

Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação

REGINA HELENA DE FREITAS CAMPOS

Acervo Antipoff



Helena Antipoff e um aluno da Escola Elementar da Fazenda Rosário, 1970.

A PSICÓLOGA E EDUCADORA Helena Antipoff (1892-1974) é amplamente reconhecida entre nós pela ação informada e socialmente relevante nas áreas da educação fundamental, especial, rural ou comunitária. Essa ação se concretizou em obras duradouras, como as Sociedades Pestalozzi – hoje disseminadas por todo o país, dedicadas à educação de indivíduos excepcionais – e em contribuições consistentes e criativas para a organização do estudo e da pesquisa em psicologia experimental e em psicologia da educação no Brasil.

Nascida na Rússia, e tendo feito a formação universitária em Paris e Genebra, Antipoff veio para o Brasil em 1929, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, para participar da implantação da reforma de ensino conhecida como Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta. A Reforma, uma das mais

importantes iniciativas de apropriação do movimento da Escola Nova ocorridas no Brasil, previa a implantação de uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores, dedicada à graduação de normalistas que viriam a assumir a efetiva transformação do ensino fundamental na rede de escolas primárias que foi rapidamente ampliada. No projeto da Escola, uma grande ênfase foi dada ao ensino da psicologia, então considerada, entre as ciências da educação, como a mais fundamental. Na opinião de Édouard Claparède, o estudo da psicologia é que permitiria conhecer a matéria-prima da educação, isto é, o estudante. E foi justamente Helena Antipoff, aluna e assistente de Claparède no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, que veio a ser



Helena Antipoff em Belo Horizonte, 1930.

convidada a implantar o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, e a iniciar o estudo e a pesquisa em psicologia da educação no âmbito da Reforma.

A partir do trabalho de coordenação do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento – que incluiu um consistente programa de pesquisa sobre a criança mineira e sobre o contexto cultural e psicossocial do movimento de renovação das práticas e dos conteúdos da educação – Helena Antipoff assumiu rapidamente a liderança nos assuntos educacionais que caracterizou sua trajetória. Essa liderança foi, ao longo de sua vida, exercida com razão e sensibilidade, isto é, com atenção à ciência e ao contexto de aplicação dos conhecimentos. Tornou-se assim a “mineira universal” de que fala Drummond (1974). Para o poeta, “russa mais mineira não há, na assimilação plena de valores e características da gente mineira, em harmonia com o fundo eslavo que se abre para o sentimento do mundo sem distinguir limitações convencionais, e quer abarcar no mesmo amor todos os seres carentes de proteção e compreensão” (Drummond de Andrade, 1972, p. 10).

Neste relato, vamos acompanhar a trajetória da mestra, buscando evidenciar esse movimento de busca de uma ação informada e atenta ao contexto que caracteriza sua obra. A questão que nos ocupa é: como se desenvolveu, em Antipoff, a sensibilidade à problemática da exclusão social, que lhe permitiu atuar de maneira tão enfática na defesa da contribuição da psicologia à democratização da sociedade brasileira? Em que medida sua experiência de viajante em culturas diversas, e sua formação acadêmica efetuada nas duras condições da Europa marcada

pela guerra e pelas convulsões sociais teriam forjado, ao mesmo tempo, a visão positiva e humanista de uma ciência engajada na defesa do sujeito frente às determinações de uma sociedade seletiva e excludente, e a percepção de maneiras efetivas de atuar?

Relendo seus escritos, buscamos localizar, na sua fala, o testemunho da experiência de vida e da formação especializada que teriam moldado a obra pioneira que ainda hoje nos encanta por sua sofisticação intelectual, adequação às condições locais e criatividade.

Formação na Europa (1892-1916)

Nascida em Grodno, na Rússia, Helena Antipoff viveu até 1908 em São Petersburgo, na época importante centro político e cultural do império czarista. De família aristocrática pelo lado materno, era filha de um oficial do exército, tendo sido educada em um ambiente internacionalizado. Presenciou, na infância, tanto a valorização crescente da atividade científica na sociedade russa – intensificada quando Pavlov recebeu o Prêmio Nobel de Fisiologia em 1904, e com a fundação do Instituto de Psiconeurologia de São Petersburgo, em 1907 (Kozulin, 1984) – como a inquietação social que precedeu a revolução comunista de 1917 (Antipoff, 1975).

Em 1908, a vida da família Antipoff passa por transformações radicais. A mãe, insatisfeita com as condições de vida na Rússia, decide mudar-se com as filhas para Paris. O resultado desse movimento, para Helena Antipoff, não poderia ter sido mais promissor: rapidamente ela se envolveu no clima de debate intelectual da cidade, freqüentando seminários na Sorbonne, e procurando se inteirar das novidades na área científica. Segundo seu filho Daniel, foi assistindo às aulas de Pierre Janet e Henri Bergson no Collège de France que ela veio a se interessar pela psicologia (Antipoff, 1975).

A partir desse interesse, Helena Antipoff estagiou no Laboratório de Psicologia da Universidade de Paris, entre 1909 e 1912, onde iniciou sua formação científica, tendo participado dos ensaios de padronização dos testes de nível mental de crianças então elaborados por Alfred Binet e Théodule Simon. Entre 1912 e 1916, em Genebra, freqüentou o *Institut des Sciences de l'Éducation Jean-Jacques Rousseau*, onde obteve o diploma de psicóloga, com especialização em Psicologia da Educação. Sob a orientação de Edouard Claparède, Helena Antipoff fez parte do primeiro grupo de professoras da *Maison des Petits*, escola experimental anexa ao *Institut Rousseau*, onde os novos métodos educativos preconizados pela equipe do Instituto seriam elaborados e testados, resultando na proposta da Escola Ativa, segundo a qual as atividades educativas deveriam acompanhar o movimento dos interesses do educando (Hameline, 1996).

Tanto o Laboratório Binet-Simon como o Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, eram instituições, na época, profundamente envolvidas no movimento de renovação educacional que atravessava a Europa. A ampliação do aces-

so à educação e a universalização dos sistemas de ensino colocavam novas questões para os educadores: como educar todas as crianças em conjunto? Como realizar os ideais expressos na legislação, que afirmava o direito de todos à educação, trabalhar com as diferenças individuais nos ritmos de aprendizado, e ainda contribuir para a reprodução da divisão social do trabalho, garantindo a formação diversificada e hierarquizada para as diversas funções sociais? Essas tensões estavam presentes e se intensificavam nos sistemas de ensino de massa, construídos, na verdade, sob a pressão de demandas contraditórias: a pressão das populações trabalhadoras e das camadas médias pela ampliação do acesso às oportunidades educacionais, e a pressão das elites dirigentes pela formação para o trabalho nas modernas sociedades industriais. Os grandes sistemas escolares vinham produzindo evidências recorrentes das diferenças nos padrões de desempenho dos estudantes, o que tornava pouco eficiente o ensino de massa. Foi exatamente essa demanda – como diagnosticar e trabalhar com as diferenças individuais na escola – que se colocou para os estudiosos da psicologia da inteligência na época. Alfred Binet, especialista no estudo da inteligência e dos processos cognitivos, respondeu à demanda colocada pelo Ministério da Educação francês com a construção da escala métrica da inteligência, visando exatamente contribuir para avaliar as capacidades cognitivas das crianças e planejar programas de educação adequados aos diversos níveis (Binet, 1920). Claparède desenvolveu a proposta da “escola sob medida”, destinada a proporcionar um ensino atento às diferenças individuais (Claparède, 1920).

Acervo Antipoff



Helena Antipoff e Manuel Bergström Lourenço Filho, 1930.

