.256. Nossa tradução).

Afirmava, com certa amargura, que esse tipo de educação (de crianças e jovens com idiotia) tinha pouca importância no cenário educacional (nas suas palavras, era “fraca e magra”). Fazia comparações com o ensino dos surdos e dos cegos que já era, há algum tempo, responsabilidade do governo (mas restrito à capital do país). Entretanto, é importante lembrar que era um campo

que iniciava, no qual o próprio Séguin era um dos pioneiros. A crença, muito arraigada, de que essas pessoas não poderiam ser educadas mal começava a ser abalada, sendo que ainda hoje é possível perceber que existem muitas dúvidas em relação ao potencial de aprendizagem das pessoas com deficiência mental.

Séguin chegou a anunciar a publicação de um tratado sobre *educação fisiológica*, no qual trataria da importância social e política do problema dos idiotas. Mas, segundo Pelicier e Thuillier (op.cit.), ele não chegou a publicar tal tratado. Também defendia a ideia de que era necessária a construção de estabelecimentos especiais, apropriados à educação dos idiotas mas, ao mesmo tempo, declarava que não tinha ilusões quanto à concretização desses espaços.

Não se tem conhecimento exato sobre como transcorreu a vida de Séguin ou as atividades que ele desenvolveu no período de 1843 a 1850. É sabido que ele se casou pela primeira vez na França e teve um filho, Edouard, que nasceu em 1843. Tinha uma pequena escola, mas desenvolvia também atividades literárias. Em 1880, ano de sua morte, Dr. Brockett, um amigo norte-americano muito próximo, declarou:

Como todas as suas experiências eram desenvolvidas com seus recursos, ele precisou sustentar a ele mesmo e aos seus alunos por meio da prática de sua profissão e de um trabalho literário. Durante vários anos, ele foi crítico de arte de um dos principais jornais de Paris, ao mesmo tempo em que escrevia artigos cheios de vigor e paixão sobre assuntos políticos ou de economia política. (Pelicier e Thuillier, op.cit., p.5. Nossa tradução).

Se em seu país natal Séguin quase não teve espaço para trabalhar e difundir suas ideias, no exterior, a situação desenvolveu-se de maneira oposta. A influência de seu método foi-se estendendo a outros países, como Inglaterra e Estados Unidos, com efeitos como criação da Escola de Crianças Idiotas de South Boston, da Instituição dos Jovens Atrasados de Barre, Massachusetts. Antes mesmo de sua mudança para os Estados Unidos em 1850, Dr. Wilbur⁵²,

⁵² Dr. Hervey Backus Wilbur (1820 – 1883). Médico de formação, trabalhou na educação de crianças diagnosticadas como deficientes mentais. Em 1848, organizou a primeira escola para essas crianças em sua casa, em Barre, Massachusetts, onde teve como alunos até doze crianças. Em Nova Iorque auxiliou a fundar a *Syracuse State School* e, mais tarde, também a

de Albany, estava implantando uma escola experimental, com base no método desenvolvido por Séguin. Pelicier e Thuillier (op.cit.) consideram o surgimento desses estabelecimentos como efeito do trabalho realizado por Séguin na escola do Hospício dos Incuráveis e por influência de seu livro. Representantes de países como Polônia, Suíça, Inglaterra e Estados Unidos chegaram a conhecer o trabalho ali desenvolvido.

Como já foi mencionado, Séguin, além de se ocupar da educação de crianças e jovens idiotas, escrevia críticas literárias e comentários sobre economia e política. Sabe-se que ele era um ferrenho republicano e que se opunha abertamente à política de Napoleão III. Foram elaborados manifestos em prol da república assinados por intelectuais e artistas da época (como Victor Hugo) e dos quais esse estudioso também era signatário. O ano de 1848 foi extremamente conturbado, com revoluções eclodindo nos principais países da Europa. Mesmo tendo sido alcançadas algumas das reivindicações presentes nos manifestos elaborados, ainda se seguiram alguns anos de instabilidade política e sérias dificuldades econômicas. Essa situação, somada aos problemas que Séguin já enfrentava, especialmente financeiros, parecem ter tido forte influência na sua decisão de migrar para os Estados Unidos.

Assim, em 1850, após o fracasso da revolução de 1848, o estudioso partiu para os Estados Unidos com sua família, onde sua obra já era bastante conhecida. Séguin foi acolhido em Boston, onde Horace Mann (pedagogo bastante conhecido naquela região) se encarregou de lhe abrir as portas junto aos educadores e pesquisadores na área da idiotia. Em 1851, ele foi para Cleveland (Ohio) e, nos anos de 1854 a 1857, Séguin auxiliou o Dr. Wilbur na *Syracuse Institution*, em Albany, tendo retornado depois a Cleveland.

Nos trinta anos seguintes à sua chegada, Séguin teve a possibilidade de aplicar seu método de educação em inúmeras instituições que ele mesmo criou e em outras nas quais ele atuava como conselheiro. Participou da organização da *School for Idiotic Children* em South Boston, da *Institution for feeble Minded Youth*, em Barre, Massachusetts da *Experimental School*, recém

Newark State School. Foi superintendente do *New York Asylum*, de 1851 até sua morte. Acreditava que as pessoas consideradas deficientes podiam ser ensinadas e integradas na comunidade ao invés de serem segregadas. Fonte: www.museumofdisability.org/education_education.asp. Acesso em 07.02.2009. (Tradução de Rachel T. Cardoso).

estabelecida pelo Dr. Wilbur, em Albany. Também nos Estados Unidos, Pelicier e Thuillier (op.cit.) constatam uma dificuldade em acompanhar toda a trajetória do estudioso, que foi marcada por muitos movimentos em diferentes locais e instituições, havendo também, no período em que viveu nesse país, algumas lacunas na sua trajetória.

Consta que Séguin retornou à Europa diversas vezes em função de uma dama, da qual nunca se soube o nome e que, devido a uma doença incurável, demandava muitos cuidados. Também não há informações a respeito de sua primeira esposa. Nesses períodos, Séguin abandonava seu trabalho e chegou a ficar bastante tempo afastado. Mesmo assim, em todas as vezes que retornou à França, mantinha contato com estudiosos da área. Um deles foi Bourneville, seu mais fervoroso discípulo, que conheceu tanto Séguin quanto Edouard (filho de Séguin que chegou a estudar na França). Nas idas de Séguin à Europa, nas suas passagens pela França, Bourneville aproveitava essas oportunidades para discussões e visitas a instituições envolvidas com o atendimento a pessoas com idiotia. Nas palavras de Bourneville, que transcrevo abaixo, é possível perceber a admiração que este neurologista nutria por Séguin:

Após a guerra, nós tivemos a honra de receber a visita do Dr. Séguin a cada uma de suas viagens à Europa. Seu ardente liberalismo, a amplitude de seus pontos de vista sobre todas as questões científicas e hospitalares estabeleceram entre nós laços muito amistosos(...). Embora ele tenha se tornado efetivamente um americano em seu aspecto e em sua linguagem, ele havia conservado por sua pátria-mãe um amor muito vivo. (Pelicier e Thuillier,op.cit.,p.7. Nossa tradução).

A partir de 1860, ele se transferiu para Mount Vernon, estado de Nova Iorque. Em 1862, mudou-se para a cidade de Nova Iorque e obteve o título de doutor em medicina pela *The College University* e, no mesmo ano, tornou-se membro da *The American Medical Association*. Consta que ele morava em um elegante endereço e logo seu consultório passou a ter uma grande procura, não só por pacientes da cidade, mas vindos de todo o país. Em 1864, seu filho Edouard-Constant formou-se também médico e veio a ter um importante papel na neurologia americana.

Em 1866, Edouard Séguin, com a ajuda de seu filho, publicou, nos Estados Unidos, uma obra sobre a idiotia: *Idiocy and its treatment by the*

physiological method, onde ele define os grandes princípios de seu método que ele aplicava também na educação de crianças normais.

Em 1873, o estudioso foi nomeado delegado dos Estados Unidos na Exposição Internacional de Viena para a qual elaborou um longo relatório sobre educação dos normais e dos anormais, que foi aclamado pelos estudiosos presentes e reeditado em 1880. Em 1876, foi eleito presidente da Associação dos Diretores de Estabelecimentos de Reeducação⁵³ e representou essa instituição em numerosos congressos internacionais.

Nos Estados Unidos, Séguin se casou com uma de suas alunas, Elsie Mead (sua segunda esposa), com a qual fundou uma escola-dia para crianças com idiotia. Elsie deu continuidade à sua obra ainda por algumas décadas, pois faleceu em 1930. Ela criou, em Manhattan (Nova Iorque), uma escola com o nome do marido⁵⁴, destinada a crianças com deficiência mental.

É possível depreender que Séguin era um homem bastante dinâmico e que desenvolveu diversas atividades ao longo de sua vida. Manteve-se sempre ligado à educação das pessoas que hoje denominamos deficientes mentais e, com o passar dos anos, interessou-se pela educação popular e passou também a defender a necessidade dos jardins de infância para todas as crianças.

Séguin integrou-se plenamente à sociedade médica americana, tendo cultivado amizades duradouras no seu meio profissional. Morreu em 28 de outubro de 1880, em Nova Iorque, aos 68 anos. Dr. Brocket, um de seus mais antigos amigos, afirma (1880) que ele estava em plena atividade quando foi acometido por uma gripe que, ao invés de evoluir para a melhora, desencadeou efeitos colaterais que complicaram significativamente o quadro, sendo que, após duas semanas, acabou por levá-lo à morte.

Sua morte súbita e, pode-se dizer, prematura não impediu a continuidade de sua obra. Sua esposa, como já vimos, manteve-se trabalhando na escola por eles fundada. Dr. Bourneville, na França, empenhou-se na

⁵³ *Association of Medical Officers of American Institutions for idiotic and feeble-minded Persons*. Mais tarde ficou conhecida como Associação Americana de Retardo Mental (*American Association on Mental Retardation*).
Fonte: www.museumofdisability.org/education_education.asp. Acesso em 07.02.2209.
Tradução de Rachel T. Cardoso.

⁵⁴ *The Seguin Physiological School for the Training of Children of Arrested Mental or Physical Development*.

divulgação da obra do Dr. Séguin em seu país natal. Este neurologista foi nomeado, em 1879 médico de *Bicêtre*. Imediatamente reformou a escola de crianças e jovens com idiotia que ali ainda funcionava em condições precárias. Considerava a leitura do livro de Séguin essencial e incentivava os profissionais que ali trabalhavam (professores e enfermeiros) a lerem-no. Bourneville organizou também a Biblioteca de Educação Especial e, em 1905 reeditou o livro *Traitement Moral*, de 1846.

A história desse estudioso foi pouco linear, com uma formação e atuação marcadas por avanços, recuos, dificuldades e desafios diversos. Foi um autodidata e construiu seu método educativo a partir de seus estudos solitários, suas observações e sua prática com sujeitos diagnosticados como idiotas. Pessotti (1984), ao analisar a obra de Séguin, considera que a segurança evidenciada e a abrangência que ele alcança se explicam pela seriedade e persistência com que esse estudioso se dedicou a esse assunto desde os tempos em que trabalhou com Itard. A solidez de suas críticas está baseada em sua longa e atenta reflexão, estudo meticuloso e muitas experimentações e observações. Pessotti (1984) aponta como os pilares da doutrina de Séguin:

(...) a especificidade etiológica e sintomatológica dos estados de oligofrenia, a natureza última neurofisiológica de tais estados, a não correspondência entre tipos ou espécies de estado e graus de manifestação de inteligência, a existência de inteligência com graus variáveis em cada tipo ou estado. Penso ser possível afirmar que Séguin foi um homem à frente de seu tempo. Talvez seja plausível supor que parte da incompreensão direcionada às suas propostas estivesse relacionada ao caráter inovador das mesmas, que abalavam pensamentos bastante arraigados na academia e na sociedade de então. (p.114).

Na sua obra, encontramos muitos aspectos relevantes, dignos de análise e reflexão. Vale destacar também que muitas questões que ele já apontava como problemáticas na educação (não apenas dos idiotas) ainda hoje não foram superadas. Se considerarmos especificamente a educação especial para deficientes mentais, podemos constatar o quanto de suas propostas de trabalho e exercícios estão distantes da realidade das salas de aula frequentadas por esses alunos.

Séguin denominou sua proposta de intervenção junto a crianças e jovens diagnosticados como idiotas de “método médico-pedagógico”, o que significava um método que levava em consideração as anomalias fisiológicas e psicológicas, mas, ao mesmo tempo, uma proposta educativa que partia do que já era do conhecimento de cada criança (por mais inicial que fosse a etapa em que ela se encontrasse na escala das funções), para levá-la, gradativamente e sem lacunas, a uma ampliação do conhecido e do que lhe é possível conhecer. Sem dúvida alguma, Séguin era um organicista. Para Pessotti (op.cit.), a marca organicista nessa teoria estava coerente com a recusa radical desse estudioso de qualquer aproximação com a metafísica. Para Séguin, esse foi um dos aspectos que favoreceu o fracasso de Itard em relação ao método empregado com Victor. Séguin via como metafísica qualquer ideia sobre deficiência que não se referia ao sistema nervoso ou neuromuscular.

Ele pontuava as questões orgânicas de seus alunos, mas foi muito além disso ao apostar na possibilidade de aprendizagem dos mesmos, procurando instruí-los e desenvolver ao máximo a sua autonomia. Mas é o Séguin educador, bem como os aspectos pedagógicos de seu trabalho que mais despertam o interesse neste momento, mesmo que encontremos com frequência, em seus escritos, a qualificação de seu método como fisiológico. Séguin “disse” por meio de sua proposta pedagógica que todas as pessoas acometidas pela idiotia poderiam aprender. Ele buscou mostrar que todo o aluno era, de alguma forma, educável. E que, por isso, o trabalho deveria partir do conhecido e desenvolver ao máximo o potencial do aluno. A observação e a reflexão do professor iriam possibilitar que o mesmo identificasse esses aspectos em seus alunos. Este também é um ponto no qual podemos identificar a inovação proposta pelo autor, uma vez que, no século XXI continuamos reafirmando a importância e a necessidade de uma pedagogia diferenciada.

Sua proposta era de uma educação que considerava a pessoa integralmente: os aspectos físicos, as suas funções, os aspectos psicológicos (segundo os conhecimentos existentes nessa área na época), os interesses, os sentimentos, a atividade física e a experiência. Destacava a importância do

contexto, bem como das experiências e das vivências que o sujeito ali teria e de todas as ações do cotidiano (como vestir-se, tomar banho, alimentar-se). Acreditava que a criança necessitava do apoio de alguém, mas não uma interferência que lhe impedisse de realizar ações por conta própria, ou seja, estabelecia de maneira muito clara a diferença entre o apoio muitas vezes necessário e as posturas que geram dependência. A esse respeito Séguin afirmava:

(...) se ele vive deitado, levante-o; se ele está sentando, coloque-o em pé; se ele não come sozinho, pegue seus dedos e não a sua colher durante a refeição; se ele não age, incite todos os seus músculos à ação; e se ele não olha nem fala, fale com ele e olhe para ele. Alimente-o como um homem que trabalha e faça-o trabalhar, trabalhando você mesmo com ele. Seja a sua vontade, seu espírito, sua atividade, sua providência enfim, e se você não puder, em três ou quatro anos, lhe dar nem a inteligência nem a fala, nem o movimento voluntário, a soma de energia que você gastou com ele, não será nunca perdida; ele não terá feito progressos no sentido pedagógico da palavra, mas terá feito um ou outro progresso: se portará melhor, será mais forte, será mais obediente; isso não é nada? E aquele que fez tudo o que podia não fez tudo? (1997, p.237. Tradução nossa).

Ressaltava que esse processo acontecia espontaneamente quando a criança tinha um desenvolvimento normal. Mas, no caso de uma criança com deficiência, esse distanciamento era muito mais difícil. Considerando que ainda hoje essa é uma prática comum nas famílias e nas escolas, Séguin certamente surpreendeu ao defender a autonomia e capacidade das pessoas com deficiência mental.

Essas ideias são ilustradas pelas palavras de Canevaro e Gaudreau (op.cit.) quando se referem a um dos escritos de Séguin de 1839, em que aconselha M. O, quanto à educação de seu filho que era “retardado”:

Séguin procura unir a educação ao contexto e a dar a este uma estruturação contínua da situação. É o contexto que pode constituir o feed-back para as nossas ações; e para um efetivo fundamento no crescimento de um deficiente, é preciso ter muita atenção para que seja ele e não o educador e dar-se conta do próprio agir. Por isso Séguin leva em consideração o sono, o despertar, o vestir-se, a alimentação, as diversas ocupações físicas, quando vai dormir. (p.102. Tradução nossa).

Também levava em consideração aspectos como o sexo, o temperamento, a hereditariedade, os antecedentes, os agentes atmosféricos, antes de estabelecer um tratamento. Igualmente valorizava os fatores afetivos e a espontaneidade, incentivando, como já foi dito, o desenvolvimento da iniciativa e da autonomia. Dessa forma, cada aluno era olhado em sua individualidade, com suas características específicas

Além disso, defendia o que ele denominava de fórmula especial e que a educação deveria envolver:

1º) a atividade

2º) a inteligência

3º) a vontade

Na sua proposta (1997), esses itens correspondem aos três aspectos de ser humano: o sentimento, o espírito, a moral. Para ele, a atividade era o sentimento traduzido em ato; a inteligência era a função do espírito; a vontade era a espontaneidade moralizada⁵⁵. Acreditava que, em termos de importância para o homem, a ordem dessas funções era inversa àquela trabalhada por ele, mas que a educação deveria desenvolvê-las na ordem apresentada. A educação da atividade deveria preceder a da inteligência e a educação da inteligência deveria preceder a da vontade, porque o homem se move e sente antes de saber e ele sabe muito tempo antes de ter consciência da moralidade de seus atos e de suas ideias.

Esse estudioso considerava que a atividade do professor deveria ser, necessariamente, permeada pela investigação, cujo objeto de pesquisa era o aluno, o grupo e o contexto e, por conseguinte, a reflexão sobre a prática pedagógica como aspecto fundamental para a continuidade da intervenção junto aos alunos. Seu ponto de partida para a elaboração de suas indicações era, de acordo com Canevaro e Gaudreau (1989), a observação do próprio cotidiano e Séguin fazia indicações precisas e do dia-a-dia. Assim, considerava fundamental que o educador fosse um observador atento. Recomendava que o professor tivesse um diário, pois o desenvolvimento da atividade educativa de

⁵⁵ Esse termo tinha, na época, um sentido relacionado à regulação das atitudes, dos comportamentos, sentimentos e hábitos.

cada dia seria a base sobre a qual poderiam refletir juntos, o educador e o próprio Séguin, este no papel de especialista ou de supervisor.

Em relação às famílias das crianças diagnosticadas como idiotas, Séguin também dirigia orientações quanto a manejos, de forma a promover o desenvolvimento da criança. Procurava estabelecer uma relação de comunicação para que as famílias não sentissem constrangimentos em relatar as situações relacionadas ao cotidiano da criança ou suas dúvidas e temores. Dirigia atenção em especial a aspectos da vida da criança com o objetivo de superar possíveis obstáculos ao seu desenvolvimento. Ele entendia que não seria de muita utilidade apresentar princípios metodológicos, que poderiam parecer abstratos e até moralistas. Por isso se ocupava de indicações relativas ao cotidiano, baseadas em suas observações do aluno e traduzidas em termos concretos e operacionais. Em relação a esse aspecto, Canevaro e Gaudreau estabelecem um ponto de conexão com a questão atual da relação entre os pais e os especialistas. Consideram importantes as indicações relacionadas ao dia-a-dia, mas chamam a atenção para o risco de uma ênfase nesse aspecto estar, na verdade, escondendo uma postura de pouca consideração quanto à compreensão dos pais, como se não tivessem elementos para alcançarem reflexões complexas e compreenderem as razões de determinadas escolhas de ordem prática. Destacam que isso vale também na relação com os professores. Os referidos autores afirmam:

São dois comportamentos muito diferentes que podem nascer de uma mesma atitude de pouca confiança em relação à inteligência dos outros: refugiar-se no vocabulário especializado e não se fazer entender; e fornecer programas concretos e quotidianos sem fazer com que compreendam qual elaboração proposta está presente ali. (op. cit., p.103. Tradução nossa).

Séguin foi um dos precursores do que foi posteriormente denominado como “métodos ativos”. Ele preconizava boas condições materiais, nutrição e vestimenta sempre adaptados a cada criança, assim como recomendava atividades físicas para a tomada de consciência do próprio corpo, pois era crítico com relação à inatividade geral à qual a maioria das pessoas com deficiência era submetida. Séguin defendia o trabalho com os sentidos como

uma parte do seu método e afirmava que não era a acumulação de noções que resultava na inteligência e no pensamento, mas sua combinação e correlação. Essa foi sua crítica em relação à experiência desenvolvida por Jean Itard com Victor. Acreditava que seu mestre havia enfatizado em demasia os sentidos, como se as ideias viessem diretamente dos mesmos e como se cada anomalia seria superada pelo exercício das atividades sensoriais. Segundo o estudioso, é preciso aprender a criar relações pelos jogos de construção, pela aprendizagem lúdica, pela leitura e a escrita. O trabalho devia iniciar por conceitos simples, avançando para os mais complexos, começando pelo global e chegando ao analítico, procedendo por meio de analogias, deduções e comparações. Mesmo que essa ideia de uma sequência linear na aprendizagem seja hoje questionada, era bastante revolucionária para a época. Quanto às relações sociais, ele defendia o trabalho coletivo. Além de desenvolver técnicas de ensino, o próprio Séguin projetou e fabricou uma grande variedade de jogos educativos que, mais tarde, serviram de inspiração à Maria Montessori, apesar de ela tê-los utilizado de modo bastante diverso de seu mestre.

Canevaro e Gaudreau (op.cit.) destacam que o estudioso dirigia críticas àqueles que apresentavam de forma homogênea todas as pessoas com idiotia, estabelecendo um estereótipo fechado: as mesmas características, os mesmos interesses, hábitos e dificuldades. Ele, ao contrário, procurava ver o que havia de único em cada sujeito, começando pela constituição física, pelo corpo, buscando entrelaçar a originalidade de cada um com a proposta educativa. Infelizmente encontramos ainda hoje essa tendência de homogeneização, tanto nos diagnósticos e prognósticos médicos como no discurso de muitos professores.

Era uma proposta potencializadora, ou seja, partia daquilo que a criança apresentava, levando em consideração os efeitos decorrentes de suas deficiências, mas apoiando-se, sobretudo, nas possibilidades e potencialidades do sujeito. Por acaso não é o que ainda hoje se busca no trabalho com pessoas com algum tipo de deficiência? Essa não é uma meta ainda a ser alcançada pela educação especial e também pela educação em geral?

Entre os princípios educativos presentes na obra de Edouard Séguin, alguns deles, apresentados por Canevaro e Gaudreau (1989), podem ser destacados, nos quais é possível perceber a postura inovadora expressa nas propostas pedagógicas desse estudioso:

- a importância da repetição e da preparação sistemáticas. É importante esclarecer que não se tratava, para Séguin, de uma repetição sem sentido de atividades, com o objetivo de automatizar ações. Tratava-se, sim, da realização de diversificadas atividades e ações preparadoras para o desenvolvimento das habilidades ou conhecimentos pretendidos;
- a importância de considerar o interesse da criança, partindo da sua atenção. Séguin considerava que as atividades propostas deveriam ser do interesse dos alunos e, com essa idéia em mente, desenvolveu materiais e jogos específicos, por meio dos quais acreditava que poderia atingir os objetivos pretendidos de uma forma mais interessante e agradável para os mesmos;
- a necessidade de consolidar a aprendizagem por meio da manipulação concreta da realidade. Séguin também apreciava o desenvolvimento de atividades ao ar livre, em que as crianças poderiam, inclusive, ter contato com animais e deles cuidar, pois a educação, segundo esse estudioso, só tem sentido no real e no lúdico;
- a importância de formar as “noções” na criança, permitindo-lhe perceber as semelhanças e as diferenças perceptuais de base (atividades visuais, táteis e sinestésicas);
- a importância da coordenação das noções e dos gestos (hoje denominado desenvolvimento psicomotor), como uma base sobre a qual será possível, mais tarde, acrescentar aprendizagens mais abstratas e, por isso, mais difíceis inicialmente;

- a importância de proporcionar à criança oportunidades de manipular e jogar com materiais que proponham problemas educativos, desafios de aprendizagem. Já naquela época, Séguin acreditava que as crianças com deficiência mental não poderiam ficar restritas à realização de atividades automatizadoras, mas que eram capazes de aprender e, para isso, precisavam ser desafiadas, sendo essa uma tarefa fundamental da educação.

A preocupação de Séguin com a sistematização metodológica do ensino às pessoas identificadas como idiotas, bem como sua insistência na necessidade de contextualização e ligação do trabalho com a vida real podem ser observadas na sua afirmação:

Para os idiotas, o problema da educação não consiste em substituir um modo de percepção único por outros modos de percepção que não existem⁵⁶; ele reside simplesmente na possibilidade de regularizar o uso dos sentidos, de multiplicar as noções, de incentivar as idéias, os desejos, as paixões de criaturas que, deixadas a elas mesmas, permanecerão sem laço, sem relação com o mundo exterior, restarão idiotas: é uma questão de dinâmica vital. (1997, p.249. Tradução nossa).

Não é difícil entender a resistência que esse estudioso encontrou entre os profissionais responsáveis pelo diagnóstico e pelo destino institucional das pessoas consideradas idiotas, ao propor esses princípios educativos de vanguarda. Passados cento e sessenta anos da publicação de suas obras, ainda é possível se deparar com propostas educacionais baseadas simplesmente na convivência com os demais e no treino de atividades de vida diária, sem considerar a capacidade de aprendizagem desses sujeitos.

Canevaro e Gaudreau (1989) destacam que o programa educativo foi traçado a partir de três objetivos complementares: desenvolver o “poder”, o “saber” e, sobretudo, o “desejo”.

⁵⁶ Entendo nesta frase “modos de percepção que não existem” como situações artificiais, descontextualizadas, que não existem no cotidiano do aluno.

1. A educação global da pessoa deficiente deve desenvolver as funções sensoriais e intelectuais, mas não pode descuidar-se de valorizar o desejo e a sociabilidade, ou seja, todos os aspectos da personalidade.
2. É preciso auxiliar a criança a desenvolver um conjunto de noções a respeito dos objetos, das ações e das pessoas. Assim, deve-se buscar, através da indução e da dedução, que o sujeito coloque em relação essas noções com o intuito de alcançar o raciocínio. Isso só poderá ser feito pelo próprio aluno e o promoverá ao nível das ideias. Para Séguin a noção depende da percepção, e o professor, utilizando exercícios variados e graduáveis, poderá com facilidade propiciar seu desenvolvimento no aluno. Já as ideias dependem do intelecto e, nesse caso, o professor só pode promover circunstâncias propícias e facilitadoras.
3. A educação de uma criança diagnosticada com idiotia só tem sentido se desenvolvida no concreto, no real e no lúdico.

Séguin desenvolveu um procedimento de ensino que, para os dois autores acima referidos (1989), era muito simples, mas “revolucionário”, baseado nas propriedades de funcionamento da memória de longo prazo. Em todas as atividades propostas, era seguida uma sequência de intervenção que acontecia em três fases ou tempos:

Primeiro tempo: a fixação – a partir de uma repetição variada, o aluno assimilava um novo elemento de aprendizagem. Essa nova aquisição se instalava e se fixava principalmente pela comparação com fixações anteriores (igual e diferente, por exemplo). Nesta fase, o professor deveria mobilizar ao máximo a atenção e a concentração do aluno. O foco era a estrutura organizativa de uma experiência global e significativa para aquele que aprendia. Fosse para aprender uma cor ou uma letra, o processo era o mesmo.

Segundo tempo: o reconhecimento – nesta fase era apresentada ao aluno a resposta que ele havia acabado de aprender, para reconhecê-la entre outras respostas possíveis, que eram relacionadas, mas diferentes. Essa decodificação utiliza a memória a curto e a longo prazo, o julgamento e, após, a

possibilidade de discriminação do aluno. A semelhança muito grande entre as respostas deveria ser evitada. A ideia era desenvolver o raciocínio sobre a resposta e provocar a análise dos erros.

Terceiro tempo: a evocação – esta seria a etapa de aprendizagem mais difícil de ultrapassar, em especial para os alunos com diagnóstico de idiotia, pois é muito mais complexo evocar algo que não está presente, como uma frase ou uma música, por exemplo. Este último tempo envolve a abstração e, com efeito, esse processo mental apresenta-se de maneira significativamente mais complexa para as pessoas com deficiência mental.

Esse procedimento dos três tempos será, anos mais tarde, adotado por Maria Montessori em seu método pedagógico.

É possível perceber que, no método construído por Séguin, ainda não há teoria do desenvolvimento clara e coerente, mas já aparece uma conceituação bastante avançada para a época em relação aos processos de aprendizagem. Canevaro e Gaudreau (op.cit.) sinalizam que o desenvolvimento intelectual e seus problemas aparecem de forma ainda pouco conceitualizada na obra de Séguin. Uma justificativa para isso é que, naquele período, as explicações fisiológicas e patológicas do retardo mental encontravam-se em um nível inicial. Os estágios de desenvolvimento intelectual que conhecemos hoje eram completamente desconhecidos. Séguin propunha-se a desenvolver o raciocínio dos alunos deficientes mentais, bem como o desejo e a sociabilidade, mas conhecia pouco do caminho que deveria fazê-los percorrer para ter sucesso. “Em contrapartida, as suas reflexões e as muitas e longas observações levaram-no a propor um verdadeiro modelo teórico da aprendizagem e, sobretudo, das aprendizagens sensório-motoras e cognitivas. São, a grosso modo, os três tempos explicados anteriormente”.(Canevaro e Gaudreau, p.89. Tradução nossa).

Conforme Gardou e Develay (2005), sob a influência de Séguin foram criadas escolas especiais e muitos hospitais adotaram seu tratamento médico-pedagógico (principalmente nos Estados Unidos). Segundo os referidos autores, Séguin apresentava sua pedagogia baseada na funcionalidade da inteligência, na qual são visados quatro objetivos: o desenvolvimento e a regularização das funções motoras, o crescimento das esferas intelectual e

artística, a estimulação das tendências morais e afetivas. Todas essas orientações são submetidas à individualização do ensino e à regulação dos instintos (a então chamada educação moral). Mesmo rigorosa nos princípios e na sua aplicação, essa educação proposta por Séguin unia o intelectual ao afetivo, buscando desenvolver a autonomia, a iniciativa, o imaginário e a arte. Séguin era muito inventivo e concebeu um aprimorado material didático, exercícios variados e progressões determinadas, passíveis de “conduzir a criança idiota, da vida vegetativa para a das relações, da educação dos sentidos às noções, das ideias à moral” (Séguin,1997, p.37).

Nas palavras de Gardou e Develay sobre Séguin, “este se esforçou por demonstrar, junto dos mais excluídos entre os excluídos, que é o imperialismo da norma pretensamente científica que fecha o horizonte da educabilidade. Lembra que o singular constitui, em matéria educativa, a categoria decisiva”. (2005,p.37).



Devemos, portanto, considerar a criança o destino de nossa vida futura. Quem desejar conseguir qualquer benefício para a sociedade deve necessariamente apoiar-se na criança, não só para salvá-la dos desvios, como também para conhecer o segredo prático da nossa vida. Sob esse ponto de vista, a figura da criança apresenta-se possante e misteriosa, e nós devemos meditar sobre ela porque, trazendo encerrado em si o segredo de nossa natureza, transforma-se em nossa professora. (1988, p.231).

6. MARIA MONTESSORI: a criança trabalha para produzir o homem

Italiana, que, na história, recebeu o carinhoso apelido de “Dottoressa”, nasceu no dia 31 de agosto de 1870, em Chiaravalle, uma cidade localizada na província de Ancona, no centro da Itália. Seu pai pertencia a uma nobre família bolonhesa e sua mãe a uma família proprietária de muitas terras.

Seus pais, de quem era a única filha, eram muito patriotas e desejavam transformar seu país em uma nação moderna e unificada. No ano em que Maria nasceu, foi completada a formação do novo estado italiano por meio do acréscimo de Roma e da sua proclamação como a capital do país. Em 1875, a família mudou-se para Roma, uma vez que seu pai fora convidado a ocupar um importante cargo no Ministério das Finanças.

Maria Montessori cresceu em um ambiente cultural em que a fé religiosa e as exigências de um tempo moderno se fundiam, e isso contribuiu para fazer da pedagogia que ela desenvolveria mais tarde, uma filosofia na qual convivem elementos de uma ciência moderna e de religiosidade. Na própria família, a jovem teve o exemplo dessa combinação, segundo Schwegman, 1999⁵⁷, uma vez que sua mãe era uma mulher considerada liberal, católica e uma “grande devoradora de livros”. Ela não teve a oportunidade de fazer a formação universitária porque, na época, as mulheres não eram ainda admitidas na universidade e, dessa forma, estudou como autodidata. Aliás, nas pequenas cidades (como Chiaravalle), a mulher saber escrever o próprio nome já era uma conquista. A mãe tinha uma mente aberta ao processo de modernização e, ao mesmo tempo, um profundo apego à tradição religiosa.

Nesse sentido, a jovem contava ainda com a inspiração de um tio da mãe, Antonio Stoppani, autor de muitos livros conhecidos na Itália, um padre-cientista liberal que dedicou sua vida a reconciliar o espírito da ciência com o espírito da religião. Sobre o assunto, escreveu *Storia della creazione secondo*

⁵⁷ O leitor perceberá ao longo do capítulo a existência de um número expressivo de referências ao livro *Maria Montessori*, de Marjan Schwegman (1999). Essa opção foi feita por se tratar de uma obra que apresenta detalhadamente toda a vida de Maria Montessori. Nas buscas realizadas por materiais referentes à vida da autora, não encontrei nenhum outro tão completo e escrito na mesma língua dessa personagem histórica da educação.

la ragione e la fede e o provocativo *Il dogma e le scienze positive*. Também era poeta e jornalista, tendo morrido em 1891 e, para Schwegman (op.cit.), é muito provável que o tio padre-cientista tenha influenciado a infância e a juventude de Maria Montessori, tanto por meio do convívio familiar como pela leitura de seus livros. Schwegman (op.cit.) afirma que é possível observar essa influência no conteúdo dos livros de Montessori, assim como no seu estilo fluido e de rica imaginação, o que faz com que os mesmos possam ser lidos como uma narrativa.

A literatura existente sobre a infância de Montessori indica que, nesse período, ela já despontaria como uma menina ativa, muito inteligente e com muitos interesses. Entretanto, conforme Schwegman (op.cit.) existem, efetivamente, poucas informações disponíveis sobre os primeiros doze anos de sua vida. De acordo com suas pesquisas, ela teria sido uma menina sem interesses muito evidentes ou específicos, além daquele de ser atriz e não chamara a atenção na escola. O referido autor pensa que, provavelmente, Montessori fizesse parte do grupo de crianças receptivas e sensíveis. Destaca que, no livro *Antropologia Pedagógica*, Montessori salientava que crianças com essas características deveriam ser tratadas como criaturas preciosas e frágeis, e precisavam ser muito elogiadas e estimuladas pelo adulto. Destacava também que, quanto mais a criança fosse forçada e punida na infância, mais necessidade de afeto e estímulos positivos ela precisaria ao longo de sua vida. Para Schwegman (op.cit.), essas ideias têm relação com a educação que a jovem Maria recebeu, pois sua mãe, especialmente, tinha grandes expectativas em relação ao futuro da filha. Já o pai desejava que a filha fosse professora, tendo em vista que essa ocupação possibilitava a muitas moças da classe média um lugar de cidadãs engajadas na modernidade, sem transgredirem o modelo de feminilidade ainda vigente. Consta que o pai de Montessori era um homem muito prático, não tão religioso quanto a esposa, com um caráter pouco flexível e que apreciava muito as regras militares. Ele havia participado da primeira guerra pela independência.

Sabe-se que, aos doze anos, Montessori comunicou aos seus pais que seria engenheira. Essa decisão causou muita surpresa porque ela frequentava uma escola para meninas e seria necessário passar a estudar em uma escola

em que estudavam somente meninos, pois essa era uma carreira seguida pelos homens. E assim, no ano seguinte (1883), ela foi matriculada na *Regia Scuola Tecnica Michelangelo Buonarroti*, de Roma. É possível pensar que essa decisão, somada ao consentimento obtido junto aos pais, já indicava a postura transgressora que Montessori demonstrou em muitos momentos de sua vida.

Mas Montessori não estava sozinha na Escola Técnica. Havia outra moça estudando nessa instituição, porém, além dessa informação, não foram encontrados outros registros a seu respeito. Apesar de ter uma colega, a experiência não deve ter sido fácil. Consta que os colegas não aceitavam a presença das duas moças e incomodavam-nas tanto, que, nos intervalos, as duas isolavam-se em algum local tranquilo.

Neste período, Montessori já havia percebido o quanto a dinâmica daquela escola anulava a individualidade na medida em que todos os alunos deveriam aprender as matérias da mesma maneira, utilizando os mesmos livros. O ensino não envolvia observações ou experiências (mesmo se tratando de uma escola técnica) e a organização do período de aula era rígida, monótona, sem nenhum espaço para a atividade espontânea⁵⁸. Mesmo enfrentando essas adversidades, a aluna obtinha boas notas, sendo que a mais alta era a de comportamento. À noite, sua mãe a ajudava discutindo com a filha tudo aquilo que ela havia aprendido em aula.

Schwegman (op.cit.) vê nessa situação a história da própria mãe de Montessori (Renilde) que, obrigada a realizar uma auto-educação, estimulava a filha a compreender a matéria da mesma maneira. O referido autor conta que, após Montessori receber a primeira cópia de seu livro *Autoeducazione*, a mesma depositou-a sobre o túmulo da mãe, que já havia falecido. É plausível pensar que as pressões que Montessori sofreu no sistema escolar de sua época, somadas à vivência mais criativa quanto à aprendizagem que ela experienciava em casa com sua mãe tenham contribuído para o nascimento de algumas de suas convicções posteriores.

⁵⁸ Certamente Montessori ficaria muito decepcionada se visitasse algumas das escolas de hoje. Ainda há a predominância de aulas teóricas, nas quais há pouco espaço para a originalidade e inovação, onde todos os momentos estão determinados a priori pelo professor, sendo este o centro do processo de ensino.

Em 1886, após três difíceis anos na escola técnica, Montessori fez o exame de maturidade⁵⁹ existente na Itália e obtém ótimos resultados. Ela decidiu dar continuidade aos seus estudos no *Regio Istituto Leonardo da Vinci*, onde estudou de 1886 até 1890, desenvolvendo sua paixão pela matemática. Seu pai, no entanto, não aprovava a ideia de a filha entrar na universidade para estudar matemática. Continuava imaginando uma carreira no ensino para a filha.

Montessori não deu continuidade aos estudos em matemática, mas não em razão do desejo de seu pai. Mais tarde, o que ela mesma denominou de “força ordenadora que é superior ao indivíduo” fez com que em 1890, após ter haver realizado novo exame com ótimas notas, decidisse repentinamente, estudar medicina.

A própria Montessori afirmava que não sabia explicar como essa mudança tinha acontecido. Nas palavras de sua discípula e amiga Maccheroni:

Foi um momento. Uma tarde em uma rua de Roma Maria viu sentada na calçada uma pobre mulher com um menino pequeno ao colo, que tinha na mão uma fitinha de papel vermelho . Recordava bem este detalhe, falava dele descrevendo esta cena na rua e dizia como naquele momento lhe veio a decisão de estudar medicina. Enquanto narrava esses estranhos fatos os seus olhos tinham uma mirada profunda como se quisesse procurar, remexer entre as coisas que estão para além das palavras e ela mesma se perguntava “Por quê?”. Com um leve, expressivo movimento da mão, fazia compreender que estranhas coisas ocorrem dentro de nós para nos guiar a um fim que não conhecemos. (In Schwegman, p. 27,1999. Tradução nossa).

Montessori, então, obedece ao “chamado” mesmo sem entender o porquê. Schwegman (op.cit) cogita a hipótese de que o episódio narrado por Montessori fosse uma tentativa posterior de dar um sentido a uma decisão que, naquele momento, também a ela parece ter sido incompreensível. Mais tarde, ela escreverá sobre o mistério da obediência, que a fascinou por toda a sua vida. Também no seu livro *Método* Schwegman(op.cit.) afirma que:

(...) ela destaca a experiência profundamente espiritual que aqueles que sentiram esse um ardente desejo de obedecer a alguma coisa ou a alguém que guiasse na vida e de um desejo ainda mais profundo de encontrar o sacrifício na dedicação de alguma grande obediência.

⁵⁹ Schwegman (1999) utiliza em italiano o termo *esame de maturità* e faz referência a um exame geral que ocorria em períodos anteriores. Conforme suas informações, ocorria antes de iniciar o equivalente ao atual ensino médio.

Nesta experiência da obediência, a vontade do indivíduo conflui em uma vontade superior. A distinção entre a realidade individual e aquela coletiva desaparece, porque o indivíduo sente ser abraçado por alguma coisa maior que ele mesmo. É por isto que ele não vive o sacrifício como uma perda ou uma violência. Mas obedecer desta maneira é possível somente quando pequeno, só quando pequeno se está preparado para desenvolver, a fortalecer e a dirigir a própria vontade. Com esse propósito Maria inventou os denominados jogos do silêncio, jogos que tocaram profundamente todos aqueles que os assistiram. Em um local completamente escuro, as crianças fecham os olhos e esperam em um silêncio absoluto a quando são chamados um a um pela voz de Maria. (p.27-28. Tradução nossa).

Maria tinha convicção de que as crianças obedeciam à sua voz porque, com ela, despertava as suas necessidades espirituais para entrar em uma comunhão misteriosa, da mesma maneira que o encontro com o menino da fitinha vermelha revelou a Montessori o seu desejo interior: o desejo de ter uma relação humana com o objeto da ciência, humanidade que faltava na relação entre o físico e o matemático e os fenômenos observados. (Schwegman, op.cit.).

No período em que Maria Montessori fez sua formação, tanto secundária quanto universitária, a ciência buscava cada vez mais o rigor nas experiências e só poderia ser científico aquilo que era passível de ser comprovado pela experimentação rigorosamente desenvolvida, e era proclamada uma pretensa isenção do pesquisador em relação ao objeto pesquisado, uma suposta neutralidade. Talvez essa ênfase dada por Montessori ao espiritual nas suas obras fosse uma tentativa de atenuar esses rigores das ciências, aproximando o corpo e o espírito no trabalho com as crianças. Para ela, a medicina era uma área que tinha como objeto o homem, com o qual o cientista poderia estabelecer uma relação. E ainda destacava que o amor era um recurso indispensável para o cientista, sendo o ponto que unia o observador ao observado.

Ao ler as obras de Maria Montessori, é possível perceber a presença de um forte discurso de cunho religioso e místico. Em vários trechos dos seus livros, podemos encontrar essas referências, sendo que ela escreveu o livro *As crianças viventes na Igreja Católica* (1922), *A missa explicada às crianças* (1932), *A vida em Cristo* (1949). Durante toda sua vida, Montessori pertenceu à Igreja Católica, e, para Hilsdorf (2005), a escrita desses livros proporcionou-

lhe uma forte religiosidade que, mais tarde, foi combinada à espiritualidade oriental advinda de uma longa estada na Índia.

Hilsdorf (op.cit.) chama a atenção para outro sentido, também relacionado ao catolicismo, para Montessori. A referida autora relata que os anos de formação de Montessori corresponderam ao período de pontificado do Papa Leão XIII (1878-1903), cuja política era de reconciliação da Igreja com a cultura liberal. No cenário da educação, Montessori parece ter representado um elemento de mediação entre a Igreja e a alta intelectualidade italiana e, por isso, teria recebido o apoio ao seu método. Hilsdorf faz referência a uma situação comentada por muitos, mas sem comprovação: que foi após uma audiência privada com o referido papa que Maria Montessori obteve a autorização para matricular-se no curso de medicina. O fato é que, através da aproximação e da associação com Montessori, a Igreja pôde estabelecer uma forte influência na educação infantil por meio das escolas montessorianas criadas pelas congregações docentes femininas e estabelecidas em todo o mundo. Com tudo isso, Montessori sentiu-se com liberdade para expressar cientificamente seu espiritualismo. Esse foi um dos aspectos distintivos de sua obra em relação a outros autores da educação de sua época.

Quando iniciou o curso de medicina, Montessori deparou-se com uma área que havia passado por uma transformação: de uma ciência especulativa para uma ciência cujo método se inspirava nos princípios da tradição da ciência empírica moderna de observação e de experimento. Ela entrou em um mundo com uma rígida estrutura quanto aos princípios, dominado por homens, mas que, como ela, queriam contribuir para o progresso social por meio da ciência.

A fim de se preparar para o exame que deveria fazer para poder iniciar o estudo da medicina, no outono de 1890, Montessori inscreveu-se na Universidade de Roma como estudante em física, matemática e ciências naturais. Após dois anos, em 1892, ela conseguiu entrar na faculdade de medicina, o que foi uma situação chocante para a sociedade da época.

O seu pai abandonara o sonho de ver sua filha tornar-se uma professora. No entanto, ele a acompanhava à faculdade ou ao hospital porque uma moça não podia andar sozinha, mas não fazia qualquer comentário sobre seus estudos. Já a sua mãe lhe acompanhava com o mesmo interesse de

sempre. Esperava o retorno da filha à noite para saber tudo o que havia acontecido na universidade e, as duas, juntas, discutiam e aprofundavam os aspectos mais interessantes das lições.

Na universidade, Montessori era submetida a um relativo isolamento. Ela entrava em aula somente quando os colegas estavam já sentados, para que o contato fosse o menor possível, e, de acordo com Schwegman (op.cit.), há indícios de que a comunicação era mínima e pouco amistosa por parte de seus colegas.

Corroborando essa ideia, Lagôa (1981) afirma que os colegas de Maria Montessori sentiram-se irritados com a intromissão de uma jovem mulher em uma carreira que sempre foi de domínio masculino.

Montessori começa a ter os primeiros reconhecimentos a partir de 1894, o que ajudou a diminuir o isolamento ao qual estava submetida na universidade por ser mulher. Nesse ano, ela venceu o prêmio que uma Fundação denominada Rolli concedia anualmente a um estudante de medicina. Em função dessa bolsa e de outra que ganhou em seguida, Montessori pôde pagar ela mesma seus estudos de medicina, tornando-se financeiramente independente do pai.

Até 1894, Montessori chamava a atenção das pessoas por ser uma mulher cursando medicina. A partir desse ano, aconteceram algumas mudanças. Schwegman (op.cit.) relata que os jornalistas se admiravam que, em Montessori, a beleza e a feminilidade se uniam na atitude viril necessária para desempenhar cada tipo de especialidade médica. Até ali ninguém havia questionado que a medicina, tanto como estudo e como profissão, fosse de domínio masculino. No entanto, a bela presença de Montessori colocava em discussão essa hegemonia. Todavia, Montessori ressentia-se com esse destaque a sua beleza e graça, e afirmava que trabalharia seriamente para se destacar pelo seu trabalho.

Em 1896, Montessori participou, em Berlim, de um congresso internacional sobre direitos femininos, e consta que seu sucesso foi imenso. Pelo que é possível perceber nos escritos a respeito do período em que estava na universidade, os jornais publicavam, com certa frequência, comentários e fotos a seu respeito. Para ilustrar essa situação, Schwegman (op. cit.) relata

que, em 1896, o jornal *L'illustrazione Popolare* publicou uma foto de Montessori uma vez que numerosos leitores haviam solicitado, pois queriam colocar nos próprios álbuns, uma fotografia da “encantadora médica cirurgiã”.

Desde 1894, ela fazia a prática em diversos hospitais e institutos médicos, sendo que, nesses espaços, ela não trabalhava naquele isolamento existente na universidade. Foi assim que conheceu, em 1895, Giuseppe Ferruccio Montesano, homem que ocupou um espaço importante na vida de Maria Montessori, apesar de quase não ser mencionado em obras escritas sobre a *dottoressa*. Não se sabe como eles se conheceram e se apaixonaram. Em 1895, Maria ainda era estudante, e o mais provável é que tenha conhecido Montesano na condição de professor, posto que este adorava ensinar e sempre tinha muitos alunos em torno de si discutindo, trocando ideias.

Assim como Montessori, Montesano era um estudante brilhante e vencedor de concursos acadêmicos, tendo feito a prática hospitalar antes de concluir a faculdade em vista de seu excelente desempenho. Também se preocupava com os aspectos sociais dos doentes mentais, das pessoas com retardo mental e dos delinquentes. Em relação às crianças identificadas como deficientes mentais, defendia a utilização de uma pedagogia corretiva. Schwegman (1999) afirma que esse percurso da higiene e da psiquiatria em direção à pedagogia fazia parte do espírito da cultura positivista. Mesmo que os positivistas partissem do axioma de que grande parte da personalidade humana fosse determinada por leis físicas inalteráveis, acreditavam, ao mesmo tempo, que, em muitos casos, seria possível corrigir inclinações negativas por meio de uma educação “adequada”.

Conforme os princípios positivistas da época, essa educação deveria basear-se na observação detalhada da constituição e do comportamento da criança. Essa observação exporia também os aspectos negativos das crianças, que serviria para fornecer a base científica de uma educação voltada a estimular e desenvolver os impulsos positivos e enfraquecer aqueles negativos.

Montessori ingressou na Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma para coletar material para seu trabalho de conclusão. A tese foi apresentada em julho de 1896 e avaliada com ótimo resultado. Após ter-se formado em medicina e cirurgia, em julho de 1896, Montessori recebe a oferta de um cargo

como assistente no Hospital *San Giovanni*. Começa também a exercer a profissão com atendimento particular e continua, ao mesmo tempo, na Clínica Psiquiátrica de *Sciamanna*, trabalhando com os médicos Sante De Sanctis (pai da neuropsiquiatria italiana) e Giuseppe Montesano. Foi nesse trabalho que nasceu o seu interesse pelas crianças retardadas. É importante destacar que, nesse período, ainda era bastante incipiente a distinção entre doença mental e deficiência mental.

A descoberta desse interesse que a conduzirá rumo à pedagogia também faz parte de uma história que Schwegman classifica como mítica. Ele cita as palavras de Ana Maccheroni, amiga de Montessori relatando essa situação:

Um dia Maria foi levada a uma casa onde estava um grupinho de crianças deficientes. Estavam entregues aos cuidados de uma mulher que, sem mais, os apresentou como gulosos e sujos. “De que maneira?” - perguntou a dottoressa, e a outra rápido: - “apenas acabam de comer se jogam no chão, recolhem as migalhas do pão e comem”. Maria olhou em volta. Naquele aposento não havia nada, absolutamente nada que as crianças pudessem pegar na mão. Aquelas migalhas de pão davam a única oportunidade de se utilizarem da mão e do polegar. E Maria compreendeu em um lampejo de intuição. Eles estavam aprisionados e deveriam ser livres; estavam isolados, mas procuravam, desesperadamente, desenvolver o corpo, a mente, a personalidade. Via que nos seus olhos havia uma chama de inteligência que há em todos os homens, e decide alimentá-la. (p.42. Tradução nossa).

Quando Montessori era assistente de clínica psiquiátrica na Universidade de Roma, frequentou o hospital de alienados com o objetivo de estudar os doentes que seriam selecionados para as clínicas de recuperação. Assim ela acabou por se interessar pelas crianças com idiotia recuperadas no próprio estabelecimento hospitalar. Em seguida, realizou estágios regulares nos serviços médicos de hospitais de clínica geral e em ambulatórios de pediatria, locais que despertaram sua atenção para o estudo das doenças infantis. (Montessori, 1965).

Montessori (op.cit.) relata que, ao se interessar pelas crianças mentalmente deficientes, teve conhecimento do método construído por Edouard Séguin. Essa obra teve uma influência muito significativa na formação de Montessori bem como outra que descobriu um pouco mais tarde: os

relatórios de Jean Itard sobre o trabalho desenvolvido com Victor. O estudo do livro de Séguin forneceu-lhe as bases para desenvolver o seu método pedagógico; já os relatórios de Itard serviam como uma sugestão a respeito da maneira de fazer o registro daquilo que para Montessori era algo dramático: o processo de civilização do ser humano.

Em seu livro *Pedagogia Científica* (1965), Montessori reverencia os nomes e as obras de Jean Itard e de Edouard Séguin, tributando a eles a criação de um sistema educativo para crianças deficientes. De acordo com Pessotti (1984), Montessori percebia que, apesar de Séguin anunciar que era possível educar pessoas deficientes por meio de seus métodos, estes praticamente não eram utilizados com tais alunos. E a *dottoressa* indicava o motivo dessa conduta: permanecia a convicção de que as crianças deficientes eram inferiores e, por isso, não seria justificável o investimento na construção de metodologias inovadoras já que para as mesmas seria suficiente a aplicação de métodos já conhecidos.

Para Montessori, a obra de Séguin fornecia o que ela denominava de “a chave secreta” que permitia penetrar no espírito da criança “retardada”: o amor. Com essa ideia, ela rompe um dos preceitos da ciência positivista, que era a postura neutra e distante em relação ao objeto por parte do cientista. Nesse momento, ela compreendeu que a deficiência não era exclusivamente um problema médico, mas preponderantemente um problema pedagógico. Assim, passou a estudar os métodos existentes para educar as crianças retardadas.

Após ter descoberto as obras de Itard e Séguin, Montessori partiu (a data exata não é conhecida) para a França e visitou o que restava da escola de Séguin em Paris. Também esteve em *Bicêtre* para aprofundar seus conhecimentos sobre a deficiência mental infantil e para estudar os métodos de educação criados por Bourneville. Não se sabe ao certo quando retornou para a Itália, mas, nesse período, aconteceu algo muito importante em sua vida: em 31 de março de 1898, nasceu (em segredo), o seu filho Mario, fruto de sua relação com Giuseppe Montesano, o qual, segundo consta, sabia da existência de Mario. Entretanto eles não se casaram e não ficou conhecido o motivo. O bebê foi entregue a uma ama e, depois, foi criado por uma família em Roma,

sem que o menino soubesse de seu parentesco com Montessori. (Schwegaman, 1999) Esta o visitava, mas sem revelar quem era.

É possível pensar que Montessori afastou-se da Itália durante o período da gravidez e logo após o nascimento do bebê, pois uma moça ter um filho sem ser casada e, além disso, seguir uma carreira era algo inaceitável para a época. Sua primeira aparição em público após esse acontecimento foi no Congresso Pedagógico de Turim, em 1898.

Outro aspecto que pode ser inferido é que Montessori aproveitou esse período de afastamento da Itália e de estadia na França⁶⁰ para aprofundar seus estudos sobre a obra de Itard e a de Séguin. Ela copiou a mão as principais obras dos dois autores para poder refletir melhor sobre elas. No livro *Pedagogia Científica* (1965), ela afirma:

Depois que a experiência me deu certa confiança no método de Séguin, abandonei minhas atividades junto às crianças deficientes e pus-me a estudar as suas obras, como também as de Itard. Senti necessidade de meditá-las; e assim, recopiei, em italiano, os escritos desses autores. Fi-lo de próprio punho como os monges beneditinos antes do aparecimento da imprensa; caprichei na letra, para poder ir pesando melhor o sentido de cada palavra, e intuir, por assim dizer, o próprio espírito do autor. Quem estuda meditando, assimila de um modo especial. (p.35).

Pessotti (1984) relata que, em 1898, no Congresso Pedagógico de Turim, ela apresentou um trabalho em que defendia a proposta da *educação moral* para o ensino de crianças (Schwegman, 1999) com deficiência mental, e, embora tenha causado enorme espanto, obteve muito sucesso. O referido autor destaca que, apesar da educação moral proposta por ela diferir pouco daquela proposta por Séguin, essa diferença é muito importante para perceber a contribuição de Montessori para o entendimento da deficiência mental. A educação moral substitui a “cura pedagógica”. Ela entendia que o método deveria ir além da eficácia didática e alcançar a pessoa do educando, sua auto-afirmação, seus níveis de aspiração, sua auto-estima e sua autoconsciência. Sua ideia era adequar a didática aos aspectos motivacionais relacionados ao educando.

⁶⁰ No livro “*Pedagogia Científica*” (1965), Montessori afirma que permaneceu um longo período estudando em *Bicêtre*.

Montessori também defendeu a ideia de que era necessário educar separadamente as crianças “normais” das crianças “retardadas”. Para isso deveriam ser criados institutos especiais para a assistência dessas crianças.

Mas o mais expressivo talvez tenha sido a sua exposição de que essas crianças tinham características próprias que o professor deveria estudar e respeitar, guiado sempre pelo amor (que o professor precisaria ter para ser realmente um educador da humanidade). Este sentimento era indispensável para o cientista, constituindo-se o elo entre o observador e o objeto observado. Montessori afirmava que a missão da nova pedagogia era proteger toda a humanidade, tanto a normal quanto a anormal. Ela afirmava:

Era patente a necessidade de uma educação científica para os deficientes: os anormais e inadaptados à sociedade não podiam compreender instruções nem executar ordens;urgia, pois, tentar outros meios mais adequados à capacidade de cada um. Essa educação seria uma pesquisa, uma experiência científica, um esforço para possibilitar a cada um a frequência regular à escola, propiciando meios e estímulos capazes de despertar energias latentes e reintegrá-las definitivamente na vida consciente, intensificando-as e coordenando-as mediante exercícios individuais. (1965, p.37).

O público do congresso tinha em torno de três mil pessoas, ligadas aos vários campos da educação e vindas de todo o país. Tal foi o entusiasmo provocado pelo discurso proferido por Montessori, que foi elaborada e apresentada ao Governo uma resolução na qual foi feita a reivindicação de que fossem fundados institutos próprios para a educação das crianças com retardo e organizados cursos especializados para preparar os professores que poderiam educar essas crianças.

Em resposta à resolução do Congresso, o governo criou a Liga Nacional pela Educação das Crianças Deficientes, que teria a função de organizar institutos para a assistência dessas crianças. A organização da mesma foi ocupada somente por médicos, colegas de Montessori, e ela não foi convidada para fazer parte do grupo. Esse fato parece indicar que, mesmo tendo a medicina como formação inicial, aos olhos da sociedade da época, ela já estava se movimentando em direção a outro campo de atuação.

Maria Montessori (op.cit) conta que, após o Congresso de Turim, recebeu a visita do Ministro de Instrução Guido Baccelli (o mesmo que lhe

havia negado a permissão para estudar medicina) e foi por ele encarregada de realizar uma série de conferências, a partir de janeiro de 1899, sobre métodos de educação para crianças com deficiência mental, a serem ministradas para professores em formação.

Montessori passou a viajar por toda a Itália fazendo conferências sobre a deficiência mental infantil e, também, sobre a nova mulher do século XX. Defendia a igualdade entre os sexos e convidava as mulheres a entrarem no campo da ciência, pois esta não era contra as mulheres, mas apresentava restrições decorrentes de uma concepção predominantemente masculina na ocupação desse espaço acadêmico e científico. Seu sucesso aumentava, e os jornais afirmavam que ela era a encarnação ideal do movimento feminista: forte, inteligente e graciosa.

Foi convidada a visitar a Inglaterra e, em Londres, após participar de um congresso de mulheres, foi recebida pela rainha Vitória.

Diante do crescente prestígio da *dottoressa*, a Liga Nacional pela Educação das Crianças Deficientes não podia mais ignorá-la e, no verão de 1899, foi convidada a participar como membro do comitê diretivo, convite que aceitou.

No fim de 1899, Montessori assume, juntamente com Montesano, a direção da *Scuola Magistrale Ortofrenica di Roma*, apesar de que, em seus escritos, ela sempre dava a impressão de que dirigia a escola sozinha (Schwegman, 1999). Essa escola, que foi o primeiro resultado concreto das ações da Liga Nacional pela Educação das Crianças Deficientes, preparava professores para crianças com retardo, enquanto, em anexo ao instituto médico-pedagógico, eram realizados experimentos didáticos com as crianças para desenvolver e aperfeiçoar os métodos educativos. A estudiosa afirmou:

Durante dois anos preparei, com o auxílio de colegas, os professores destinados a observar e educar as crianças excepcionais, dentro de novos métodos especiais. Além disso, o que é mais importante, após ter estado em Londres e em Paris estudando a educação dos deficientes mentais, dediquei-me eu mesma ao ensino dessas crianças e orientei as educadoras de crianças excepcionais do nosso instituto. (1965, p.28).

Na Escola Ortofrênica, eram atendidas crianças vindas das escolas comuns e dos manicômios. Essa experiência foi muito importante porque lhe

possibilitava verificar, por meio da experiência, tudo o que havia aprendido dos livros de Itard e Séguin, e Montessori avaliava como favoráveis os resultados que vinha obtendo. As crianças aprendiam por meio do estímulo aos sentidos utilizando materiais didáticos especiais. Ela empregava os materiais desenvolvidos por Itard e, principalmente, por Séguin, sendo que também criou vários deles. Montessori afirmava: “Guiava-me pelo livro de Séguin, e as experiências de Itard constituíram para mim um verdadeiro tesouro. Além disso, baseada nesses textos, fiz fabricar riquíssimo material didático”. (1965, p.31).

Ainda a respeito dos materiais e sobre sua utilização, Montessori (1965) afirmava:

Esse material, que jamais vi completo em algum instituto, era maravilhoso instrumento nas mãos de quem dele se soubesse servir; contudo, passava despercebido entre os deficientes. Compreendi, logo, a razão do desânimo dos educadores e o conseqüente abandono do método. A convicção de que o educador deve colocar-se no mesmo nível do educando levava-o a uma espécie de apatia: ele sabe que educa personalidades inferiores e é por isso que não os consegue educar. Da mesma forma, os professores dos “jardins de infância” julgam que se devem colocar no mesmo nível das crianças, participando de seus jogos, chegando mesmo a usar, muitas vezes, uma linguagem pueril. É necessário, justamente, proceder de maneira contrária, sabendo fazer despertar na alma infantil o homem que aí se acha adormecido. (p.31-32).

Muitas das crianças ali atendidas prestavam os mesmos exames que as crianças das escolas comuns e obtinham bons resultados. Esses resultados, para além da eficácia dos métodos empregados, levaram Montessori a concluir que a própria qualidade das escolas comuns era questionável e começa a se interessar também pela educação em geral, dando início a um processo de sistematização e ampliação de sua proposta pedagógica. (Antunes, 2005).

Schwegman (op.cit.) relata que apesar de todos esses resultados promissores, em 1901 Maria Montessori deixou a Liga e a Escola Ortofrênica por divergências que não foram esclarecidas.

Após deixar a Escola Ortofrênica, Montessori sentiu necessidade de um período de meditação. Após o nascimento de Mário, em cada verão ela ia para um convento próximo de Bologna para meditar junto às irmãs e poder reorientar-se quanto ao rumo do seu trabalho.

Entre 1900 e 1906, foi professora de antropologia e higiene no *Istituto Superiore di Magisterio Femminile*. De 1904 a 1910, dedicou-se à docência de antropologia na faculdade de ciências físicas, matemáticas e naturais da Universidade de Roma.

Mas, conforme relata Nicolau (2005), Montessori desejava ter um maior aprofundamento na pedagogia. Para isso inscreveu-se como estudante de Filosofia e Pedagogia na Universidade de Roma e começou a fazer um levantamento dos métodos em uso na época nas escolas primárias para crianças normais.

Pujol-Busquets (2003), em seu relato sobre a vida e a obra de Maria Montessori, afirma que, em 1902, ela faz um curso de filosofia em Roma e cursos de psicologia experimental em Turim e Nápoles. Também durante esses anos, visita a Inglaterra e a França. A partir de seus trabalhos com crianças identificadas como anormais e considerando indicações presentes na obra de Séguin, conclui que seu trabalho pode ser estendido a todas as crianças;

Entre os anos de 1901 e 1910, escreveu os livros *Antropologia Pedagógica* e *O Método*. Um dos fatores decisivos para essa mudança de foco das crianças deficientes para aquelas normais foi, conforme relata Schwegman (op.cit), a descoberta por Montessori do segundo livro de Séguin, *Idiocy and its treatment by physiological method*, publicado em 1866, em Nova Iorque. Ela mesma traduz, com a ajuda de uma aluna, todo o livro, assimilando o conteúdo lentamente, como o fez anteriormente. Ela referia-se a Séguin como “mestre” e, após ter meditado sobre o seu segundo livro, compreendeu que ele havia chegado à mesma conclusão à qual ela estava chegando: as metodologias que se mostravam eficazes para educar a criança deficiente poderiam e deveriam também ser aplicadas com as crianças consideradas normais.

Montessori (1965) afirmava que uma educação científica, apoiada em pesquisas objetivas e nos postulados básicos da psicologia, deveria transformar também as crianças normais. Considerava que a observação havia fundado uma nova ciência psicológica, mas não transformara nem os alunos nem as escolas. Seus métodos de instrução eram ainda “primitivos”. Já os novos métodos, quando fundamentados em bases científicas, deveriam

orientar a escola e seus métodos de modo a fazer surgir um “novo modo de educar”.

Após um longo período de crise existencial, Montessori percebeu que a criança normal simbolizava a infinita possibilidade de renovação. Na escuridão de sua crise, a estudiosa transformou uma realidade bruta e dolorosa⁶¹ em algo belo e alegre. Este é o conceito de transformação que será o ponto norteador de sua pedagogia. (Schwegman, op.cit.).

Ela desejava experimentar os métodos que Séguin utilizara com sucesso nos Estados Unidos com crianças da escola elementar com até seis anos. Mas não imaginava que iria fazer isso em jardins de infância. Aparentemente não havia lógica em utilizar métodos para deficientes com crianças pequenas normais que ainda não haviam desenvolvido suas habilidades.

Mas essa oportunidade surgiu quando Montessori foi convidada pelo engenheiro Eduardo Tálamo, presidente de um grupo de banqueiros do *Istituto Romano di Beni Stabili*, para organizar uma espécie de jardim de infância para crianças de três a sete anos, que viviam em um novo conjunto residencial de apartamentos para operários, no bairro romano de *San Lorenzo*, cuja obra fora financiada por esse grupo de banqueiros. (Nicolau, 2005).

Os pais e mães operários iam trabalhar e os filhos pequenos que ainda não tinham idade para ir à escola ficavam sozinhos, o que acabava gerando indisciplina e danos materiais no conjunto residencial. A ideia então era instalar, nos próprios edifícios, esses espaços onde os pequenos ficariam e seriam cuidados. Não se tratava de uma obra social, pois os gastos de manutenção seriam abatidos pela companhia imobiliária com despesas indiretas de conservação junto ao conjunto residencial.

Montessori aceitou especialmente porque queria educar (e não simplesmente cuidar) crianças pequenas quando ainda eram “relativamente puras”. Além disso, depois de ter lido o segundo livro de Séguin e ter visitado algumas escolas elementares, ficara surpresa com o nível de adaptação (ou acomodação) das crianças à cultura do adulto, o que ela lamentava.

Assim, no dia 6 de janeiro de 1907, é aberta a primeira *Casa dei Bambini*. Eram cinquenta crianças dirigidas por uma professora escolhida por

⁶¹ Ser abandonada por Montesano e ser obrigada, provavelmente por sua mãe e a dele, a abandonar seu filho Mário.(Schwegaman, op. Cit.).

Montessori, sendo que esta última permanecia observando as crianças. Foi fabricada uma mobília sob medida, como se fossem móveis de uma casa ou de um escritório, uma vez que não poderia haver despesas que excedessem as usuais de um escritório. Montessori mandou fabricar um material igual ao que já havia utilizado em uma instituição para crianças deficientes e que, aparentemente, não se parecia muito com o material escolar convencional. Dessa experiência, despontou o início da pedagogia científica baseada no método experimental.

Em relação à primeira *Casa dei Bambini*, Montessori (s/d) afirma que foi destinada a crianças pobres de três a sete anos, filhas de pais trabalhadores e que ficavam praticamente todo o dia abandonadas. Essas crianças, conforme a autora, choravam muito, eram muito tímidas, quase não falavam, espantavam-se com tudo e tinham rostos pouco expressivos. Antes de virem morar no conjunto residencial moravam em casas miseráveis e escuras, sem qualquer estímulo psíquico, sem cuidados. Pareciam mal nutridas e qualquer um percebia que elas necessitavam com urgência de sol, uma boa alimentação e vida ao ar livre.

Considerando as condições de vida dessas crianças, percebe-se que esse espaço não era simplesmente uma escola, mas tratava-se de um projeto social, no qual estavam presentes os ideais de um movimento humanitário. Esse movimento internacional, do qual fazia parte a Sociedade Humanitária que inspirou a fundação da *Casa dei Bambini* em Milão, colocava como meta uma reforma social e política por meio da elevação moral. Por esse motivo, Montessori destacou, no discurso de inauguração da segunda Casa, que essas instituições tinham como um de seus objetivos, permitir que os pais pudessem sair para trabalhar com a garantia de que seus filhos estavam seguros. Mas a proposta ia muito além, na medida em que se propunham a melhorar o percurso de desenvolvimento de vida dessas crianças. (Schwegman, 1999).

Ainda em 1907, foi inaugurada a segunda *Casa dei Bambini* no bairro San Lorenzo, e, no outono de 1908, foi fundada outra em Milão (referida no parágrafo acima). Em 1909, abre a quarta Casa, em Roma, em um convento franciscano.

Maria Montessori circulava pelas Casas supervisionando o trabalho por meio da observação das crianças e das professoras também. A observação sempre foi muito destacada pela estudiosa e passou a fazer parte do seu método.

Ela mesma afirmava que o método da observação deveria fundamentar-se em uma só base: a liberdade de expressão que permite que as crianças nos revelem suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas em um ambiente inibidor da atividade espontânea. Era necessária uma preparação para que o observador pudesse “entrever” e “recolher” a verdade, assim como era preciso propiciar as condições que tornam possível a manifestação das características naturais da criança. (Montessori, 1965).

Nas *Casa dei Bambini*, toda a mobília era adaptada ao tamanho e às necessidades das crianças. Além disso, foram fabricadas a partir de projetos feitos por Montessori já pensando na intervenção pedagógica que ali aconteceria. As mesinhas tinham formas variadas e eram suficientemente leves para que as próprias crianças pudessem transportá-las. Havia também cadeiras e poltronas de vime igualmente leves e bonitas, que produziam pouco ruído. Sobre as mesas eram colocadas toalhas brancas e vasos com folhagens ou com flores. Havia pias baixas com sabonete, toalhas e escovas; pequenos armários com cortina na frente ou com portas, cada uma com sua chave (que ficavam na fechadura), e as crianças poderiam abri-los e guardar seus materiais ali. Ao longo das paredes, havia quadros de giz na altura das crianças, e a sala era decorada com quadros com motivos de flores, animais, vida em família, históricos e, ainda, com motivos sacros. Também fazia parte da decoração um aquário com peixinhos. (Montessori, 1965).

Ao lermos esses itens relatados pela estudiosa, percebemos que não são muito diferentes daqueles que encontramos nas creches e escolas infantis hoje. No entanto, para o começo do século XX, um local concebido para acolher as crianças enquanto os pais iam trabalhar e equipado com tanto detalhamento e adaptações, representava uma inovação bastante grande. Tratava-se verdadeiramente de um espaço que considerava as possibilidades das crianças na faixa etária de três a sete anos e que visava facilitar todo o trabalho educativo e a promover a autonomia dos pequenos.

Montessori defendia a liberdade da criança para escolher a atividade que iria desenvolver e criticava severamente o hábito ainda existente na época de enfaixar os bebês, de colocar os pequenos em “caixotes”⁶² quando já soubessem caminhar a fim de impedir sua circulação, o costume existente nas escolas de pregar os bancos no chão, etc. Para ela o mobiliário deveria ser transportável, permitindo à criança escolher a posição de seu agrado. Isto iria constituir nela um sinal de liberdade e, ao mesmo tempo, um meio de educação. Considerava que a disciplina deveria ser ativa. Não via como disciplinada a pessoa que se conservava artificialmente silenciosa e imóvel. Na sua concepção, disciplinado era o indivíduo senhor de si mesmo, compatível com o ideal predominante no final do século XIX e início do século XX, e que, em decorrência, podia dispor de si ou seguir uma regra de vida. O limite da liberdade seria o interesse coletivo e a sua manifestação vai ocorrer a partir da educação das maneiras e dos gestos. Deveria ser proibido à criança tudo o que pudesse ofender ou prejudicar o próximo, assim como as grosserias. Tudo o mais, desde que útil e justificável, deveria ser permitido. Em relação a esse aspecto, Montessori afirmava:

Eis o ponto de partida indispensável a toda disciplina e também o período mais cansativo para a mestra: a primeira noção que as crianças devem adquirir em vista a uma disciplina ativa é a noção do bem e do mal. E é dever da educadora impedir que a criança confunda bondade com imobilidade, maldade com atividade; isto seria retroceder aos antigos métodos de disciplina. Nosso objetivo é disciplinar a atividade e não imobilizar a criança ou torná-la passiva. (1965, p.50).

Nessa metodologia, o professor necessitava de uma postura mais paciente do que ativa. A sua paciência viria de sua “curiosidade científica” e do respeito pelos fenômenos a serem observados. Era fundamental que o educador compreendesse e vivesse o seu papel de observador. A *dottoressa* afirmava:” Tal concepção de disciplina ativa não é fácil nem de se entender nem de praticar; encerra, não obstante, um elevado princípio de educação, bem diferente de uma condenação à imobilidade”. (Montessori, 1965, p.45).

Com essa organização proposta nas Casas, Montessori acreditava que daria conta da necessidade de ordem das crianças. Considerava a ordem

⁶² Montessori referia-se a algo parecido ao que hoje chamamos de “chiqueirinho”

essencial para os pequenos como construção de um sentido interno, que não é simplesmente a distinção entre as coisas, mas a distinção das relações entre as coisas. Para Schwegman (1999), o ambiente no método montessoriano é preparado, e cada coisa, crianças, professora, objetos, tem o seu próprio lugar na relação com o outro, tem o objetivo de desenvolver a capacidade de distinguir a relação entre as coisas. Desta forma, a criança alcançaria um conhecimento direto e concreto do mundo, tornando-se um “explorador voluntário” do ambiente, no qual reconhece as formas, as cores e qualidades que lhe chamam a atenção naquele espaço e que representam, de maneira artificial, o mundo real.

Desde 1907, com a abertura da primeira Casa, a *dottoressa* utilizou essas escolas como laboratórios e deu forma ao seu projeto misturando as próprias ideias com aquelas de Pestalozzi, Fröebel, Itard, Séguin, Wundt e Herbart. Era dela a ideia de que a criança se auto-educa, manifestando de maneira livre e espontânea os próprios interesses e tendências. Desde o começo de sua trajetória na pedagogia, Montessori se distingue pelo seu interesse na relação entre a criança e o objeto. Partindo da ideia herdada de Itard e Séguin, assim como de sua formação positivista, de que a alma se “encarna” no corpo por meio da educação dos movimentos e dos sentidos, ela usava os objetos didáticos, herdados também de Itard e Séguin, para estimular os sentidos com as cores, com os materiais de que eram feitos, com as formas, etc. Colocando o material à disposição das crianças, Montessori descobriu que elas, quando deixadas livres para experimentar, se auto-educavam repetindo uma ação em particular muitas vezes, até que, “misteriosamente” ficavam satisfeitas e paravam. (Schwegman. 1999).