Esse contexto de trabalho científico associado à resolução de problemas sociais, em uma atmosfera de grande confiança na contribuição da ciência, comum na Europa do início do século XX, é que marca a experiência de Helena Antipoff em Paris e Genebra. A maneira peculiar com que ela lida com a mudança de ambiente – da Rússia czarista, turbulenta e contraditória à expansão da experiência democrática na Europa Ocidental – assinala precisamente a opção pelo engajamento no trabalho científico associado à preocupação social (Campos, 2002).

Na Rússia: o espírito científico diante da crise social (1916-1924)

Em 1916, Helena Antipoff voltou à Rússia, então ocupada pelo exército alemão, em busca do pai, que havia sido ferido em combate na Primeira Grande Guerra. Assistiu então à eclosão da Revolução de Outubro de 1917, tendo trabalhado em estações médico-pedagógicas em Viatka e em São Petersburgo entre 1919 e 1924 como psicóloga-observadora. Em relato publicado na época, comentou sobre essa “época extraordinária da guerra, da revolução, da fome e do terror” (Antipoff, 1992a, p. 9).

Foi nessa ocasião que a atitude científica, aliada ao espírito humanista, já experimentados em Paris e especialmente em Genebra, viria a ser posta à prova pela primeira vez, na situação de intensa necessidade então vivida. Segundo seu relato:

eu tinha sido convidada com outros pedagogos, psicólogos e médicos para estudar centenas de crianças, abandonadas nos centros médico-pedagógicos de Petersburgo, durante os anos da grande fome (1921-1923), enfrentando uma tarefa das mais difíceis. Era também a época das grandes epidemias de diversas espécies, e as crianças observavam regime médico muito severo. Internadas em uma espécie de hospital, pobre e mal mobiliado, com poucos livros, escasso material de jogos e trabalho manual, fomos obrigados a observá-las nessas condições desfavoráveis, para decidir seu destino, segundo o caráter de cada uma, e encaminhá-las para as 150 instituições pedagógicas, médicas e jurídicas que possuíamos”. (Antipoff, 1992b, p. 38)

Foi a partir dessa experiência, na observação dessas crianças e adolescentes, que Antipoff elegeu o método da “experimentação natural”, desenvolvido por Lazursky em Moscou, como o mais apropriado em psicologia, por combinar a observação no ambiente natural, por períodos prolongados, e o rigor da experimentação, aprendida nos laboratórios (Antipoff, 1992b).

As dificuldades vividas não a impediram, porém, de continuar a buscar o desenvolvimento acadêmico. Ainda em 1921 atuou como colaboradora científica no Laboratório de Psicologia Experimental de Petersburgo, fundado por Netschaieff. Os relatos sobre os estudos realizados nesse período foram publicados em 1924, na Rússia (Murchison, 1929).

Assim, parece que também no período difícil da revolução russa, foi mais uma vez o espírito científico que valeu a Antipoff a possibilidade de atravessar as

turbulências com objetividade, proporcionando-lhe um poderoso instrumental de adaptação à complexidade da situação. É possível que, somando-se a sua formação anterior, a própria confiança depositada na ciência pelos líderes revolucionários (como Lenin, por exemplo, ele mesmo um intelectual preocupado em aplicar seu conhecimento na reorganização social do país), associada à grande valorização da atividade científica no período pós-revolucionário (afinal a revolução russa havia sido feita em nome da ciência da história) tenham contribuído para tornar mais sólida a atitude científica em Helena Antipoff.

Em que pese essa atitude científica, e a vontade de colaborar na reorganização social da Rússia, Antipoff – assim como vários outros cientistas na época – enfrentou problemas com as autoridades soviéticas em função dos resultados dos estudos que empreendeu. A pesquisa sobre “O nível mental das crianças russas nas escolas infantis” (Antipoff, 1992a), especialmente, parece ter levantado suspeitas. O estudo teve por objetivo verificar em que medida as experiências da guerra e da revolução teriam influenciado no desenvolvimento mental das crianças locais, em comparação com as de outros países. Partindo dessa perspectiva nitidamente sociocultural, a pesquisadora observou que, embora as crianças russas tivessem apresentado resultados equivalentes ou até um pouco superiores aos das crianças francesas, em termos intelectuais, os resultados dos filhos de operários eram inferiores aos de filhos de famílias mais abastadas na própria Rússia. Essa observação levou a autora a indagar se não haveria fatores hereditários em ação, já que o ensino parecia ser o mesmo para todas essas crianças. Estas observações parecem ter inquietado as autoridades revolucionárias, que a teriam acusado de pretender demonstrar a superioridade intelectual da classe dirigente sobre a classe operária. Acusações semelhantes, relativas à “confiabilidade ideológica” de determinadas abordagens científicas, seriam levantadas contra os teóricos da escola histórico-cultural russa, no início dos anos de 1930, fazendo com que a difusão dessa perspectiva fosse praticamente proibida nas universidades soviéticas por décadas (Kozulin, 1984; Van Der Veer e Valsiner, 1996, p. 415). Na mesma época, Viktor Iretsky, jornalista e escritor russo com o qual Helena Antipoff havia se casado, foi perseguido e encarcerado por suas idéias divulgadas em obras literárias, também consideradas ideologicamente nocivas à revolução. Esses problemas levaram o casal a se exilar em Berlim, em 1924, perdendo assim sua condição de cidadãos russos.

O exílio em Berlim e Genebra (1925-1928)

A experiência em Berlim não foi satisfatória para Helena Antipoff, em termos pessoais e profissionais. Assim, a partir de 1925 ela se separou do marido e voltou a fixar residência em Genebra, trabalhando já como assistente de Édouard Claparède no Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra, e como professora de Psicologia da Criança na Escola de Ciências da Educação (Instituto Jean-Jacques Rousseau). A escolha de Genebra como destino provavelmente

resultou da possibilidade de trabalho em um país neutro, que acolhia sem censura refugiados e exilados políticos (Antipoff, 1975, p. 89).

Em Genebra, é novamente a atividade científica que facilita a adaptação de Antipoff. Agora, ela acrescenta à formação anterior a experiência peculiar com os novos rumos da psicologia soviética. Trata-se sem dúvida de uma perspectiva diferenciada, e o aprendizado na Rússia parece ter influenciado o trabalho desenvolvido nessa época, de grande produtividade. Diversos trabalhos publicados em Genebra, entre 1926 e 1929, testemunham essa fusão entre a influência funcionalista de Claparède e a psicologia histórico-cultural russa (Antipoff, 1926, 1927a, 1927b, 1927c, 1927d, 1928a, 1928b, 1928c). Sobre o trabalho no Instituto e outra vez na Maison des Petits, Antipoff comenta:

Atualmente, estudamos na “Maison des Petits” do Instituto J.J.Rousseau o caráter das crianças, observando-as em sua conduta para com o trabalho manual. Dezoito crianças de 7-8 anos foram metodicamente observadas durante muitos meses. Pudemos recolher um grande número de reações características, graças a algumas ocupações. Cuidamos de graduá-las em cinco graus – muito forte, forte, médio, fraco, muito fraco. Essas reações, analisadas do ponto de vista caracterológico e graduadas, permitem-nos representar o caráter de nossas crianças, por meio de perfis, de acordo com o exemplo de Lazursky, mas aperfeiçoando-o. (Antipoff, 1992b, p. 40)

Acervo Antipoff



Programa da École des Sciences de l'Éducation, de Genebra, onde consta o nome de Antipoff.

A escolha do método proposto por Lazursky decorria da percepção das limitações dos métodos clássicos da psicologia científica: a observação e a experimentação. A observação colocava dificuldades ao pesquisador por sua falta de precisão, tendo em vista a grande complexidade das situações a serem investigadas,

o tempo de trabalho extenso que demandava, ou mesmo a situação de passividade em que ficava o pesquisador. Já a experimentação oferecia a possibilidade de maior rigor, mas pecava pela artificialidade. O método da experimentação natural parecia superar essas limitações por introduzir uma maior precisão nas observações, forçando o observador a *anotações contínuas*. Além disso, partia do pressuposto de que a observação do sujeito em atividade, escolhendo ativamente modos de ação, tornaria mais visíveis as suas inclinações psicológicas. Tratava-se, além disso, de um método que poderia ser utilizado pelos próprios educadores, visando ao desenvolvimento de uma verdadeira “pedagogia experimental”, projeto longamente acalentado por Claparède e também por Antipoff.