A respeito das influências teóricas presentes na obra de Montessori, Pessotti (1984) afirma que:

Embora os materiais e as técnicas do método Montessori resultem diretamente das obras de Séguin e seu mestre Itard, sua dedicação deriva, mais remotamente, dos homens que fizeram a Revolução Francesa, entre os quais elas não se sentiria estranha tal a sua devoção à pessoa do educando e seus direitos e tal o empenho social que impregna seu trabalho e seus escritos. (p.183).

Para Angotti (2005), é possível observar a influência de Séguin nos fundamentos reveladores da relação estabelecida entre a sensação, o intelecto e a vontade que deveriam ser abordados de forma interligada, a partir de uma educação sensorial, em um ambiente mais rico e estimulante.

Ainda, conforme a referida autora, partindo do trabalho desenvolvido com crianças deficientes, Montessori elaborou o pressuposto de que existe, entre as crianças consideradas normais e aquelas com deficiência, uma correspondência de comportamentos e respostas. A diferença encontra-se somente nos momentos e ritmos diferentes, sendo que ambas têm, de acordo com as premissas desta estudiosa, a possibilidade de aprender e de se desenvolver.

Pelas observações realizadas nas Casas, Montessori concluiu que a criança não desejava um jogo vazio de sentido, cujo único objetivo seria divertir-se⁶³. Ela queria jogar para aprender. Ela considerava que Pestalozzi e Fröebel não haviam compreendido totalmente essa tendência infantil. Pestalozzi havia defendido a ideia da liberdade para as crianças, mas sem procurar os meios para que elas se auto-educassem. Já Fröebel havia criado o material, mas tratava-se de objetos que tendiam a limitar a capacidade de auto-educação das crianças ao invés de estimulá-la. Montessori montou um conjunto de materiais de desenvolvimento, uma série sistemática de objetos que tinham como fim conduzir a inteligência infantil a desenvolver-se com e por meio do aperfeiçoamento dos sentidos.

Em 1909, Montessori publicou o livro “O Método da Pedagogia Científica” e, em 1910, publicou o livro “Antropologia Pedagógica”. Ambos relatam a história dos experimentos que a levaram à descoberta da criança e à construção de seu método, bem como a história de sua própria descoberta como professora. Ainda em 1909, permaneceu um período na casa de campo de amigos em Cidade de Castelo e, no outono do mesmo ano, aconteceu o primeiro curso do método montessoriano.

Montessori começa a ser conhecida como grande pedagoga. As *Casas dei Bambini* ficaram famosas e começaram a receber muitos visitantes da Itália e do exterior. Muitos desses visitantes tornaram-se seguidores fiéis, pois

⁶³ Esta ideia, que hoje pode ser considerada como equivocada, estava em consonância com o ideal de moralização presente na pedagogia do início do século XX.

consta que Montessori era extremamente cativante, com um grande poder de convencimento. Muitas pessoas, especialmente mulheres, ficavam encantadas ao escutá-la e tomadas pelo entusiasmo para aprender com ela o seu método e começar a aplicá-lo.

Em 10 de novembro de 1910, Montessori declarou solenemente que renunciava ao exercício da medicina e deixava a Universidade de Roma para dedicar-se exclusivamente ao que ela passou a considerar como sua missão: proteger as crianças e por elas superar os obstáculos que a civilidade, os usos e os costumes impunham ao desenvolvimento da pessoa humana, que seguia leis que nenhum homem havia feito e que, por isso, não poderia desfazer.

A partir desse desligamento da medicina, Montessori iniciou um período em sua vida no qual viajou para diferentes países e, conforme Schwegman (1999), ela andou pelo mundo de carro, de trem, de avião, de hidroavião.

Um pouco antes do Natal de 1912, Renilde, a mãe de Montessori, morreu após uma longa doença. Exatamente nesse período, Montessori e suas alunas estavam preparando o primeiro curso internacional do método montessoriano, que deveria iniciar em janeiro de 1913. Apesar da dor e do luto pela perda da mãe e da neve extraordinária que caiu naquele inverno em Roma, o curso iniciou na data estabelecida previamente.

Existem muitos relatos de pessoas próximas a Montessori sobre passagens fora do comum que aconteceram em sua vida. Consta que, na primavera do ano de 1913, Montessori foi a uma de suas visitas secretas que fazia ao seu filho, Mario, que desde os sete anos vivia em um colégio próximo a Firenze e já estava com 15 anos. Montessori teria chegado em um carro (seu transporte preferido), desceu, Mario a reconheceu e, naquele exato momento, compreendeu que ela era sua mãe e disse-lhe. Imediatamente se juntou a ela, e foram embora de carro e, a partir daí, não se separaram mais. Mario passou a apresentar-se como Mario M. Montessori, mas Maria nunca revelou publicamente a sua verdadeira identidade e continuou a apresentá-lo como seu sobrinho ou como seu filho adotivo. Somente no testamento ela admitiu que Mario era seu filho. Ele passou a ser seu protetor, aquele que resolvia todos os seus problemas práticos e que criava as condições necessárias para viabilizar seu estilo de vida quase nômade.

Em relação à vida profissional, Montessori ficava cada vez mais conhecida, não só na Itália, mas também em outros países, como os Estados Unidos. A publicação, em 1909, do livro sobre a Pedagogia Científica aumentou significativamente o número de admiradores do método montessoriano.

Schwegman (1999), ao falar sobre a divulgação da obra de Montessori, relata que cada vez mais os mantenedores das Casas faziam parte da alta burguesia e da nobreza. Logo foi fundada em Roma uma Sociedade Montessori, com seção também em Milão e em Nápoles. Ernesto Nathan, prefeito de Roma, tornou-se um mantenedor entusiasta de Montessori e de seu método e o recomendava aos seus colegas do meio político. Alguns desses enviavam seus filhos à classe que Montessori mantinha em sua casa desde 1910, para fazer experimentos didáticos com crianças entre seis e nove anos. Desta maneira, o método não estava mais associado exclusivamente aos problemas da educação das crianças pequenas e pobres.

Pouco a pouco, foram ampliando-se as áreas abordadas pelo método, envolvendo também a matemática, o desenho, a música. Afirmava-se como um método a ser aplicado para o ensino em geral de todas as crianças com idades entre três e doze anos. Este era o caráter universal que Montessori queria para a sua pedagogia.

Ainda antes de 1910, sua obra havia chamado a atenção nos Estados Unidos, especialmente pela ideia de que era possível reunir crianças muito diferentes por meio de um método que se propunha a ser o portador de leis universais de desenvolvimento do homem. As notícias sobre o método que chegaram aos Estados Unidos despertaram muito a curiosidade de professores e pedagogos. Alguns foram à Itália conhecer as *Casa dei Bambini*, e, ao retornarem ao seu país, escreveram artigos entusiasmados a respeito do que tinham visto, enquanto outros passaram a dirigir escolas seguindo o método. Em abril de 1912, foi feita a publicação do livro “O Método da Pedagogia Científica” em inglês, cuja primeira edição se esgotou em quatro dias. Foi um verdadeiro *best-seller*. Logo houve outras traduções do livro: em francês (1912); alemã, polonesa e russa (1913); japonesa, romena, irlandesa, espanhola e holandesa (entre 1914 e 1915); dinamarquesa (1917).

Com receio de que esta difusão tão rápida de seu método pudesse gerar enganos e interpretações errôneas, Montessori decidiu organizar, na Itália e no exterior, cursos nacionais e internacionais do Método Montessori, ministrados por ela mesma.

Em dezembro de 1913, Montessori chegou ao porto de Nova Iorque e permaneceu três semanas no país, no qual já estavam em funcionamento escolas e classes montessorianas. Visitou várias pessoas muito conhecidas, entre elas, o próprio presidente dos Estados Unidos (Wilson) e Helen Keller⁶⁴. Quando não estava fazendo conferências, concedia entrevistas.

Ainda antes do final de 1913, foi a Londres e Paris e, em seguida, voltou a Roma, quando teve o encontro, já descrito, com Mario.

Em abril de 1915, Montessori retornou aos Estados Unidos e desta vez Mario a acompanhou. Ela fora convidada a demonstrar seu método na *Panama-Pacific International Exposition*, em São Francisco. Esta parece ter sido uma manobra para evitar o serviço militar na Itália, pois o clima na Europa estava ficando tenso e, no verão do mesmo ano, o país entrou na Primeira Grande guerra ao lado dos Aliados. Mario morou primeiro nos Estados Unidos e depois na Espanha.

Montessori permaneceu nos Estados Unidos até o final de 1915, quando recebeu a notícia da morte de seu pai. Ela retorna então, mas não leva Mario consigo (na época com 18 ou 19 anos). Entretanto, ela não foi para a Itália, mas para a Espanha, em Barcelona, onde uma de suas seguidoras mais próximas dirigia uma *Casa dei Bambini*.

De 1916 em diante, a estudiosa retornou regularmente à Itália para dirigir os cursos e fazer conferências, retornando sempre à Espanha.

Montessori fez vários movimentos de aproximação e de afastamento da Igreja Católica. Para ela era totalmente possível articular o seu método com a cultura católica e chegou a receber uma bênção do papa Bento XV em 1918. Porém os pedagogos católicos e muitos religiosos não viam em seu método

⁶⁴ Helen Keller nasceu no Alabama (Estados Unidos) em 27 de junho de 1880 e faleceu em 1º de junho de 1968. Quando pequena (cerca de dois anos), ficou surdo-cega em decorrência de uma doença diagnosticada na época como febre cerebral (hoje acredita-se que tenha sido escarlatina). Superou muitos obstáculos e contou com a ajuda de Anne Sullivan, professora especializada que a acompanhou durante anos. Ficou conhecida no mundo inteiro e representa ainda hoje um grande exemplo de que as deficiências podem ser superadas. Em 1902, estreou na literatura publicando sua autobiografia "A História de minha Vida".

essa possibilidade. A razão principal parece ter sido a recusa por parte da estudiosa em aceitar o dogma do pecado original. Para ela não havia nada a perdoar nas crianças, assim como não via nelas o desejo de libertarem-se da culpa. Acreditava que pecado e culpa eram conceitos que pertenciam à vida dos adultos, já “corrompidos” pela cultura que os formou. Em 1929, o Papa Pio XI, em uma encíclica, de forma indireta, condenou esse aspecto presente no método Montessori. A estudiosa reagia voltando-se cada vez mais a países como a Inglaterra e a Holanda, onde sentia que havia espaço para desenvolver e praticar suas ideias sem precisar submeter-se ao poder de uma autoridade superior.

Seu método também recebeu críticas de pensadores italianos que alegavam uma evolução não italiana do mesmo, e também que era um método frio, regulador e que incentivava o isolamento da criança.

Na verdade, Montessori intentava construir uma pedagogia universal, que respeitasse as diferenças culturais, inclusive superando aquelas existentes entre Oriente e Ocidente. Na Itália, porém, seu método era quase ignorado após seu sucesso inicial.

Em 1923, Mussolini iniciou uma aproximação com Montessori. Ele percebera que a fama mundial da estudiosa poderia colaborar para tornar mais popular o seu regime no exterior. Antes de procurá-la, Mussolini encomendou uma pesquisa sobre a real difusão do método no exterior. O resultado reforçou sua ideia.

Assim, na primavera de 1924, aconteceu uma longa entrevista entre os dois, na qual Mussolini destacou a “italianidade” do método montessoriano sem criticar a sua fama internacional e colocou-se como aquele que iria salvar o método de ser esquecido na Itália.

Ainda em 1924, Giovanni Gentile, Ministro da Educação e admirador do método, assume a direção da pequena Sociedade dos Amigos do Método, transformando-a na *Opera Nazionale Montessori*, tendo a estudiosa como presidente de honra. Ajudada com recursos do regime, a *Opera Montessori* começou a fundar novas escolas, publicar novas edições dos livros, a produzir o material didático e a organizar cursos de formação. O primeiro deles

aconteceu em fevereiro de 1926 em Milão, sob a direção de Montessori e com Mussolini como presidente do comitê de honra.

Com o apoio do regime, o método teve uma maior difusão em toda a Itália, muito maior que antes, que havia ficado restrita ao grupo de seus adeptos. Nessa fase, foram mais de setenta jardins de infância e escolas elementares que o adotaram. Em 1927, a *Opera Montessori* iniciou uma publicação mensal *L'Idée Montessori* e, em 1929, foi fundada em Roma a *Regia Scuola Magistrale di Método Montessori*, cujo programa de ensino envolvia ensinamentos sobre a “cultura fascista”. O ponto alto dessa associação foi o curso internacional que aconteceu nos seis primeiros meses de 1930, em Roma.

Conforme Schwegman (1999), o ponto de desentendimento foi a *Regia Scuola*. Montessori queria coordenar todo o trabalho, determinando como o método deveria ser ensinado, escolhendo os professores e os conteúdos. Mas ela estava pouco presente na Itália (continuava morando em Barcelona) para poder controlar tudo isso. Além disso, era contra o discurso nacionalista que muitos professores da escola adotavam, uma vez que seu método era universal. Na parte do governo, havia uma oposição cada vez maior de representantes do regime que tentavam convencer Mussolini a fazer o “montessorianismo sem Montessori”. Várias situações delicadas foram sucedendo-se até que, em janeiro de 1933 Montessori e seu filho se desligaram da *Opera Montessori*. Em fevereiro do mesmo ano, a educadora pediu demissão do seu cargo de diretora da *Scuola Regia* e solicitou que seu nome fosse retirado da escola.

Montessori percebeu que, na Itália, não tinha mais o espaço de antes para seu método. Consta que suas últimas conferências foram acompanhadas por espiões do regime fascista e aconteceram algumas situações desagradáveis como conversas e assobios, coisas às quais ela não estava habituada.

O rompimento com o governo fechou as portas oficiais para o método na Itália. Montessori e seu filho partiram e só retornaram à Itália em 1947. Ela foi para sua casa na Espanha, que era sua base já há algum tempo e onde escreveu dois livros: *Psicoaritmética* e *Psicogeometria*.

A aproximação de Montessori com Mussolini não significava que ela era adepta do regime fascista, mas ela vira nessa situação a oportunidade de ter um amplo espaço para desenvolver a sua missão (como ela mesma dizia). Porém, quando ela percebeu que o seu espaço estava ameaçado, retirou-se. A educadora posicionava-se contra o nacionalismo que percebia ser exacerbado pelo regime e a violência que o mesmo defendia contra aqueles que pensavam de forma diversa.

Em 1936, iniciou a Guerra Civil Espanhola e ela precisou fugir também desse país que foi sua pátria por vários anos. Refugiou-se na Inglaterra, enquanto Mario permaneceu na Espanha lutando ao lado das forças republicanas.

Em janeiro de 1937, mãe e filho encontram-se novamente, e começou a última etapa do percurso de vida da estudiosa, que a levou para a Holanda e para a Índia, dois países muito diferentes, que juntos representavam uma fusão de liberdade e obediência, característica de Maria Montessori. (Schwegman, 1999). A família Montessori permaneceu alguns meses na Inglaterra. Então uma de suas alunas, filha de um rico banqueiro holandês, convidou Montessori para ficar com a sua família em Baarn, na Holanda. Também recebeu a oferta de dirigir uma escola modelo em Laren, uma pequena cidade próxima a Amsterdam. Ela aceitou, uma vez que a Holanda lhe oferecia uma boa estrutura para continuar sua obra, até porque, nos anos anteriores, o seu método já havia sido bem empregado nos níveis elementar e secundário. Ainda em 1919, fora fundada na Holanda a Sociedade Holandesa para o Método Montessori, e, naquele país, não faltavam discípulos entusiasmados que haviam feito os cursos conduzidos por ela mesma na Inglaterra ou na Espanha ou na Itália. No começo da década de 30, havia na Holanda mais de 200 escolas montessorianas, em 28 cidades diferentes, envolvendo um total de aproximadamente 6000 crianças.

Um dos fatores que explica esse sucesso importante do método montessoriano na Holanda é que o país contava com um sistema de financiamento de ensino bastante particular. O sistema foi idealizado para responder ao caráter múltiplo da sociedade holandesa. Em 1920, uma lei estabeleceu que o Estado deveria financiar na mesma medida cada modelo de

ensino, contanto que os mesmos respeitassem as regras estabelecidas para garantir a qualidade do ensino. Entre essas regras, havia somente uma que impedia a aplicação do método Montessori: a prescrição de tempo fixo para as lições. Após uma entrevista, em 1923, entre Maria e o Ministro da Educação, consta que este ficou tão impressionado com a personalidade de Montessori, que prometeu dar às escolas com seu método a dispensa dessa regra. A partir de então, foram fundadas muitas escolas montessorianas, católicas e laicas.

Em outubro de 1939, Montessori e Mario viajaram para a Índia, instalando-se na cidade de Adyar, onde fora convidada a dirigir um curso para professores indianos. Havia mais de trezentas pessoas vindas de todas as partes do país. Schwegman (1999) relata que a estudiosa foi recebida com muito entusiasmo e que o público a escutava como a um guru. Nesse período, Montessori tinha quase 70 anos e mostrava-se muito feliz, trabalhando durante horas sem se cansar. Em 1938, ela escreve “O Segredo da Infância”.

Inesperadamente, em junho de 1940, mãe e filho, ainda na Índia, foram presos, pois o governo inglês declarou-os inimigos a partir do momento em que a Itália aliou-se à Alemanha. Muitos amigos de Montessori na Inglaterra mobilizaram-se pela sua libertação. Com efeito, isso aconteceu, mas somente para ela, pois Mario permaneceu preso em um campo em Amednagar. Maria poderia permanecer em Adyar e recebe a permissão de passar os meses quentes nas colinas de Ooty e Kodaikanal. Consta que Montessori sentia-se muito triste com a situação de Mario e injustiçada pelo governo inglês, pois, desde 1934, havia rompido com o regime fascista e saído da Itália.

No dia 31 de agosto de 1940, quando completava 70 anos, Montessori recebeu um telegrama do vice-rei da Índia que, conforme o relato de Schwegman (1999), dizia o seguinte: “Pensamos muito no que lhe dar de presente pelos seus 70 anos. Pensamos que o melhor presente que poderíamos fazer seria lhe devolver o seu filho”. (p.115. Minha tradução).

Ainda na Índia, Montessori começou a observar recém nascidos, o que foi, segundo a estudiosa, uma tarefa desenvolvida com facilidade, favorecida pelas famílias que consideravam que os bebês ocupavam um lugar central em suas vidas, exatamente como a estudiosa acreditava que deveria ser, pois somente assim era possível atenuar o trauma do nascimento, da separação da

mãe. Escreveu um livro “A mente da criança”, no qual apresenta suas ideias sobre o desenvolvimento dos recém-nascidos: não deveriam ser adotados esquemas rígidos, como era feito no Ocidente. Acreditava que era preciso observar as necessidades espontâneas do bebê, o que queria comunicar, entre outras indicações.

Apesar de sua idade, o calor extremo e as péssimas condições do sistema de transporte, Montessori circulava por todo o país sem dificuldades. Fazia conferências, coordenava os cursos. Entre 1939 e 1946, foram formados mais de mil professores indianos.

No verão de 1946, um ano após o final da guerra, Montessori retornou à Holanda, e, em seguida retomou sua vida itinerante, durante a qual voltou algumas vezes à Índia e, após a separação dos países do norte ocidental, esteve no Paquistão.

Os últimos anos de sua vida foram de reconhecimento. Recebeu homenagens oficiais em muitos lugares: Escócia, Holanda, França, Suíça, Estados Unidos. Devido ao seu empenho pela causa da paz, foi por três vezes indicada ao Prêmio Nobel.

Retornou à Itália em 1947, a convite do governo, para reorganizar a *Opera Montessori* e as escolas montessorianas. O novo centro das atividades da estudiosa se fixou em Perugia. Nessa cidade, foi fundado o *Centro Internazionale degli Studi Pedagogici*, ligado à *Università Italiana per gli Stranieri*, destacando o caráter universal e internacional do pensamento montessoriano. Mas Montessori não voltou a morar na Itália, sendo que permaneceu morando em Amsterdam, na Holanda.

Nos últimos anos, Montessori continuava trabalhando intensamente. Cuidava das novas edições e traduções de seus livros e viajava, entre outros países, para a Áustria e os países escandinavos. No dia 6 de maio de 1952, a estudiosa estava descansando no jardim da casa de uma amiga em Noordwijk, um pequeno vilarejo no Mar do Norte. Havia sido convidada para ir à África, em Ghana, para fazer conferências e organizar classes montessorianas. Porém parentes e amigos haviam desaconselhado a viagem, uma vez que ela já tinha quase 82 anos. Mas, como em toda a sua vida, não se deixou levar pela opinião dos outros, falou a Mario que estava decidida a ir, pois as crianças

africanas necessitavam dela. Este saiu para procurar a carta enviada da África e, quando retornou ao jardim, encontrou sua mãe morta devido a um derrame.

Schwegman (op.cit) relata que Montessori já havia manifestado o desejo de ser enterrada no lugar onde ela morresse. Assim, ela jaz no cemitério de Noordwijk, na Holanda, sobre as dunas, voltada para o mar, um forte símbolo da natureza que ela tanto prezava.

Em seu testamento, referiu-se pela primeira vez a Mario como seu filho e lhe confiou a continuidade de sua obra.

Maria Montessori era uma humanista e, como tal, tem no homem o ponto de partida de seu pensamento e objetivo último de suas preocupações. Buscou compreendê-lo em sua essência, como condição para atender as condições para seu livre e pleno desenvolvimento. Ela desenvolveu um sistema educacional fundamentado filosoficamente em uma concepção humanista, para o qual propôs uma prática pedagógica com base científica.

A educação da criança é o meio por excelência para a formação de um novo homem, capaz de construir um novo mundo, sustentado na paz, no respeito e na solidariedade entre os homens. (Antunes, 2005).

Antunes (op.cit.) afirma que Montessori se baseou na observação direta do comportamento da criança para poder apreender a sua natureza e, com isso, contribuiu para o rompimento da concepção da criança como um “homúnculo”, ou seja, como um homem em miniatura. Montessori atribuiu à criança uma natureza própria, que não poderia ser comparada à condição do adulto. Ela não é um adulto em miniatura, nem um adulto incompleto, mas o embrião do adulto. A criança é dotada de potencialidades e estas precisam seguir seu próprio curso, revelando-se naturalmente, sem repressões.

Considerando essas ideias, Montessori acreditava que a finalidade da educação era exatamente auxiliar a criança a trazer à tona essa riqueza interior. O foco deveria ser a personalidade humana e, a partir desta, se daria a construção do método educativo.

Desta forma, o ambiente escolar deveria ser um espaço planejado para acolher a atividade espontânea da criança, atendendo as necessidades de seu pleno desenvolvimento, baseada nos princípios de liberdade, atividade,

independência, individualidade e desenvolvimento conforme a natureza. Nas suas palavras:

Urge que um método de educação, baseado sobre a liberdade, apareça para ajudar a criança a conquistá-la, isto é, que ele possa reduzir ao mínimo os laços sociais que limitam a sua atividade. À medida em que a criança avança por esse caminho, suas manifestações espontâneas far-se-ão límpidas de verdade, revelando sua própria natureza. Eis porque a finalidade da primeira forma de intervenção educativa é conduzir a criança à independência. Não devemos, pois, partir de ideias preestabelecidas sobre a psicologia infantil, mas sim de um método que permita plena liberdade à criança, a fim de que possamos descobrir, através da observação das suas manifestações espontâneas, a sua verdadeira psicologia. (1965, p.51).

Arce (2005) destaca que Montessori, em suas obras, colocava-se contra a ideia de a infância ser um período de desordem, de confusões. Ela defendia a ideia de que a criança, em especial a pequena, gostava da ordem, por estar intimamente ligada à natureza (que possui leis organizativas). Essas leis seriam as responsáveis pela vida psíquica das pessoas e, quando infringidas, levariam a criança a manifestar sua desordem interior por meio de atitudes externas como, preguiça, agressividade, teimosia, etc. A educação deveria conduzir a criança a guiar-se pelas leis da Natureza. Ao reestabelecer essa relação, a criança se disciplinaria espontaneamente.

Em relação ao desenvolvimento da criança, Angotti (2005) afirma que, por meio de intensa observação do crescimento morfológico dos pequenos, Montessori identificou o que ela denominou de “períodos sensíveis” e estabeleceu as necessidades e interesses específicos de cada um deles, bem como sua sequência natural de desafios a serem superados. Cada período caracteriza-se por interesses específicos manifestados pela criança, constituídos por uma energia potencial que deve ser liberada por ela mesma através das atividades, sob pena de gerar o desinteresse cognitivo no decurso da vida infantil, podendo levá-la à atrofia intelectual.

Montessori acreditava que a criança não crescia porque se alimentava, respirava ou porque vivia em um clima favorável, mas porque havia uma vida exuberante dentro dela, evoluindo de acordo com o impulso do destino biológico estabelecido pela hereditariedade. Mas esse não era o único aspecto que ela considerava. A respeito do papel do ambiente e dos sentidos, Montessori afirmou no seu livro *“A Criança”*:

Nossas experiências certamente não levam a diminuir a importância do ambiente na elaboração da mente. É sabido que nossa pedagogia considera o ambiente de uma importância tão grande a ponto de constituir o fulcro central de toda a estrutura pedagógica. Sabe-se também que as sensações são por nós encaradas de uma forma tão fundamental e sistemática como jamais foi feito em nenhum outro método educativo. Existe, porém, uma diferença sutil entre o velho conceito da criança passiva e a realidade: a existência da sensibilidade interior da criança. Há um período sensível muito prolongado, até a idade de quase cinco anos, que, de maneira verdadeiramente prodigiosa, torna a criança capaz de assenhorear-se das imagens do ambiente. A criança é, portanto, um observador que assume ativamente as imagens por meio dos sentidos, o que é muito diferente de dizê-la capaz de recebê-las como um espelho. (1988, p. 74).

A estudiosa afirmava que a criança sabia inconscientemente o que lhe faltava para ser adulta e que lutava para alcançar seus objetivos, que não eram exatamente ter a posse de objetos ou informações, mas, muito mais, satisfazer um impulso de desenvolvimento: como todo ser vivo, a criança luta pelo direito de viver, vai contra tudo o que limite esse impulso interno e oculto, que representa nela a voz da Natureza, à qual deve obedecer. Quando se sente desviada de sua “missão”, exprime-se de forma intensa, através de gritos e choros.

Segundo Hilsdorf (2005), para definir o que entendia por “experiência de ser criança”, Montessori criou o conceito de “mente absorvente”, identificada por ela como os períodos “quase milagrosos” durante os quais a criança assimila séries inteiras de novas experiências, que podem ser sensoriais, de linguagem ou de interação social. Assim ela estaria desenvolvendo uma espécie de “carne mental” em paralelo com sua carne biológica, não por mera imitação, mas como uma assimilação criativa.

Em seu livro “A Criança”, Montessori afirmou:

(...) A criança parte realmente do nada e é o ser ativo que progride sozinho. O fulcro em torno do qual atua interiormente o período sensível é a razão. O raciocínio, como função natural e criativa, germina paulatinamente como uma coisa viva que cresce e se concretiza à custa de imagens que recolhe do ambiente. Essa é a força irresistível, a energia primordial. As imagens organizam-se de imediato a serviço do raciocínio – e é a serviço do raciocínio que a criança absorve primitivamente as imagens. É ávida delas. (1988, p.75).

Em relação à ênfase na faixa etária, Nicolau (2005) afirma que Montessori investigou mais profundamente o período de zero aos seis anos de idade, pois considerava que nesta fase se desenvolviam as principais funções como: calma, tranquilidade, autocontrole, domínio dos movimentos, acuidade auditiva, capacidade de concentração.

Com exceção a Jean Itard e Edouard Séguin, Montessori não costumava fazer referência às suas fontes de inspiração. Há estudiosos dessa educadora que acreditam que ela mesma tenha construído suas teses. Entretanto, é difícil pensar que ela não tenha sofrido a influência de pensadores da educação já consagrados, especialmente daqueles mencionados em páginas anteriores. Algumas de suas propostas consideradas inovadoras estão muito próximas daquelas que Comenius, no século XVII, já anunciava: a criança apresenta características diferentes do adulto; a educação deve começar desde o nascimento; a criança possui interesses e necessidades diferentes daquelas do adulto as quais precisam ser atendidas; a liberdade de movimentos é essencial para a aprendizagem; a educação deve começar pelos sentidos; as ciências naturais constituem o conteúdo a ser privilegiado, mas incorporado à vida cotidiana. (Nicolau, 2005).

Além das ideias expostas acima, apresento ainda outras defendidas pela educadora:

- O ambiente da escola deve ser agradável e estruturado, uma vez que as crianças necessitam de ordem para liberar seu potencial;
- Consideração com a vitalidade das crianças para que elas possam exercer suas atividades e aprender a fazer por meio da ação;
- Necessidade de respeitar o ritmo da criança;
- Atenção à personalidade da criança na sua totalidade;
- As necessidades das crianças vão além dos cuidados como alimentação e higiene. É preciso que os adultos conversem com elas, amem-nas e criem condições de participação na vida familiar;
- Desenvolvimento da capacidade perceptiva, da coordenação do corpo, da linguagem e da matemática por meio de atividades individuais e grupais;

- Atenção ao período de zero a seis anos, considerado aquele de caráter formativo, por excelência;
- Incentivo à criança para controlar-se por si mesma;
- Defesa de uma pedagogia científica que considera as fases evolutivas do desenvolvimento;
- O respeito às relações entre as leis estabelecidas pela Natureza, pela vida, pela sociedade;
- Estímulo à autoconstrução, considerando a estrutura do ser humano que conta com uma força interior, a partir das influências do meio e dos períodos de desenvolvimento: 0 a 6 anos; 6 aos 12 anos; 12 aos 18 anos. (Nicolau, 2005)

Antunes (2005) afirma que Montessori estabeleceu três períodos de desenvolvimento.

- O primeiro período, de zero a seis anos, caracteriza-se pela “mente absorvente” e subdivide-se em “mente absorvente inconsciente” (de zero a três anos) e “mente absorvente consciente” (dos três aos seis anos).
- O segundo período, intermediário, corresponde à faixa etária de seis a doze anos.
- O terceiro período subdivide-se em: puberdade (dos doze aos quinze anos) e adolescência (dos quinze aos dezoito anos).

Maria Montessori identificou os períodos sensíveis correspondentes a cada etapa do desenvolvimento, tomando-os como base para a definição da sequência, dos tipos de exercícios e materiais a serem oferecidos à criança. Afirmava que o período sensível é transitório e corresponderia à aquisição de uma habilidade, geralmente pré-requisito para uma aquisição posterior, também relacionada a outros períodos sensíveis. Caso a criança fosse impedida de desenvolver uma habilidade prevista para determinado período sensível, poderia ter prejuízos para seu desenvolvimento, perdendo a oportunidade de uma conquista natural. (A Criança, 1988).

O método proposto por Maria Montessori apresenta diversos pontos em comum com o movimento da Escola Nova⁶⁵. Ela mostra sintonia com este movimento de afirmação e construção de uma educação que buscava respeitar o desenvolvimento infantil e que, em paralelo ao desenvolvimento de uma psicologia infantil, passa a constituir-se como um dos fundamentos da educação contemporânea. Alguns pontos podem ser destacados:

- A criança e seu desenvolvimento passam a estar no centro do processo do processo educacional;
- A atividade é o ponto fundamental da metodologia de trabalho, devendo sempre centrar-se nos interesses e necessidades da criança, levando em consideração o seu ritmo natural de desenvolvimento. Isso equivale a dizer que a educação escolar deve ser ativa;
- A substituição da disciplina exterior pelo desenvolvimento da disciplina interior.

Lagôa (1981) assevera que a estudiosa italiana estabeleceu alguns princípios de seu método após extensas observações das crianças em ação. São eles:

1. É por meio da ação que o aluno adquire comportamentos;
2. Por meio de uma ordenação das atividades, considerando dificuldades gradativamente crescentes, a aprendizagem se estabelece com maiores possibilidades de sucesso;

⁶⁵ De acordo com Gadotti (1998), a Escola Nova representa o mais intenso movimento de renovação da educação após a criação da escola pública burguesa. A ideia de fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade da criança já vinha se formando desde a “Escola Alegre de Vitorino de Feltre (1378-1446), passando pela pedagogia romântica e naturalista de Rousseau. Porém, foi no começo do século XX que se delineou concretamente e produziu efeitos importantes sobre os sistemas educacionais e o pensamento dos professores. A teoria e a prática “escolanovistas” difundiram-se em diversas partes do mundo. Para o referido autor, esse processo certamente foi o resultado de uma renovação geral que tinha como pontos de destaque a autoformação e a atividade espontânea da criança. Essa teoria acreditava em um movimento de transformação mútuo: a educação seria instigadora da mudança social e também se transformaria em função da mudança permanente da sociedade. Um dos pioneiros da Escola Nova foi Adolphe Ferrière (1879 – 1960). Em 1899, ele fundou o Birô Internacional das Escolas Novas, sediado em Genebra. Estavam sendo criadas muitas escolas novas com tendências bastante diferenciadas, e, por isso, em 1919 o Birô aprovou trinta e seis itens considerados básicos para a nova pedagogia. Para que uma escola fosse considerada pertencente ao movimento, deveria cumprir no mínimo dois terços dos itens. A Educação Nova seria integral (intelectual, moral e física), ativa, prática (com trabalhos manuais obrigatórios), autônoma.

3. A autocorreção imediata dos resultados do trabalho garante uma aprendizagem eficiente;
4. Castigos e intervenções inapropriadas comprometem a aprendizagem;
5. Cada aluno tem um ritmo próprio que deve ser respeitado;
6. Alguns comportamentos, em especial a observação, viabilizam aprendizagens posteriores ou facilitam a sua aquisição;
7. Algumas aprendizagens podem acontecer mais cedo que o previsto normalmente. Para isso é preciso que sejam treinadas precocemente.

Montessori considerava o ambiente como a chave da educação e da cultura humana. A educação deveria ser entendida como um espaço de vida e para a vida. Por isso o ambiente escolar tem grande destaque em seu método. (Angotti, 2005).

Maran (1977) destaca que o ambiente no sentido montessoriano é tudo aquilo de que a criança se serve para seu crescimento, desenvolvimento e auto-aperfeiçoamento. A preparação do ambiente é um dos princípios fundamentais de seu método, sem a qual a operacionalização dos objetos instrucionais se depara com grandes obstáculos. Para a estudiosa italiana a escola era um ambiente preparado.

Assim, no que se refere às orientações a respeito o ambiente na sala de aula deve haver uma boa variedade de objetos colocados à disposição da criança para sua livre exploração e para a realização de atividades da vida cotidiana do tipo: abotoar, dar laços, nós, usar panos para limpar o piso, vassouras, espanadores, escovas para limpar sapatos. No âmbito da metodologia proposta por Montessori, os materiais ficam em locais da sala organizados para isso. São criadas situações muito variadas para o desenvolvimento dos sentidos. Além disso, os materiais possuem uma sequência: atividades de vida prática, materiais de desenvolvimento e material para aquisição da cultura, separados do 1º ao 5º grau. Todos os seres da natureza fazem parte de um dos três reinos (animal, vegetal, mineral) e a criança é incentivada a observar tudo o que está à sua volta, na medida em que pertence a um dos reinos.

Montessori elaborou um conjunto de procedimentos e materiais educativos que abordam os aspectos mental, espiritual e físico da criança. (Hilsdorf, 2005). Se, na maioria das escolas, os bancos e classes ficavam enfileirados e pregados no chão, em frente ao quadro de giz e à mesa da professora, no método montessoriano, tudo foi concebido e construído pensando nos pequenos: os móveis (inclusive dos banheiros e refeitórios) eram pequenos, leves e passíveis de serem movimentados. No ambiente, tudo é feito sob medida para a criança poder movimentar-se com liberdade e, também, modificá-lo. Os materiais ficam à disposição nas estantes baixas, ao alcance da mão. As crianças podem manipulá-los, sem limite de tempo, para educar os sentidos, base do raciocínio e do juízo: caixas para abrir e fechar, formas sólidas para montar ou encaixar, fios coloridos para graduar, campainhas para ordenar em escala de sons, diferentes tipos de superfície para tocar e manusear, cordões para fazer laços, botões para abotoar. Como cada material tem um lugar próprio, e as crianças localizam rapidamente aquele que querem utilizar, o que os ajuda a aprenderem a orientar-se, sentem segurança e tranquilidade trabalhando em um espaço que facilita as atividades.

As crianças a partir de cinco anos encontram também letras e números para exploração visual e tátil, em um primeiro momento. A etapa seguinte é a “explosão da escrita e da leitura”, em que as crianças decompõem e compõem palavras a partir das letras. A criança é livre na exploração dos materiais e a professora deve intervir o mínimo necessário.

Outro aspecto a ser destacado é que, em uma sala de aula montessoriana, deve haver, desenhada no chão, uma linha formando um círculo, sobre a qual acontecem as atividades de normalização (na “aula de linha”⁶⁶) e onde ocorre também a lição do silêncio⁶⁷. Angotti (2005) afirma que

⁶⁶ Para Lima (2005), a aula de linha é uma das características do método mais conhecida e menos entendida. Muitas salas de aula de educação infantil possuem a linha (mais comumente em círculo) desenhada no chão, mas não empregam os propósitos idealizados por Montessori. Os exercícios de linha têm a intenção de desenvolver o ritmo, o equilíbrio, a harmonia consigo mesmo e com o grupo, em atividades individuais, de pequenos e grandes grupos. A descoberta e o desenvolvimento do controle e da expressão corporal são viabilizadas por meio dessa atividade. No livro “Pedagogia Científica”, nas páginas 89 e 90, Montessori apresenta a Linha.