Durante o período em Genebra, Helena Antipoff colaborou ainda com Claparède na pesquisa sobre os processos de pensamento inteligente, cujos resultados foram publicados em 1933 com o título *La Genèse de l'Hypothèse* (Claparède, 1933). No texto, Claparède apresenta um penetrante estudo dos processos de pensamento que levam à solução de problemas, ou seja, os próprios processos que, na sua visão, caracterizam o ato da inteligência. Opondo-se tanto à explicação associacionista como à hipótese da Gestalt instantânea, Claparède enuncia com precisão, na obra, a hipótese interacionista, cuja grande fecundidade será posteriormente demonstrada por Piaget (Piaget, 1975; Gruber & Vonèche, 1995).

Foi ainda na condição de assistente de Claparède em Genebra que Helena Antipoff recebeu o convite para lecionar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais, por dois anos, a partir de 1929. Parte então para o Brasil, deixando o filho de dez anos aos cuidados da profa. Marguerite Soubeyran, aluna do Instituto Rousseau que acabava de abrir uma escola-modelo em Dieulefit, no sul da França (Antipoff, 1975).

Helena Antipoff no Brasil (1929-1974)

Ao chegar ao Brasil, em 6 de agosto de 1929, Helena Antipoff foi recebida pelos psicólogos Lourenço Filho e Noemy Silveira, vindos de São Paulo especialmente para recebê-la. A agenda incluiu visitas à Escola Normal Modelo, onde Lourenço Filho era responsável pela cadeira de Psicologia Educacional, e a outras escolas e institutos, onde os novos conhecimentos da psicologia despertavam grande interesse (Antipoff, 1975).

Seguiu então para Belo Horizonte, para assumir suas novas funções como professora na recém-criada Escola de Aperfeiçoamento, visando à formação de educadores comprometidos com os novos métodos educativos inspirados na Psicologia. As alunas da Escola eram normalistas que já trabalhavam no sistema de ensino público do Estado, selecionadas por mérito. A Escola de Aperfeiçoamento foi a primeira experiência, feita no Brasil, de implantação de instituição de ensino superior na área da Educação, e funcionou por duas décadas, tendo-se tornado instituição modelo na formação de educadores no país. Foi ali que o trabalho de Helena Antipoff como pesquisadora encontrou ambiente adequado para florescer.

O contrato inicial, por dois anos, previa que a professora deveria assumir a cadeira de Psicologia, a coordenação do Laboratório de Psicologia e a assessoria ao sistema de ensino na aplicação de testes de inteligência. A implantação das medidas da inteligência visava a subsidiar a organização, nas escolas públicas, das chamadas “classes homogêneas” por nível intelectual, e também das classes especiais, previstas na legislação da reforma de ensino.

A educadora e psicóloga russa buscou então recriar, na Escola de Aperfeiçoamento, o ambiente de integração entre teoria e prática experimentado em Paris e Genebra. Assim, o ensino teórico em Psicologia era acompanhado de demonstrações concretas no Laboratório, equipado com aparelhos clássicos da psicologia experimental. No primeiro ano do curso, focalizavam-se noções gerais dos métodos psicológicos, da psicologia experimental e da psicologia da criança. No segundo ano predominavam as pesquisas, privilegiando-se a utilização do papel auto-educativo da psicologia experimental, na medida em que as alunas, por meio da prática, faziam o estudo da psicologia geral através da auto-observação. Durante o último semestre do curso, as alunas realizavam trabalhos práticos nos grupos escolares e nas escolas normais da cidade, onde era feita uma análise psicológica dos estudantes, acompanhada de análise psicossocial das escolas. Após o estudo nas escolas, relatórios eram elaborados contendo informações sobre aspectos da personalidade, do desenvolvimento físico e social de cada aluno, além de um levantamento do rendimento escolar e seus fatores determinantes. A fim de registrar tais experiências, foi criado um acervo de documentação na Escola de Aperfeiçoamento nomeado “Museu da Criança” (Guimarães, 1992; Antipoff, 1992d).



Acervo Antipoff

Helena Antipoff e alunas no Laboratório de Psicologia, em Belo Horizonte.

Os estudos práticos do Laboratório deram origem a extenso programa de pesquisa sobre o desenvolvimento mental, ideais e interesses das crianças mineiras. As pesquisas sobre o desenvolvimento mental tinham por objetivo subsidiar a introdução dos testes de inteligência nas escolas primárias, fornecendo os padrões aos quais seriam comparados os resultados obtidos anualmente pelos alunos. A partir dos resultados, seriam organizadas as chamadas classes homogêneas, isto é, selecionadas por nível de inteligência. Várias publicações resultaram desse trabalho, uma das iniciativas pioneiras no Brasil na aplicação da psicologia à educação.

A perspectiva adotada por Antipoff a respeito da psicologia da inteligência, no entanto, se diferencia da corrente inatista hegemônica na época, ao propor uma interpretação em bases socioculturais. Para ela, as medidas da inteligência utilizadas pelos estudiosos, em grande parte baseadas nos trabalhos de Binet e Simon, poderiam ser consideradas índices da “inteligência civilizada”, isto é, da “natureza mental do indivíduo polida pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência que adquire com o tempo” (Antipoff, 1931, pp. 131-132). A partir dessa definição, que evidencia o amadurecimento da perspectiva sociointeracionista, a autora estabelece uma série de correlações entre o meio socioeconômico e o desenvolvimento mental, e sugere às escolas a adoção de programas de “ortopedia mental” visando a equalizar as oportunidades para as crianças de baixa renda que não obtinham resultados satisfatórios nos testes.

É nessa época que Antipoff introduz no léxico da psicologia o termo *excepcional* (em vez de retardado) para se referir às crianças cujos resultados nos testes afastavam-se da zona de normalidade, o que se justificava, a seu ver, por evitar a estigmatização, e também por possibilitar a reversão do distúrbio por meio de medidas psicopedagógicas adequadas. Na sua opinião:

o nível baixo nos testes de inteligência para muitas crianças de meio social inferior e crescidas fora da escola não prognostica absolutamente o futuro atraso nos estudos, pois nesta idade o organismo ainda está bem plástico e o cérebro capaz de assimilar com grande rapidez e eficiência os produtos da cultura intelectual (Antipoff, e Cunha, 1932, pp. 16-17).

Essa posição levava-a a acreditar no sucesso de programas de educação compensatória, e a procurar estimular os educadores a promoverem programas de reeducação para crianças excepcionais, entre os quais podiam se distinguir os excepcionais “orgânicos”, portadores de distúrbios de origem hereditária, e os excepcionais “sociais”, isto é, aqueles cujas condições de vida familiar ou social impediam uma adequada estimulação.

Nessas iniciativas, mais uma vez a confiança na ciência se manifesta, conforme podemos observar em conferência pronunciada na Escola de Aperfeiçoamento, em 1930, em que procura justificar, para um público relativamente leigo em matéria de formação científica, os exercícios de observação minuciosa que suas alunas tinham de fazer nas salas de aula dos grupos escolares locais:

nossas observações são semelhantes àsquelas dos naturalistas que, desejosos de conhecer a vida de uma planta ou de um animal, são obrigados a anotar todas as condições e todos os estímulos do meio ambiente, para poder julgar em consequência e colocar em relação de causa e efeito. Observando como psicólogos, nossos alunos não têm a preocupação em criticar a [...] aula. Em ciência, aliás, não é permitido emitir juízos de valor, isto quer dizer que a ciência nunca tem em sua linguagem palavras de elogio ou de depreciação. A única apreciação que ela pode estabelecer é se as observações são suficientemente ricas, completas” (Antipoff, 1992c, p. 60).

Acervo Antipoff



Aluno da Fazenda Rosário na oficina de cerâmica, 1960.

Essas observações visavam tanto ao conhecimento da criança, matéria-prima do trabalho educativo, como ao exercício do espírito científico:

Para que vão servir essas observações? A conhecer as crianças, em primeiro lugar, e antes mesmo disso, esse treinamento vai nos ensinar a observar. A observação é o método mais fértil em psicologia. Que conseguiríamos saber, se nos limitássemos somente às experiências, somente ao teste? – Nada. (Antipoff, 1992c, p. 61)

O texto acima evidencia que, na situação de estrangeira, em um país estranho e distante, é o discurso da ciência que é utilizado pela conferencista, que, neste caso, busca convencer a audiência do valor da atividade que fora chamada a desenvolver em seu novo posto de trabalho. A universalidade da linguagem da ciência contribui para tornar familiar o estranho, assimilando-o ao já conhecido, facilitando assim a transposição de significados de uma cultura para a outra. Além

disso, é a própria orientação de pesquisa adotada que vai facilitar, para Antipoff, a assimilação da realidade local: se o mestre Claparède insistia que era preciso conhecer a criança para melhor educá-la (Claparède, 1940), a própria teoria indicava o caminho: conhecer a criança local, em suas características psicossociais. Nesse processo, Antipoff se localizava, mapeava o novo hábitat cultural. Assim, uma das primeiras providências à frente do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento foi a criação de um Museu da Criança, que incluía em seu programa “o estudo minucioso e aprofundado da criança brasileira” (Antipoff, 1992c, p. 61).

A primeira publicação do Museu foi o relato da pesquisa sobre os ideais e interesses da criança mineira. O estudo empírico da motivação infantil se justificava, segundo a autora, como meio de orientar sua educação:

Conhecemos o valor que a moderna psicologia atribui ao interesse e às aspirações espontâneas da criança: muitas vezes descobre nelas os sintomas das necessidades físicas e espirituais, funcionalmente ligadas ao crescimento do indivíduo e à formação de sua personalidade. Seguir a natureza, dela tirar as regras de conduta para educá-la de acordo com o ideal pedagógico – tal seria o método da escola ativa e da educação funcional (Antipoff, 1930, p. 5).

Mas além dos motivos científicos, havia também motivos pessoais impulsionando a pesquisadora:

Convidada pelo Governo de Minas Gerais para organizar um laboratório de psicologia pedagógica na Escola de Aperfeiçoamento, para as professoras do Estado, e de promover investigações entre os alunos, a fim de estabelecer as normas de desenvolvimento psíquico e mental, procurei, logo depois da chegada a um país totalmente desconhecido para mim, orientar-me, o mais depressa possível, quanto à psicologia dos pequenos brasileiros, e apanhar a sua fisionomia psíquica geral (Antipoff, 1930, p. 5).

Em breve, porém, sua preocupação com as condições que o ensino público brasileiro estava realmente oferecendo tendo em vista a democratização e a garantia do acesso de todas as crianças aos benefícios da educação iria se manifestar com mais clareza. Ao longo da década de 1930, com o declínio dos investimentos no ensino fundamental e a progressiva burocratização do sistema educacional público, os procedimentos que havia sugerido para a organização das classes homogêneas e o tratamento das crianças com dificuldades de aprendizagem estavam se voltando contra as próprias crianças que se pretendia ajudar. As classificações por nível intelectual, realizadas no início do ano escolar, transformavam-se, nas mãos da tecnocracia educacional, em verdadeiras “profecias autocumpridas”, selando o destino de muitas crianças com base em prognósticos baseados em resultados de testes de QI. Para um grande número de crianças, o fracasso nos primeiros anos de escolaridade tornou-se a experiência mais freqüente. As chamadas “classes especiais”, para as quais Antipoff havia sugerido os programas de ortopedia mental visando a melhorar o desempenho das crianças que apresenta-

vam dificuldades em acompanhar o programa de estudos regular, recebiam um número excessivo de alunos, e as professoras delas encarregadas tinham pouco prestígio no sistema. As escolas públicas, em sua ação concreta, não acompanhavam o Laboratório de Psicologia na confiança nas possibilidades das crianças, mesmo aquelas consideradas mais lentas, ou na defesa da realização plena dos ideais do direito à educação.

Tendo em vista a opção cada vez mais seletiva do sistema público de ensino, Antipoff passou a dedicar-se a promover a expansão de outras alternativas para as crianças recusadas pelo sistema, as chamadas “crianças excepcionais”. É desse ponto de vista que podemos compreender sua dedicação cada vez maior às instituições criadas para o amparo a essas crianças, a partir das iniciativas da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (Campos, 2001).

A Sociedade Pestalozzi e a busca de soluções para o problema da exclusão social

A Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte foi instituída em 1932 por um grupo de médicos, educadores e religiosos, por iniciativa e sob a presidência de Helena Antipoff, com o objetivo de promover o cuidado das crianças excepcionais e assessorar as professoras de classes especiais dos grupos escolares (Antipoff, 1937). Atenta aos direitos da criança, a Sociedade pretendia também chamar a atenção das autoridades locais para a precariedade das condições de vida de muitas crianças pobres ou abandonadas, que circulavam pelas ruas de Belo Horizonte. A observação dessas crianças lembrava, para Antipoff, cenas por ela observadas na Europa, durante a Primeira Grande Guerra, ou na Rússia, no período conturbado tanto pelos efeitos da guerra como da Revolução de Outubro de 1917, já relatadas em textos anteriores.

Ao comentar a situação das crianças de rua em Belo Horizonte, no início dos anos de 1930, Antipoff observou, contudo, que, no caso, não havia a situação de convulsão social que ocorrera na Europa:

Como admitir este espetáculo aqui, em Belo Horizonte, em noites de plena calma, sem terremotos ou revoluções? Porque será que este punhado de menores têm de passar tamanhos aperto e degradações? (Antipoff, 1992e, p. 120).

Mais à frente, na mesma fala, e para justificar a apresentação de um programa de assistência às crianças de rua, obedecendo assim aos princípios da Declaração de Genebra sobre os direitos da criança, aprovada em 1924 pela Liga das Nações, e ao próprio Código de Menores brasileiro, editado em 1927, Antipoff comenta a contradição entre a miséria e falta de higiene em que viviam aquelas crianças, que lhe pareciam “mais imundos ainda em contraste com tanto luxo, de um lado, e de outro tanta beleza natural que Belo Horizonte apresenta”, e, em seguida, faz um apelo à população de Belo Horizonte:

movido pelo simples sentimento de compaixão, como pela convicção mais radical, o povo de Belo Horizonte tem de se decidir a melhorar a sorte desta

infância, hoje apenas miserável, amanhã, talvez, miserável, revoltada e perigosa (Antipoff, 1992e, p. 122).

A Sociedade Pestalozzi, portanto, visava a atuar sobre diversos focos de exclusão social, provocados seja por problemas de miséria e abandono, seja por questões de deficiência mental no sentido estrito. Em todos os casos, tratava-se de procurar resguardar os direitos das crianças em situação de risco social. O consultório médico-pedagógico para crianças deficientes ou problemáticas instalado pela Sociedade em 1934 passou a atender regularmente essas “crianças-problema”, e tornou-se o embrião do futuro Instituto Pestalozzi de Minas Gerais, posteriormente transformado em instituição pública do governo do Estado de Minas Gerais.