⁶⁷ Lição do silêncio: na maioria das escolas o silêncio é apenas a interrupção do barulho e da desordem. Na perspectiva montessoriana, o silêncio é entendido como um modo positivo, um estado superior à ordem comum coisas, como uma inibição imediata que exige esforço, uma tensão da vontade, como se estivesse isolando a própria alma das vozes exteriores. (Lima, op.cit.).

a atividade de normalização⁶⁸ tem por objetivo dar condições para que a criança anule o ruído externo e encontre o silêncio interior e, com isso, sua condição de autocontrole físico, mental, moral e de graciosidade. Estando inserida no processo de normalização, a criança prepara-se para uma nova lição, uma nova aprendizagem, que acontece por meio da Lição dos Três Tempos, cujo princípio é o ensino individualizado e, sua finalidade, a auto-educação. Além disso, ao se encontrar na situação de silêncio, a criança teria condições de compreender seu papel divino no Cosmos, estabelecendo a harmonia perfeita com um projeto divino muito mais amplo.

Há uma sequência estabelecida para apresentação dos materiais pela professora. Estes só farão parte da sala e estarão à disposição dos alunos após sua apresentação na situação de normalização, na aula de “linha”, por meio do emprego da Lição dos Três Tempos (baseada nos três tempos de Séguin).

De acordo com Montessori, os três tempos são:

Primeiro tempo: exatidão da palavra e associação da percepção sensorial com o nome. Por exemplo. Este é liso! Este é áspero!

Segundo tempo: distinção do objeto correspondente ao nome. A mestra deverá sempre obter uma prova de que sua lição atingiu o objetivo. Faria ao aluno, várias vezes, perguntas como: Qual é liso? Qual é áspero?

Terceiro tempo: lembrar-se do nome correspondente ao objeto. O terceiro tempo é uma verificação rápida das lições feitas precedentemente. A mestra pergunta: Como é isto? E a criança responde: É liso. É áspero. (1965, p.151-152).

Entre as tarefas da professora, estão: a estruturação e o preparo do ambiente; a apresentação dos materiais e a orientação do aluno para que ele não desperdice energia e tempo em aspectos que podem não ser importantes para sua formação. Os materiais são agrupados a partir da seguinte classificação:

- Material de desenvolvimento para as atividades de vida prática;
- Material de desenvolvimento destinado à educação sensorial;

⁶⁸ De acordo com Montessori, a normalização engloba todos os elementos que levam a criança à harmonia corporal e à conquista de seu “eu” espiritual. Abrange dois aspectos: o ambiente educador (o próprio ambiente, o material, o educando, a mestra); a linha e a lição do silêncio. A normalização é contínua, um ato cotidiano e envolve todas as disciplinas. (s/d).

- Material de desenvolvimento para a aquisição de cultura (escrita, numeração, aritmética).

Montessori destacava que a lição seria tanto mais perfeita quanto menos palavras fossem proferidas. Tinha posição contrária a longas falas por parte da professora, ao modelo de aulas magistrais. A exposição deveria ser simples e objetiva, e era o material a ser apresentado na lição que deveria ficar em evidência. Chegou a afirmar que, ao preparar as lições, a professora deveria escolher e contar as palavras que seriam empregadas. (1965).

Uma sala de aula montessoriana demanda de seus professores uma grande dedicação para que possam propiciar o desenvolvimento integral de seus alunos.

O método Montessori envolve um expressivo número de materiais especialmente pensados e criados para atingir os princípios (do silêncio, da normalização, da educação sensorial e motriz, da livre escolha e autonomia, do bastar-se) e finalidades (a educação dos movimentos e da personalidade infantil) propostos pela autora. Porém não cabe aqui uma apresentação completa e descritiva de todos eles. Alguns serão apresentados com a intenção de evidenciar suas características e sintonia com a proposta pedagógica da estudiosa.

Os materiais de desenvolvimento para as atividades de vida prática são fundamentais para beneficiar o processo de autonomia, observação, percepção e desenvolvimento das habilidades motoras das crianças. Essas atividades estão relacionadas à leveza dos gestos e à segurança na utilização dos objetos. Alguns exemplos de materiais são: a casa de bonecas, materiais de jardinagem, panos, toalha de mesa, vasos com flores, quadro para abotoar (com fitas, fechos, colchetes, botões de pressão). Montessori destacava que qualquer objeto presente no cotidiano social e escolar poderia ser considerado um material de vida prática. Eles devem estar colocados nos diferentes “Cantos de Atividades” existentes nas salas montessorianas. (Angotti, 2005).

O material sensorial constitui-se em uma série de objetos agrupados de acordo com um determinado atributo: cor, forma, dimensão, som, peso, grau de aspereza, etc.

A seguir apresento alguns deles, cuja descrição detalhada é facilmente encontrada em materiais que abordam o método:

Encaixes sólidos: quadros blocos com a mesma forma e dimensão, de madeira, pintados com tinta de verniz com brilho, que, dentro de si, trazem uma sequência de dez cilindros lisos com uma pequena esfera em cima, onde se pega. Os cilindros têm diferença de altura, diâmetro, com qualidades que vão-se compondo de um cilindro para outros e entre os diferentes blocos.

De acordo com Montessori (1965), os blocos caracterizam-se como grandes pedaços de madeira envernizada, de cores vivas e formam três sistemas por ela determinados:

- a) O sistema de barras e comprimentos – as barras vermelhas;
- b) O sistema de prismas – a escada marrom;
- c) O sistema dos cubos – a torre rosa.

Barras vermelhas: compõe-se de dez barras vermelhas com uma diferença de 10cm entre si, partindo da dezena e chegando até o metro. Todas as barras têm 13mm em cada um de seus lados.

Escada marrom: são prismas que mantêm o mesmo comprimento, mas que se diferenciam na gradação de seus diâmetros. Todos têm 20 cm, mas muda a altura e largura.

Torre Rosa: dez cubos rosa, variáveis em suas três dimensões, partindo de 1cm e chegando até 10cm em cada um de seus lados.

Esses materiais favorecem a atividade motora e o desenvolvimento visual.

Material das cores: destina-se à aprendizagem das cores e suas intensidades. Trata-se de uma série de 63 tabletes enrolados em fios de seda de cores vivas. Há nove cores e cada uma delas com sete gradações: cinza (do branco ao preto), vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, roxo, marrom e rosa.

Encaixes geométricos ou encaixes planos: são figuras geométricas (quadrado, retângulo, círculo, triângulo, trapézio, oval), todas em azul, encaixadas em seis molduras de madeira. Têm como objetivo o

desenvolvimento da criatividade, a fixação das formas, o domínio psicomotor, a ordem, o equilíbrio e a noção de limites.

Quanto aos materiais utilizados para a aquisição de cultura (leitura, escrita, numeração, aritmética), estes têm como objetivo levar a criança à compreensão da lógica processual no uso da língua e motivar o raciocínio lógico no trabalho com os algoritmos num contexto real de atividades de caráter simbólico-concreto, pelas vias dos materiais auto-educativos.

No trabalho com a leitura e com a escrita são utilizados materiais como:

Alfabeto de lixas: trata-se de um conjunto de letras recortadas em lixa e presas em cartões. As vogais vão sobre um fundo vermelho, e as consoantes, em um fundo azul.

Alfabeto móvel: duas caixas contendo letras feitas em madeira, que podem ser usadas individualmente na composição de palavras. Em uma das caixas, estão as vogais em vermelho e as consoantes em azul.

Ditados mudos: uma série de mais de 40 figuras. As crianças escreverão seus nomes com as letras do alfabeto móvel.

Algarismos de lixa: possuem os mesmos objetivos sensório-motores das letras em lixa, e há também a correspondência com cartões que expressam suas quantidades.

Angotti (2005) destaca também as Barras Vermelhas e Azuis que favorecem o conceito de ordenar, juntar, repetir, além de auxiliar na aquisição do conceito de numeração; a Caixa de Fusos (duas caixas com dez compartimentos, divididos do zero ao quatro em uma e do cinco ao nove em outra, nas quais se utilizam os fusos para a realização de atividades cujo objetivo é desenvolver a noção de quantidade e conjunto). Há também a Caixa de Numeração, dos Tentos, das Tábuas de Séguin, da Serpente, da Tábua de Pitágoras, dos Blocos Lógicos e do Material Dourado.

Material Dourado: compõe-se de um cubo de madeira, cuja divisão é marcada por sulcos e representa o milhar. A centena é representada por um quadrado com sulcos também, feitos em dez linhas, e dez colunas, representando dez barras unidas. A dezena é uma barrinha com dez linhas e as unidades são

pequenos cubos. Representa os números de forma geométrica. Originalmente esse material era feito com contas colocadas em um arame bem firme.

Esses materiais podem ser utilizados pelas crianças no decorrer das atividades individuais, a serem realizadas nas mesas ou na linha, sobre tapetes. Estes têm como propósito delimitar o espaço físico de trabalho de cada criança e acomodá-las de maneira confortável.

Os materiais pedagógicos complementam-se, podem estar interligados nos objetivos propostos, segundo o nível de aprofundamento e das suas possibilidades de variação. Eles podem ter objetivos comuns e complementares na aquisição de cultura, de preparação para a vida prática ou na educação sensorial.

No que diz respeito ao seu método, Montessori afirmou de maneira clara sintética:

A diferença profunda que existe entre este método e as “lições objetivas” dos métodos antigos é não constituírem “os objetos” um auxílio para a mestra que os deverá explicar, mas são, eles próprios, “meios didáticos”. (1965, p.143).

É interessante observar que a maioria dos materiais apresentados faz parte da maioria das salas de aula há bastante tempo e são bastante utilizados, especialmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Poucas são as escolas hoje que não possuem o material dourado, letras móveis em madeira, recortadas em lixa, etc., mesmo sem adotarem o método montessoriano.

Em relação às disciplinas que compõem o ensino no método montessoriano, a estudiosa asseverou:

As crianças das “Case dei Bambini” são iniciadas em quatro disciplinas: desenho, escrita, leitura e aritmética, que prosseguirão nas escolas elementares. Estas quatro matérias têm seu ponto de partida na educação sensorial. A aritmética, com efeito, se origina de um exercício sensorial que avalia as dimensões, isto é, as relações quantitativas entre as coisas. O desenho é o resultado de uma educação da vista, que avalia as formas e distingue as cores, como também de uma preparação da mão que executa os contornos de determinados objetos. A escrita nasce de um conjunto mais complexo de exercícios táteis que conduzem a mão, leve, a mover-se em direções precisas, guiam os olhos numa análise dos contornos e das formas abstratas, os ouvidos a perceber sons sutis, a voz a modular os sons que integram as palavras; a leitura, que nasce da escrita, ampliando uma conquista individual na aquisição da

linguagem revelada pela escrita de outrem. Estas conquistas sobrevêm graças às energias interiores em atividade. (1965, p.301).

Maria Montessori dedicou especial atenção à formação dos professores. Assim como Séguin, a *dottoressa* pensava que o professor no cotidiano da sala de aula, deveria respeitar o ritmo da criança, considerar a personalidade de cada uma, conhecer as fases evolutivas do desenvolvimento e considerá-las no trabalho educativo, incentivar a autonomia, a independência, a autodisciplina dos alunos, além de propor constantemente situações variadas para o desenvolvimento das noções consideradas significativas, bem como a utilização de uma ampla gama de materiais que passaram a ser associados ao “método montessori”. Antes de apresentar os materiais aos alunos, a mestra deveria conhecê-los, manuseá-los, explorar todas as suas possibilidades. Somente depois de conhecê-los de maneira aprofundada, poderia apresentar aos alunos.

Em seu livro *Pedagogia Científica* (1965), afirmava que a preparação dos professores deveria ser simultânea à transformação da escola. Acreditava que era preciso formar professores capacitados na observação e na experimentação. Mas para isso era necessário que nas escolas houvesse oportunidades para o professor observar a criança e aplicar seus conhecimentos.

Maria Montessori foi uma mulher à frente de seu tempo. Lendo materiais escritos a seu respeito ou o seu próprio texto, é possível perceber sua força e sua determinação. Essa atitude, na época em que ela viveu e vinda de uma mulher, certamente despertou sentimentos de admiração e, ao mesmo tempo, de desconforto e de irritação. Aos dozes anos, decidiu que seguiria a carreira relacionada à matemática, contrariando a vontade de seu pai ingressando em um universo estritamente masculino. O mesmo vai acontecer nos estudos de nível médio, quando ainda pensava em cursar engenharia. Amava a matemática, e esse gosto aparece refletido nos materiais por ela criados. Ao decidir cursar medicina, causou novo impacto. Era raro uma mulher ingressar em uma universidade, ainda mais em se tratando do curso de medicina, também restrito aos homens até então. Deparou-se com muitos obstáculos, mas os venceu tenazmente.

Outro momento de grande tensão em sua vida certamente foi o da gravidez fora do casamento. Mesmo assim, encontrou formas (mesmo podendo ser questionáveis) de contornar a situação e de levar adiante sua carreira.

Talvez parte da postura obstinada e, às vezes, inflexível, da estudiosa, esteja relacionada às muitas dificuldades que encontrou em seu caminho e que precisou vencê-las com suas próprias forças.

Construiu uma proposta pedagógica a partir do trabalho desenvolvido com crianças deficientes mentais e, lá no começo do século XX, já afirmava que essas crianças aprendiam da mesma maneira que aquelas consideradas normais. A diferença estava basicamente nos ritmos de cada uma. Não é uma ideia simples ou de pouca importância se pensarmos que muitas das pessoas que trabalham com sujeitos com deficiência mental acreditam que os mesmos só têm capacidade para aprender atividades de vida diária, permanecendo sempre acompanhados por um adulto.

Seu método deslocou o foco do professor para o aluno e deu espaço para a atividade espontânea da criança e seu autoconhecimento. Seus princípios e finalidades podem ser considerados universais, pois se relacionam com qualquer criança de qualquer parte do mundo onde haja escolarização formal. Certamente vários pontos podem ser questionados, sendo que alguns se encontram já ultrapassados em função do avanço das ciências no século XX, mesmo assim, ela foi pioneira em muitas de suas proposições.



Se o educador procura traços de caráter e valores que lhe parecem particularmente preciosos, se deseja amoldar todas as crianças a um padrão único e empurrá-las todas numa mesma direção, ele será levado a um impasse: alguns alunos fingirão sujeitar-se aos seus dogmas, outros adotarão sinceramente as suas sugestões – mas por pouco tempo. Quando o verdadeiro rosto da criança revelar-se diante de nossos olhos, tanto ela como nós experimentaremos uma dolorosa sensação de derrota. Quanto maior o esforço que a criança faz para assumir uma máscara ou submeter-se a nossa influência, tanto mais tempestuosa será a sua reação. (1986, p.83).

7. JANUSZ KORCZAK: a ética e o respeito incondicionais à criança

Educador, médico-pediatra e escritor polonês, este importante personagem da educação nasceu em Varsóvia no dia 22 de julho de 1878, sob o nome de Henryk Goldszmit, em uma família judia e patriota, assimilada à cultura polonesa.

Ao me debruçar sobre a história deste autor, percebi a importância e mesmo a necessidade de apresentar um breve panorama da história da Polônia, pois toda a sua vida e, inclusive, a sua morte, foram marcadas pela história de seu país.

A Polônia foi um país historicamente marcado por invasões e disputas políticas que sempre impuseram grandes sacrifícios e imensas perdas aos seus cidadãos. Sua localização geográfica contribuiu decisivamente para que seu território fosse muito disputado por outros países. Situada na Europa do Leste, era a fronteira entre dois mundos pouco amistosos: o oeste e o leste. Atualmente ocupa uma área de pouco mais de 300 mil km² e, nas palavras de Voltaire Schilling (2005)⁶⁹, coube à terra de Copérnico ficar em uma espécie de limbo geopolítico, sempre sob a ameaça de ser invadida pelos países vizinhos, em qualquer um dos pontos cardeais.

Além da posição geográfica, suas extensas planícies e a total ausência de proteções naturais contribuíram ainda mais para essa fragilidade. Para o referido autor, (op.cit.) quando os países vizinhos estavam em paz, estes tentavam partilhar o território da Polônia entre eles e, quando guerreavam, as batalhas aconteciam em terras polonesas.

Este país era o divisor de águas entre o Sacro Império Romano-Germano ao Ocidente, do Czarado de Moscou ao Oriente, e, além destes, havia a próxima presença do Sultão de Istambul nos limites meridionais

⁶⁹ Foram consultados diversos materiais que tratavam da história da Polônia, pois considerei que se fazia necessário uma contextualização acerca do país natal de Korczak. Entretanto, optei por fazer as referências com base em uma publicação de Schilling (2005), sendo que os outros materiais também contribuíram, porém, de uma forma indireta.

(Império Turco-Otomano). Schilling (2005), ao escrever sobre a história da Polônia, considera essa a explicação mais convincente para a forma intensa como os poloneses adotaram a religião cristã e a sua lealdade a Roma. A população converteu-se ao catolicismo no século X, e os poloneses firmaram-se como os mais ardorosos seguidores desta religião no Leste Europeu. Com o tempo, aconteceu uma total união entre a nacionalidade e a religião. Assim, um verdadeiro polonês tinha de ser católico.

Ao longo dos tempos, estabeleceu-se como um país com perfil agrícola, com suas planícies de terras de boa qualidade voltadas para a lavoura e criação de gado, o que marcou profundamente a história política, social e cultural do país. Ainda no século XVII, Polônia e Lituânia uniram-se formando a República dos Dois Povos, para fazer frente à expansão do czarado de Ivan, o terrível, união essa que acabou por sucumbir definitivamente em 1795. Ainda no século XVIII, com o fim da dinastia lituano-polonesa que governava até então, reis estrangeiros passaram a ser eleitos para ocupar o trono. Após governos fracos politicamente e desastrosos, que envolveram o país em guerras e disputas, a Polônia passou a ser controlada pela Rússia.

Em 1794, Kosciuszko, um polonês que havia participado na guerra pela independência dos Estados Unidos (então colônia britânica), retorna à Polônia e lidera uma revolução com um exército formado por camponeses. Após várias batalhas, rendeu-se ante a superioridade do inimigo em 1795, condenando a Polônia a um estado de dominação pelos 123 anos seguintes, do qual livrou-se somente ao final da Primeira Guerra Mundial, em 1918.

Nas palavras de Schilling:

O exemplo corajoso e temerário de Kosciuszko, todavia, pairou para sempre na memória dos poloneses, que nunca deixaram de sonhar com a conquista futura da liberdade, situação que se repetiria em 1830, 1848, 1863, 1918, 1944 e, ainda, em 1980, quando da fundação do Sindicato Solidariedade. (2005, p.15).

Ao longo desses mais de 120 anos, os poloneses fizeram várias tentativas de libertar seu país. Porém, sempre solitários, não conseguiam vencer a armada russa. Cada vez se aprofundava mais a intervenção da

Rússia, chegando esta a deportar os revoltosos para a Sibéria e a dissolver o Estado polonês.

A tão esperada liberdade nacional veio em 1918, mas a partir da desgraça dos países vizinhos. A proclamação da república polonesa só foi possível com o desmantelamento dos Impérios Centrais (a derrota do II Reich na Alemanha e o fim do domínio dos Habsburgo na Áustria-Hungria ao mesmo tempo em que ocorreu a queda da Dinastia Romanov, entre 1917-1920).

Porém, se os resultados dessa guerra acabaram favorecendo a libertação da Polônia, também deixaram uma terra arrasada, quase sem recursos, uma vez que os países enfrentavam-se por quase todo o território nacional.

Schilling (op.cit.) destaca que, ainda na década de 30, começam a surgir novas ameaças à segurança da Polônia: em 1933, Adolf Hitler assume o poder na Alemanha, e Stalin, em 1934, assume a liderança completa do Estado Soviético. Em 1939, essas duas ditaduras selaram secretamente o pacto Germano-Soviético, pelo qual dividiriam a Polônia entre si, cabendo três quartos do território à Alemanha nazista. Durante a Segunda Guerra, o país foi totalmente ocupado pelo III Reich, sendo transformado em Governadoria-Geral. Após a dissolução da aliança entre Alemanha e União Soviética, o país foi palco de batalhas brutais entre os dois Estados. Como se não bastasse tudo isso, foi escolhida como o local ideal para os campos de concentração, onde seria efetivada a política de extermínio em massa (Auschwitz-Birkenau, Treblinka, Sobibor, etc.).

Foi só em janeiro de 1945 que o Exército Vermelho conseguiu chegar à capital polonesa e expulsar definitivamente os nazistas. Antes disso, aconteceram alguns levantes promovidos pela população resistente, mas que foram liquidados de forma atroz, nos quais as perdas humanas e bens nacionais destruídos não podem ser comparados a nenhum outro episódio da história dos poloneses. (Schilling, op.cit.).

Janusz Korczak nasceu, cresceu e morreu em uma Polônia ocupada e subjugada por países vizinhos, porém sua família mantinha permanentemente vivas a história, a língua, as tradições e os ideais poloneses. Quando nasceu, o anti-semitismo era forte no leste europeu e, muitas vezes, manifestava-se em

perseguições e massacres de judeus. Sua família era já bastante assimilada⁷⁰ e, como muitas famílias judias, já estava bastante integrada à cultura polonesa. Korczak só foi perceber que era judeu perto dos oito anos, pois sua família não praticava a religião e não falava ídiche. A sua aproximação com sua origem aconteceu anos mais tarde quando começou a trabalhar com as crianças.

Lewowicki(1998) relata que a família Goldszmit mantinha também uma ativa tradição de atividade comunitária. Seu avô, Hirsz Goldszmit, era médico e bastante envolvido com os círculos progressistas judeus- poloneses e sempre buscou aproximar os dois povos, embora tenha morrido sem alcançar seu objetivo, não só devido à intransigência dos judeus como, também, ao fato de que boa parte dos poloneses não consideravam o judeu, por mais assimilado à cultura que fosse, um polonês. Lifton (1988) evidencia essa situação pela semântica na questão: um católico polonês é chamado polonês, mas um judeu polonês é chamado judeu, não polonês. Em seu diário escrito no Gueto, Korczak aborda essa questão ao mencionar: “Um dia um nacionalista me fez esta observação: - Um judeu bom patriota é, no melhor dos casos, um bom varsoviano ou um bom cracoviano, mas nunca um bom polonês. Isto me atingiu.” (1986,p.32-33). Esses aspectos são importantes porque influenciarão toda a vida de Korczak, bem como seu destino e o das suas crianças. Ele nasce em um período em que o nacionalismo era muito discutido na Europa. Os últimos Estados europeus formavam-se, e ter uma identidade nacional implicava habitar um determinado espaço geográfico, ter determinados hábitos, costumes, língua em comum. O problema era que os judeus, historicamente, identificavam-se pela sua religião e não por um território habitado, contribuindo isso para o afastamento entre eles e a comunidade local.

Conforme Arnon (2005), o pai de Korczak, Józef Goldzmit (1846-1896), recebeu o diploma de advogado da Universidade de Varsóvia, cidade onde estabeleceu-se. Bem sucedido como advogado, dedicava seu tempo livre ao preparo de uma série de monografias sobre “Personalidades Judias Famosas do século XIX”.

⁷⁰ Assimilação (Sociol.); Processo de interpenetração e fusão de culturas (tradições, sentimentos, estilos de vida) em um tipo cultural comum., de acordo com o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. No caso da família de Korczak, não praticavam o judaísmo, mas também não o repudiavam.

Korczak teve uma infância tranquila, porém rígida, em uma família que pertencia à elite cultural da Polônia. Era um menino tímido, que se distraía em seu mundo de fantasia particular, pois, de acordo com Wassertzug (1983), sua mãe não permitia que ele brincasse no pátio do edifício onde morava porque considerava que as crianças pobres eram sujas, utilizavam palavras vulgares ao falar e brigavam muito. Brincava sozinho ou com sua irmã mais nova, vivendo cercado pelos empregados da casa. Além disso, a família morava em um bairro não judeu de Varsóvia, e, por isso, os pais das outras crianças não permitiam que seus filhos brincassem com Korczak. A atmosfera familiar teve influência significativa em seu desenvolvimento, assim como em sua sensibilidade para os problemas sociais.

No período em que frequentou a escola primária e o colégio, Korczak vivia em uma Polônia que fazia parte do Império Russo, prevalecendo sua influência nos diferentes setores da sociedade polonesa. Apesar dos esforços das autoridades czaristas, estas não foram capazes de reprimir o espírito rebelde da jovem Polônia, derivado do sentimento nacional e da cultura poloneses. A língua oficial de instrução era o russo, mas as primeiras experiências na escrita do jovem Korczak foram em polonês. Lifton (1988) relata que, aos sete anos, Korczak ingressou em uma escola rígida e opressiva, na qual tanto a língua quanto a história polonesas eram proibidas. A autora acrescenta que os professores eram punitivos, chegando a bater nas crianças com réguas e palmatórias. Essa experiência já proporcionou ao nosso “personagem” a certeza de que as crianças não eram respeitadas como os adultos.

Ao tratar sobre o pai de Korczak, Arnon (2005) relata que, quando estava com onze anos, sua família sofreu um duro golpe. O pai, que era muito querido por ele, sofreu um colapso mental e foi internado. O referido autor destacou um trecho escrito por Korczak em seu diário, transcrito a seguir:

Quando eu tinha dezessete anos, comecei a escrever uma história chamada ‘Suicídio’, cujo herói não suportava viver porque tinha medo de ficar louco. Eu estava com um medo mortal do asilo onde meu pai havia sido internado. Eu tinha que encarar o fato de que eu era filho de um louco [...]. Durante décadas, e mesmo até hoje, o pensamento nunca cessou de, ocasionalmente, me perturbar. (Arnon, 2005, p.32).

Ao abordar o desenvolvimento de nosso personagem, Lewowicki (1998) acrescenta que ainda jovem Korczak desenvolveu a paixão pela leitura, sendo tocado profundamente pela poesia de A. Michiewicz e pelas novelas de J. I. Kraszewiki. Por volta dos 13 anos (1891), já mantinha um diário. Ao longo do tempo, diferentes formas de trabalho escrito se tornaram para ele uma forte necessidade e um hábito permanente.

Em relação ao talento de Korczak para a escrita, Lewowocki (op.cit.) destaca que seus primeiros trabalhos literários foram escritos quando ainda estava na escola. *Samóbojstwo* (Suicídio), a história acima referida, foi escrita em 1895, assim como uma série de crônicas humorísticas em 1886. O trabalho de 1895 tinha como personagem principal um homem tomado pela loucura e consta que seu manuscrito se perdeu sem nunca ter sido publicado.

Nesse período de grande tensão para um menino tímido e sensível como ele, passou a ficar a maior parte do tempo em seu quarto devorando livros. De acordo com Wassertzug, (1983), Korczak adorava ler, especialmente os clássicos da literatura polonesa. Desta forma, aos treze anos o jovem Korczak já escrevia poesias, planejava aprender outras línguas e viajar.

Singer (1998) relata que, ainda na adolescência, Korczak fundou, junto com um grupo de amigos, o círculo “Livre Pensamento”. O grupo reunia-se na casa de um deles e discutia sobre o socialismo, o nacionalismo e os deveres da juventude.

O pai morreu quando Korczak estava com dezoito anos (1896), o que provocou um grande abalo emocional e financeiro na família, pois o longo tratamento foi consumindo os recursos de que dispunham. A partir daí, o jovem precisou sustentar sua mãe e irmã, e a maneira que encontrou para isso foi dar aulas particulares aos filhos de amigos e conhecidos. Nesse mesmo ano, ingressou na faculdade de medicina⁷¹. Durante o dia, estudava e trabalhava e, à noite, escrevia histórias, sátiras e poemas, dando continuidade aos seus estudos e projetos literários.

⁷¹ É importante ressaltar que em relação ao ano em que iniciou a faculdade de medicina, encontrei fontes que indicam o ano de 1896 e em outras, o ano de 1898. Também quanto ao término da faculdade encontrei datas diferentes. Na verdade, entre os autores que se propuseram a escrever sobre Korczak há diferenças nas datas, especialmente naquelas referentes à adolescência e início da vida adulta.

A respeito das aulas particulares, Marangon (2007) relata que logo o jovem Korczak criou algumas estratégias para tranquilizar as crianças. Levava consigo uma pequena maleta e, ao chegar, deixava que as crianças a examinassem e fizessem perguntas sobre os objetos que ali estavam. Em seguida, ele conquistava a atenção das mesmas com um ou dois contos de fadas para depois iniciar os estudos de gramática, de história ou de geografia, por exemplo.

Nessa passagem de sua vida, quando era ainda bastante jovem, percebe-se que Korczak já nutria um significativo respeito pela criança, propondo, desde aquele momento inicial como professor, intervenções que despertassem o interesse e a criatividade das mesmas e o abandono de práticas como castigos e coerções. Cabe lembrar que, nesse período histórico, esses recursos era amplamente utilizados em estabelecimentos de ensino. Acredito ser possível supor que essas experiências contribuíram para o seu desejo de trabalhar com crianças, como médico pediatra ou como professor.

Seu primeiro artigo pedagógico, cujo título era *Nó Gordio (Wezel Gordyjski)*, foi publicado em 1896 (quando ele tinha então apenas dezoito anos) em um jornal semanal⁷² e inspirava-se nas idéias construídas a partir do seu trabalho desenvolvido como professor particular. Nesse artigo, usou o pseudônimo “Hen”, a primeira sílaba de seu nome.

Além de já evidenciar uma intensa preocupação com as crianças pobres que vagavam pelas ruas de Varsóvia sem o atendimento das condições mínimas para uma vida saudável, demonstrava inquietação também com aquelas, filhas de famílias abastadas, cujos pais (referia-se especialmente às mães) preferiam deixar as crianças aos cuidados de empregados e de tutores, enquanto ocupavam-se com o trabalho ou com o lazer. Considerava essa situação quase tão danosa quanto a primeira

A mudança de nome foi promovida por ele mesmo em 1898. Ao participar de uma competição literária denominada *I. Paderewski*, o jovem precisou escolher um pseudônimo. Quando estava próximo da entrega, deparou-se com uma novela do autor polonês Kraszewski, cujo herói chamava-se Janasz Korczak. O jovem escritor decidiu usar esse nome para a

⁷² Há divergências nas informações relativas ao nome do semanário. De acordo com Lewowick (1998) seria *Kolce* (Farpas) e segundo Marangon (2007), seria *Thorns*.

competição. Devido a um erro do tipógrafo, o nome mudou para “Janusz” e o acompanhou como um pseudônimo, que acabou por se tornar um nome, pelo resto de sua vida e pelo qual ele é conhecido até hoje. Participou nesta competição com a peça em quatro atos intitulada *Któredy?* (De que modo?).

Nesse período, dividia seu tempo entre os estudos, a manutenção da família e as atividades no que pode ser considerado como o movimento intelectual polonês progressista, que tinha como objetivo o desenvolvimento da cultura e da identidade nacionais. Circulava pelas ruas mais populares da cidade velha de Varsóvia, em um bairro conhecido como sendo o da pobreza e da marginalidade. Lá era identificado como amigo dos pobres e professor das crianças. Essas atividades estão ligadas à escrita de seu primeiro livro “As crianças de rua”, em 1901 (Hotimsky e Hotimsky, 2002).

Korczak tinha forte ligação com a Polônia e comprometia-se com o destino de sua pátria e de seus compatriotas. Em função da difícil história do país, constantemente dominado por outros, os poloneses mantinham-se em quase permanente mobilização para lutar pela independência. Korczak participou de vários grupos sociais progressistas, relacionando-se com muitos escritores, editores de periódicos engajados nesse movimento (tendo, inclusive, publicado em vários desses periódicos), professores, jornalistas, médicos e estudantes. Foi como ativista social e médico que Korczak aproximou-se das camadas mais pobres da população de Varsóvia.

Também se envolveu com o jornalismo e era membro ativo da Sociedade de Higiene de Varsóvia. Escreveu importantes trabalhos literários, trabalhou em um hospital, assim como atuou como médico e educador. Foi médico e monitor em colônias de férias para crianças. Em 1899 viajou a Zurique, na Suíça, pois estava interessado em saúde pública, aproveitando também para estudar as idéias pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi. Nas palavras de Lifton (1997, p.36):

Korczak considerava Pestalozzi como um dos maiores cientistas do século XIX. Muitas de suas idéias educacionais como a dignidade do trabalho e a importância de se observar atentamente para se pensar com clareza, refletem a influência daquele dedicado educador suíço. Mas foram os experimentos de avaliação das respostas das crianças

de diferentes idades de Dawid⁷³ (trabalho que antecipou o campo do desenvolvimento da criança) que fez Henrik [Korczak] decidir a fazer pesquisas científicas com crianças que gostariam de excluir tudo que “tem o sabor de subjetividade”. (Tradução de Rachel T. Cardoso).

Lifton (1997), ao relatar suas atividades como professor, afirma que desde 1900, Korczak participava da Universidade do Ar⁷⁴. Entre 1905-1906, a escola foi legalizada⁷⁵, e recebeu o nome de Sociedade para Cursos Acadêmicos. Após 1915, foi fundada a Universidade Polonesa Livre, na qual Korczak também trabalhou durante alguns anos.

Em 1901, trabalhou em uma escola-internato clandestina para moças. Também a partir deste ano e até 1909, Korczak ofereceu-se como voluntário para dirigir dois acampamentos de verão destinados a crianças pobres de Varsóvia, sendo um para crianças judias e outro para católicas. Para Arnon (2005), esse período parece ter sido decisivo para Korczak, pois, a partir daí, sua vida foi totalmente dedicada às crianças.

A partir de sua experiência nos acampamentos de verão, publicou três livros:

- Moski, Joski, Srule (1910): descrição das aventuras das crianças no acampamento judeu;
- Józki, Jáski, Frank (1911): sobre as observações das crianças no acampamento católico;
- Slawa (1912): trabalho de ficção sobre crianças em um bairro pobre de Varsóvia.

Ainda em 1901, Korczak conhece Stefania Wilczynska, uma estudante de pedagogia, filha de uma família judia aristocrática de Varsóvia. Por sua influência, ele inicia a faculdade de pedagogia. A moça ficou conhecida como Stefa e, mais tarde, quando passaram a trabalhar juntos, foi nomeada por Korczak como a pessoa que cuidaria das crianças e também como assistente-chefe do orfanato. Era ela quem mantinha o contato diário com os professores do Lar das Crianças (assim era chamado o orfanato), bem como organizava e

⁷³ Jan Wladyslaw Dawid: primeiro psicólogo experimental polonês. Também foi professor na Universidade do Ar. Editor da revista Voice. (Lifton, 1997)

⁷⁴ Tratava-se de uma escola pós-secundária clandestina que funcionou em Varsóvia no decorrer da ocupação russa e que trocava de local com frequência.

⁷⁵ A legalização da instituição foi possível porque após um levante dos poloneses contra o governo russo houve um abrandamento deste na sua política de ocupação da Polônia.

executava as idéias formuladas por Korczak. Eles trabalharam juntos até a deportação de ambos para o campo de concentração.

Korczak formou-se em medicina em 1904 e começou a clinicar no Hospital Infantil de Varsóvia. Durante os oito anos de sua prática médica, priorizou o trabalho com as crianças das classes populares, das quais não cobrava pelo atendimento. Escreveu diversos artigos a respeito dos cuidados a serem dispensados às crianças, tais como: higiene, prevenção de doenças, aleitamento materno, crescimento dos dentes, além de orientações em como proceder quando o bebê começasse a falar e a andar. Também alertava sobre a importância de a mãe acompanhar com atenção essas transformações, que estão muito mais relacionadas à aquisição de uma sabedoria para poder educar bem um filho, do que a conhecimentos científicos. Um dado interessante é que, em seus escritos da área médica, assinava seu nome real.

Entre 1905 e 1906, foi convocado para lutar como médico do Exército Imperial Russo e partiu para o *front* da Guerra Russo-Japonesa. Por meio da Ferrovia Transiberiana, a Rússia vinha expandindo seu domínio territorial em direção ao Extremo Oriente. Porém deparou-se com a expansão japonesa, que acabou por impedir as pretensões russas. Após séculos de isolamento, o Japão surge como uma nação moderna, vencendo batalhas por terra e por mar (Lifton, 1997). Apesar de muito mais numerosas, as forças armadas russas estavam corroídas pela corrupção, eram mal conduzidas e os suprimentos não eram suficientes. Assim, essa guerra, mesmo tendo ceifado a vida de milhares de japoneses e deixado muitos mais feridos, foi um humilhante desastre para a Rússia Czarista. É nesse contexto que Korczak vai servir em um trem-hospital na Ferrovia Transiberiana. Paralelamente, nosso personagem escrevia seus artigos para serem publicados em sua coluna, na revista *Voice*. Ao retornar, ficou surpreso com o sucesso alcançado por seus escritos sobre as crianças, e a crítica apontava-o como a nova voz da literatura polonesa (Lifton, 1997). Em seguida, partiu em viagem para aprimorar seus estudos.

Sua formação pediátrica foi esmerada, pois, além dos estudos feitos na Polônia, realizou uma viagem de estudos de pós-graduação. Estudou seis meses em Paris (que, na época, dava ênfase à pesquisa de novos conhecimentos), um ano em Berlim (a medicina alemã enfatizava a aplicação

metódica dos conhecimentos adquiridos) e um mês em Londres (ênfase no trabalho social). A respeito das aprendizagens realizadas nesses países, Korczak, (1997) fala um pouco de cada um:

O hospital de Berlim e a literatura médica alemã me ensinaram a exercitar o pensamento, lentamente, sistematicamente, sobre o que já sabemos . Paris me ensinou a fazer perguntas sobre o que ainda não sabemos...mas que saberemos um dia. Berlim significava um dia de trabalho com seus afazeres e inquietações de rotina. Paris era a festa de um amanhã cheio de esperanças, presentimentos e triunfos inesperados. Era a vontade de querer, a dor de não saber, a volúpia de pesquisar, tudo isso Paris me deu. De Berlim, trouxe a simplificação, o engenho e a ordem nos mínimos detalhes. (p.246).