A partir de 1940, a Sociedade Pestalozzi, ainda sob a liderança de Helena Antipoff, instalou a Escola da Fazenda do Rosário, em propriedade rural localizada no município de Ibirité, Minas Gerais, com a finalidade de educar e reeducar crianças excepcionais ou abandonadas utilizando os métodos da Escola Ativa. A partir da Fazenda do Rosário, nos anos subsequentes, a psicóloga liderou então extensa obra educativa, nas áreas de educação especial, educação rural, criatividade e superdotação, tendo participado ativamente na formação de várias gerações de psicólogos e educadores.

Também nessa época Helena Antipoff tornou-se professora fundadora da Cadeira de Psicologia Educacional na Universidade Minas Gerais, lecionando na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, divulgando o pensamento de autores como Pavlov, Luria, Édouard Claparède, André Rey, Jean Piaget e Pierre Janet (Brasil, 1982, p. 28). Em suas aulas, Antipoff buscava que os alunos refletissem sobre seus próprios sentimentos e impressões, utilizava exemplos práticos, tirados, em sua maioria, das experiências cotidianas dos próprios alunos, e insistia no método da Experimentação Natural de Lazursky como meio para se chegar ao conhecimento das características do ser humano; no lugar de enfatizar a memorização, dava especial atenção às pesquisas e observações objetivas e ao levantamento de hipóteses de ordem psicossociológica sobretudo com relação aos hábitos da população de Belo Horizonte; defendia a liberdade de criação por meio da intuição artística, mais que o uso da tecnologia (Vianna, 1988).

No início dos anos de 1940, em pleno período do Estado Novo, o governo do Estado de Minas recusou a renovação do contrato de Antipoff, levando-a a buscar outras formas de atuação profissional no Brasil (Ferreira, 1992, p. 34). Foi então que a pesquisadora transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde trabalhou junto ao Ministério da Saúde na institucionalização do Departamento Nacional da Criança, e na criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Engajou-se também na luta pela redemocratização do país, tendo publicado, em 1944, na *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, um de seus trabalhos mais interessantes, tanto do ponto de vista pedagógico quanto social: um artigo sobre “Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas” (Antipoff, 1944).

Ainda no Rio de Janeiro, iniciou as reflexões sobre o ensino rural que iriam ser aplicadas extensamente na organização da Fazenda do Rosário na década de 1950.

A Fazenda do Rosário – experiência social e pedagógica no meio rural

Em 1951, Helena Antipoff finalmente obteve a cidadania brasileira, completando o ciclo de integração a seu novo universo cultural. Reassumiu então suas funções como catedrática de Psicologia Educacional na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais, continuando a atuar na formação de pessoal qualificado em psicologia. Mas o que realmente a interessava, nessa época, era a possibilidade de colocar em prática suas idéias, através das diversas instituições que foram estabelecidas na Fazenda do Rosário.

Com efeito, a partir da escola para crianças excepcionais, iniciada em 1940, a Fazenda do Rosário foi progressivamente enriquecida com novas iniciativas que visavam a integração da escola à comunidade rural adjacente. A filosofia educativa rosariana enfatizava, por um lado, a necessidade de integração à comunidade das crianças recebidas pela Sociedade Pestalozzi – crianças abandonadas, com sérios problemas de ajustamento. Por outro lado, buscava-se levar à comunidade rural de Ibitaré os benefícios civilizatórios da escola. Nesse espírito, foram sendo criadas as diversas instituições educativas que vieram a compor o Complexo Educacional do Rosário: Escolas Reunidas Dom Silvério (para o ensino primário); Clube Agrícola João Pinheiro (ensino e experimentação de técnicas agrícolas); Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval Azevedo (com internato para moças); Ginásio Normal Oficial Rural Caio Martins (com internato para rapazes); Instituto Superior de Educação Rural (Iser), com cursos de treinamento para professores rurais, incluindo a prática no cultivo de lavouras, hortas, pomares, na criação de animais, e cursos de economia doméstica. Essas obras, iniciadas pela Sociedade Pestalozzi, obtiveram o apoio do governo estadual, especialmente a partir da integração do Rosário à Campanha Nacional de Educação Rural, iniciada pelo governo federal em 1952.

A idéia era a de tornar a Fazenda do Rosário o que Antipoff denominava uma “cidade rural”, “em que seus moradores, sem especificação profissional, sectária ou partidária, se transformem em cidadãos de um padrão mais apurado, do ponto de vista cívico, econômico e cultural”, cabendo aos educadores o papel social de contribuir para “edificar formas mais produtivas e mais eqüitativas de vida coletiva” (Antipoff, 1992f, p. 113).

A realização desse objetivo passava, necessariamente, pelo exercício da democracia na vida cotidiana. Antipoff tratou várias vezes desse tema ao longo de sua obra, inspirando-se nos princípios escolanovistas defendidos por Claparède. A questão fundamental era detectar como deveria ser organizado o ambiente educativo para fazer florescer a democracia, ao mesmo tempo em que prevalecia o respeito à liberdade e autonomia de educandos e educadores.



Helena Antipoff e um grupo de alunos do Instituto Superior de Educação Rural.

É nesse sentido que Antipoff passa a recomendar o uso do método da “experimentação natural” de Lazursky de maneira ampliada: a expressão passa a ser utilizada para denominar a forma de organização das atividades pedagógicas no Rosário, que enfatizava especialmente a liberdade de escolha do educando, a atividade consciente, a sociabilidade e a tomada de decisões em grupo. Em vez de incentivar a competição, como era o caso no sistema escolar regular, a pedagogia rosariana privilegiava a cooperação: o aprendizado deveria se fazer em um ambiente de ajuda mútua e de liberdade para experimentar. Nessa época, a autora abandona a opção por classes seletivas, que havia defendido para as escolas públicas nos anos de 1930, e decide incentivar a reunião de crianças de variados níveis intelectuais e tipos de habilidades nas salas de aula do Rosário.

As ações dedicadas à educação rural serão marcadas pela filosofia pedagógica preconizada pela educadora: a ênfase na atividade e autonomia do educando, a atitude democrática, o respeito à diferença, a fé na ciência como instrumento de melhoria da vida. A proposta da “escola ativa” genebrina está presente em todo o trabalho educativo de Antipoff, ao lado da preocupação sociocultural trazida da psicologia soviética:

Ainda mais triste que ver meninos sem escolas, é vê-los imóveis em carteiras enfileiradas, em escolas sem ar, perdendo tempo em exercícios estéreis e sem valor para a formação do homem. (Antipoff, 1992g, p. 403).

As iniciativas voltadas para a educação rural na Fazenda do Rosário foram implementadas de acordo com planejamento proposto por Antipoff em 1947, quando trabalhou por um curto período na Divisão de Proteção à Infância do Departamento Nacional da Criança, no Rio de Janeiro (Antipoff, 1992h): os Institutos de Organização Rural ou Centros de Urbanização dos Meios Rurais. A perspectiva adotada partia da idéia de que, em um país em que a maior parte da população vivia no meio rural, empobrecida e subalimentada, e tendendo a migrar para as grandes cidades em busca de condições de vida adequadas, tornava-se necessário o investimento na melhoria do meio rural:

de forma a que os campos, por sua vez, se tornem centros de atração, e que o proletariado urbano e os descontentes com as privações e o tumulto das cidades encontrem ali casa, trabalho e meios de educar filhos sadios e felizes. (Antipoff, 1992h, p. 10)

Esse investimento deveria ser feito com a ajuda das universidades que, segundo a autora, seriam:

recém-nascidas no Brasil em vários estados, infelizmente no começo impregnadas de rotina acadêmica, amanhã, com o desenvolvimento nelas dos laboratórios e dos institutos de pesquisa científica no campo da Biologia, da Geografia Humana, da Sociologia e Psicologia, despertarão na mocidade a curiosidade intrínseca pelos fenômenos naturais, pela vida do homem, pelas formas de seu comportamento em meios variados, e trarão conhecimentos objetivos, em substituição a uma ciência de palpite que pouco auxílio poderá trazer na reconstrução do país. (Antipoff, 1992h, p. 12)