Em 1908, Korczak retoma o trabalho no Hospital Infantil de Varsóvia e novamente sente a antiga frustração ao se deparar com tantas necessidades em um ambiente tão desprovido de recursos. Aprendera tanto em suas viagens de estudos, mas não dispunha das condições necessárias para aplicar esses conhecimentos mais modernos. Nesse período, relata Lifton (1997), um colega, Dr. Isaak Eliasberg, procurou-o para falar sobre uma festa que estava organizando a fim de arrecadar fundos para um abrigo mantido pela Sociedade de Ajuda aos Órfãos, da qual fazia parte. O argumento do Dr. Eliasberg era que a presença de Korczak no grupo, sendo já conhecido escritor e defensor da criança, ajudaria a dar credibilidade para as doações.

Nosso personagem interessou-se pelas atividades desenvolvidas no abrigo para o qual auxiliou a angariar fundos e passou a frequentá-lo com regularidade a fim de conversar com Stefa (que ali trabalhava) e brincar com as crianças. Seu envolvimento com o abrigo foi aumentando, e Korczak passou a ir até lá sempre lue que era possível. Passados alguns meses, o Dr. Eliasberg procurou Korczak novamente e lue falou do projeto de um orfanato moderno para o qual as crianças do abrigo seriam transferidas. Stefa dispôs-se a assumir a administração, e os dois estavam certos de que, com a ajuda de Korczak, a Sociedade de Ajuda aos Órfãos conseguiria as doações necessárias para a concretização da obra.

Assim formou-se esse pequeno grupo para realizar um sonho em comum: a construção de um espaço educacional onde fosse propiciada a dignidade infantil, o direito ao respeito, à confiança, ao amor. (Marangon, 2007).

Em 1912, Korczak tornou-se diretor do orfanato judaico (O Lar das Crianças), que era muito bem equipado e que funcionava em um prédio por ele desenhado e planejado, na Rua Krochmalna (habitada por judeus pobres), em Varsóvia. O orfanato destinava-se a crianças judias carentes⁷⁶ e chegou a acolher duzentas delas, no período em que estavam no Gueto de Varsóvia. Korczak conseguiu os recursos para essa construção junto aos judeus proeminentes do país, tendo sido esta a sua grande obra. Nas descrições sobre o orfanato, consta que havia salas de estar confortáveis, refeitórios, banheiros, biblioteca e dormitórios. Havia também uma sala em que se ficava em silêncio, com quadros nas paredes e aquário, que era destinada aos estudos e à reflexão, pois Korczak acreditava que as crianças tinham direito a sonhar. A administração e as principais tarefas do orfanato eram realizadas pelas próprias crianças, por meio de dois mecanismos básicos: o Parlamento e o Tribunal, os quais merecerão atenção posterior. Dessa forma era organizada a vida em comunidade e solucionados os conflitos, sendo uma maneira de desenvolver tanto nas crianças quanto nos educadores, o espírito de participação e de responsabilidade.

Entre 1914 e 1920, Korczak ficou afastado do orfanato e das suas crianças. Foi novamente convocado e serviu na I Guerra Mundial como médico do exército russo. Nesse novo período como médico-soldado, Korczak ficou impressionado com as consequências nefastas da guerra, com legiões de feridos, de viúvas e de órfãos. Conforme Lewowicki (1988), nosso personagem foi designado chefe de um pavilhão de um hospital no front da Ucrânia. Nesse hospital, tinha contato com crianças com ferimentos de guerra, e seus destinos lhe deixaram marcas muito fortes. Nas horas de folga, visitava orfanatos municipais e iniciou a escrita do que ele pensava que seria um pequeno livro a respeito da criança. O resultado foi, na verdade, um longo e detalhado texto sobre o universo infantil, tornando-se um de seus livros mais importantes: “Como amar uma criança⁷⁷”. Em 1929, foi publicada uma nova edição, na qual o autor acrescentou novos comentários em alguns trechos.

⁷⁶ A maioria das crianças que vivia no Lar tinha pais, mas estes eram muito pobres. Elas viviam no orfanato como internas e, em geral, iam visitar suas famílias semanalmente. Os demais eram órfãos.

⁷⁷ Em polonês *Jak kochak dziecko*.

Em 1919, o então ministro da educação ofereceu-lhe a direção de um orfanato (*Nasz Dom*- Nosso Lar) em Pruszkow (cidade próxima à Varsóvia), mas Korczak não aceitou e indicou uma amiga, Maryna Falska, que era diretora de outro orfanato por ele frequentado durante a Primeira Guerra, propondo-se a apoiá-la naquilo que fosse necessário. Essa indicação ministerial evidencia que seu trabalho tinha considerável notoriedade na Polônia.

Lewowicki (1998), ao falar de suas atividades como professor de adultos, relata-nos que, em 1922, Korczak ministrou um curso no Instituto Nacional de Educação Especial, uma escola que preparava educadores para o trabalho com crianças deficientes ou com dificuldades de aprendizagem.

Como se não fosse suficiente toda a difícil situação que o país vinha enfrentando, com revoltas operárias por todos os cantos, Jozef Pilsudski (líder da Polônia liberta) intensificou as forças armadas e partiu para a reconquista de alguns territórios que passaram a pertencer à Rússia. Assim, no final de 1919, Korczak foi novamente convocado, dessa vez para servir no exército polonês na luta contra a Rússia. Viaja para a cidade de Lodz, onde permanece trabalhando em um hospital de doenças infecciosas. Não muito tempo depois, conseguiu transferir-se para outra instituição, em Varsóvia.

Marangon (2007) conta que Korczak, estando em Varsóvia, aproveitava todos os momentos de folga para ir visitar sua mãe e as crianças do orfanato. Era sempre muito cuidadoso com as medidas de prevenção, uma vez que estava trabalhando com doenças infecto-contagiosas, mas, apesar dos seus cuidados, contraiu o tifo. Sua mãe queria acompanhá-lo e insistiu para que ficasse na sua casa. No período em que Korczak estava acamado, sua mãe também se contagiou e faleceu antes que ele saísse do estado delirante em que esteve por vários dias. Extremamente abatido, passou a morar definitivamente no orfanato e foi nesse período que ele escreveu “Rei Mateusinho Primeiro”, um romance infantil, que narra a história de um reizinho órfão, acuado e traído pelos três reinos vizinhos.

Após o final da Primeira Guerra, aconteceu a Conferência de Versalhes (1919) e no tratado dela resultante, o território polonês foi diminuído mais uma vez, e, em contrapartida, finalmente alcançou sua independência. Nesse

período, Korczak começou a escrever uma coluna destinada a crianças, em um jornal local, na qual tratava dos fatos recentes e sobre seu significado. Para Lifton (1988), ele desejava que as crianças soubessem o que essa recente independência significava e o longo caminho trilhado até ali. Korczak traduzia para uma linguagem infantil assuntos que normalmente não eram falados para as crianças. Porém a Polônia encontrava-se em uma situação extremamente difícil: a indústria estava praticamente quebrada, em torno de metade da área cultivável estava parada e a inflação aumentava mais do que no período da guerra. O Lar das Crianças também foi afetado pelos efeitos desse momento difícil.

Em 1926, o educador deu início a mais um de seus projetos: um jornal feito por crianças e para as crianças (*Maly Przegląd* – Pequena Revista). Era colocado em circulação nas sextas-feiras, e Korczak era o único adulto na redação, ocupando-se com as respostas para as cartas enviadas pelos leitores (Hotimsky e Hotimsky, sem data).

Foi um precursor também no que diz respeito aos direitos da criança. Seu livro “O direito da criança ao respeito” (*Prawo Dziecka Do Szacunbu*) foi publicado, pela primeira vez, em 1929 e consiste em uma espécie de sumário de suas teorias psicológicas e pedagógicas, onde apresentou, de forma contundente, o caso de uma criança que é vítima da privação e da negligência do adulto. Trinta anos depois, a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou esse livro como base para a elaboração da Declaração dos Direitos das Crianças, que serve como parâmetro de atuação mundial em relação a toda a infância.

Após 1930, ele fez apenas viagens curtas. Esteve duas vezes na Palestina⁷⁸, em 1934 e 1935. Chegou a acalantar o sonho de transferir o

⁷⁸ A área correspondente à Palestina até 1948 encontra-se hoje dividida em três partes: uma parte integra o Estado de Israel e as outras duas (a Faixa de Gaza e a Cisjordânia), de maioria árabe-palestina, deveriam integrar um estado palestino-árabe a ser criado - de acordo com a lei internacional, com as determinações das Nações Unidas e da anterior potência colonial da região, o Reino Unido. Todavia, em 1967, a Faixa de Gaza e a Cisjordânia foram ocupadas militarmente por Israel, após a Guerra dos Seis Dias, sendo um foco de permanente tensão. Antes porém, no período de 1517 a 1917, o Império Otomano controlou toda região (incluindo Síria e Líbano). No século XIX (1880 em diante), judeus começam a migrar para a região comprando terras e formando kibutz Durante a 1ª Guerra Mundial, o Império Otomano apoia a Alemanha, mas acaba derrotado, com a ajuda de povos árabes. Estes auxiliam as tropas

orfanato para lá, pois ficara impressionado com o respeito que existia pelas crianças nos orfanatos que visitou no país. Percebendo o avanço do nazismo na Polônia, Korczak, retoma essa idéia e escreve uma carta solicitando ajuda para esse processo. Porém, um dia após a invasão da Polônia pela Alemanha, recebeu o aviso da interrupção das comunicações entre a Polônia e a Palestina, o que acabou com essa possibilidade. (Marangon, 2007).

O anti-semitismo já existia na Polônia e, com isso, as ideias nazistas encontraram eco nesse país. Como consequência direta, por volta de 1935, Korczak foi afastado de várias atividades que exercia, entre elas: a colaboração na direção de um orfanato cristão, do programa de rádio e do cargo de conselheiro da Corte Juvenil de Varsóvia⁷⁹.

Mas em meio a essa brutalidade e intolerância, ainda havia momentos de lucidez e de delicadeza. Em 1937, Korczak recebeu o prêmio *Golden Laurel*, da Academia Polonesa de Literatura, em reconhecimento por suas obras. Lifton (1997) relata que essa premiação deixou-o muito feliz por ter havido esse reconhecimento por parte da academia nacional quanto à obra de um judeu polonês.

Nos anos seguintes ao começo do Lar das Crianças até 1942, Korczak mantém um ritmo intenso de atividades e produção, o que acabou trazendo consequências negativas para sua saúde. Quando, em agosto de 1942, foi

aliadas com a promessa da constituição de um estado árabe independente, no Oriente Médio. Na sequência do final da 1ª Guerra Mundial (1918), a parte sul do Império Otomano foi entregue à Grã-Bretanha (Jordânia e Palestina) e à França (Líbia e Síria). Em 1923, a Grã-Bretanha divide a sua zona em dois distritos administrativos, separados pelo Rio Jordão, sendo que os judeus apenas seriam permitidos na zona costeira, a oeste do rio (cerca de 25% da parte britânica). Os árabes dessa zona rejeitam a divisão, receando tornar-se uma minoria, incitados pelo crescente nacionalismo árabe no Oriente Médio e apoiando-se também no acordo pós 1ª Guerra Mundial. A Grã-Bretanha entrega a resolução do problema à recém criada Organização das Nações Unidas em 1947. A Assembleia Geral das Nações Unidas determina a partilha da Palestina (os 25% em disputa) entre um Estado Judeu e outro Estado Árabe baseado na concentração das populações, através da resolução 181. A 14 de Maio desse ano os israelitas declaram a constituição do Estado de Israel, levando à declaração de guerra por parte de Egito, Jordânia, Síria, Líbano, Arábia Saudita, Iraque e Iêmen. Nos 19 meses seguintes, na chamada Guerra da Independência, Israel acabaria por perder cerca de 1% da sua população, mas sairia vencedora, formando um país maior que o inicialmente proposto pelas Nações Unidas dois anos antes. Egito e Jordânia ocupam o território restante. Os árabes palestinos acabaram sem território

⁷⁹ Em 1926, Korczak fora convidado para colaborar no Tribunal de Varsóvia, como especialista em crianças. Quando havia alguma questão complexa envolvendo crianças, jovens delinquentes, Korczak era chamado para contribuir com seus conhecimentos a respeito do assunto.

transferido com suas crianças e Stefa para o campo de concentração de Treblinka, já se encontrava bastante doente, o que pode ser percebido na leitura do seu diário⁸⁰.

Quando a Polônia foi invadida pelos nazistas em setembro de 1939, Korczak vestiu sua farda de soldado polonês⁸¹ e apresentou-se como voluntário na resistência armada. Em função de sua idade, não foi considerado em condições de enfrentar o combate. Ofereceram-lhe então uma função na rádio polonesa. O “Bom Doutor” voltava ao ar como cidadão polonês, sendo que fora afastado anteriormente por ser judeu⁸². Nesses programas, o objetivo de Korczak era encorajar os jovens que haviam se engajado na resistência armada à ocupação nazista. Entretanto, diante do poderio da Alemanha, a resistência conseguiu defender a cidade por mais três semanas apenas.

A atividade profissional do médico Henryk Goldszmit tornou-se menos intensa com o passar dos anos, e o pedagogo⁸³ Janusz Korczak passou a dedicar mais tempo e atenção à educação, tanto em termos teóricos quanto práticos, no trabalho com suas crianças do orfanato, durante mais de trinta anos. Decidiu não apenas cuidar de crianças doentes, mas também aproximar-se do mundo físico e intelectual de crianças saudáveis em todos os seus aspectos, com seus processos de desenvolvimento e suas inter-relações com o ambiente. Considerava que a medicina estava despreparada para lidar com fatores sociais. Ele continuou a atuar como médico no cotidiano do seu trabalho no Lar, mas não manteve a prática regular e clínica da medicina, visto

⁸⁰ Refiro-me ao seu diário, que postumamente foi publicado. No Brasil, foi editado sob o título “O Diário do Gueto”(em polonês *Pamiętnik – Memórias*). As anotações foram escondidas nos escombros do Gueto por um amigo, Igor Newerly, que as desenterrou ao final da II Guerra Mundial. No próprio diário Korczak refere-se a Igor como seu secretário, que o auxiliava sempre que necessário.

⁸¹ Consta que Korczak usava essa farda toda vez que saía do Lar e, além disso, nunca usou a braçadeira com a estrela de Davi que os judeus com mais de 11 anos eram obrigados a manter na roupa. Essa atitude desafiadora lhe rendeu alguns contratemplos a mais no período em que viveu no Gueto.

⁸² “Conversas com o Bom Doutor” era um programa transmitido pelo rádio em Varsóvia e que posteriormente foi suspenso por Korczak ser judeu. Nesses programas, ele falava sobre temas variados envolvendo a saúde e o bem-estar da criança e também respondia perguntas enviadas pelos ouvintes. Esse programa tinha ótima audiência. Um aspecto interessante é que nesses programas nosso personagem usava seu nome de registro.

⁸³ Em 1911, Janusz Korczak conclui o curso de Pedagogia.

que não acreditava ser essa a maneira mais efetiva de melhorar o mundo⁸⁴. (Lewowicki, 1998).

O leitor certamente já percebeu que venho apresentando este personagem seguindo uma sequência cronológica. Não se trata, contudo, de uma mera sucessão de datas que indicam a passagem do tempo. Korczak era um homem ativo, com muitos interesses e um grande ideal de melhorar o mundo a partir de seu trabalho com as crianças e de seus escritos, que buscavam desvelar para os adultos um pouco desse universo infantil, para que as crianças fossem respeitadas como seres humanos plenos desde pequenas. Cada período ou evento vivido por Korczak tem repercussões na sua forma de pensar e conceber o mundo e as pessoas, além de provocar efeitos que têm implicações pedagógicas. Estudar em uma escola primária privada onde o castigo físico era utilizado certamente teve consequências em sua vida, e isso vai aparecer na primeira parte de seu livro “Quando eu voltar a ser criança”⁸⁵. Os seus oitos anos de prática clínica forneceram-lhe material suficiente para escrever seu livro “Como amar uma criança”. Meu intuito com o resgate de aspectos da sua vida pessoal e profissional é facilitar a compreensão de suas opções em termos de trabalho pedagógico e mostrar o desenrolar de sua vida para que o leitor possa compreender de que modo essa trama foi sendo tecida.

Analisando a obra de Korczak, é possível perceber, como assinala Gadotti (1998), que ele não se filiava a uma corrente pedagógica específica, sendo um educador voltado à prática por excelência e sua produção escrita revela-se como a reflexão sobre essa prática. Não se apoiava explicitamente em nenhum educador conhecido na época, mas acompanhava o debate então existente entre a escola tradicional e a escola nova.

Vale destacar que Korczak era um grande crítico à escola tradicional em muitos aspectos: os conteúdos insípidos e sem relação com a vida e os interesses da criança, as longas horas sentadas, os castigos, as humilhações, as posturas do educador (era assim que ele referia-se a quem ensinava as

⁸⁴ Quando era criança Korczak dizia para sua avó que seu sonho era melhorar o mundo.

⁸⁵ A leitura desse livro causou forte impressão em mim e, desde então, tem me levado a refletir, na minha ação junto aos meus alunos, acerca das dificuldades e incompreensões que as crianças vivem nessa etapa de suas vidas e no meu papel, como professora, podendo adotar uma postura de respeito à dignidade da criança como pessoa, ou, então, de contribuir para o aprofundamento dos seus problemas.

crianças) de desconfiança em relação aos pequenos, o deboche, os sermões e muito mais.

Ao abordar a proposta pedagógica de Korczak, Lewowicki (1998) afirma que, assim como acontecia com muitos professores e educadores da época, a visão educacional de Korczak era influenciada pelo pensamento pedagógico da virada do século. O respeito pelo interesse da criança estava cada vez mais presente nas reflexões acerca da educação. Seguindo as linhas de Rousseau e Pestalozzi, John Dewey (1885 – 1952), Maria Montessori (1870 – 1952), Ovide Decroly (1871 – 1932), Henri Wallon (1879 – 1962), Alexander S. Neil (1883 – 1973), Anton Makarenko (1888 – 1939), Célestin Freinet (1896 – 1966) convergiram suas reflexões para a criança, colocando-a no centro do processo educativo, e suas produções eram muito estudadas na Europa e também nos Estados Unidos. Desenvolvia-se um movimento pedagógico progressista conhecido como Escola Nova⁸⁶, que contribuiu significativamente para a importância e o espaço que a infância foi adquirindo (Marangon, 2007). A evolução do pensamento pedagógico na Polônia era influenciada pelos novos estudos no campo da pedagogia, sendo que a educação e a psicologia desenvolviam-se rapidamente.

A respeito da maneira como Korczak articulava os conhecimentos teóricos com sua prática cotidiana com as crianças, Tomkiewicz (1977) faz uma afirmação que revela um pouco da originalidade desse personagem:

Essa ligação entre teoria e prática se alia, em J. Korczak, a uma comunicação livre e permanente entre a realidade e o imaginário, entre a ciência e a poesia. É o único entre os grandes pedagogos do século XX que, além de sua prática cotidiana com os órfãos, encontrou tempo e inspiração para escrever livros infantis, peças de teatro e que soube organizar um semanário feito por crianças, para crianças. (p.13).

⁸⁶ Gadotti (1998) explica que esse termo se refere ao mais intenso movimento de renovação da educação após a criação da escola pública burguesa. Relata que a idéia de fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade e na criança já estava se delineando desde a “Escola Alegre” de Vitorino de Feltre (1378 -1446), seguindo pela pedagogia romântica de Rousseau. Mas foi no início do século XX que tomou forma e teve efeitos reais nos sistemas educacionais e na mentalidade dos professores. Foi um movimento que iniciou na Europa e vários pedagogos podem ser identificados como participantes deste movimento, que é amplo e não tem, ao menos inicialmente, características homogêneas nos diferentes lugares em que se desenvolveu. Apesar de muitas críticas que são feitas a esse movimento, boa parte de suas propostas ainda não se efetivaram no cotidiano das nossas escolas.

O próprio Korczak definia-se como um educador que amava as crianças, mas não considerava isso suficiente, afirmando que o ponto fundamental era respeitá-las, compreendê-las a partir de seu universo e não tendo em vista um futuro hipotético, que elas ainda não compreendem. Observava que o adulto mentia muito para as crianças, mesmo sendo em nome do amor, tendo sido um precursor dos direitos da criança. Nutria profundo e genuíno respeito pelas crianças e era totalmente contrário à idéia de a criança ter de se moldar ao que era esperado dela pelos adultos. Essas idéias são confirmadas por Gadotti (1998), que afirma:

Korczak defende com vigor o direito da criança ser ela mesma, viver o seu momento presente, seu momento feliz. Não pretende enganar a criança, como faz a educação tradicional, prometendo a felicidade para amanhã, adiando a felicidade que ela pode gozar hoje. A criança não pode ser considerada um projeto de homem e o homem não é certamente um “animal racional”, como queriam Aristóteles e a escolástica. Essa definição de homem que considera a criança um pequeno animal, um ser “menor”, condicionou muitas pedagogias autoritárias. Daí ele afirmar que o “primeiro e indiscutível direito da criança é aquele que lhe permite expressar livremente suas idéias”, portanto, apreciar sua conduta e decidir sobre sua vida em “debate” com o adulto responsável por ela. (p.4).

Também a respeito das idéias pedagógicas nas quais Korczak se inspirou, Lewowicki (1988) nos relata que o mesmo tinha conhecimento dos trabalhos de Pestalozzi, Spencer e Froebel, tendo escrito em um periódico, em 1899: “Os nomes de Pestalozzi, Froebel e Spencer não têm menos brilho que os dos grandes inventores do século XX, pois eles descobriram mais do que as forças desconhecidas da natureza; eles descobriram a metade desconhecida da humanidade: as crianças”. (p.126).

A vida no Lar das Crianças

As idéias defendidas por Korczak foram vividas no cotidiano do orfanato, juntamente com as crianças, *Stefa* e os professores que ali trabalhavam. Uma das idéias por ele defendida era a autogestão pedagógica, o que, na prática, era a defesa de uma educação que preparava para a autogestão social. Korczak tinha grande preocupação com a questão social e, apesar de não se

declarar socialista, Gadotti (1998) pontua que ele defendia teses do socialismo autogestionário.

Este educador preocupava-se com todos os aspectos que envolviam a vida no Lar, inclusive a estrutura física do prédio. Acreditava que o bom funcionamento do internato estava muito relacionado ao edifício que abrigava as crianças, assim como às condições do terreno onde era construído. Por isso participou de todo o processo, desde a idealização do projeto, do planejamento da construção, até a edificação propriamente dita. Korczak criticava as construções que abrigavam atividades envolvendo crianças, mas que não levavam em consideração os seus tamanhos, as suas necessidades (ficar sozinha, sonhar, ficar sossegada quando não está bem). Após a finalização do orfanato, concluiu que alguns aspectos do prédio não tinham ficado de acordo com a expectativa, enquanto outros não haviam sido pensados. Em seu livro “Como amar uma criança” (1997), Korczak analisa que a casa fora construída como se não fosse possível confiar nas crianças e nos empregados. O pátio era enorme e com o olhar era possível visualizar o conjunto como um todo, assim como os dormitórios, que também eram grandes. Apresentava a vantagem de permitir a localização rápida de uma criança, mas não dispunha de qualquer canto tranqüilo, onde aquela que desejasse pudesse fugir um pouco do barulho, dos empurrões habituais. Pretendia, no futuro, acrescentar um andar ao prédio do orfanato e passou a considerar mais indicado adotar o sistema como aquele de um hotel, com um corredor com pequenos quartos em ambos os lados e com o banheiro no seu interior. Evidenciando a sua sensibilidade para com as crianças, Korczak (1997) afirmava:

Além de um quarto para aqueles que estivessem realmente doentes, seria bom se fosse possível arranjar um lugar tranqüilo onde a criança poderia ficar sossegada, sozinha ou com um companheiro, no caso de estarem cansados ou nervosos ou tivessem dormido mal, tivessem se machucado, ou estivessem com dor de cabeça... A criança que não está bem tem necessidade de solidão. Empurrado por seus companheiros porque está atrapalhando, levando sua tristeza para o meio da alegria dos outros, dá pena e acaba irritando todos. (p.308).

Quanto ao alojamento do diretor da instituição, o educador afirmava que fora construído um espaço tranqüilo, longe da agitação das crianças.

Considerava que isso seria mais apropriado para um administrador ou um hóspede e não para um educador, que precisa estar próximo às crianças para poder escutá-las.

A data prevista para a entrega da obra era julho de 1912. Mas houve um atraso e, em novembro, ainda não haviam finalizado. Korczak relatou (1997) que o antigo *Refúgio*⁸⁷ ficava em uma casa alugada, pouco confortável, com roupas (de vestir e de cama, mesa e banho) muito usadas, móveis inadequados.

O novo espaço dispunha de refeitórios, sala de estar, biblioteca, banheiros com vasos sanitários com descargas e pia de porcelana com água quente e fria (considerado um luxo para a época), centrais de eletricidade e de aquecimento (um dos primeiros em Varsóvia a ter esses recursos), área de estudo e área de brincadeiras. Entre os dormitórios feminino e masculino, havia uma pequena sala de vidro, da qual Korczak observava as crianças ao longo da noite.

Considerando todos esses fatores, Korczak acreditava que a adaptação das crianças ao novo espaço seria tranqüila e que rapidamente elas aceitariam as novas regras diárias. Mas havia se enganado. Antes mesmo que percebesse, as crianças se mostravam claramente em um movimento de resistência. Nas suas próprias palavras:

E eu que acreditava que a experiência da colônia de férias impediria que tivesse novas surpresas! Tinha-me enganado novamente e lá estava impotente diante de um bando de tratantes terríveis. (1997, p.311).

Após essa experiência, considerada dolorosa por ele, foi que concebeu suas crenças de maneira clara. As crianças tinham uma atitude de evidente oposição a ele nesse início de vida no novo orfanato. Korczak entendeu mais tarde o que representava a vida na instituição para eles: a perda da possibilidade de exercer suas vontades sem qualquer limitador, a existência de situações em que podiam agir de forma ousada, não faziam coisas que lhes desagradavam, mesmo com toda a miséria material imposta pela vida na rua ou mesmo em suas casas, uma vez que muitas das crianças do Lar tinham

⁸⁷ Assim denominavam o antigo orfanato, do qual estavam para se mudar.

família, mas eram extremamente pobres. Na vida na rua, não havia a disciplina, mas a “autoridade” que alguns exerciam sobre os demais nos grupos. O que poderia ser considerado como ordem, em geral era estabelecido por meio da força, pela imposição do medo e ficava personificado em algum elemento do grupo por um certo tempo. No Lar das Crianças, havia outro tipo de autoridade, outra disciplina, só que estabelecida por um conjunto de regras e normas que, mesmo muitas delas sendo combinadas entre os moradores do Lar, envolvia todos os aspectos de suas vidas e tinha um caráter permanente.

A resistência das crianças manifestava-se de maneiras diversas, em pequenos detalhes. Korczak (1997) relata vários exemplos e fala dirigindo-se ao educador afirmando que esse encontrará dificuldades imprevistas e perceberá uma lenta sabotagem daquilo que já considerava estabelecido. Ponderava que o educador, ao iniciar numa instituição, viverá momentos difíceis, mas que não pode perder a coragem, uma vez que é preciso algum tempo para desenvolver a consciência do que se passa. Ele acreditava que o professor que tivesse boa vontade e “métodos prudentes” veria, dia após dia, aumentar o número de alunos que estariam ao seu lado aceitando novas orientações. Para ilustrar essa situação, Korczak recorreu a uma pequena lembrança de uma situação vivida ao longo de seu trabalho com as crianças:

Um dia, um dos meninos mais travessos, arrumando os banheiros, quebrou a bacia, que era relativamente cara, porque era de faiança. Não me zanguei. Alguns dias mais tarde, quebrou um garrafão com cinco litros de óleo de fígado de bacalhau. Ainda dessa vez, somente lhe disse que precisava tomar mais cuidado com as coisas. Esse método deu certo: tornou-se meu amigo. (1997, p. 313).

Ao abordar essas situações que viveu no orfanato, mas que facilmente podem ser pensadas também no cotidiano de uma escola hoje, o personagem sempre evoca e convoca a responsabilidade do educador para lidar com elas. Sempre sinaliza que se pode optar pelo caminho mais comum, que é a impaciência, a irritação, o deboche ou a ironia. Essas atitudes, de maneira geral, são significativamente comuns entre os adultos, tanto na escola quanto nas famílias, ao tratarem com crianças. Porém também é possível seguir outro rumo: aquele do respeito à criança como alguém que é (e não que será), o da

busca da compreensão dos desafios que ela enfrenta no dia-a-dia e, também, o da proposição de estratégias e ajudas para enfrentá-los.

Retornando ao início das atividades no novo orfanato, as crianças não chegaram todas ao mesmo tempo. Inicialmente chegaram cinquenta crianças vindas do *Refúgio*. Estas já conheciam Stefania e tinham forte ligação com a educadora. Houve alguma resistência no que dizia respeito às regras existentes no novo Lar, mas não demorou muito para que conseguissem conviver com elas e aceitá-las.

Seis meses depois, chegaram mais cinquenta crianças, e houve nova manifestação de resistência àquela ordem do Lar. Entretanto, pouco a pouco, a organização foi sendo retomada. Paulatinamente novas crianças foram chegando, sendo que, ao iniciar a Primeira Guerra Mundial, havia no Lar, cento e cinquenta crianças. (Marangon, 2007).

Passado o primeiro ano no novo Lar (1912), houve menor evidência daquelas resistências iniciais por parte de seus moradores. Ao final desse período, além das crianças, de Stefa e de Korczak, trabalhavam no Lar apenas uma intendente, uma educadora, um porteiro e uma cozinheira. Segundo nosso personagem, eles haviam conseguido escapar da tirania dos empregados, comum em orfanatos. Nessa casa, as crianças eram os hóspedes, eram os empregados e também o diretor. (Korczak, 1997) Essa estrutura enxuta fez emergir a necessidade de que as próprias crianças fizessem as tarefas, permitindo, assim, a adoção da auto-gestão. As próprias crianças eram responsáveis por todas as tarefas existentes no cotidiano do Lar. O objetivo era que elas desenvolvessem a autonomia do pensamento e dos sentimentos, a responsabilidade por seus próprios atos, a liberdade de escolher e de decidir, para que se tornassem cidadãos responsáveis, conscientes de seus atos. Korczak esperava que as crianças fossem felizes por poderem decidir, aprender e não ficarem limitadas a obedecer ordens e regras criadas e impostas por educadores autoritários e indiferentes à realidade e lógica infantis.

Todas as atividades do Lar eram divididas entre as crianças. Porém não existia uma hierarquia nessa distribuição. Korczak sempre defendeu o valor de qualquer trabalho desenvolvido com dignidade, fosse ele intelectual ou manual.

Em seu diário, escrito enquanto estava no Gueto de Varsóvia, nosso personagem escreveu a esse respeito:

Luto para que não se faça mais diferença entre trabalhos delicados e grosseiros, inteligentes e estúpidos, limpos e sujos; entre trabalhos para mocinhas de boa família e aqueles que são apenas bons para o povo. Não deve haver no Orfanato ocupações exclusivamente físicas ou exclusivamente intelectuais. (...) Respeito os trabalhadores honestos. As suas mãos são, para mim, sempre limpas e faço muita questão de suas opiniões. (1986, p.122-123).

No livro “Como amar uma criança”, Korczak dedicou um item aos trabalhos realizados no Lar e denominou-o como *A Vassoura-Escova*. Afirmou que o título deveria ser *O Trabalho*, mas que preferiu o primeiro porque era preciso impor à sociedade o respeito à vassoura, ao pano de chão, ao balde, à pá do lixo, do contrário, o trabalho nunca chegaria a representar grande coisa para ninguém. Por isso, no Lar, as vassouras e os panos de chão foram tirados de locais de pouca circulação e colocados na entrada principal dos dormitórios.

Em relação à distribuição das tarefas, a fixação dos dias e horas do trabalho doméstico, Korczak afirmava que esta era a fase final de um longo trabalho de organização. Inicialmente era um grupo de cem crianças, com cem personalidades diferentes, mais ou menos habilidosas, mais ou menos dispostas, algumas indiferentes, outras com muita vontade, algumas fortes, outras frágeis. Tudo isso precisava ser considerado. Também era necessário conhecer bem o trabalho que seria feito e as crianças que iriam fazê-lo. Havia tarefas diárias (serviço de organização do dormitório pela manhã); tarefas semanais (distribuição de roupa de cama); tarefas ocasionais (colocar os colchões na rua para arejar); tarefas feitas nas mudanças de estação (remover a neve). As tarefas mudavam todos os meses, e a lista dos responsáveis ficava afixada em local visível. As próprias crianças ofereciam sua ajuda por meio de cartas: “Posso varrer a sala de aula”, por exemplo. Muitas vezes eram necessárias longas conversas até que tudo ficasse definido e aceito por todos.

Korczak (1997) destacava que cada tarefa tem lados positivos e negativos. Todos passavam por todas as tarefas, desde que estivessem dentro de suas possibilidades. Cada mudança de trabalho trazia surpresas agradáveis às crianças, mas também dificuldades que precisariam ser superadas. Dentro

dessa organização proposta no Lar, era possível ter uma igualdade real entre os sexos e as idades diferentes. Mesmo uma criança pequena é capaz de progredir rapidamente, e um menino pode executar as orientações de uma menina.

Outro aspecto interessante a ser destacado é que as crianças eram remuneradas por esses serviços. Korczak afirmava que a intenção era formar bons cidadãos e não heróis. Além disso, acreditava que seria uma maneira de ensinar às crianças, desde cedo, o valor do dinheiro, os aspectos positivos e negativos de tê-lo. Uma criança poderia brigar com um colega por causa de uma moeda, outra poderia pagar o conserto de algo que estragara ou, ainda, comprar um material escolar.

Nesses dois anos que precederam a I Grande Guerra, Korczak já pôde colocar em prática muitas de suas idéias pedagógicas, como, o quadro, o parlamento, o jornal, o comitê de tutela, o código. A seguir, apresento alguns desses dispositivos pensados e colocados em ação por Korczak, Stefa e as crianças.

O QUADRO

Tratava-se de um quadro-mural, colocado em um local visível, não muito alto, onde eram afixados todos os comunicados e avisos. Antes do “Quadro”, a tarefa de dar avisos e recados era muito complicada, pois, mesmo falando com voz clara e alta, sempre havia os que não faziam segundo o que era solicitado, os que não ouviam, aqueles que ficavam em dúvida e perguntavam várias vezes ou então que começavam a empurrar. Inclusive os adultos ficavam em dúvida se haviam esquecido alguma coisa. A respeito desse recurso, Korczak dizia o seguinte:

Na luta cotidiana, o educador é, muitas vezes, obrigado a tomar rapidamente uma decisão que poderá não ser a melhor devido à pressa ou ao seu estado de ânimo na ocasião. Acontece também que, diante de um imprevisto, não tenha a necessária presença de espírito para resolvê-lo. O quadro obrigaria a preparar antes o plano detalhado das coisas a serem realizadas naquele dia. É uma pena, mas os educadores não sabem se comunicar com as crianças por escrito. (1997, p.315).

Mesmo as crianças que ainda não eram alfabetizadas precisavam tomar conhecimento das informações constantes no quadro. Logo aprendem a reconhecer seus nomes e também pedem ajuda aos seus colegas. Nossa personagem acreditava que o sentimento de dependência da criança quanto a ter que pedir auxílio para ler funcionaria para despertar o desejo de aprender a ler e escrever.

Exemplos do que era escrito no quadro:

“Quem encontrou ou viu uma chave pequena amarrada com uma fita preta?”

“Quem quebrou a vidraça do banheiro deve ir ao meu escritório.”

“Não se diz iordo, mas iodo.”

“A Páscoa será daqui a um mês. Pedimos que as crianças comuniquem-nos as suas sugestões para que seja uma comemoração alegre.” (1997, p.316).

O material afixado poderia dirigir-se tanto às crianças quanto aos adultos do Lar. Havia grande variedade naquilo que era ali colocado. Poderia ser também um desenho, uma piada, um recorte de jornal, listas de coisas que haviam sido estragadas, nomes de grandes cidades, etc.

A CAIXA DE CARTAS

Na leitura dos escritos de Korczak, percebe-se que esse dispositivo lhe era muito caro e bastante valorizado no cotidiano do Lar.

Philippe Meirieu (2001b), ao falar a respeito de Korczak, afirma que este tratou com questões complexas, com crianças violentas e, ao mesmo tempo, exigentes, no sentido de demandarem atenção e um olhar voltado para suas problemáticas. Era preciso fazer com que as crianças pudessem esperar e refletir. Outro aspecto importante é que também era necessário conter a violência. Tentou muitas vezes explicar-lhes que não era necessário se baterem, chegando a puni-los, mas nada disso adiantou. Até o dia em que Korczak teve uma ideia que Meirieu denominou de “um golpe de mestre” e que ele considera como fundador da pedagogia korczakiana, favorecendo o desenvolvimento da cidadania e da democracia no Lar. Ele estabeleceu com as crianças que elas poderiam lhe perguntar o que quisessem; elas tinham o direito de expressar sua opinião; tinham o direito de insultar um ou outro e, até,

de se bater, mas com a condição de escrever antes. Esse era o tempo de poder refletir antes. Era preciso escrever uma carta e depositar na “Caixa de cartas”. Depois cada um lia a carta que recebera, respondia e, dessa forma, a discussão poderia se estabelecer. A caixa representava a possibilidade de pensar antes de agir. Nesta caixa também era possível depositar cartas com questionamentos, pedidos de explicações, queixas, revelações e relatos de acontecimentos.

Ao tratar sobre a caixa de cartas, Korczak (1997) compara ao quadro, afirmando que neste o esforço é reduzido ao mínimo, sendo possível dar uma resposta fácil às perguntas dizendo, por exemplo, “Vá olhar no quadro”; “A informação de que precisas está no quadro”. Já a caixa de cartas permite que uma decisão seja postergada, dizendo “Escreva o que estás pensando sobre isso, e depois resolveremos”, por exemplo. Ela não impedia a comunicação oral, mas tornava-a mais fácil, deixando também ao educador um tempo mais ampliado para ler, refletir a respeito e retomar os assuntos com os alunos, no coletivo ou individualmente.

Eram depositadas cartas simples, prosaicas, algumas mal escritas, anônimas, reclamações, confidências ou confissões, acusações, desculpas, pedidos, poemas. A variedade era grande e permitia conhecer muito da “alma” daquelas crianças (expressão que ele usava muito).

Korczak acreditava também no valor educativo da caixa de cartas e enumerou algumas aprendizagens possíveis:

1. Esperar por uma resposta em vez de exigirem-na imediatamente, seja qual for o momento;
2. Saber separar as coisas: distinguir entre os seus desejos, sofrimentos, dúvidas, o que é ou não é importante. Escrever uma carta pressupõe uma decisão anterior (aliás, não é raro que a criança queira retirar a carta que tinha colocado na caixa);
3. Pensar, refletir sobre uma ação, uma decisão;
4. Ter vontade: é preciso querer para saber. (1997, p.318).

Nosso personagem era um idealista, mas tinha clareza da violência que o cercava. Sabia da dura vida das crianças que a ele chegavam (muitas delas resgatadas das ruas por ele próprio). A grande marca de sua pedagogia foi o respeito à criança enquanto ser humano. Buscava respeitá-la de forma plena, tanto no plano físico quanto no psicológico. Sua observação acurada como

médico e pesquisador auxiliaram-no na identificação e diagnóstico de problemas físicos apresentados pelas crianças. Essa mesma habilidade foi transferida para a pedagogia, possibilitando-lhe construir um apurado conhecimento a respeito dos gostos, da lógica do pensamento infantil, suas diferenças individuais e suas necessidades. Mesmo tendo se afastado da clínica, no Lar das Crianças Korczak ocupava-se dos cuidados médicos destinados às crianças quando estas necessitavam (em um grupo assim expressivo de crianças, muitas doenças e pequenos problemas de saúde surgiam).

Um de seus motes foi combater com vigor o que ele denominava “a ditadura do adulto”, onde este impunha suas vontades além de caprichos e ações impensadas. Entretanto, enfatizava que o respeito à criança não significava deixá-la fazer o que quisesse, a qualquer momento. Os limites são necessários, bem como a ordem e a organização. Isso pode ser facilmente percebido em suas descrições sobre a vida no Lar, em suas dinâmicas e regras de funcionamento.

CENTRO DE LIVROS ou A ESTANTE

Quando Korczak (1997) escreveu a respeito da estante, ainda não dispunha desse móvel no Lar, mas falava da falta que ela fazia. A descrição feita pelo educador permite compreender que já havia o material a ser guardado nessa estante, e ele elencou diferentes maneiras que poderiam ser utilizadas, por exemplo: dicionário, uma enciclopédia, um calendário, um mapa da cidade, manuais práticos (tênis, futebol), etc. Também utiliza a denominação “canto-biblioteca”, que contaria com serviço de empréstimo por algumas horas ao dia, sendo coordenado por um responsável. Haveria, ainda na estante, lugar para os cadernos dos alunos, onde anotariam coisas que julgassem interessantes e que gostariam de lembrar.

Korczak dava especial atenção aos diários, às produções escritas individuais ou coletivas. Por isso considerava importante que, nessa estante, também houvesse lugar para os relatórios dos assistentes, para os jornais das

crianças e, também (por que não?) para o diário de um educador. Esse diário não seria simplesmente um registro da sequência de atividades propostas em uma aula mas, sim, das reflexões do educador a respeito do cotidiano da sala de aula. Por atribuir grande importância a esse tipo de registro, acreditava que diários não deveriam ficar escondidos em gavetas trancadas a chave. Pensava que esse diário do educador, no qual este registraria suas decepções, dificuldades, erros e também alegrias e surpresas agradáveis, poderia ter um papel pedagógico muito importante.

A VITRINE DOS OBJETOS ACHADOS

Korczak destacou, (1997) em vários pontos de livro, que a criança costuma guardar pequenos objetos que ela encontra e que considera interessantes. Guarda em caixinhas, em gavetas, nos bolsos diferentes tipos de objetos, como: gravuras, barbantes, pinhas, pedaços de fita, pregos, parafusos, etc. Entretanto, os adultos não costumavam ter cuidado com esses objetos e, muitas vezes, em nome da organização e da limpeza, colocavam no lixo os “tesouros” guardados pelas crianças. Também costumavam fazer trocas e o significado de um objeto para cada criança é que determinava a negociação. Assim, um objeto de menor valor poderia vir a ser trocado por outro bem mais valioso, exatamente porque não se tratava simplesmente de uma troca monetária.

Podemos imaginar que, em um internato no qual moravam cem crianças, muitas coisas eram perdidas, achadas, às vezes até mesmo roubadas. Era preciso garantir que cada uma delas tivesse pelo menos um lugar onde pudesse garantir a segurança de seus pequenos objetos. Mesmo assim, criavam-se confusões em razão desses pertences.

Foi proposta então a criação de uma vitrine onde seriam colocados todos os objetos encontrados, com a premissa básica de que todo objeto, por menor que fosse, tinha um dono e a ele deveria retornar.

A solução encontrada foi ter uma caixa em local de fácil acesso onde era posto tudo o que era encontrado. Mais tarde (ao final do dia ou do turno), o conteúdo da caixa era transferido para a vitrine. Em uma hora determinada, o assistente encarregado dessa tarefa entregava os bens perdidos aos seus donos.

A LOJA

As crianças do internato, como qualquer criança, tinham suas necessidades, como cadernos, lápis, botões, etc. Considerando-se o número de crianças que ali viviam, todos os dias deveria haver uma grande quantidade de solicitações. Como havia poucos funcionários no Lar, acabava sendo quase impossível atender aos pedidos, que não paravam de ser feitos.

Korczak viu nessa situação a necessidade de uma loja. Afirma (1997) que poderia ser um quartinho, um canto, até mesmo um armário. O fundamental é que a distribuição acontecesse uma vez ao dia, numa hora determinada, sabida por todos. Aqueles que se distraíam, esqueciam ou eram muito vagarosos, costumavam perder o horário e tinham de voltar no outro dia.

Era feita a anotação do material que era entregue a cada criança. Isso possibilitava perceber quando uma criança gastava demais determinado material e aí conversar com ela. A grande maioria dos artigos era gratuito, mas havia também alguns que eram vendidos. Como as crianças recebiam pelos serviços feitos no Lar, dispunham de algum “dinheirinho” para fazer algumas “comprinhas”.

O COMITÊ DE TUTELA

Esse comitê foi mais um dispositivo proposto por Korczak visando à autonomia das crianças, ao desenvolvimento da iniciativa, da confiança. Era também uma maneira de estreitar vínculos e desenvolver a responsabilidade pelo outro, sendo um auxílio na orientação individual dos internos.

Funcionava da seguinte forma: um morador mais velho ficava responsável pela tutela (ou tutoria) de um mais novo. Existia um diário e a dupla se correspondia por meio dele. Assim, os mais novos escreviam aos mais velhos suas dúvidas, receios, pediam conselhos. O mais velho deveria responder-lhes imediatamente após receberem o diário.

REUNIÕES-DEBATE

Se nós pudéssemos falar em uma pedagogia koczackiana, uma das idéias de destaque refere-se ao pensamento infantil. Nosso personagem afirmava que a forma de pensar das crianças não era melhor nem pior que a do adulto, apenas diferente. Em decorrência, percebia que a comunicação com elas muitas vezes era difícil, configurando-se como uma verdadeira arte. Ao iniciar seu trabalho com crianças, sua hipótese era a de que deveria dirigir-se a elas por meio de palavras fáceis, associadas a questões mais simples e concretas. Mais tarde, reviu essa idéia e passou a considerar que não era necessário adaptar o vocabulário adulto à mentalidade infantil, mas importava falar pouco, de maneira afetuosa e franca. Nesse sentido ele afirma:

Prefiro dizer às crianças: sei que o que exijo de vocês pode parecer injusto, penoso, até mesmo, impossível de ser realizado, mas, não posso fazer de outra maneira, procurar me justificar, dar um motivo para minha decisão, para, no fim, obrigá-las a adotar meu ponto de vista. (1997, p.329).

Korczak considerava essas reuniões como um bom meio para propiciar o diálogo entre o educador e as crianças, pois, para ele (1997), essas

assembléias mobilizavam a consciência coletiva e podiam ajudar a resolver alguns problemas particularmente difíceis ou dolorosos. Ao mesmo tempo, destacava o quanto seria fácil transformar esse tipo de reunião em um falso debate. O adulto poderia fazer um discurso de estabelecer esse espaço para debater as questões importantes para todos do orfanato, mas, na prática, induzir as crianças a tomar as decisões que lhe parecessem mais apropriadas, fazer queixas ou repreendê-las, pronunciar discursos para comovê-las ou deixá-las sentindo-se culpadas por algo. Nesse caso, esse espaço perderia o seu verdadeiro sentido.

Essas assembléias priorizavam a livre expressão, a postura honesta e receptiva por parte do educador. Nesses momentos, eram discutidos assuntos referentes à vida no Lar, envolvendo as crianças, os educadores e os funcionários. Korczak ressaltava que esse espaço precisava ser construído e que esta tarefa não era fácil. Era preciso ensinar às crianças o que era um debate e como era sua dinâmica. Recomendava que a participação das crianças nas deliberações e votações não deveria ser obrigatória e aqueles que não quisessem participar deveriam ter sua postura respeitada.

Mas após fazer todos esses comentários a respeito das reuniões-debate, Korczak ressaltava que não se poderia dar uma importância exagerada a essas reuniões com as crianças, pois apesar de desenvolverem a consciência coletiva e reforçarem os laços de amizade, não se pode esquecer que não existem a camaradagem e a solidariedade absolutas em um grupo. Há crianças que gostam da vida em comunidade, enquanto outras se sentem melhor mais sozinhas, pensando de forma mais individual, e é preciso respeitar essas diferenças existentes em um grupo.

O JORNAL

O jornal era outra forma de comunicação existente no Lar e funcionava como a ligação entre uma semana e outra. A leitura era feita em voz alta, com todos reunidos para ouvir. Tudo o que acontecia poderia aparecer no jornal, por meio de uma nota curta, na forma de um pequeno artigo ou, até como um editorial, dependendo da relevância de cada caso. Poderia aparecer uma

pequena nota sobre uma briga: “A brigou com B”. Essa mesma situação poderia motivar a escrita de um pequeno artigo sobre as brigas. Uma nova iniciativa, a necessidade de uma reforma, uma reclamação, todas essas situações vividas no dia-a-dia poderiam ser publicadas no jornal. Korczak defendia a idéia de que todas as instituições educacionais deveriam ter seu próprio jornal, acrescentando a necessidade de cursos de jornalismo pedagógico no currículo das escolas de formação de professores.

O TRIBUNAL

Korczak via no Tribunal das Crianças o primeiro passo para a emancipação da criança, a elaboração e proclamação de uma Declaração dos Direitos da Criança. Nas suas próprias palavras:

(...) Ela [a criança] tem o direito de exigir que seus problemas sejam tratados com imparcialidade e seriedade. Até agora tudo dependia da boa ou má vontade do educador, do seu humor naquele dia. Realmente é tempo de pôr fim a esse despotismo. (1997, p.332).

O Tribunal de Arbitragem, como Korczak denominava, tinha uma estrutura bastante elaborada, com algumas instâncias, um código próprio, juízes, secretário, etc.

O processo todo iniciava com a queixa. Esta deveria ser feita por escrito, em um quadro colocado em local bem visível. Todos poderiam ser citados: crianças e adultos. O próprio Korczak foi citado algumas vezes para comparecer perante o tribunal. Todas as noites, o secretário do tribunal (um dos cargos deste dispositivo) anotava as queixas em um livro usado exclusivamente para esse fim e, já no dia seguinte, começava a receber os depoimentos das testemunhas, que poderiam ser orais ou escritos.

O Tribunal de Arbitragem possuía seu próprio código composto por mil artigos. No livro “Como amar uma criança”, Korczak apresenta alguns deles. O primeiro artigo do código iniciava por perdoar o culpado. A proposta não era castigar o acusado, mas fazê-lo refletir sobre o assunto, sobre os efeitos de

suas ações no grupo e dar-lhe a oportunidade de rever suas atitudes e de melhorar enquanto pessoa.

O tribunal contava com uma sessão semanal, e a escolha dos juízes se dava por meio de sorteio entre aquelas crianças que durante a última semana não haviam recebido nenhuma queixa. Isso evitava que eles tivessem que julgar seu próprio processo. Seriam necessários cinco juízes para uma quantia aproximada de cinquenta queixas.

O CONSELHO JURÍDICO

O sistema judicial implementado no Lar contava também com um conselho jurídico. Era representado pelo educador e dois juízes eleitos pelo voto secreto, permanecendo no cargo por três meses. Além de julgamentos, o Conselho elaborava leis que serviam para todos que viviam no Lar.

Havia muitas possibilidades de julgamento e de sentenças. Essas eram lidas em voz alta para todas as crianças. Caso o acusado discordasse, poderia apelar da sentença trinta dias após o julgamento. Uma criança que não se envolve com as tarefas da aula, recusa-se a realizar suas tarefas no Lar e, quando faz, é de qualquer jeito, está fazendo mal a si mesma e aos demais. Para casos em que a sentença do tribunal não fora suficiente, Korczak afirmava:

Se a ação do tribunal mostra-se ineficaz, é preciso se dirigir ao Conselho para que este examine o caso dessa criança. Talvez esteja doente? Talvez seja necessário lhe dar algum tempo para que se habitue a trabalhar? Talvez seja até mesmo necessário dispensá-la. (...) O tribunal pode perdoar, mas também tem o direito de declarar a criança errada quando procedeu de determinada maneira e se sua falta é apenas grave ou muito grave. (1997, p.335).

Uma das grandes atribuições do tribunal era vigiar o respeito pela pessoa, afinal vivemos juntos, mas somos todos muito diferentes: grandes ao lado dos pequenos, fracos ao lado dos fortes, rápidos e lentos convivendo nos mesmos espaços, os alegres e os tristes partilhando os mesmos momentos. É diante desse panorama que o tribunal precisa zelar para que todos se respeitassem, para que todas as crianças dispusessem do que precisavam. O

tribunal também zelava pela propriedade, tanto em relação ao que pertencia ao orfanato, como em relação à propriedade privada das crianças.

Havia também as disposições para os casos especiais, o caso daquelas crianças que não conseguiam agir segundo o regulamento e que sistematicamente o burlavam e para as quais nenhum dos meios habituais deu bom resultado. Nessa situação, era o Conselho Jurídico que declarava como “caso especial”. A partir, daí havia a previsão de medidas que seguiam uma sequência hierárquica, sendo que poderia chegar ao extremo de expulsar uma criança da instituição. Mesmo assim, ela tinha a possibilidade, caso quisesse, de retornar passados três meses.

Korczak (1997) vai relatar que havia crianças e também adultos que não gostavam do tribunal. Consideravam perda de tempo, alegavam que as coisas não mudavam nunca mesmo. Alguns não queriam se submeter a essa autoridade e ao julgamento feito pelas próprias crianças. Isso também acontecia com os adultos, que tinham muita dificuldade em se verem julgados pelas crianças. Alguns alunos não compareciam ao serem citados, outros, mesmo tendo sido prejudicados, não citavam ninguém porque tinham medo de represálias. Como em qualquer grupo, ali também aconteciam muitos movimentos, nem sempre favorecedores do diálogo, da compreensão, do respeito ao outro. Pelos relatos de Korczak, é possível perceber que houve momentos em que ele desanimou e chegou a ocorrer uma suspensão do tribunal. Entretanto, sua profunda crença na criança e sua vontade de melhorar o mundo não permitiram que ele desistisse, e esse mecanismo continuou existindo, até porque ele acreditava que é no efetivo exercício da cidadania que nos tornamos cidadãos responsáveis.

Korczak (1997) constatou o valor do tribunal e a utilidade do código no decorrer do primeiro ano de experiência. Foi implantado também um jornal, a *Gazeta do Tribunal*, onde eram publicadas as sessões ocorridas. Nosso personagem percebia que um processo poderia fazer com que se conhecesse melhor uma criança. Ao ser secretário do tribunal, pôde estudar com detalhes o mundo das crianças e declarou: “Procurando me aperfeiçoar sempre, tornei-me um expert”. (p.375).

Também existia no Orfanato o **Plebiscito**, que funcionava com voto secreto e era utilizado para tomar decisões relativas ao interesse coletivo, como férias, conhecimento das opiniões dos colegas, etc. Havia caixas coletivas de poupança e empréstimo (próximo de um banco), com uma criança como gerente e com regras para utilização.

Ao longo dos anos, Korczak tornou-se, efetivamente, um especialista em crianças. No seu livro “Quando eu voltar a ser criança” (1981), ele procurou revelar a violência sofrida pelas crianças.

Ao final do seu livro “Como amar uma criança” (1997, p. 380), após apresentar todos os mecanismos, suas dinâmicas, suas análises baseadas na prática cotidiana e de comentar as cinco vezes em que foi julgado, Korczak declara:

Afirmo que esses processos foram a pedra angular da minha própria educação. Fizeram de mim um educador “constitucional” que não maltrata as crianças, não porque goste delas ou lhes tem afeição, mas porque existe uma instituição que as protege contra a ilegalidade, o arbítrio e o despotismo do educador.

Marangon (2007) recorda oportunamente que o orfanato foi inaugurado em 1912 e que Korczak escreveu o livro acima mencionado no *front*, durante a Primeira Guerra, tendo sido publicado integralmente em 1920. Isso quer dizer que, ao descrevê-las em seu livro, essas práticas já contavam com alguns anos de utilização, estando efetivamente incorporadas ao cotidiano do Lar.

O grande objetivo desses mecanismos utilizados no orfanato era a valorização da autonomia infantil. Além da autogestão institucional, as crianças aprendiam na ação as idéias de justiça, de respeito ao outro, de responsabilidade e do entendimento das normas da vida coletiva. Gadotti (1998) observa que essas práticas coincidiam com as que educadores revolucionários soviéticos da época, como Pistrak⁸⁸ e Makarenko⁸⁹, colocavam

⁸⁸ Moisey Mikhaylovich Pistrak – Pouca coisa se sabe a respeito de sua biografia, pois suas obras tiveram pouca divulgação no período stalinista. Grande educador do povo russo, suas obras foram escritas a partir de sua prática docente e da militância socialista. Foi militante, ao lado de Makarenko e de Nadezhda Krupskaja, a companheira de Lênin, e juntos participaram da revolução de outubro de 1917, atuando ativamente na implantação da pedagogia marxista e na construção de uma educação socialista na Rússia pós-revolução, especialmente na década de 20. Defendia o trabalho como categoria principal para a reflexão teórico-pedagógica e para

em prática na União Soviética. Da mesma forma que os educadores socialistas de então, Korczak não estabelecia separação entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Em novembro de 1940, foi preciso transferir o Lar das Crianças para o Gueto de Varsóvia (ou o “Distrito dos Condenados” como Korczak denominava o local), pois estava localizado no lado ariano da cidade. Contava então com pouco mais de 100 crianças. Chegou a ser sugerido a ele que enviasse as crianças aos seus parentes (que foi o destino da maioria dos orfanatos nesse período), mas Korczak rejeitou essa alternativa, porque acreditava que ali as crianças ainda teriam um ambiente melhor e mais seguro. Entretanto, com a invasão da Polônia, a rede de apoio filantrópica que mantinha o orfanato dissolveu-se, e os tempos que se seguiram foram muitos duros.

No dia 5 de agosto de 1942, Janusz Korczak, então com 64 anos, caminhou com suas crianças, Stefa e os professores, vestidos com suas melhores roupas, para os trens que os levariam para as câmaras de gás em Treblinka. Neste dia, o “velho doutor” registrou em seu diário:

Rego as flores. A minha careca na janela – que alvo bom!

Ele tem um fuzil. Por que fica assim, olhando tranqüilamente?

Não recebeu ordem.

Ele era talvez professor numa aldeia, ou tabelião, ou varredor de rua em Leipzig, garçom de bar em Colônia?

Que é que ele faria se eu fizesse um pequeno sinal com a cabeça? Um gesto amigável com a mão?

Será que ele nem sabe o que está se passando?

Talvez ele tenha chegado ontem de muito longe. (Korczak, 1986,p.132)

a expressão prática da escola, vinculada à vida da comunidade. Para ele, o projeto pedagógico socialista deveria se basear na idéia do coletivo e ser parte do movimento mais amplo de transformação social. Autor da obra “Fundamentos da escola do trabalho”, de 1924. (Santana e Castanha, 2006).

⁸⁹Anton Semionovitch Makarenko (1888 – 1939), considerado como um dos maiores pedagogos soviéticos e um dos expoentes da história da educação socialista. Criou uma elaborada e completa proposta educacional comprometida com a construção da sociedade socialista. Sua proposta procurava formar um novo homem, dentro do que considerava possível e necessário para a Rússia após a revolução. Sua obra, cujo princípio pedagógico era o trabalho coletivo, continua sendo referência para os educadores ainda hoje. (Gadotti, 1998).

Janusz Korczak foi um homem à frente de seu tempo. Suas idéias pedagógicas foram pensadas e colocadas em prática em um período no qual a escola era muito rígida, disciplinadora, elitista e discriminadora. Tanto isso é verdade que o movimento da Escola Nova encontrava-se em plena efervescência, pois era urgente mudar esse modelo escolar. Mas nosso personagem combatia a teorização que não se baseasse na observação atenta, na prática cotidiana.

Era uma pessoa complexa e extremamente sensível. Amava e respeitava profundamente as crianças, mas para ele isso não significava deixá-las livres para fazer o que quisessem, pois, ao mesmo tempo, era severo e exigente.

Sua vida foi a sua obra e vice-versa. Foi uma vida intensa, levada com coerência quanto às idéias que defendia. Seus interesses eram amplos e demonstrava ter muitos planos e projetos. Dormia pouco e produzia muito. Parecia saber que seu tempo era curto.

8. CONSIDERAR: da medicina à educação

A questão não é, portanto, opor um ofício “centrado no aluno” – que dedicaria tempo para ajudar cada um a compreender e a superar os obstáculos encontrados – a um ofício “centrado nos saberes”, que se contentaria em transmitir conhecimentos a sujeitos que seriam exortados ao trabalho pessoal, ao esforço cotidiano e a um investimento autônomo. Em todos os casos, o professor deve possibilitar a cada aluno confrontar-se com um saber que o ultrapassa e, ao mesmo tempo, fornecer-lhe a ajuda necessária para se aproximar dele; e deve solicitar o comprometimento da pessoa e, simultaneamente, colocar à sua disposição os recursos sem os quais não poderá ter êxito em suas aprendizagens. (Meirieu, 2006, p.19. Destaques do autor).

Nos capítulos anteriores, foram apresentados quatro médicos educadores: Jean Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczak, cujos trabalhos foram, e ainda são, de expressiva importância para a educação e, particularmente, para a educação especial. Em cada capítulo, foram abordados aspectos envolvendo informações referentes às suas vidas, formação acadêmica, influências teóricas e propostas educativas.

No presente capítulo, buscarei realizar uma análise que será norteadada por dois grandes eixos: o primeiro⁹⁰, no qual serão evidenciados pontos em comum e aspectos singulares na história de cada um dos personagens, nas ideias por eles defendidas, em suas posições políticas, estabelecendo, no segundo eixo, pressupostos de suas obras que evidenciam possibilidades de conexões de suas “pedagogias”, com o atual momento da docência em educação especial. A ideia central é poder compreender, por meio do conhecimento e análise das trajetórias desses médicos-educadores, o movimento que a própria área da educação especial vem fazendo ao longo do tempo, partindo de pressupostos

⁹⁰ O leitor perceberá, particularmente ao ler o primeiro eixo de análise, a retomada de informações relativas à história de cada personagem. Faço essa opção para seja possível a leitura deste capítulo com uma “certa dose” de autonomia em relação à tese como um todo.

médicos, para, paulatinamente, construir seus conhecimentos e intervenções centrados em uma perspectiva pedagógica.

A educação especial, entendida como área do conhecimento que se ocupa do atendimento educacional das pessoas com algum tipo de deficiência, tem como período de fundação o século XIX. Ainda no século XVIII, alguns filósofos despertaram a atenção por meio de suas teorias, para as diferenças individuais, suas causas bem como suas implicações educativas e sociais. As ideias de filósofos como Locke e Condillac possibilitaram algumas rupturas ao viabilizarem, por exemplo, que um jovem médico como Jean Itard defendesse a tese de que o ambiente e a cultura tinham efeitos muito mais marcantes no sujeito do que até então fora suposto.

Mesmo com explicações ainda pré-científicas, a medicina conseguiu libertar os deficientes de terem suas características associadas a ideias religiosas como: pecado e castigo, redenção por meio do sofrimento, possessão pelo demônio. Assim, passaram a ser consideradas causas orgânicas e ambientais, que aconteciam alheias à vontade do sujeito. Porém a compreensão da medicina situou-se no extremo do organicismo. Essa posição também acabou por aprisionar as pessoas deficientes, pois, uma vez acometidas pela enfermidade, não havia expectativas de alterações no quadro, no sentido de uma evolução positiva ou de algum tipo de aprendizagem. A solução encontrada também para esses casos era a segregação em instituições asilares, sem qualquer tratamento médico e/ou atendimento educacional.

A insuficiência dos conhecimentos científicos caracterizou, por muito tempo, a ciência médica: quando levantada uma hipótese que fornecesse uma explicação razoável sobre um tipo de doença, esta era estendida a quadros clínicos parecidos, com base na semelhança descritiva dos sintomas.

É nesse ponto nevrálgico que os pressupostos das obras de Locke e de Condillac contribuíram para uma quebra no rigor das ideias (quase dogmas) médicas, na medida em que inspiraram os jovens médicos. Suas histórias não aconteceram por acaso, mas foram fruto da evolução histórico-filosófica (Pessotti, 1984). Esta permitiu a construção de experiências que propunham outra postura e outra compreensão em relação à deficiência mental, mesmo

não conseguindo ainda explicá-la, nem apontar com clareza suas causas e formas de prevenção.

Jean Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczak tiveram seu interesse pelas crianças despertado na prática da medicina, mas não encontraram, nessa área do conhecimento e de atuação, as respostas ou as alternativas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas. Foi nas ideias filosóficas e pedagógicas que eles começaram a encontrar pistas para iniciar e construir seus trabalhos, nos quais o lugar de médico foi paulatinamente modificado e a atuação como educador foi sendo construída de maneira concomitante à teoria

Cada um deles, em seu tempo, construiu uma trajetória com alguns pontos em comum entre si, fazendo esse deslocamento da medicina para a educação. No caso de Jean Itard e Edouard Séguin, apesar de seus trabalhos terem sido publicados, não se refletiram na educação das pessoas com deficiência mental em sua época. Em relação a esse aspecto, Pessotti (op.cit.) afirma que a teoria da deficiência começou a ser revista somente no século XX, impulsionada pelos avanços da psicologia, da biologia e da genética. Também contribuíram iniciativas pedagógicas que desafiaram essas teorias organicistas e fatalistas. Não se tratava de negar as questões orgânicas muitas vezes relacionadas à deficiência mental, mas de relativizar os seus efeitos na evolução do sujeito. Maria Montessori teve sua obra divulgada em boa parte do mundo e, certamente, muitas das atividades desenvolvidas hoje, principalmente na educação infantil, são influenciadas pelas ideias dessa estudiosa. Janusz Korczak ainda é pouco conhecido no Brasil. No exterior, no entanto, sua obra vem sendo divulgada de forma expressiva, existindo associações com seu nome em vários países. Esse personagem também rompeu com o pensamento estabelecido em relação à criança, destacando as especificidades desta fase inicial da vida e suas necessidades, no trabalho desenvolvido junto a órfãos judeus na cidade de Varsóvia.

Os quatro médicos foram buscar em outras fontes, que não aquelas ligadas à sua área, pressupostos que possibilitaram pensar em formas de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas consideradas idiotas.

Uma dessas fontes foi a obra de John Locke (1632 – 1704), a qual abalou conceitos vigentes a respeito da mente humana e suas funções. Com uma sólida base filosófica e crítica, formulou a visão naturalista da atividade intelectual, gerando efeitos éticos, pedagógicos e doutrinários quanto à deficiência mental (Pessotti, 1984). Com Locke o predomínio da sensação deixou de ser apenas um preceito didático e foi alçado ao *status* de uma doutrina filosófica e pedagógica, que teve como deriva uma teoria da didática, na qual a experiência seria o fundamento de todo o saber humano. Toda a afirmação teria de ser submetida à prova da experiência, levando para o centro do trabalho os princípios da verificação empírica. Ao propor um empirismo explícito e radical, Locke opõe-se a todo inatismo e a toda pré-destinação, que eram pressupostos importantes para o pensamento dominante.

Todas as ideias e operações da mente são resultado da experiência sensorial. Na medida em que as ideias e, por conseguinte, as condutas são o resultado da experiência individual, não haveria mais justificativa para a perseguição moralista ao deficiente.

Outro pressuposto derivado da teoria lockiana destacado por Pessotti (op.cit.) é que a deficiência mental não poderia mais ser vista como uma lesão irreversível, mas, sim, como uma etapa de carência de ideias e de operações cognitivas. A experiência e, conseqüentemente, o ensino, deveriam promover a superação dessas “faltas”, já que a mente era tida como uma página em branco.

Todo o conhecimento humano tinha como base a experiência sensorial. Combinando impressões sensoriais simples ou ideias (entendidas como conteúdos mentais) para formar conceitos mais complexos, por meio da reflexão após a sensação, a mente pode chegar a conclusões corretas. (Tarnas, 1999)

Em 1690, Locke publicou o *Essay Concerning Human Understanding*, cuja teoria do conhecimento ali presente bem como a teoria da aprendizagem dela decorrente, ainda têm uma grande força na didática atual, exercendo influência também no pensamento educacional de Rousseau e de Condillac. (Pessotti, op.cit.)

Cambi (1999) destaca que, para Locke, a educação seguia alguns princípios fundamentais:

1. *A mens sana in corpore sano*, afirmada como a forma de estar feliz neste mundo, sendo um critério orientador para todos os educadores.
2. A necessidade de desenvolver o pensamento e a reflexão junto às crianças, como um meio de ensino;
3. A formação prática, manual, deveria ter prioridade em relação àquela intelectual e as disciplinas a serem ensinadas aos jovens deveriam ser definidas considerando o critério de utilidade;
4. A experiência tinha um caráter central e desenvolveria a curiosidade natural das crianças, promoveria o amadurecimento de seus interesses, afirmando-se também através do jogo e do trabalho.

Locke pensou em um currículo a ser desenvolvido na escola que estimulava a curiosidade, o gosto pelos jogos e a atividade nas crianças. Os interesses e as necessidades reais dos alunos deveriam ser inspiradores da educação formal. O professor deveria ser “prudente” e calmo, contribuindo no processo de formar a criança e mantê-la longe do “mal”, ter uma boa cultura, uma boa educação e ser sério. Sua ação sobre a criança deveria acontecer principalmente pelo exemplo, sendo, em resumo, uma proposta pragmática ao dar destaque aos conteúdos úteis⁹¹ à instrução. Valorizava a conexão entre a educação e a participação efetiva na vida social, a instrução ligada à experiência real dos educandos, além da atenção dispensada à formação baseada em princípios éticos, com um caráter de liberdade e de autonomia.

Considerando todas essas ideias, pode-se concordar com Pessotti (op.cit.) quando este afirma que as propostas pedagógicas de Locke determinavam mudanças na forma da sociedade atender os deficientes mentais, abalando de maneira decisiva a “teoria” da aprendizagem válida então. Porém, mesmo sendo a deficiência entendida nessa teoria como carência de experiências sensoriais e de reflexões sobre as ideias geradas pelas sensações, somente após as produções de Condillac e Rousseau, a obra

⁹¹ O critério de utilidade era definido pelo próprio autor, devendo estar em consonância com os valores e ideais da época.

de Locke foi valorizada do ponto de vista pedagógico por pesquisadores como Itard, por exemplo.

A influência de Locke também pode ser percebida na obra de Condillac (1715 – 1780), que publicou, em 1749, o *Essai sur l'origine des connaissances humaines*. Sua obra igualmente influenciou expressivamente o pensamento de Itard, Séguin e Montessori na construção de suas teorias.

Foi por meio da obra de Condillac que o *Essay* de Locke exerceu uma influência mais efetiva na filosofia e nas práticas educacionais. Étienne Condillac (1715 – 1780) publicou, em 1746, o *Essai sur l'origine des connaissances humaines* e, em 1749, o *Traité des sensations*.⁹² (Pessotti, 1984) Em ambas as obras percebe-se a influência das ideias de Locke.

O símbolo desta teoria é a estátua, na qual vão sendo despertadas todas as capacidades através da utilização do sentido do tato. Condillac constrói uma formulação quase psicológica a respeito do conhecimento, sendo que chegou a delinear algo que poderia ser reconhecido como uma teoria da aprendizagem, com efeitos importantes em termos pedagógicos: formar ideias partindo das sensações, da sua análise e composição, indo do simples ao complexo.

Com as ideias de Locke, a educabilidade da pessoa com deficiência não mais poderia ser refutada. Condillac acrescentou o delineamento de uma metodologia de ensino que poderia vir a ser empregada com pessoas deficientes.

Segundo Pessotti, (1984), a teoria da aquisição das ideias proposta por Condillac indicou uma estratégia geral para a educação e, além disso, apresentava sugestões sobre a razão de dificuldades no entendimento. Por conta disso, Pessotti afirma ser possível fazer a inferência quanto a princípios para uma didática da aquisição de ideias para aquelas pessoas com deficiências sensoriais, pessoas com pouca capacidade de abstração e pessoas privadas de linguagem.

O trabalho desenvolvido por Itard com Victor foi uma oportunidade inestimável para a comprovação dos pressupostos filosóficos de Locke e Condillac. O jovem médico, talvez até por sua pouca experiência no terreno da

⁹² Em Cambi (1999) consta o ano de 1754 para a publicação do *Traité des sensations* .

educação, buscou aplicar esses princípios no terreno da prática, de maneira rigorosa e fiel. Um efeito dessa postura foi a rigidez na proposição de atividades e exercícios e na avaliação das respostas do menino.

Itard evidenciou a influência das ideias de Locke na sua crença na experimentação. Os próprios relatórios são um reflexo dessa crença. Tudo foi rigorosamente registrado após (e somente após) ter passado pela experimentação.

O jovem médico realizou uma avaliação inicial com o menino para conhecê-lo, no sentido de verificar suas faltas, suas dificuldades (pois essa era tônica). Percebeu que os sentidos eram pouco desenvolvidos. A audição era desenvolvida, mas muito seletiva, pois Victor escutava muito bem os ruídos relacionados à sua sobrevivência na floresta. Para os sons comuns no mundo civilizado para o qual ele fora levado, parecia surdo. O tato, tão importante para Condillac, estava embotado e o gosto era restrito ao que Victor conhecera na floresta.

Assim, Itard partiu para o trabalho inicial de desenvolver os sentidos, trabalhando cada um separadamente e de maneira intensa. Aos poucos, Victor (poderia ser a estátua de Condillac) foi despertando seus sentidos por meio de experimentações sensoriais, que começam a produzir efeitos no sentido de formar ideias. Victor era como uma tabula rasa onde tudo precisava ser escrito e inscrito.

Victor foi trabalhado em todos os seus aspectos enquanto pessoa, um a cada vez, mas sem uma articulação entre eles. Todas as suas necessidades foram consideradas por seu mestre, pois era preciso aprender a caminhar (em vez de correr) e somente com as pernas, a se alimentar de maneira mais regrada (em horários certos, no prato, utilizando-se dos talheres, alimentos cozidos e variados), a dormir em uma cama, a tomar banho e se vestir. Itard propôs inúmeras e variadas atividades. Em seus relatórios fica evidente que ele avaliava as respostas de Victor e refletia a respeito da adequação da atividade proposta em relação ao objetivo que ele queria alcançar. A avaliação foi contínua e processual, e seu propósito maior era fornecer as indicações necessárias para dar continuidade às intervenções junto ao seu aluno.

Assim, a evolução de Victor foi acompanhada e suas dificuldades e as habilidades que precisavam ser desenvolvidas tornaram-se perguntas a serem investigadas por seu educador. Este viveu, por meio desse programa educativo, uma experiência científica totalmente fora do comum e soube aproveitá-la como uma oportunidade para colocar em prática as teorias nas quais acreditava. Além de ter promovido um significativo crescimento em Victor, a experiência rendeu a Itard reconhecimento e prestígio na comunidade científica na França e em vários países do ocidente.

Muitas críticas são dirigidas a Itard, em geral afirmando que seu interesse em Victor foi motivado somente pela experimentação e por ter visto nesta situação uma oportunidade de testar suas teorias e alcançar prestígio na sociedade científica. (Lajonquière, 2000). Isso efetivamente aconteceu, porém, pelo que é possível depreender de seus relatórios, havia evidências de uma preocupação com o futuro do garoto, uma aposta nas suas possibilidades de aprendizagem. Mais de uma vez Itard afirmou que a sociedade, a partir do momento que havia capturado o menino da floresta, onde vivia livremente, tinha o dever de responsabilizar-se por seu destino, e não poderia simplesmente abandoná-lo em um asilo, já que Victor era um cidadão francês e, como tal, tinha direito a ter suas necessidades atendidas pelo Estado. Naquele momento histórico, em que a exclusão das pessoas consideradas desviantes do convívio com a sociedade, era “a” atitude oficial, Itard optou pela não exclusão, pela busca de meios (a educação) para integrar aquele menino. Mesmo que hoje pensemos no empobrecimento que um trabalho totalmente individualizado, como o de Victor pode acarretar, naquele momento foi uma iniciativa de ruptura com modelos vigentes, considerada inaugural na educabilidade das pessoas diagnosticadas como idiotas.