Nessa passagem, evidencia-se tanto a crítica à tradição bacharelesca e verbalista do ensino superior brasileiro (pouco afeito à atitude científica da observação da própria realidade e à experimentação), à história de abandono da população rural brasileira, como sua confiança na capacidade da ciência na resolução de problemas práticos. O sofrimento da população estaria retratado na obra de grandes intelectuais e artistas – Josué de Castro, Monteiro Lobato, Jorge Amado, Graciliano Ramos, Portinari. Caberia aos cientistas e educadores contribuir para: “encaminhar a evolução econômica e social do país para progressos seguros” (Antipoff, 1992h, p. 13). À escola, especialmente à escola rural, ainda praticamente inexistente no país, caberia a “formação de uma nova mentalidade”. A autora critica as escolas normais então existentes – “mais estufas para plantas decorativas que viveiros de madeira sólida”, e propõe a criação de uma rede de escolas rurais que, encarregadas de romper com o “curandeirismo pedagógico”, viriam “proceder com medidas planejadas e humanitárias à assistência educacional à criança desvalida” e à população rural em geral. Seriam os Institutos de Organização Rural, ou centros de urbanização do meio rural, com funções ao mesmo tempo educativas e de “aldeamento” da população em núcleos geográficos mais densos” (Antipoff, 1992h, p. 17). Esses Institutos seriam uma “reunião de instituições”, a já citada “cidade rural” proposta na Fazenda do Rosário, reunin-

do instituições educacionais propriamente ditas e demais iniciativas de assistência ao meio rural. Essa escola, nas palavras de Antipoff, “quanto mais tomar feitiço de casa do povo, de centro de comunidade, tanto mais resultados culturais e sociais trará ao país” (Antipoff, 1992h, pp. 39-40). Os alunos e professores deveriam se envolver em atividades tanto teóricas como práticas, em grupos de tarefa.

Entre as atividades práticas, a autora sugere os serviços domésticos, a horta, o jardim e o pomar, a carpintaria, a construção, a cerâmica, o trabalho com máquinas, a eletricidade, a costura, o artesanato, além de treinamento relativo ao uso do dinheiro. Para o desenvolvimento dessas atividades, os alunos e professores se organizariam em “clubes”, visando a “desenvolver o espírito de iniciativa, a cooperação, e o treino das virtudes autenticamente democráticas” (Antipoff, 1992i, p. 77).

Essas preocupações com a integração entre teoria e prática denotam uma característica importante no trabalho de Antipoff no Brasil: a visão positiva em relação ao trabalho manual, trazida também como herança da formação na Rússia e na França – sociedades onde a tradição camponesa é mais respeitada e valorizada. Trazem também a marca da herança genebrina: a preocupação com a educação para a cidadania e para a democracia.

O foco na natureza desperta ainda em Helena Antipoff a perspectiva ecológica. Consciente, já na década de 1950, dos problemas decorrentes da exploração descuidada das reservas naturais e do uso predatório do solo, a autora recomendava, como paraninfa da 4ª turma de regentes formadas pelo Curso Normal Regional “Sandoval Soares de Azevedo”, na Fazenda do Rosário, em 1958, e citando dados da União Internacional Pró-Proteção da Natureza, “preparar cada um de seus alunos para a alta função de guardião do tesouro terrestre, de zelador do solo”, com o auxílio da ciência. Para ela, o cientista romperia com a tradição do ensino verbalista, pois ele “pensa também com as mãos, experimentando, operando...” (Antipoff, 1992j, p. 125).

Nos últimos anos de vida, e ainda como decorrência da experiência do Rosário, Antipoff desenvolveu uma preocupação especial para com a descoberta de talentos e a educação dos bem-dotados. Pensava que, em um país como o Brasil, a precariedade das condições de vida da população pobre e a falta de um sistema educacional realmente universal tinham como conseqüência a perda de um grande contingente de indivíduos talentosos, bem-dotados, que poderiam contribuir para a comunidade mas não o faziam por falta de orientação:

talento e inteligência não são de geração espontânea, mas precedidos de longo trabalho de gerações: quem será pintor num meio rural, onde a criança nem mesmo tem o direito de usar o lápis de cor? (Antipoff, 1992g, p. 402).

Desse entendimento decorreu a idéia de criar uma instituição dedicada especialmente à descoberta e incentivo ao talento e à criatividade, que veio a se materializar na fundação da Adav (Associação Milton Campos para o Desenvolvimento de Vocações), em 1972. Os recursos provenientes do prêmio Boilesen,

última homenagem recebida por Helena Antipoff pelos serviços prestados à educação no Brasil, em 1974, pouco antes de sua morte, foram aplicados na criação da Aday, que passou a receber crianças indicadas por escolas públicas da Região Metropolitana de Belo Horizonte, para, nos fins de semana, em regime de internato ou semi-internato, serem submetidas a um programa intensivo de desenvolvimento da criatividade e do talento.

Acervo Antipoff



Helena Antipoff e um grupo de alunos no refeitório da Fazenda do Rosário, 1970.

Razão e sensibilidade

A experiência de Antipoff, vivendo, observando e trabalhando em diferentes culturas, evidencia que, em cada situação, a atitude científica representou, para ela, a *língua franca* de acesso ao novo universo simbólico. Confrontada com a necessidade de adaptação em contextos diversos, sempre a curiosidade científica lhe aparecia como a porta de entrada, a condição de possibilidade de compreender o estranho, e de se fazer compreender.

Assim ocorreu em Paris, onde a experiência no Laboratório Binet-Simon parece ter proporcionado os meios de adaptação ao contexto local, de valorização do trabalho intelectual e de incentivo à descoberta científica. A proposta de Binet de medida da inteligência, por muitos considerada como a demonstração da possibilidade do uso do método científico em psicologia, ocorreu precisamente na França, com seu autor sendo guiado por um certo espírito pragmático, de busca de uma contribuição efetiva da ciência na solução de problemas sociais.

Educada no sofisticado ambiente intelectual de São Petersburgo, foi impossível para Antipoff manter-se alheia a esse movimento. Tendo apreendido rapidamente a mensagem de Binet, ela parece ter desenvolvido uma espécie de esquema de pensamento (no sentido piagetiano), que voltou a aplicar a cada ocasião de mudança de cultura – e foram várias as oportunidades que ela teve de testá-lo: em Genebra, com Claparède, observando o comportamento de crianças na Maison des Petits; em São Petersburgo, trabalhando com as crianças abandonadas nos abrigos estatais; em Genebra, novamente, já como pesquisadora no final dos anos de 1920; e no Brasil, a partir do início da década de 1930, é novamente a atitude científica que torna possível o diálogo com a nova experiência cultural. Diálogo este que, ao que tudo indica, não foi isento de conflitos. Mesmo diante dos conflitos, que poderiam eventualmente inviabilizar a adaptação ao novo contexto, é novamente o apelo à ciência que proporciona a via de acesso à cultura local: é no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento que a pesquisadora constrói sua identidade, e trava conhecimento com os colegas brasileiros. A experiência de aplicação da ciência será mais tarde reproduzida na Fazenda do Rosário, já como “experimento natural”, laboratório vivo de criação de práticas educativas adaptadas às condições locais e de desenvolvimento da sociabilidade, evidenciando o potencial da ciência psicológica na análise e resolução de questões educativas e sócio culturais.