A crença nas ideias de Condillac fez com que Itard visse em Victor uma tábula rasa. Ele discordava do diagnóstico que havia sido feito com base nas faltas do menino e, por comparação, a outros sujeitos acometidos pela idiotia. Ele via em Victor a carência de experiências civilizadoras, a falta do convívio em sociedade e das aprendizagens daí decorrentes, acreditando profundamente que o homem constrói-se e é construído como tal.

Adotou uma postura radical, em que rejeitou uma dimensão de danos de origem orgânica, que, ao que tudo indica, também exerciam alguma influência na condição de Victor. Porém foi exatamente a radicalidade dessa postura anti-inatismo, que permitiu que Itard desenvolvesse toda a experiência com o “menino selvagem”.

A atuação de Itard foi prioritariamente aquela de um educador. Ele avaliou seu aluno, propôs objetivos específicos, elaborou e desenvolveu atividades, criou materiais para empregar no ensino, avaliou constantemente as respostas de seu aluno, a adequação das atividades propostas e dos materiais utilizados. Quando o aluno alcançava um objetivo proposto, avançava para uma etapa mais complexa. Dessa, forma Itard trabalhou com Victor durante seis anos. Na avaliação feita pelo próprio estudioso a respeito de sua empreitada, ele considerou que havia fracassado. Com efeito, um dos objetivos que o mestre considerava mais importante não foi alcançado: levar Victor a falar. Entretanto, isso não invalida todo o trabalho uma vez que muitos objetivos foram alcançados. Em seus relatórios, é possível depreender que o menino, efetivamente, construiu conhecimentos e aprendeu muito. A distância existente entre o “menino selvagem” que chegou a Paris e o jovem Victor, descrito no segundo relatório é abissal.

Para Meirieu (2002) é marcante em Itard sua convicção de que Victor aprenderia, uma formidável convicção que todo o professor deve ter em seus alunos. Para o referido autor, não se pode deixar impressionar pela fatalidade ou se deixar levar por uma “psicologia” simplista dos dons que pode fazer com que pensemos que uma determinada criança não é dotada para determinadas aprendizagens.

Meirieu (op.cit.) acrescenta o questionamento a respeito de como nós podemos saber se a criança é dotada ou não é dotada para isso ou para aquilo. Essa é uma questão fundamental, na medida em que é tão comum escutarmos os professores afirmando, categoricamente, que o aluno com necessidades educativas especiais chegou ao “seu limite”, ou que ele não consegue aprender os conteúdos, sendo capaz somente de socializar-se na escola regular. Itard acreditou profundamente na educabilidade de Victor e colocou em ato sua confiança absoluta na educação do outro.

A postura de acreditar na educabilidade do aluno e de promover seu crescimento como sujeito de sua própria história ainda não é dominante na própria área da educação especial. Durante muito tempo, o foco do ensino foi o desenvolvimento de habilidades para a vida diária, por meio de atividades repetitivas. O espaço para a construção de conhecimentos escolares formais sempre foi restrito, exatamente por não haver uma aposta nesse tipo de aprendizagem por parte do aluno com necessidades educativas especiais, particularmente aqueles com deficiência mental.

A atitude de não se resignar e de agir sem desanimar para que o outro aprenda (Meirieu, op.cit.) parece particularmente necessária por parte dos professores de alunos com necessidades educativas especiais. Esses sujeitos, em geral, recebem, desde o nascimento, menos investimento que as demais crianças, pois predomina um pressuposto de incapacidade, de doença e que pode ter um efeito muito mais marcante que a problemática em si do sujeito.

Com a publicação dos seus dois relatórios, Jean Itard ficou bastante conhecido por seu trabalho com Victor, em toda a Europa. Chegou a receber alguns convites de chefes de Estado para desenvolver um trabalho pedagógico com crianças com deficiência mental.

Como vimos anteriormente, outro pioneiro da educação especial foi Edouard Séguin, também francês e em cuja obra é possível perceber a influência dos pressupostos de Locke e Condillac, além do trabalho do próprio Jean Itard, com quem chegou a trabalhar no Instituto Nacional dos surdos-mudos.

Em sua grande obra “Tratamento moral, higiene e educação dos idiotas”, publicada em Paris, em 1846, Séguin teceu severas críticas a médicos que já haviam publicado trabalhos a respeito da compreensão e conceituação da idiotia. A exceção feita refere-se a Itard, a quem Séguin teceu elogios e reconheceu como seu grande mestre. Ele analisou os relatórios de Itard, sinalizando, de maneira respeitosa, aquilo que considerava como falhas nas propostas de trabalho com o jovem Victor.

Séguin inicia sua trajetória de estudioso da infância considerada anormal como professor de crianças com deficiência mental e dificuldades para aprender. Acompanhando sua trajetória, infere-se que o personagem buscou

suas fontes de inspiração e construiu suas propostas de trabalho de maneira bastante independente, como um autodidata, sendo que o seu livro foi o resultado de dez anos de estudos e observações autônomas. Nessa obra é apresentada uma sistematização metodológica do ensino para pessoas com deficiência mental, com a exposição de suas ideias teóricas sobre a idiotia que até então, era vista como um grande quadro clínico, com diversos níveis. Esse estudioso apresentou a idiotia, o atraso na aprendizagem, a imbecilidade, o cretinismo, a demência e as doenças mentais, como quadros distintos, com etiologia também diferenciada. Apresentava também suas técnicas de intervenção, e uma metodologia didática.

Esse personagem não chegou a cursar a faculdade de medicina na França. Foi anos mais tarde, quando já vivia nos Estados Unidos, que ele tornou-se médico. Assim, a informação existente em muitos textos de que ele era médico está correta, porém essa formação acadêmica oficial foi realizada mais tardiamente, aos cinquenta anos (1862). Mesmo assim, seu livro apresenta conceitos e explicações que evidenciam um expressivo conhecimento da área médica, no que diz respeito aos conhecimentos científicos relativos ao quadro da idiotia e a outros, que anteriormente à sua obra eram tomados como uma única “doença”, bem como à estrutura e ao funcionamento do sistema neuromuscular. Apesar disso, o foco do livro está no atendimento educacional às crianças diagnosticadas como idiotas, no método construído por Séguin a partir de suas observações feitas paralelamente à intervenção com esses sujeitos. Conforme Pessotti (1984) Séguin dedicara-se ao assunto com seriedade e persistência desde os tempos de colaboração com Itard. As críticas, presentes no livro, que ele dirige a Pinel, Belhomme e Esquirol foram baseadas em demoradas reflexões, muitos estudos, incontáveis tentativas experimentais e atentas observações.

Uma crítica contundente que Séguin dirigiu a Esquirol, que supervisionou o seu trabalho ao longo da permanência do jovem educador no Instituto Nacional dos surdos-mudos, foi que o famoso alienista não conseguira elaborar uma definição afirmativa a respeito da idiotia, limitando-se a dizer o que esta “enfermidade” não era e por meio de aspectos que evidenciavam desprestígio, que aumentava conforme eram verificadas as limitações que o

sujeito com idiotia apresentava⁹³. É possível que a severidade de Séguin dirigida a Esquirol tenha aumentado depois que este lhe confidenciou que nunca havia trabalhado diretamente com sujeitos diagnosticados como idiotas. Somente estava emprestando o prestígio de seu nome como médico para dar credibilidade ao trabalho de Séguin com as crianças consideradas idiotas e perante seus pais.

Para Canevaro e Gaudreau (1989), uma definição baseada na negação de aspectos caracterizadores do quadro pode, na prática, gerar restrições e confusões. Os autores destacam as restrições, afirmando que é possível chegar a conclusões que deixam de fora possibilidades educativas e limitam as indicações ao mínimo indispensável para a assistência e sobrevivência do sujeito. Quanto às confusões, os referidos autores entendem que a ausência de uma definição de idiotia poderia levar à identificação de pessoas com essas características por todos os lugares, ou então, no polo oposto, a não identificar esse quadro em ninguém. A falta de precisão na definição dificulta um diagnóstico mais seguro, sendo esta uma das grandes preocupações atuais. Séguin acreditava que o conhecimento direto dos sujeitos permitia enfrentar esse problema de maneira empírica e experimental ao mesmo tempo.

Séguin tinha uma postura organicista que, como foi afirmado anteriormente, estava em coerência com a sua terminante recusa a qualquer aproximação com a metafísica. Ele considerava como metafísica toda e qualquer ideia sobre a idiotia que não estivesse relacionada ao sistema nervoso ou neuromuscular. Considerava a idiotia uma doença cujo diagnóstico era médico, o que exigia um tratamento fisiológico. Porém, no que se refere ao “tratamento” da idiotia, sua opção não foi clínica, mas sim, educacional.

Em relação a esse personagem, observa-se uma estreita ligação com a medicina para explicar as causas e os sintomas da deficiência. Entretanto, Séguin, assim como Itard, discorda da visão fatalista dominante até então. Ele tomou o caminho da pedagogia, iniciando uma proposta funcionalista (mas que não abalava sua postura organicista).

Para Séguin, o trabalho com os sentidos era importante, mas, diferentemente de Itard, não acreditava que as ideias são derivadas dos

⁹³ Conforme os critérios estabelecidos em cada período histórico.

sentidos. Nesse aspecto, ele fez uma crítica ao trabalho de Itard, afirmando que o mesmo centrou toda a sua intervenção pedagógica na educação dos sentidos. Séguin propôs uma educação global, que envolvia as atitudes, as faculdades e as funções do sujeito. O método iniciava pela preparação das vias nervosas e neuromusculares, para só depois passar para o trabalho com os sentidos e com os ensinamentos teóricos.

Conforme Canevaro e Gaudreau (1989), Séguin criticou, sem meios termos, uma medicina e uma educação incapazes de considerarem a realidade dos alunos e que ficavam presas a estereótipos. A partir dessa crítica é que Séguin desenvolveu suas propostas e suas ações junto a crianças e jovens diagnosticados como idiotas, e sua obra foi inaugural ao evidenciar que todas essas pessoas, conforme as suas possibilidades poderiam aprender. Se pensarmos que hoje, passados mais de 160 anos da primeira publicação de seu livro, essa afirmação ainda causa surpresa entre os educadores, é possível imaginar a oposição encontrada pelo autor em sua época, principalmente na França. Em outros países, no entanto, sua obra foi melhor acolhida, como na Inglaterra, Suíça e, principalmente, nos Estados Unidos, para onde migrou, como já foi mencionado, em 1850, obtendo prestígio e reconhecimento.

Maria Montessori, igualmente, teve uma carreira iniciada na medicina, mas que paulatinamente foi sendo direcionada para a pedagogia.

Além dessa mudança substancial em termos de área de conhecimento e de atuação, Montessori ainda enfrentou diversos obstáculos então existentes em relação à mulher no que diz respeito a estudar e a seguir uma carreira, sendo que a exceção era feita para o exercício do magistério.

Quando Montessori fez sua formação universitária em medicina, o rigor nas experiências era imprescindível e só era considerado digno de cientificidade aquilo que pudesse ser comprovado por meio da experimentação. No meio científico, predominava a crença na neutralidade, uma pretensa isenção do pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa. O método da ciência inspirava-se nos princípios da ciência moderna da observação e do experimento.

As obras da autora evidenciam ênfase a uma dimensão espiritual, com um forte discurso de cunho religioso e místico. Uma hipótese que pode ser feita

a esse respeito é que se tratava de uma tentativa de atenuar o rigor vigente nas ciências, aproximando o corpo e o espírito no trabalho com as crianças. Montessori considerava que o objeto da medicina era o homem com o qual o cientista deveria estabelecer uma relação. Porém a jovem havia entrado em uma área norteada por rígidos princípios e, além disso, dominada pelos homens.

Desde 1894, Montessori fizera a prática em hospitais e institutos médicos, tendo ingressado na Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma para coletar material para seu trabalho de conclusão de curso. Frequentavam essa clínica crianças consideradas “anormais”, e é importante destacar que nesse conceito eram enquadradas problemáticas bastante diversas.

Depois de formada, permaneceu trabalhando na Clínica Psiquiátrica onde seu interesse pelas crianças com deficiência mental foi despertado. Nesse período, teve contato com os trabalhos de Edouard Séguin, por meio da descoberta de seu livro e, um pouco mais tarde, com os de Jean Itard, sendo que ambos tiveram forte influência em sua obra.

Com a sua prática na Clínica, começou a perceber que a deficiência era muito mais um problema da ordem da educação do que da medicina e aplicou exercícios que conheceu nas obras dos dois estudiosos.

A educação moral proposta por Montessori pouco difere do *Traitement moral*, conforme afirma Pessotti (1984), mas essa pequena diferença é muito importante para o entendimento da contribuição doutrinária de Montessori no que se refere à compreensão da deficiência mental. Acreditava que o método não poderia estar restrito à eficácia didática (entendida como maneira de ensinar), mas precisava chegar até a pessoa do educando, seus valores, sua auto-afirmação, seus níveis de aspiração, sua auto-estima e sua autoconsciência.

Nas obras de Itard e de Séguin, já estava presente o respeito às peculiaridades do aluno e aos ritmos de avanço, evidenciando a necessidade de adequação dos conteúdos às capacidades individuais. No caso dessa estudiosa, ela acrescentou as singularidades motivacionais do educando.

Maria Montessori quase não fazia referências às influências das obras de filósofos e educadores que a antecederam, com exceção feita basicamente

a Itard e Séguin. Entretanto, Pujol-Busquets (2003) identificam em sua obra algumas construções teórico-pedagógicas anteriores às suas, como: o individualismo de Rousseau, a educação sensorial de Pestalozzi, a educação das faculdades de Herbart e a influência de Froebel em relação à auto-atividade, à importância do jogo e à criação de hábitos a partir dos instintos e dos impulsos naturais.

A estudiosa, assim como Pestalozzi e Decroly, criou um sistema pedagógico com possibilidades para todas as crianças. Porém a base desses sistemas estava nos métodos de educação de crianças com deficiência mental, sendo que depois foram estendidos às demais crianças.

Para ilustrar essas ideias da autora, que estão em consonância com os autores acima citados, retomo aqui algumas de suas palavras já citadas precedentemente:

Era patente a necessidade de uma educação científica para os deficientes: os anormais e inadaptados à sociedade não podiam compreender instruções nem executar ordens: urgia pois, tentar, outros meios mais adequados à capacidade de cada um. Esta educação seria uma pesquisa, uma experiência científica, um esforço para possibilitar a cada um a frequência regular à escola, propiciando meios e estímulos capazes de despertar energias latentes e reintegrá-las definitivamente na vida consciente, intensificando-as e coordenando-as mediante exercícios individuais. (1965, p. 37).

Esse é um importante aspecto que diferencia os personagens analisados na presente tese: o grande investimento feito por eles em pessoas com necessidades especiais ou em situação de desvantagem, criando dispositivos inovadores, cujo emprego pode ser estendido a todos os alunos. Eles refutaram a tendência à simplificação e ao empobrecimento que vem predominando ao longo do tempo em relação ao trabalho com essas pessoas.

Assim como Itard e Séguin, Montessori observou atentamente as crianças, inicialmente na Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma e, depois, na Escola Ortofrênica. Ela igualmente destacou no seu trabalho o importante papel da avaliação, a qual deveria ser processual e contínua. As respostas dos alunos eram as indicações a respeito dos objetivos traçados, da eficácia e adequação das intervenções e dos materiais utilizados, da continuidade ou não em determinado caminho. Cada criança era olhada em

suas particularidades, suas necessidades e seu potencial eram levados em consideração. Essas características orientavam a educadora no sentido de promover o crescimento dos mesmos. Ela também parecia acreditar profundamente na educabilidade de todas as pessoas.

Ainda quando dirigia a Escola Ortofrênica, Montessori constatou que muitas das crianças para lá encaminhadas não eram acometidas por doenças mentais, tampouco apresentavam um quadro de deficiência mental. Após algum tempo de trabalho individualizado, voltado para suas necessidades, elas eram submetidas aos exames escolares públicos e obtinham resultados parecidos com aqueles das demais crianças. Nas suas pesquisas sobre os métodos de ensino utilizados, a *dottoressa* percebeu que os mesmos não consideravam as necessidades e peculiaridades dos alunos. Concluiu que, na verdade, o próprio ensino nas escolas é que não promovia a aprendizagem de muitos de seus alunos em função da inadequação das intervenções e carência de materiais facilitadores. A partir daí, ela começa a interessar-se pela educação de forma mais ampliada, voltando-se assim para a infância considerada normal.

A esses três personagens até aqui abordados é preciso acrescentar Janusz Korczak, que igualmente realizou sua formação inicial em medicina. Porém, ainda no início de seus estudos na área, aproximou-se das crianças em situação de risco na periferia de Varsóvia. Formou-se em medicina e a exerceu por algum tempo, mas, no contato com essas crianças, percebeu que, por meio da educação, o seu trabalho seria muito mais amplo, envolvendo o sujeito como um todo. Com isso, assim como os outros personagens, trilha um caminho rumo à educação e acaba por abandonar o exercício da medicina.

As primeiras aproximações de Korczak com a educação de crianças aconteceram quando tinha dezoito anos. Seu pai morreu e a família havia consumido a maior parte de seu patrimônio para custear as despesas do seu longo tratamento. Com isso, o jovem precisou assumir a responsabilidade de sustentar sua mãe e irmã, e a maneira que ele encontrou foi dar aulas particulares aos filhos de amigos e conhecidos. Também em 1896, ingressou na faculdade de medicina. Ele estudava e trabalhava durante o dia e, à noite,

escrevia histórias, sátiras e poemas, dando continuidade aos seus estudos e projetos literários.

Marangon (2007) relata que, nas aulas particulares Korczak logo começou a desenvolver estratégias para despertar a atenção das crianças e desenvolver as atividades de uma maneira mais interessante e significativa para os pequenos. Levava uma pequena maleta e, quando chegava, deixava que as crianças examinassem e fizessem perguntas sobre os objetos que ali estavam. Também costumava contar histórias, principalmente contos de fadas. Em seguida iniciava os estudos relativos à gramática, à matemática e às demais disciplinas

Nesse momento difícil de sua vida (a perda do pai e o empobrecimento da sua família) e sendo ainda bastante jovem, Korczak já evidenciava o respeito à criança e às suas peculiaridades. Sua ideia de ensinar não era simplesmente transmitir conhecimentos. Ele planejava intervenções que despertassem o interesse e a criatividade das crianças e não utilizava castigos e coerções, mesmo que, naquele período, essa fosse uma prática amplamente utilizada nos estabelecimentos de ensino.

Seus interesses eram múltiplos e, tendo sido criado em uma família que defendia a nacionalidade polonesa, Korczak evidenciava uma forte ligação com seu país, comprometendo-se com o destino de sua pátria e de seus compatriotas. Foi na condição de ativista social que o jovem estudante de medicina se aproximou das camadas mais pobres da população de Varsóvia. Ele circulava pelas ruas mais populares da cidade velha de Varsóvia, bairro considerado como aquele da pobreza e da marginalidade e passou a ser conhecido como amigo dos pobres e professor das crianças. Essas atividades geraram a escrita de seu primeiro livro “As crianças de rua”, em 1901.

Em se tratando das ideias pedagógicas que influenciaram Korczak, Marangon (2007) destaca o cenário educacional europeu do início do século XX, época de efervescência de ideias e de grande produção intelectual a respeito da criança e sua identidade, o que deve ter influenciado a compreensão de Janusz Korczak, seja por meio de suas viagens a outros países, onde conheceu seus sistemas educacionais, ou através das leituras e reflexões realizadas de forma solitária. Ele mantinha-se inteirado das

discussões pedagógicas de então, nas quais a atividade da criança para a construção do conhecimento era ressaltada, em especial no movimento da Escola Nova. O respeito pelo interesse infantil estava na pauta das reflexões educacionais. Autores como John Dewey (1859 – 1952), Maria Montessori (1870 -1952), Ovide Decroly (1871 – 1932), Henri Wallon (1879 – 1962), Alexander Neill (1883 – 1973), Anton Makarenko (1888 – 1939), Célestin Freinet (1896 – 1966) centraram suas obras na criança, alçando-a para o centro do processo educativo.

Sobre as influências pedagógicas no trabalho de Korczak, Gadotti (1998) expõe um pouco da maneira como o estudioso era influenciado pelas ideias de outros autores. Ao mesmo tempo em que criticava - o que para ele era excesso - a liberdade das crianças na pedagogia montessoriana, procurava desenvolver esse princípio no seu trabalho cotidiano. Igualmente criticava Froebel pela excessiva de autoridade e condução das crianças, mas também valorizava a disciplina nas Colônias de Férias e, posteriormente, no Lar das Crianças. Gadotti (op.cit.) observa ainda que as práticas adotadas por Korczak tinham sintonia com aquelas que educadores revolucionários soviéticos da época, como Pistrak e Makarenko, colocavam em prática. O estudioso não se filiava a uma corrente pedagógica específica, mas acompanhava a produção na área, tendo conhecimento, tanto de autores expressivos anteriores a ele, como dos seus contemporâneos. Ele dirigia comentários críticos à escola tradicional quanto a vários aspectos: as longas horas de estudos, os castigos e as humilhações, os conteúdos sem sentido para os alunos, a postura autoritária do educador. O seu livro “Quando eu voltar a ser criança” é uma interessante história de um professor cansado do seu trabalho que volta a ser criança. Esse retorno à infância faz-lhe compreender o quanto a criança também enfrenta desafios e conflitos, sofrendo ainda mais com a incompreensão dos adultos que a cercam. O autor parecia realmente conhecer com profundidade a alma infantil (termo usado por ele), seus medos, conflitos e sofrimentos.

Em 1901, Korczak conheceu Stefania Wilczynska (que ficou conhecida como Stefa), uma estudante de pedagogia que, mais tarde, trabalhou com o médico-educador no Lar das Crianças, onde teve uma atuação de fundamental importância. Por sua influência, ele iniciou a faculdade de pedagogia.

Em 1904, formou-se em medicina e atuou nessa área nos oito anos seguintes, priorizando o atendimento a crianças das classes populares, das quais não cobrava. Mesmo na área médica, o estudioso evidenciava uma preocupação em “ensinar” às pessoas os cuidados necessários com as crianças. Escreveu muitos artigos nos quais tratava sobre esses cuidados, como higiene, aleitamento materno, prevenção de doenças, nascimento dos dentes, o início do caminhar, etc. Destacava o quão importante era que a mãe acompanhasse as transformações da criança para, com isso, desenvolver uma sabedoria, um bom senso para educar os filhos, não sendo necessários os conhecimentos científicos para isso. Cursou também a faculdade de Pedagogia, tendo se formado em 1911.

Korczak lutou em três guerras: Guerra Russo-Japonesa, I Guerra Mundial e Guerra da Polônia contra a Rússia (períodos em que precisava se afastar do Lar das Crianças). Nos três conflitos, atuou como médico, sendo nos dois primeiros pelo exército russo e, no terceiro, pelo de seu país, a Polônia. Igualmente nesses períodos, o médico procurava conhecer um pouco das comunidades por onde passava. O sofrimento dos soldados e, particularmente, das crianças atingidas pelas guerras tocavam-no profundamente e também lhe causavam aflição e dor. Foi no decorrer da I Grande Guerra que Korczak escreveu um de seus livros mais importantes, “Como amar uma criança”, um longo e detalhado texto sobre o universo infantil.

Foi em 1912 que o Lar das Crianças começou a funcionar e Korczak assumiu como seu diretor, tendo ao lado sua grande parceira de trabalho, Stefania Wilczynska. A partir de então, nosso personagem deixa o exercício oficial da medicina e assume integralmente sua atividade como educador. A sua atuação como médico passou a acontecer inserida em seu trabalho no próprio Lar, no cuidado com as crianças. Ele desejava aproximar-se do mundo físico e intelectual das crianças em condições normais de saúde e não se ocupar delas somente quando estavam doentes. Em seu livro “Como amar uma criança”, ele afirmou que a medicina não estava preparada para tratar das complexas questões sociais e educacionais presentes na vida das crianças, principalmente daquelas em situação de risco.

Lewowicki (1998) relata um pouco das atividades de Korczak como professor de adultos, e uma informação que vale destacar é que, em 1922, o estudioso ministrou um curso no Instituto Nacional de Educação Especial, uma escola que preparava educadores para a docência com crianças deficientes ou com dificuldades de aprendizagem.

Em 1926, ele foi convidado para colaborar com o Tribunal de Varsóvia como conselheiro da Corte Juvenil. Quando surgia alguma situação complexa envolvendo crianças ou jovens delinquentes, Korczak era chamado para contribuir, tendo em vista seus conhecimentos no assunto. Foi desligado dessa atividade em 1935, por ser judeu.

Ao longo dos anos de trabalho no Lar, Korczak instituiu com as crianças e adolescentes que ali moravam, bem como com os professores e funcionários, uma série de dispositivos organizadores da vida naquela pequena comunidade. No livro “Como amar uma criança”, Korczak discorreu sobre cada um deles, sua importância para a vida no Lar e para a formação dos sujeitos que ali viviam. O número era pequeno (pela vontade do próprio Korczak) e essa estrutura enxuta fez surgir a necessidade de que as tarefas fossem assumidas por todos os moradores do Lar, possibilitando, dessa forma, a adoção da autogestão. O autor fez um movimento de aposta no sujeito-criança-aluno como capaz de assumir responsabilidades, de refletir sobre seus atos e os consequentes efeitos para a vida daquele coletivo, de se tornar autônomo por meio da vivência de uma realidade onde o papel de cada um é fundamental para o todo.

Em 1939, a Polônia foi invadida pela Alemanha nazista e, em novembro de 1940, foi preciso transferir o Lar das Crianças para o Gueto de Varsóvia (ou o “Distritos dos Condenados” como Korczak denominava aquele lugar), onde permaneceram até agosto de 1942. Foi um período muito difícil, de muitas privações, em que Korczak e Stefa fizeram o possível para amenizar aquela situação desesperadora aos olhos das crianças. Eram organizadas apresentações teatrais, aulas de música e momentos de contação de histórias. Ele buscava manter uma atmosfera de paz e segurança a maior parte possível do tempo. Várias atividades rotineiras do Lar continuaram acontecendo, como

o jornal interno, as listas e o tribunal. Além disso, com frequência Korczak recolhia alguma nova criança judia da rua, por estar sozinha no mundo.

As condições de vida no Gueto e também no Lar, só foram piorando, até que, no dia 5 de agosto de 1942, todos os moradores do Lar das Crianças embarcaram nos vagões do trem que os levou para o campo de concentração de Treblinka. Naquele momento moravam duzentas crianças no Lar.

A trajetória deste personagem da educação, ainda pouco conhecido no Brasil, é marcada por um movimento de busca de alternativas de trabalho com crianças que hoje são denominadas “de risco” ou “em situação de desvantagem”. Korczak pensou inicialmente que, por meio da medicina pediátrica, ela ajudaria as crianças que tanto amava. Mas, a ajuda que acontecia por intermédio da sua atuação como médico não dava conta de suas preocupações. Estas pareciam ser mais amplas, indo muito além das questões da doença, principalmente do corpo. O estudioso queria alcançar a criança como um todo, na sua vida cotidiana. Compreendeu que a medicina não estava preparada para lidar com a complexidade dessas questões. Assim, ele vai direcionando seu trabalho para a pedagogia, movimento, aliás, que já iniciara quando tinha dezoito anos, nas suas primeiras aulas particulares. “

Korczak também transitou da medicina para a pedagogia, mas em um momento histórico mais recente. Desenvolveu seu trabalho com crianças que não eram deficientes, mas, ao longo do século XX, a própria definição dos sujeitos da educação especial foi alvo de ampliação e redefinição, com a inclusão de outros grupos⁹⁴.

Traçando um paralelo entre as vidas e as obras desses quatro médicos-educadores, são encontrados pontos em comum entre eles, bem como aspectos de singularidade. É possível afirmar que, mesmo com algumas opiniões políticas, filosóficas ou religiosas que podem ser consideradas contrastantes, todos acreditavam nas possibilidades de educação e evolução das crianças com as quais trabalhavam. Eles souberam buscar as bases para

⁹⁴ Refiro-me, por exemplo, à emergência do conceito de excepcionais na década de 60 e, mais recentemente, à adoção do conceito “necessidades educativas especiais”. Ao longo do século XX, houve uma ampliação conceitual e outros estudiosos que se dedicaram às pessoas com deficiência, também não ficaram restritos a elas. Fazer a formação em educação especial nos anos 60, 70 e 80 implicava, necessariamente, saber que, ao falar em excepcional, estariam incluídos outros perfis, ligados, por exemplo, a transtornos psíquicos, à superdotação, que foi incorporada à ideia de excepcionalidade.

instituir seus trabalhos e, também, construíram seus próprios pressupostos e criaram alternativas de intervenção inovadoras. Muitas de suas ideias e iniciativas nasceram à margem do pensamento dominante e, muitas vezes, enfrentaram forte oposição.

Até aqui, a análise centrou-se nos aspectos históricos e no movimento de transição dos autores da medicina para a educação e a educação especial, procurando evidenciar, como já foi dito anteriormente, pontos em comum e pontos de singularidade desses estudiosos, além dos efeitos relativos à educação e, particularmente, à educação especial. O foco a partir de agora estará nos efeitos pedagógicos de suas obras ou, na maneira como o conhecimento desses autores contribui para pensarmos a educação e a educação especial. Serão apresentados eixos nos quais buscarei destacar e analisar aspectos significativos quanto à docência, à intervenção pedagógica junto aos alunos com deficiência, na escola, com a atenção voltada para a promoção da aprendizagem, da autonomia, da socialização. Serão abordados também, aspectos ainda presentes nas práticas pedagógicas e, que, ao contrário de fomentar o crescimento dos alunos, acabam por dificultar esse processo.

De acordo com Carneiro (2008), a hegemonia doutrinária da medicina no campo da deficiência mental vai perdendo espaço e, além disso, recebendo duras críticas, pois as ideias a respeito da educabilidade do deficiente foram se desenvolvendo e vêm se afirmando de maneira expressiva, apesar da crença na incurabilidade permanecer ainda hoje.

Assim, é possível atualmente, pensar que uma pessoa com deficiência mental tem potencial para aprender não só atividades mecânicas e repetitivas, mas, também, alcançar níveis mais elevados de elaboração do pensamento. Isso abre possibilidades para essas pessoas, que antes não eram acessíveis, como frequentar uma escola de ensino comum.

Um aspecto merecedor de destaque é a ideia da relação pedagógica, que está presente, com abordagens diferentes (pois ela se altera ao longo da história), na obra dos quatro estudiosos.

Conforme Meirieu (2002, p. 73):

A relação pedagógica emerge quando os sujeitos em questão vão além da gestão mais ou menos eficaz de seus afetos para chegar a uma aventura recíproca, a um reconhecimento incondicional do outro, à disponibilidade ao seu chamado e à partilha do humano naquilo que há de mais exigente e libertário ao mesmo tempo.

A relação aqui não fica reduzida à questão afetiva ou à simples empatia entre duas pessoas envolvidas nesse processo. O aspecto pedagógico da relação vai considerar as aprendizagens exatamente como uma oportunidade para não se deixar levar somente pelos vínculos afetivos e suas possíveis ciladas ou pela “tentação da fusão”, mas que possa elevar-se a um nível de exigência no qual as constantes reelaborações daquilo que é trocado permita alçar os envolvidos (um como interlocutor do outro) à categoria de sujeitos progressivamente dignos do compartilhamento que ali acontece.

Também, há que se considerar a resistência do outro ao projeto do educador, a um poder ou a um pensamento que alguém quer lhe inculcar, e que está sempre presente nessa relação. Nesse sentido, o professor pode tomar a atitude de querer vencer essa resistência a qualquer custo, correndo o risco de aniquilar o outro, ou, ao contrário, buscar superar em si mesmo aquilo que provoca a resistência do aluno. São posturas completamente distintas, com efeitos igualmente diferentes. No primeiro caso, os efeitos ficam evidentes, nas atitudes de enfrentamento, raiva, rejeição ao que lhe é proposto ou, o que penso ser ainda pior, na passividade e na indiferença do aluno. Buscar aquilo que em mim desencadeia a resistência é uma atitude ética de recusa à manipulação do outro, e de assumir minha responsabilidade na condição de professora.

Para Meirieu (2001), faz-se necessário estar sempre presente e buscar todos os meios possíveis para ajudar o aluno, sendo este, para o autor, o **princípio da educabilidade**⁹⁵. Porém há que se respeitar que é o aluno que decide o seu próprio destino e as suas próprias aprendizagens (**princípio da liberdade**). O referido autor considera que o princípio da liberdade é indissociável do princípio de educabilidade e afirma que, “sem o respeito à liberdade, a educabilidade se torna adestramento e, sem a educabilidade, o respeito à liberdade se transforma em fatalismo”. (2001, p.8. Minha tradução).

⁹⁵ Sobre a educabilidade de todos os alunos e a potencialidade do ensino comum, sugiro de leitura de Baptista, 2004.

Assim, na relação pedagógica é preciso que o professor trabalhe com determinação pela educabilidade do outro, mas isso não pode ser feito a qualquer custo ou no lugar do aluno. É necessário que o professor permita ao aluno e a si mesmo trabalharem juntos, criando um espaço de interlocução e de confiança mútua, avaliando e reavaliando os rumos tomados, sem tanta preocupação com o controle da situação e com os efeitos definidos a priori. Essa é uma postura a ser desenvolvida na educação de todos os alunos, inclusive daqueles com algum tipo de deficiência.

Tardiff e Lessard (2005) consideram que o trabalho docente é complexo, não tanto por uma multiplicidade de tarefas, mas devido à própria natureza da relação com os alunos.

Na ação docente, o “objeto” sobre o qual o educador se debruça, é o seu aluno, não ficando reduzido a um objeto propriamente dito, mas porque sua prática é, essencialmente, centrada no educando. Os conteúdos e saberes podem constituir-se como meios para o desenvolvimento de suas potencialidades, mas não são (ou não deveriam ser) a finalidade maior da escola.

Nas obras dos quatro médicos-educadores, emerge a ideia de que a deficiência não é tanto definida pela diferença constatada e vista como insuperável em relação à normalidade, mas muito mais por um limite interior ao qual o educador se fixa no começo do processo de ensino-aprendizagem. Isso remete à própria relação pedagógica, que, como já foi apontado, pode ter um papel limitador em relação ao aluno ou, ao contrário, dar espaço para que ele construa suas aprendizagens. As ideias pré-concebidas a respeito das deficiências e de suas supostas limitações podem gerar no professor uma baixa expectativa em relação à capacidade de aprendizagem de seu aluno. Com isso, ele acaba investindo muito pouco na aprendizagem dos conteúdos escolares, quando, na verdade, em uma relação que visa à promoção do sujeito, se faz necessário um expressivo investimento, uma vez que se acredita ser necessário apostar, incondicionalmente, na educabilidade do outro.

De acordo com Meirieu (2001), Itard colocou em ação com Victor duas exigências contraditórias, que deveriam (e ainda devem) ser ligadas pela educação. O **princípio da solicitação**, evidenciado quando o educador coloca

seu aluno em situações diversas e complexas, passíveis de solicitar sua atenção, de mobilizar seu interesse. E o **princípio da emergência**, segundo o qual o educador precisa colocar em destaque, nessas situações, os saberes que ele deseja que sejam adquiridos pela “lei imperiosa” da necessidade, como ferramentas que permitam resolver os nossos problemas. A tarefa do educador é organizar e multiplicar as solicitações para fazer emergir, conforme as necessidades de cada situação criada, as habilidades e os conhecimentos definidos. Esse é outro aspecto que pode ser identificado também nas obras de Séguin, Montessori e Korczak.

Uma instigante tarefa do professor é propor ao seu aluno situações nas quais ele seja desafiado, tarefas que efetivamente representem problemas a serem resolvidos, e não simplesmente a proposição de atividades (exercícios) isoladas e repetitivas. Dessa maneira, é possível mobilizar sua atenção e seu interesse. Além disso, é preciso fazer com que seja necessário para o aluno aprender determinados saberes. Para isso é imprescindível aliar a educação e a vida, a educação ao contexto do aluno, tornando as atividades e as aprendizagens mais amplas e significativas, sendo que o próprio contexto fornece o *feed-back* para as ações do educador. Entretanto, é preciso estar atento para permitir que o próprio aluno compreenda suas ações sem a “tradução” do educador ou sua interferência⁹⁶. Existe uma nítida diferença entre fornecer o apoio em uma perspectiva de crescimento e entre fazer no lugar do outro. (Canevaro e Gaudreau, 1989). Esse é um ponto que ainda hoje é muito presente e discutido junto aos pais e aos professores de alunos com deficiência, que evidenciam dificuldade em ver um adulto no sujeito com deficiência mental. Persiste uma tendência em infantilizá-lo, com o risco de querer educá-lo como se fosse sempre uma criança, ao invés de promover seu crescimento e lhe dar acesso à mesma educação das demais pessoas, nas diferentes etapas da vida.

Séguin propôs-se, há mais de 170 anos, a desenvolver em seus alunos com deficiência mental o raciocínio, o desejo e a socialização. Esses são objetivos que permanecem válidos para o ensino de qualquer criança. Despertar no aluno o desejo de aprender, assim como propiciar o

⁹⁶ Envolvendo essa temática, recomendo a leitura de NAUJORKS, Maria Inês. 2008.

desenvolvimento do raciocínio são metas amplas a serem alcançadas pela educação e temas recorrentes de discussões e estudos. Em se tratando da educação especial, esses objetivos são ainda mais importantes. A afirmação de Meirieu, a seguir, pode auxiliar na reflexão a respeito:

Assim, os alunos podem investir sua inteligência em uma atividade que foi concebida para eles: acessível, mas difícil, difícil, mas acessível. Uma atividade suscetível de ajudá-los a aproveitar melhor os saberes que já dominam... mas para ter acesso a novos conhecimentos. De resto, não há nada de muito complicado nesse processo: apenas um esforço permanente para que o ato de aprender seja uma verdadeira “operação mental” – e não a aquisição de um reflexo condicionado – sustentada pela disponibilização aos alunos, de bons materiais e boas instruções, (...) de modo que ao “trabalhar sobre”, o aluno consiga efetivamente “aprender a”. (2006, p.42).

Em relação ao trabalho com os sentidos, essa era uma parte do trabalho proposto por Itard, Séguin e Montessori, porém com atribuição diferente quanto à sua importância. Itard valorizou em excesso a educação dos sentidos, tendo feito um grande investimento nesse trabalho. Entretanto, fez isso de forma fragmentada e acreditando que as sensações davam origem às ideias. Já Séguin defendia a ideia de que a inteligência e o pensamento não eram resultado da acumulação de noções, mas sim, da sua combinação e correlação. Nesse ponto o estudioso criticava seu mestre, Jean Itard, que enfatizou em demasia o trabalho com as sensações, como se, ao desenvolvê-las, Victor fosse superar as suas limitações. Séguin considerava importante o trabalho com os sentidos, mas via como uma etapa inicial, uma vez que as ideias seriam desenvolvidas a partir das relações estabelecidas pelo sujeito. O estabelecimento de relações entre as ideias seria propiciado por meio de jogos de construção, pela aprendizagem lúdica, assim como pela leitura e escrita. Essas ideias são bastante conhecidas hoje e também foram desenvolvidas por vários estudiosos depois de Séguin. Entretanto, ainda é uma prática corrente nas escolas a acumulação linear dos conteúdos previstos, como se a inteligência se desenvolvesse pela sobreposição e, ainda, somente por meio dos mesmos. Em geral, os conteúdos são desenvolvidos ao longo do período de escolarização, seguindo essa lógica da acumulação, um nível após o outro, e partindo daquilo que é considerado simples, para o complexo. Os conteúdos

são “dados” em uma sequência pré-determinada (há muito tempo e sem discussão a respeito) e, muitas vezes, de forma isolada uns dos outros. Assim, por exemplo, aprende-se, em primeiro lugar, a adição, depois a subtração, a multiplicação e, por último, a divisão (“a mais difícil”), sem o estabelecimento de relações entre as mesmas, que possuem propriedades comuns e complementares. Ou então, trabalha-se a técnica operatória de cada uma das operações em separado (inclusive em anos diferentes), para depois passar para as “histórias matemáticas”, muitas vezes sem qualquer relação com o cotidiano e sem conter um efetivo problema a ser resolvido. No caso dos alunos com deficiência mental, a tendência é de um agravamento dessa situação, pois, em geral, eles sequer são considerados capazes de aprender esses “conteúdos”.

Outro aspecto que permanece fortemente arraigado na educação é a necessidade de iniciar o ensino a partir de conteúdos que são considerados simples para, paulatinamente, avançar para aqueles mais complexos. Evidentemente existem etapas de desenvolvimento que devem ser consideradas na sequência das aprendizagens, mas, em cada uma delas é importante buscar alcançar níveis mais elevados de pensamento e os conteúdos precisam ser adaptados a cada faixa etária. Isso quer dizer que um mesmo assunto pode ser abordado na educação infantil ou na quinta série, por exemplo, mas com diferentes graus de aprofundamento e de exigência. Quando Séguin e Maria Montessori defenderam essa proposta de partir do simples e avançar para o complexo, tratava-se de um avanço em termos de sistematização metodológica do ensino. Hoje, porém, sabe-se que não há essa linearidade rígida nos conteúdos e que as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos são mais amplas do que se acreditava há anos atrás.

A necessidade de integrar as aprendizagens da criança no grupo, no coletivo também recebeu destaque, assim como a preocupação em evitar que o aluno fizesse repetições sem sentido do mesmo exercício e sem a compreensão do problema proposto naquela situação, além de possibilitar-lhes diferenciar os planos perceptivos e cognitivos presentes nas atividades propostas e favorecer a passagem de um nível ao outro, não ficando somente no nível das percepções.

Em relação à priorização do trabalho nos grupos e no coletivo, há que se considerar a multiplicidade de relações que podem ser estabelecidas entre os alunos, os questionamentos propostos por eles mesmos, as trocas de experiências, as comparações realizadas, possibilitando uma diversidade de situações que não seria possível no trabalho individual ou somente com o professor.

Quanto à diferenciação entre o plano perceptivo e o cognitivo, ainda predomina, no ensino dos alunos com deficiência mental, uma tendência à simplificação das tarefas e a priorização do trabalho com habilidades básicas como aquelas manuais (recorte, colagem, pintura). São atividades que podem ser desenvolvidas, mas é preciso avançar para aprendizagens mais complexas e, também, mais próximas daquelas realizadas pelos demais colegas da turma, considerando igualmente a faixa etária do aluno. Não há sentido, por exemplo, dar um desenho para um jovem de 14 anos pintar, mesmo que ele ainda ultrapasse os limites da linha com o lápis, enquanto os seus colegas realizam uma atividade completamente diferente.

Existia também a preocupação com a sistematização metodológica do ensino às pessoas com deficiência mental, além da insistência na contextualização e ligação do trabalho com a vida real. Talvez hoje, muito mais do que há cem anos, seja essencial a conexão entre a escola e a realidade, dos alunos, da comunidade onde está situada, assim como a realidade mais ampla aos quais os alunos têm acesso por diferentes meios de comunicação. Existe, atualmente, um verdadeiro “bombardeio” de informações. Pode ser considerada como uma tarefa da escola abordar diferentes temáticas, mesmo aquelas consideradas polêmicas, não apenas para estar conectada com o que se passa no mundo, mas para procurar auxiliar aos alunos a refletirem a respeito, a questionarem os fatos, a forma como são veiculados, os efeitos na vida das pessoas, a ética ou, o que é mais comum hoje, a falta dela. Desconsiderar o que se passa fora da escola (e, muitas vezes, dentro dela, ou nas suas proximidades) não impede que os efeitos sejam sentidos na sala de aula. As crianças e os jovens com deficiência mental também fazem parte deste mundo real e também tendem a se beneficiar dessa mediação que a escola pode fazer entre os meios de comunicação e os alunos, bem como das

discussões a respeito. A argumentação e o posicionamento crítico são construções e a escola deve privilegiar essas práticas com todos os seus alunos e em todos os níveis.

Ainda com referência a esse aspecto, recorro novamente às palavras de Meirieu (2006), que destaca a necessidade de acompanhar as pessoas, “pegando-as onde elas se encontram”, não para que elas permaneçam no mesmo lugar, mas para auxiliá-las a avançar de maneira exigente. O referido autor aponta a necessidade da exigência junto aos alunos. Acompanhando de perto os mesmos, são percebidas questões que emergem e possíveis aberturas culturais, que podem ser aproveitadas como temáticas a serem desenvolvidas como saberes escolares. Entretanto, é necessária a existência de um “imperativo absoluto de qualidade”, em que os detalhes da forma sejam considerados, o vocabulário adequado e com frases bem estruturadas, um discurso organizado, uma argumentação coerente e válida, entre outros pontos que poderiam ainda ser listados. Além de abordar a questão de existência de um espaço para a cultura valorizada pelos alunos na escola, o autor aponta para a relevância do papel do professor para promover o avanço do educando a partir de sua realidade, mas sem abandonar a exigência de qualidade na produção. Desse modo, seria possível conectar o trabalho escolar à realidade e, ao mesmo tempo, promover uma aprendizagem significativa.

Nas obras de Itard, Séguin, Montessori e Korczak, recebia destaque o papel do professor na educação da pessoa com deficiência, mas as recomendações feitas para esse educador, certamente, não diferem daquelas que podem ser indicadas para todos os profissionais da educação. Um aspecto que vale ser destacado refere-se à recomendação de que o professor tivesse um diário, não para registrar os exercícios que haviam sido propostos, mas sim, para anotar suas observações, as impressões a respeito da maneira como o aluno tinha realizado a tarefa, a adequação da mesma para o objetivo proposto, assim como seus temores e suas alegrias. Esse registro seria a base para a reflexão do professor sobre o seu trabalho e para a sistematização do mesmo, auxiliando na indicação de rumos a serem tomados. No que se refere à ação de Séguin, este se colocava no papel de supervisor do trabalho, analisando e refletindo junto com o professor sobre a prática do cotidiano. Essa

proposição pode ser considerada em total sintonia com a atualidade, quando se acredita tão necessária a postura de reflexão sobre a prática, em um movimento dialético, em que ao refletir sobre sua ação, o professor tem a possibilidade de transformá-la.

No momento atual, Meirieu (2006) apresenta reflexões que são críticas à concepção de que o ato investigativo seria exclusivo de um docente responsável pelo ensino superior e defende a ideia que um olhar investigativo, e uma capacidade reflexiva, analítica e crítica integre a própria constituição do perfil do professor. Para o referido autor, as formações, inicial e continuada, querem dizer: “pesquisar, analisar, confrontar, com colegas e com especialistas, situações de aprendizagem”. (op.cit., p.44).

Autores como Alarcão (2005, 2001), Jesus (2007), Nóvoa (1997) e Perrenoud (2002) também destacam em seus trabalhos a necessidade de que façam parte do conjunto caracterizador da ação do professor a postura investigativa, a capacidade analítica e reflexiva sobre a sua prática e a teoria que embase seu trabalho.

Entretanto, dificilmente o professor buscará esse caminho de forma isolada, sem uma formação, inicial e continuada, que desenvolva as bases dessa postura. Vale destacar, de acordo com Jesus (2008), a importância da interlocução entre a universidade e os professores das redes de ensino, com vistas “a mobilizar dispositivos para instituir uma reflexão crítica com os profissionais da educação em equipe e em contexto”. (op.cit., p.143).

Os pontos que elenco a seguir eram defendidos por Séguin, um dos mais antigos dos quatro estudiosos aos quais me refiro, e que, há quase 200 anos, já os destacava, sendo que é possível afirmar que permanecem atuais: a crítica ao ensino baseado na memorização; valorização da participação da família, com destaque ao seu importante papel na educação da pessoa com deficiência; indicação de que o ensino dessas crianças deveria começar o mais cedo possível; destaque aos efeitos do ambiente, tanto escolar quanto o familiar, na articulação das necessidades elementares e das oportunidades educativas; a defesa da necessidade da educação infantil para todas as crianças. Em relação a esse último ponto, Séguin, no período mais avançado de seu trabalho (em torno de 1870) ampliou seu enfoque, passando a defender

também a educação popular e a educação infantil. Maria Montessori, por sua vez, deu grande ênfase a esse nível de escolarização e o enfoque mais expressivo de seu trabalho foi em relação à criança de zero a seis anos, período do desenvolvimento no qual, para a educadora, aconteciam as elaborações e avanços mais significativos na vida do sujeito. Ela apontava também que, nesse nível de ensino, havia a crença de que o professor deveria se colocar no mesmo patamar das crianças, chegando, muitas vezes, a utilizar uma linguagem infantilizada. Montessori, porém, recusava-se a ver a criança, tanto aquela considerada normal, como aquela com deficiência, como secundária ou desprovida de potencial. E indicava que era preciso proceder de maneira oposta, buscando impulsionar o avanço de todas as crianças.

Itard e Séguin, na primeira metade do século XIX, acreditaram, mesmo com pressupostos diferentes, na educabilidade daquelas pessoas às quais não era dada credibilidade alguma. Apesar da desconfiança e do ceticismo de cientistas renomados como Pinel e Esquirol, eles não abandonaram o que Canevaro e Gaudreau (1989) denominam de “otimismo filosófico de base”, que é indispensável para toda educação e para todo o educador.

Ao abordar a história de Itard, Séguin e Montessori, ocupei-me de uma certa continuidade histórica e essa está relacionada tanto a uma tipologia de sujeitos, quanto a um vínculo intrínseco ao pensamento de um e de outro, do ponto de vista da construção de dispositivos pedagógicos. No caso de Korczak, houve um trabalho de um certo tipo, também com a construção de dispositivos e que, igualmente contribuem para que aconteça uma mudança do ponto de vista da educação.

Janusz Korczak dedicou sua vida ao trabalho com crianças e jovens em situação de risco. Como já vimos, também iniciou sua carreira como médico, mas, paulatinamente, foi priorizando aquela de educador.

Durante a existência do Lar das Crianças (1912-1942), Korczak criou e implementou uma série de dispositivos, que podem ser considerados pedagógicos, instituindo a autogestão naquele orfanato: o quadro, a caixa de cartas, o centro de livros, a loja, o comitê de tutela, reuniões-debate, o jornal, o tribunal, o conselho jurídico.

Frequentemente são encontradas referências a Korczak como se o seu trabalho desse prioridade a um pragmatismo associado à intervenção pedagógica, em detrimento de um conhecimento teórico. Isso pode levar a uma compreensão equivocada, como se ele baseasse seu trabalho somente na prática. Sua crítica era dirigida ao academicismo, à teoria educacional desvinculada de uma prática. Os seus livros são permeados de exemplos concretos, mas são fruto de reflexão, estudos solitários e experiências. Priorizava a análise reflexiva a respeito de suas práticas e afirmava que não existe teoria sem prática, e prática sem efeitos concretos. (Meirieu, 2001).

Manter a proximidade entre a teoria e a prática é um aspecto a ser valorizado na educação. São comuns as falas de que as teorias não funcionam na prática. Entretanto, é possível uma prática totalmente desvinculada de alguma teoria?

A esse respeito, Meirieu (2002) afirma que existe uma distância permanentemente instaurada entre teoria e prática, entre modelos e ação. Para o referido autor, entretanto, isso não quer dizer que “tudo é permitido” nesse espaço. Afirma que podem acontecer humilhações muito sérias, exclusões que comprometem por longo tempo a compreensão que o sujeito tem de si e do mundo, uma seleção não justificada das crianças para as quais nem sempre há a preocupação de uma busca de intervenções metodológicas mais apropriadas. Para o referido autor (op.cit.), a tensão permanente entre teoria e prática tem um caráter fecundo, e essa dificuldade pode, de maneira contrária, ser tomada como uma oportunidade de crescimento, dando-se prioridade à inventividade, em detrimento do aplicacionismo.

A experiência feita por Korczak de autogestão no Lar das Crianças era, na verdade, a proposta de uma educação que preparava para a autogestão social. Como já foi abordado em momento anterior, Korczak evidenciava grande preocupação com as questões sociais e tinha consciência da dimensão sócio-política da educação, embora essa temática ainda não contasse com espaço expressivo no debate educacional. Para ele, todo ato educativo era também um ato político.

Em consonância com suas crenças, todos os temas eram tratados no Lar com seriedade e todas as opiniões eram levadas em consideração. O

exercício cotidiano de todos esses dispositivos tinha um grande sentido, que era desenvolver a autonomia naquelas crianças e jovens. Além da autogestão institucional, eles vivenciavam experiências que eram analisadas à luz de uma concepção de justiça, o respeito aos outros, as responsabilidades e as normas de vida no coletivo. Nada era feito aleatoriamente, mas sempre havia um objetivo educacional. Mais uma vez, é válido afirmar que todas as proposições de Korczak tinham relação com o lugar em que ele colocava o outro, independente de ser uma criança. Todos tinham as suas responsabilidades, que eram proporcionais às suas possibilidades. Não havia diferença entre meninos e meninas, entre atividades manuais e atividades intelectuais, pois todas eram importantes para o bom funcionamento do Lar.

As resistências e os conflitos existiam e eram trabalhados, na maioria das vezes, por meio do debate público. Como afirma Gadotti (op.cit.), os conflitos não eram encobertos, mas considerados como uma forma de avançar, de aprender, de construir a felicidade em conjunto com as pessoas mais próximas. Assim também as faltas não passavam despercebidas. Havia regras definidas coletivamente e a infração das mesmas acarretava em punições e sanções, igualmente propostas no coletivo. Para isso existia o Tribunal, ao qual todos os moradores do Lar estavam sujeitos. Esse dispositivo era regido por um código, elaborado pelo coletivo, cujo primeiro artigo era o perdão àquele que cometia uma falta: “Se alguma criança agiu mal, começamos por perdoá-la e esperamos que se corrija” (1997, p.332).

Korczak entendia a educação como um processo coletivo, e não um ato individual. Ele sonhava com uma sociedade democrática, baseada no respeito a todo ser humano e na cooperação. Por isso ele educava **na** e **para** a democracia.

A valorização da criança como um interlocutor, a postura crítica a um desmerecimento do lugar infantil aparecem em Korczak e em Montessori, mas têm paralelo com a postura de uma aposta que pode ser identificada desde o trabalho desenvolvido por Itard, sendo, nesse caso, dirigida à pessoa com deficiência. Em se tratando das obras de Itard e de Séguin, o que está em pauta não é diretamente a criança, mas a pessoa que vive uma condição de inferiorização e de infantilização.

Jean Itard, após sua experiência com Victor, voltou seu trabalho aos alunos do Instituto Nacional dos Surdos-mudos. Ali deu continuidade à sua carreira como médico otorrinolaringologista, mas, ao mesmo tempo, desenvolveu ações de caráter pedagógico e era crítico à crença de que os surdos, em função dessa deficiência sensorial, eram menos capazes que as demais pessoas.

Edouard Séguin, que iniciou sua carreira como educador e se tornou médico anos mais tarde, defendia enfaticamente a capacidade das pessoas com deficiência mental, atribuindo suas dificuldades também à falta de aposta das famílias e da sociedade em geral. Quando já era médico, deu continuidade ao seu trabalho em uma área que hoje é denominada neurologia infantil e permaneceu ligado à educação das pessoas deficientes.

Maria Montessori produziu na área da educação especial por um período, e, após alguns anos, passou a se dedicar à educação de maneira ampliada, valorizando a criança enquanto sujeito que vive uma etapa da vida com características específicas.

Ao longo das páginas deste último capítulo, procurei destacar e analisar diversos pressupostos das obras dos quatro personagens, que foram considerados inovadores em seu tempo, e que se constituem em questões atuais, que permanecem sendo discutidas na educação, particularmente das pessoas com algum tipo de deficiência. A entrada desses alunos nas escolas de ensino comum desencadeou, inicialmente, muitas discussões que ficavam centradas em posicionar-se contra ou a favor da inclusão escolar. Atualmente, vivemos um período em que esse foco está sendo superado e a atenção está se voltando para a necessidade de desenvolver estratégias e ações para ensinar os alunos com necessidades educativas especiais. Nesse sentido, as obras dos quatro autores têm a contribuir, por meio dos aspectos já destacados e ainda outros que podem vir a ser analisados, uma vez que eles não se esgotam aqui. Elas evidenciaram o papel preponderante da educação para a promoção do avanço e da aprendizagem, das relações e da comunicação para as pessoas com deficiência, e foi no campo educacional que os autores encontraram respostas para muitas de suas questões.

A presente tese, ao longo de sua elaboração, realizou um movimento que será perceptível ao leitor. Ao conceber inicialmente a valorização pedagógica do educador especial, encontramos no resgate histórico elementos propulsores de uma reflexão que nos dirigiu, necessariamente, à docência. Partiu de uma expectativa de focalizar o educador especial e acabou encontrando, na verdade, a relação com a docência, em um sentido mais amplo. Assim, a tese, ao colocar em evidência um deslocamento da medicina à educação, nos mostra a potência eminentemente pedagógica necessária para a reflexão do fazer docente, inclusive com aqueles sujeitos considerados como da “educação especial”. Isso reforça a tese da linha de pesquisa de que faço parte na qual se questiona a ideia de uma derivação da educação especial como campo que se oriente para uma dimensão profissional mais estreita

REFERÊNCIAS

OBRAS PRIMÁRIAS

ALARCÃO, Maria Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe editorial, 1995.

_____. A diferença corporal na literatura: um convite a “segundas leituras”. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editorial, 5. ed., 1998.

ANGOTTI, Maristela. Espaços de liberdade. In: **Viver Mente & Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia – Montessori. São Paulo: Duetto Editorial, p.54 – 65, 2005.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. O embrião do espírito. In: **Viver Mente e Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia – Montessori. São Paulo: Duetto Editorial, 2005. P. 28 – 37.

ARCE, Alessandra. Um novo conceito de infância. In: **Viver Mente e Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia – Montessori. São Paulo: Duetto Editorial, p. 48 – 53, 2005.

ARNON, Joseph. **Quem foi Janusz Korczak?** São Paulo: Perspectiva, 2005.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercussões. In: BANKS-LEITE, Luci ; GALVÃO, Izabel (org.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, p. 11-24, 2000.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; CARVALHO, Diana Carvalho de. (org.) **Psicologia e educação**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, p. 45-55, 2003.

_____. Ciclos de formação, educação especial e inclusão. Frágeis conexões? In: MOLL, Jaqueline e col. **Ciclos na escola, tempos na vida**. Porto Alegre: Artmed. P. 191-207, 2004.

BAUTISTA JIMÉNEZ, Rafael. Uma escola para todos: a integração escolar. In: BAUTISTA JIMÉNEZ, Rafael (coord). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, p. 21-35, 1997.

BELINKY, Tatiana. **Janusz Korczak** – um olhar. Disponível em <http://www.ajkb.org.br/artigos/1.html>. Acesso em 24 out. 2008.

BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. A escola como lugar de integração (ou segregação?) das crianças portadoras de deficiência intelectual. **Revista Educação em questão**, ano 6, n.1, Natal, jan./jun., p. 112-127, 1996.

BRASIL. SENADO FEDERAL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

_____. Ministério de Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n.5, p. 7-25, set. 1999.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CANEVARO, Andréa; GAUDREAU, Jean. **L'educazione degli handicappati: dai primi tentativi alla pedagogia moderna**. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1989.

CAPUL, Maurice; LEMAY, Michel. **De l'éducation spécialisée**. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2005.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Adultos com síndrome de Down: a deficiência mental como produção social**. Campinas: Papirus, 2008.

CARVALHO, Rosita Édler. **Removendo as barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre : Mediação, 2004.

CHAUVIÈRE, Michel; PLAISANCE, Éric. L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs. In : CHATELANAT, Gisela ; PELGRIMS, Greta (Éds). **Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations**. Bruxelles : De Boeck & Larcier, p. 29-55, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, n.177, 14 set.2001. Seção 1, p.39-41.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Ed., 1999.

DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 3 ed., 1986.

DENARI, Fátima Elizabeth. A formação do professor em educação especial. In: GOYOS, Celso; ALMEIDA, Maria Amélia (org). **Temas em educação especial III**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. P. 354-357.

_____. A escola perante as diferenças: um olhar sobre a formação do professor. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (org). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: UEL, p. 177-181, 2001.

ECO, Umberto. **Cinco escritos morais**. Rio de Janeiro: Record, 6 ed., 2002.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, 1838 p.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In: **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Cadernos CEDES, n.46. Campinas, p. 7-15, 1998.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Formação de professores. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (org). **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EDUFSCAR, p. 251-256, 2004.

FRANKLIN, Barry. Introducción: lectura de los textos sobre la discapacidad. In: FRANKLIN, Barry M. (comp.). **Interpretación de la discapacidad**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, p. 7-32, 1996.

FREITAS, Soraia Napoleão. Modalidade de formação profissional para atuação com pessoas portadoras de deficiências – graduação em educação especial. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (org). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: UEL, p. 155-163, 2001.

_____. Formação de professores: interfaces entre a educação e a educação especial. MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (org). **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EDUFSCAR, p. 245-249, 2004.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 6. ed., 1998.

_____. **Janusz Korczak**: precursor dos direitos da criança. [www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Filosofia da Educação/Janusz Korczak_1998.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Filosofia_da_Educacao/Janusz_Korczak_1998.pdf). Acesso em 09.10.2006.

GARDOU, Charles; DEVELAY, Michel. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às ciências da educação. In: **Revista Lusófana de Educação**. Lisboa, p.31-45, 2005.

GOULART, Áurea. **O projeto pedagógico de Maria Montessori**. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 1995.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Vida em expansão. In: **Coleção Memória da Pedagogia, n.3: Maria Montessori**: o indivíduo em liberdade. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

HOTIMSKY, Sonia Nussenzweig; HOTYMSKY, Silvio. **Janusz Korczak e a “República das crianças”**. In [HTTP://www.ajkb.org.br/artigos/1.html](http://www.ajkb.org.br/artigos/1.html). Acesso em 24 out. 2008.

In Memory of Edouard Séguin, M.D. , 1880, p.5-47. Disponível em: <http://www.disabilitymuseum.org/lib/docs/1924card.htm>. Tradução de Rachel Tezzari Cardoso. Acesso em 05 maio.2007.

ITARD, Jean. Relatórios I e II. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (orgs). **A Educação de um Selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles de. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, Denise Meyrelles de. et al.(orgs). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, p. 166-175, 2007.

_____. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia R. Moreno. JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação. P. 139-159, 2008.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial. In: **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Cadernos CEDES, n.46. Campinas, p.16-28, 1998.

_____. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1981.

_____. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus Editorial, 3 ed.,1986.

_____. **Diário do gueto**. São Paulo: Editora Perspectiva. Coleção Elos,1986.

_____. **Como amar uma criança**. São Paulo: Paz e Terra, 4 ed., 1997.

LAGÔA, Vera. **Estudo do sistema Montessori**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. O legado pedagógico de Jean Itard (A pedagogia: ciência ou arte?) In: **Educação e Filosofia**. Uberlândia, n.6 (12): 37-51, jan/dez 1992.

_____. Itard Victor!!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Isabel. A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez. p. 105-116, 2000.

LEWOWICK, Tadeus. Perfil de Janusz Korczak. In: LEWOWICKI, Tadeusz; SINGER, Helena; MURAHOVSKI, Jayme. **Janusz Korczak**: perfil, lições, “O bom doutor”. São Paulo: EDUSP, p. 13-47, 1998.

_____. Perfil de Janusz Korczak. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo. v.14., n.1., p. 121-134, jan./jun. 1988.

LIFTON, Betty Jean. **The king of children**: the life and death of Janusz Korczak. New York: St. Martin's Griffin, 1988.

LIMA, Edimara de. O exercício da autonomia. In: **Viver Mente e Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia – Montessori. São Paulo: Dueto Editorial, p. 66-75, 2005.

MALSON, Lucien. **As crianças selvagens** – mito e realidade. Porto: Livraria Civilização, 1988.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Integração x Inclusão: educação para todos. **Pátio**, Porto Alegre, v. 2, n. 5, mai./jul. 1998. P. 48-51.

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2004.

MARAN, Júlio. **Montessori** – uma educação para a vida. 1977. Publicação autônoma

MARANGON, Ana Carolina Rodrigues. **Janusz Korczak, precursor dos direitos da criança** – uma vida entre obras. São Paulo: UNESP, 2007.

MASELLI, Marina; DI PASQUALE, Giovana. A integração escolar dos alunos portadores de deficiência na Itália. In: SILVA, L.H.; AZEVEDO, J.C.; SANTOS, E. (org.) **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED, p. 282-306, 1997.

MAZZOTTA, Marcos José da S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo; EPU, 1993.

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. A formação do professor: currículos e programas. In: GOYOS, Celso; OLIVEIRA, Maria Amélia. **Temas em educação especial III**. São Carlos: EDUFSCAR, p. 351-353, 1996b.

MEIRIEU, Philippe. **Jean Gaspard Itard: tous les enfants peuvent-ils être éduqués?** Paris: Éditions PEMF, 2001a.

_____. **Janusz Korczak: comment surseoir à la violence?** Paris: Éditions PEMF, 2001b.

_____. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Carta a um Jovem Professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MELERO, Miguel López. **La integracion escolar, outra cultura**. Málaga: Junta de Andalucia, 1990.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

_____. **A criança**. Rio de Janeiro: Nórdica. 2.e., 1988.

MRECH, Leny. **Os desafios da educação especial, o Plano Nacional de Educação e a universidade brasileira**. São Paulo: USP, 1997. Trabalho apresentado no 1. Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior da Região Sudeste, São Paulo, p. 1-9, 1997, São Paulo.

_____. **O que é educação inclusiva?** Disponível em: <http://www.regra.com.br/educacao/>. Acesso em 26 mar. 1999.

MUEL, Francine. La escuela obligatoria y la invencion da la infancia anormal. In: FOUCAULT, Michel; DONZELOT, Jacques; GRIGNON, Claude; MUEL,

Francine; CASTEL, Robert. **Espacios de poder**. Madrid: Las ediciones de la Piqueta, p. 123-142, 1981.

NAUJORKS, Maria Inês. Pesquisa em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria. In: JESUS, Denise Meyrelles de.(et.al). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação. P. 243-248, 2007.

_____. Pesquisa-ação nas pesquisas em educação especial: relato de uma experiência. In: BAPTISTA, Claudio Robert; CAIADO, Katia R. Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, p. 177-181, 2008.

NICOLAU, Marieta. A formação de Maria Montessori. **Viver Mente & Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia - Montessori. São Paulo: Duetto Editorial, p. 6-15, 2005.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, c1997.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (org). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCAR, p. 239-243, 2004.

PÉLICIER, Yves; THUILLIER, Guy. **Um pionnier de la psychiatrie de l'enfant: Edouard Seguin 1812 – 1880**. Paris: Comité d'histoire de la securité sociale, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PIAZZA, Vito. **L'insegnante di sostegno: motivazioni e competenze per il lavoro di rete**. Erickson, Roma, 1999.

PUJOL-BUSQUETS, Jordi Monés i. Desenvolvimento em liberdade. In: SEBARROJA, Jaume Carbonell (org) et.al. **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

REILY, Lucia ; REILY, Alexander Duncan. **A Igreja Monástica e a Constituição da Língua de Sinais e do Alfabeto Manual**. In : Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 26., 2003, Poços de Caldas, ANPED, p. 1- 17.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Momentos Históricos da Escolarização. In : BAPTISTA, Claudio Roberto (org). **Inclusão e Escolarização**. Porto Alegre : Mediação, 2006.

RUCHAT, Martine. Histoire de l'éducation spéciale : une spécificité plurielle. In : CHATELANAT, Gisela ; PELGRIMS, Greta (Éds). **Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations**. Bruxelles : De Boeck & Larcier, p. 155-169, 2003.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor**. Porto: Porto Editora, 1996.

SANTANA, Eliseu; CASTANHA, André Paulo. Escola do trabalho uma pedagogia social: uma leitura de M. M. Pistrak. In: **Educere ET educare**-revista de educação. V.1, n.1, jan./jul. 2006. Unioeste, Campus Cascavel. Disponível em: ESCOLA DO TRABALHO UMA PEDAGOGIA SOCIAL: UMA LEITURA DE M.M. PISTRAK.pdf. Acesso em 28 out. 2008.

SCHILLING, Voltaire. Polônia: a luta por liberdade. **Cadernos de História**. Memorial do Rio Grande do Sul. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2005.

SCHWEGMAN, Marjan. **Maria Montessori**. Bologna : Il Molino, 1999.

SÉGUIN, Edouard. **Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arrières**. Paris : Comité d'histoire de la sécurité sociale, 1997.

SINGER, Helena. Lições de Janusz Korczak. In: **Janusz Korczak: perfil, lições, "o bom doutor"**. São Paulo: EDUSP, p. 49-80, 1998.

SKRTIC, Thomas. La crisis de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: FRANKLIN, Barry M. (comp.). **Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, p. 35-72, 1996.

SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes; REIS, Ana Cláudia. Padrões internacionais para a preparação e a certificação dos professores de educação

especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCAR, p.257 – 260, 2004.
STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARNAS, Richard. **A epopéia do pensamento ocidental**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **“A SIR chegou...”** Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2003.

_____. Edouard Séguin e a Educação Especial: história e atualidade de sua obra. In: 7. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Eixo n.5. Itajaí. **Anais...** Itajaí: Univali, 2008, p. 1-14.

TOMKIEWDZ, S. Originalidade e atualidade da obra pedagógica de Janusz Korczak. In: KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. São Paulo: Paz e Terra, 4. ed., p. 7-20, 1997.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

UNESCO. **L'intégration dans l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire: études de cas**. UNESCO : Paris, 1999,

WASSERTZUG, Zalman. **Janusz Korczak – mestre e mártir**. Bluma Paves ; Summus Editorial. São Paulo, 1983.

OBRAS SECUNDÁRIAS⁹⁷

ARRUDA, José Jobson de A. **História Moderna e Contemporânea**. São Paulo: Ática, 1983.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Especial e o Medo do Outro: atento ai segnalati! In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação. P. 17-29, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. **Um Olhar sobre a Diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papyrus, 2003.

BLOCH, Marc. **Apologia da História: ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o Patológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CASTILHO, Carlos; WAACK, William. **Polônia: a crise de 500 dias que abalou o socialismo**. CODECRI: Rio de Janeiro, 1982.

CHARLOT, Bernard. A Pesquisa Educacional entre Conhecimentos, Políticas e Práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan.Abr., 2006, v.1,1 n.31. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, p. 7-18.

CUNHA, Antônio Geraldo da. [et. al.]. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2. ed., 1986.

EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CALVOSO, Genilda Garcia; GONZALES, Carlos Batista Lopes. **Revista Caminhos da Pesquisa e a Contemporaneidade**. In: Psicologia Reflexão e Crítica, ano/vol15, n2. Porto Alegre: UFRGS, 2002, p.243-250. Disponível em www.redalyc.com. Acesso em 04 jan. 2007.

⁹⁷ Trata-se de uma listagem de livros e textos que foram lidos e que contribuíram para a escrita da presente tese, apesar de não se encontrarem referidos no corpo do texto.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **Mulher professora em escola especial: ecos, vozes e marcas da diferença.** Ijuí: Unijuí, 2004.

GINESTE, Thierry. **Victor d l'Aveyron: dernier enfant sauvage, premier enfant fou.** Paris: Hachette, 2004.

GINZBURG, Carlo. In: PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **As muitas faces da história.** Nove entrevistas. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Relações de força: história, retórica, prova.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HICKEL, Neusa Kern. **Viragens da Diferença - escola especial e produções de verdade.** Porto Alegre: UFRGS, 237 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções: Europa 1789 – 1848.** 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **A Era dos Impérios: 1875 – 1914.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

INSTITUTO Antônio Houaiss. **Dicionário Houaiss de Sinônimos e Antônimos.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

KORCZAK, Janusz. **Rei Mateusinho Primeiro.** São Paulo: Edições Melhoramentos, 1971.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** 5.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEITE, Lúcia Pereira. Educador Especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. In: **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília: UNESP/ABPEE, maio-ago. 2004, v.10, n.2, p.131-142.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAS, Jordi. **Las Investigaciones de Itard.** Barcelona, 1992. Disponível em: <http://web.intercom.es/jorgemas/avyron1.htm>. Acesso em 26 ago.2007.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente.** Rio de Janeiro: Portugalia, 1971.

_____. **Montessori em família.** Rio de Janeiro: Nórdica, 1994.

NOCERA, Salvatore. La formazione e La specializzazione dei docenti. In: NOCERA, Salvatore. **Il Diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia:** Gli alunni in situazioni de handicap nella normativa scolastica italiana. Gardolo-Trento: Erickson, p.159-168, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracaso. 2.ed.Porto Alegre:Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6. ed.São Paulo: Cortez, 2008.

PRIETO, Rosângela Gravioli Prieto. Formação de Professores para o Atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e a Educação Especial. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. **Políticas Públicas:** educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RAMPELOTTO, Elisane Maria. A invenção da educação especial. **Revista Educação Especial.** N.24, Santa Maria, p.53-63, 2004.

RODRIGUES, Vera Cristina. **Dicionário Houaiss de Verbos da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

RÖHRS, Hermann. Maria Montessori (1870 – 1952). In: Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, Unesco: Bureau International d'éducation), vol. XXIV, n. 1-2, 1994, p. 173-188. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/montessf.pdf> . Acesso em 18 jan.2008.

SAINT-YVES, Isabelle. **Aperçu Historique sur les Travaux Concernant:** l'éducation medico-pedagogique: Itard (1777-1838); Séguin (1812-1880); Bourneville (1840-1906). Lyon: A. Rey, 1914. Tese (Doutorado em Medicina) – Faculté de Medicine ET Pharmacie de Lyon, Lyon, 1914.

SALIM, Maria Alayde Alcantara. Desafios Teórico-Metodológicos do Conhecimento Histórico: a proposta de Carlo Ginzburg. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde de Alcantara (org.). **Ensino de História, seus Sujeitos e suas Práticas.** Vitória: GM Gráfica e Editora, p. 53-74, 2006.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Professores de Educação Especial: da formação às práticas educativas.** Porto: Porto Editora, 1995.

STEPHANOU, Maria. **Tratar e educar: discursos médicos nas primeiras décadas do século XX.** 2 vol. Porto Alegre, 1999. Tese de doutorado (Doutorado em educação) – UFRGS, Porto Alegre, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TOSQUELLES, François. **L'Educazione dei Deboli Mentali: introduzione all'aiuto materno e all'educazione terapeutica.** Bologna: Edizioni Dehoniane, 1979.

TEZZARI, Mauren Lúcia. O Professor de Educação Especial: novos contextos, novas demandas e novos contornos de atuação em uma perspectiva pedagógica. In: 4. Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: conhecimento e margens. 2008, Gramado. **Anais..**Gramado:ABPEE, set. 2008,p.1-9.

UWE, Flick. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2004.