A atitude científica, contudo, não seria suficiente para transformar as idéias em práticas. Conforme observa Abgar Renault (1981), à inteligência e à cultura devem aliar-se certas qualidades humanas, como a capacidade de despertar, no outro, o desejo de colaborar em um empreendimento coletivo. Em cada etapa de sua trajetória, Helena Antipoff soube combinar a razão científica e sensibilidade para com o outro em propostas objetivas, práticas, de grande alcance social e humano.

Referências bibliográficas

Textos de Helena Antipoff

ANTIPOFF, Helena. “Étude de la personnalité par la méthode Lasursky”. *L'Éducateur*, vol. 62, 1926, pp. 285-292.

_____. “Cas d'image éidétique”. *Archives de Psychologie*, vol. 20, 1927a.

_____. “Contribution à l'étude de la constance des sujets”. *Archives de Psychologie*, vol. 20, 1927b, pp. 177-190.

_____. “De l'expérimentation naturelle”. *Nouvelle Éducation*, 1927c, pp. 87-97.

_____. “L'étude des aptitudes motrices”. *L'Éducateur*, vol. 63, 1927d, pp. 309-315.

_____. “L'évolution et la variabilité des fonctions motrices”. *Archives de Psychologie*, 21, 1928a, pp. 1-54.

_____. “L'intérêt et l'usage des tests scolaires”. *L'Éducateur*, vol. 64, 1928b, pp. 121-124.

- _____. “Observations sur la compassion et le sentiment de justice chez l’enfant”. *Archives de Psychologie*, vol. 21, 1928c, pp. 209-215.
- _____. *Ideias e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas*. Belo Horizonte, Secretaria do Interior de Minas Gerais/Inspeção Geral de Instrução, 1930 (Boletim, 6).
- _____. *Desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte*. Belo Horizonte, Secretaria de Educação e Saúde Pública do Estado de Minas Gerais, 1931 (Boletim, 7).
- _____. (org.). *Infância Excepcional*. Belo Horizonte, Secretaria de Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, 1937 (Boletim 20).
- _____. “Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, 1944, pp. 26-45.
- _____. “O nível mental das crianças russas nas escolas infantis”. Em Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. *Psicologia experimental*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, vol. 1, 1992a, pp. 9-10). Publicado originalmente em 1924.
- _____. “A experimentação natural – método psicológico de A. Lazourski”. Em Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. *Psicologia experimental*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, vol. 1, 1992b, pp. 29-41). Publicado originalmente em 1927.
- _____. “O trabalho psicológico”. Em Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. *Psicologia experimental*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, vol. 1, 1992c, pp. 59-63). Publicado originalmente em 1930.
- _____. “O nosso ‘Museu da Criança’”. Em Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. *Psicologia experimental*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, vol. 1, 1992d, pp. 15-18). Publicado originalmente em 1930.
- _____. “Os direitos da criança”. Em Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. *Fundamentos da educação*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, vol. 2, 1992e, pp. 119-122). Publicado originalmente em 1934.
- _____. “A Fazenda do Rosário como experiência social e pedagógica no meio rural”. Em Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. *Educação rural*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, vol. 4, 1992f, pp. 113-116). Publicado originalmente em 1953.
- _____. “Pensamentos de Helena Antipoff”. Em Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. *Fundamentos da educação*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, vol. 2, 1992g, pp. 401-403).
- _____. “Institutos de Organização Rural ou Centros de Urbanização dos Meios Rurais”. Em Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. *Educação rural*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, vol. 4, 1992h, pp. 9-40). Publicado originalmente em 1947.
- _____. “Ensino Normal e treinamento de dirigentes de escolas em zonas rurais”. Em Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. *Educação rural*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, vol. 4, 1992i, pp. 41-48). Publicado originalmente em 1947.

zonte, Imprensa Oficial. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, vol. 4, 1992i, pp. 71-85).

_____. “Palavras da paraninfa da quarta turma de regentes de classes formadas pelo Curso Normal Regional ‘Sandoval Soares de Azevedo’, na Fazenda do Rosário (1958)”. Em Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. *Educação rural*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial. (Coletânea das obras escolhidas de Helena Antipoff, vol. 4, 1992j, pp. 121-127).

_____. e CUNHA, Maria Luiza de Almeida. *Test Prime*. Belo Horizonte, Secretaria de Educação e Saúde Pública, 1932 (Boletim 10).

Bibliografia citada

ANTIPOFF, Daniel. *Helena Antipoff: sua vida, sua obra*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975.

BINET, Alfred. *Les idées modernes sur les enfants*. Paris, Flammarion, 1920.

BRASIL, Maria Auxiliadora S. “O atendimento de Helena Antipoff ao universitário: missão do universitário no país (direitos e obrigações)”. *Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*, Belo Horizonte, n. 2, 1982, pp. 25-28.

CAMPOS, Regina H. F. “Helena Antipoff (1892-1974): A Synthesis of Swiss and Soviet Psychology in the Context of Brazilian Education”. *History of Psychology*, vol. 4, n. 2, 2001, pp. 133-158.

CAMPOS, Regina H. F. “Helena Antipoff”. Em FÁVERO, Maria de Lourdes A. e BRITTO, J. (orgs.) *Dicionário de educadores no Brasil – Da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro, UFRJ/ MEC-Inep-Comped, 2002, pp. 451-457.

CLAPARÈDE, Edouard. *L'école sur mesure*. Lausanne, Payot, 1920.

_____. “La genèse de l'hypothèse – Étude Expérimentale”. *Archives de Psychologie*, t. 24, n. 93-94, 1933, pp. 1-155.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. “Obrigado, amiga”. *Arte e Educação*, 1972, 1(11), Escolinha de Arte do Brasil, abr.-maio.

_____. “A casa de Helena”. *Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil*, 1974, 42:6.

FERREIRA, Maria Luiza A. C. “A psicóloga Helena Antipoff e a universidade”. Em CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE A EXPERIÊNCIA ANTIPOFFIANA EM EDUCAÇÃO, 1. *Anais...* Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1992, pp. 33-34.

GRUBER, Howard E. e VONÈCHE, J. Jacques (eds.). *The Essential Piaget*. Northvale, NJ, London, Jason Aronson Inc., 1995.

GUIMARÃES, Imene. “A Escola de Aperfeiçoamento de Professores com D. Helena Antipoff”. *Anais do I Congresso Brasileiro sobre a Experiência Antipoffiana em Educação*. Belo Horizonte, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), 1992, pp. 20-25.

HAMELINE, Daniel. “Aux origines de la Maison des Petits”. Em PERREGAUX, C.; RIEBEN, L. e MAGNIN, C. *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font – la Maison des Petits hier et aujourd'hui*. Lausanne, Loisirs et Pédagogie, 1996, pp. 17-62.

- KOZULIN, Alex. *Psychology in Utopia – Towards a Social History of Soviet Psychology*. Cambridge, Mass., The MIT Press, 1984.
- MURCHISON, Carl (ed.). *The Psychological Register*. Worcester, Mass., Clark Univ. Press, 1929.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- RENAULT, Abgar. “Helena Antipoff”. *Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*, 1981, 1:33-35.
- VAN DER VEER, R. e VALSINER, J. *Vygotsky, Uma Síntese*. São Paulo, Unimarco/Loyola, 1996.
- VIANNA, Agnelo Corrêa. “A escola ativa introduzida nos cursos universitários”. *Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*, Belo Horizonte, n. 8, 1998, pp. 29-31.

RESUMO – ESTE ESTUDO trata da biografia intelectual da psicóloga e educadora Helena Antipoff (1892-1974), enfatizando os diferentes momentos de sua trajetória e a formação progressiva de seu pensamento, com base na perspectiva interacionista da psicologia genebrina e na corrente sociohistórica da psicologia soviética. Este pensamento, elaborado no processo de adaptação a culturas diversas em épocas de grandes transformações socioculturais, na Rússia, França, Suíça e Brasil, caracteriza-se pela informação científica avançada e progressista, aliada a um grande sentido prático, e ao compromisso com a convivência democrática.

ABSTRACT – THIS IS A STUDY of the intellectual biography of the psychologist and educator Helena Antipoff (1892-1974), presenting the successive moments of her life and work and the progressive elaboration of her thought, drawing on Genevan interactionism and Soviet social and historical psychology. Her ideas, shaped in the process of adaptation to different cultures in times of great sociocultural transformations, in Russia, France, Switzerland and Brazil, is characterized by advanced and progressivist scientific information, associated to a pragmatic sense and a compromise with democratic conviviality.

Regina Helena de Freitas Campos é psicóloga, professora de Psicologia da Educação na Universidade Federal de Minas Gerais e presidente do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). É doutora pela Universidade Stanford, EUA, com pós-doutorado na Universidade de Genebra e na École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, e organizadora do *Dicionário biográfico da psicologia no Brasil* (Imago/ Conselho Federal de Psicologia, 2001), entre outras publicações.

Texto recebido e aceito para publicação em 19 de setembro de 2003.

Helena Antipoff *

ABGAR RENAULT

CONVIVI longamente com Helena Antipoff: primeiro, como Secretário da Educação do Governo Milton Campos; depois, na qualidade de Presidente da Sociedade Pestalozzi; a seguir, novamente como Secretário da Educação, no Governo Bias Fortes e, por fim, durante todo o período, de 1959 e 1967, quando fui diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, hoje denominado Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro.

Com ela vivi momentos de penúria e de êxito na administração do ensino público do nosso Estado, especialmente o primário em zonas rurais, a que consagrei atenção, estudo e esforços especiais e em cuja área, esquecida de longa data, pude contar com a sua colaboração inexecedível em inteligência, compreensão, labor e sacrifício.

Em verdade, a ela entreguei a direção desse penosíssimo setor do nosso ensino primário, que o governo decidira fazer retornar à sua jurisdição administrativa e técnica, abrindo-lhe novas perspectivas em recursos pedagógicos e materiais, quer do Estado, quer do Governo Federal, e inaugurando frutuosa colaboração com os poderes municipais.

O que passarei a escrever terá, pois, fundamento em longo trato pessoal e resulta de observação de atitudes, comportamentos e atos que vieram a formar uma constante e são, por conseguinte, representativas de uma personalidade incomum em todas as suas faces.

É raridade deparar numa só criatura humana habilitações tão diversificadas e tão numerosa constelação de atributos de sentimento e de espírito como os que apresenta Helena Antipoff.

A sua primeira capacidade espiritual é o poder de ensinar que implica necessariamente o de comunicar-se. O seu ensino reveste-se de duplo aspecto – o comum, que é transmitir o conhecimento, e este outro, muito raro, que consiste em fazer aplicar o conhecimento aprendido, isto é, transformá-lo em ação imediata e eficaz.

Paralelamente, essa força do espírito exprime-se por singular aptidão para adquirir novas formas de conhecimento, atualizar-se e renovar-se continuamente, e possui também extraordinária aptidão para adaptar-se às situações imprevisíveis – a imaginação criadora, que estabelece ligações entre as formas fixas do aprendido e as apresentações inesperadas do real de cada dia. É o que explica o êxito dos seus processos de ensino, não apenas nas realidades imaginadas em aula (senão também nas situações criadas pelo cotidiano da vida, esse conjunto de poderes e aptidões naturais e de capacidades adquiridas no estudo, na meditação, na análise e na experimentação não esgota as riquezas da personalidade de Helena Antipoff; noméa-las constitui imperativo de justiça e, por igual, imposição do dever de apresentar a todos os mestres do Brasil, não importa a que área pertençam, da mais humilde à mais graduada, exemplo e guia para a sua ação pedagógica e social.

É certo que os recursos de inteligência e cultura de que dispunha – e dispõe – Helena Antipoff não bastariam à realização da grande obra que realizou e continua a realizar. Faltar-lhes-ia – sem outros adjuvantes – um calor, uma luz, uma direção, uma força de persistir e sobreviver. A convocação dos esforços alheios não se efetua por intermédio da inteligência ape-

nas, por mais bem instrumentada que seja. É tarefa de certas qualidades humanas, que não são frias e neutras como a inteligência.

Que qualidades são essas? Em primeiro lugar, é a vocação do trabalho em equipe, que atribui poder e cobra responsabilidade, divide direção e funções, demonstra confiança e pode, portanto, reclamar o cumprimento de tarefas delegadas, por mais duras que sejam.

Eis aí o segredo de acender a esperança na alheia capacidade de fazer e de ser. Iniciando a sua obra de convocação mediante apelo ao sentimento e ao caráter, abrindo créditos de confiança à seriedade dos propósitos, à coragem do sacrifício e à decisão de fazer, Helena Antipoff alicia dedicações integrais e inflexíveis. E porque dá, ela própria, o exemplo no trabalho, no esperar, no persistir e no sacrificar-se, tem, desde logo, o direito de formular iguais exigências de quantos a rodeiam e com ela colaboram.

Segue-se, então, como corolário, uma inquebrantável cadeia de esforços na direção escolhida.

Convocar é a palavra exata para exprimir a ação do proselitismo que Helena Antipoff desencadeia, utilizando como foco da atração uma idéia, em pouco transfigurada em ideal, graças à sua capacidade de impregná-la de alto sentimento público.

Convocar esforços, associá-los entre si e aos seus próprios em igualdade de sacrifícios – eis a força nuclear da personalidade de Helena Antipoff. Nunca tive notícia de ninguém com esse poderio de fascinação.

Mas não era, nem é tudo. Sob a aparência da superfície, alguma coisa mais se esconde: compreender as falhas, as dificuldades e indigências alheias ou, numa palavra, penetrar os silêncios do próximo e compreender o próximo – eis outros instrumentos de ação utilizados por Helena Antipoff, que compreende para animar fraquezas, aquecer esperanças em vias de resfriamento ou acender novas, corrigir defeitos, ensinar mais e melhor, fazer de desfalecimentos

energias, de indigências êxito, prosperidade e riqueza.

Não sei o que pensará o nosso tolo nacionalismo dessa mulher extraordinária, que nasceu tão longe e a quem Minas Gerais e, por seu intermédio, o Brasil, devem serviços imensos. Ainda nesse particular ela é também inesperada lição.

Guardo mais do que lembrança indelével – guardo viva saudade dessa época intensamente bem vivida a serviço de ideal, ainda e sempre o mais alto de Minas Gerais e do Brasil, época na qual avulta a nobre e humilde figura de Helena Antipoff, como centro de atenção e irradiação de lições e exemplos de convicções, dedicação, inteligência, cultura, sacrifício e grandeza pública.

Ao evocar esses dias tão distantes e tão ardentes nos seus labores, esperanças e realizações, vêm-me à lembrança estes versos de Christina Georgina Roassiti, que exprimem o que foi esse tempo para todos quantos conjugaram esforços para a mesma impessoal finalidade:

When fellowship seemed not so far to seek
And all the world and I seemed much less cold,
And at the rainbow's foot lay surely gold,
And hope felt strong and life itself not weak¹.

Abgar Renault (1901-1995) foi professor, educador, político, poeta, ensaísta e tradutor. Eleito em 1º de agosto de 1968 para a Cadeira nº 12 da ABL, na sucessão de J. C. de Macedo Soares, foi recebido em 23 de maio de 1969, pelo acadêmico Deolindo Couto.

* Publicado no *Bol. Cen. Doc. e Pes. Helena Antipoff*, 1, 1981, p. 33-35.

¹ Quando a camaradagem não parecia tão longe de buscar
E o mundo e eu parecíamos muito menos frios,
E ao pé do arco-íris havia ouro certamente,
E era forte a esperança e não fraca a própria vida.