

UMA NOVA PEDAGOGIA PARA O PROFESSOR PRIMÁRIO MINEIRO: A ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO *

MARIA HELENA OLIVEIRA PRATES **

RESUMO

Este estudo refere-se a uma Escola Normal pós nível médio, a Escola de Aperfeiçoamento, criada em 1929 pelo governo Antônio Carlos/Francisco Campos, com o objetivo de preparar e reciclar uma elite do professorado primário mineiro. A Escola traduziu uma nova visão de educação assumida por aquele governo e propôs uma metodologia e pontos de vista sobre a criança, baseados no chamado Movimento de Escola Nova. Busca-se, aqui, retratar como foi organizada aquela instituição, quem foram seus professores e alunos, que conteúdos e pensamentos pedagógicos procurou transmitir, que critérios de disciplina pretendeu instituir para si e para as escolas primárias, que práticas escolares almejou imprimir ao ensino elementar oferecido nos grupos escolares públicos do Estado de Minas Gerais.

Descritores de assunto: Escola de Aperfeiçoamento, Escola Normal, Escola Nova, Formação de Professores.

* O presente artigo é retirado de um capítulo de um trabalho de pesquisa mais amplo apresentado como dissertação de Mestrado em Educação da FaE/UFMG com o título de "A Introdução Oficial do Movimento de Escola Nova na Escola Pública de Minas Gerais: a Escola de Aperfeiçoamento".

** Supervisora pedagógica do Centro Pedagógico/UFMG.

ABSTRACT

The scope of this paper is to analyse a teacher's college experience known as 'Escola de Aperfeiçoamento'. The objective of such a School was to prepare and retrain an elite of teachers to work at elementary schools in the state of Minas Gerais. The new School conveyed the Government's standpoint about education, proposed the use of a new methodological approach and presented new viewpoints about children's education which were based upon the so-called 'Movimento de Escola Nova'. This text tries to retell the story of the mentioned institution, that is, how it was organized, who were its teachers and pupils, what kind of pedagogical ideas and contents it conveyed, what sort of disciplines it intended to create for itself and for the primary schools and finally what schooling attitudes it tried to form in the elementary school practice which was offered by the public primary schools of the State of Minas Gerais.

KEY WORDS: 'Escola Nova', 'Escola de Aperfeiçoamento', 'Escola Normal', teacher's formation

Na década de 20, grassava pelo País o que Nagle (1978) denominou de "entusiasmo pela educação" e "otimismo pedagógico". Todos se interessavam pela educação porque, através dela, pensava-se, sem lutas e sofrimentos, seria possível construir uma nova sociedade. A idéia tomou corpo, difundiu-se e alastrou-se.

Em 1926, o governo Antônio Carlos/Francisco Campos pretendeu fazer da educação primária em Minas seu mais importante instrumento de formação e socialização das futuras gerações, no sentido de torná-las elementos urbanos, ordeiros, racionais e produtivos. Um movimento de escola renovada, iniciado na Europa, voltando-se para o questionamento da escola chamada tradicional e propondo, com base na Psicologia e na Biologia, uma nova forma de ser da escola no conhecimento e tratamento da criança, nas técnicas e métodos de seu ensino pareceu a Francisco Campos o caminho a ser trilhado na busca de realização de seus objetivos. Assim, tomando como referência os princípios desse movimento, ele reforma o ensino primário e, na busca de eficiência do seu programa reformista, atribui à formação do professorado um papel estratégico. Francisco Campos lançou mão de quantos recursos pôde e, como maior de todas as iniciativas nesse sentido, preparou, com cuidado, a criação de uma instituição que efetivamente levasse o professorado à mudança das idéias e práticas tradicionais do magistério primário. Nesse sentido, enviou um grupo de professoras mineiras, para estudos educacionais, à Columbia University, a mais importante universidade dos Estados Unidos voltada para o movimento da Escola Nova. Com a volta das brasileiras, dois anos mais tarde, e a chegada de uma equipe de profissionais de renome na área de educação, que mandara buscar na Europa, Francisco Campos instalou, finalmente, uma instituição de Curso Normal pós nível médio, que recebeu o nome de Escola de Aperfeiçoamento. Foi nessa escola que aquela equipe de educadores estruturou uma instituição que veio a constituir-se na grande responsável pela introdução dos pensamentos e técnicas da Escola Nova, de notáveis efeitos no cotidiano do ensino primário mineiro.

Fruto das demandas e projetos de um governo, a Escola de Aperfeiçoamento foi, como consequência, produto da sua época. Porém, ao exercer uma função, ao cumprir um papel que lhe foi definido pela política educacional que se traçou e ao colocar em prática um trabalho com características muito bem definidas, a Escola de Aperfeiçoamento faz também seu papel de agente ativo na produção da história da sua época. Caracteriza essa história a "marca registrada" que, por longos anos, imprimiu ao ensino primário mineiro, traços esses que, ainda hoje, não me parecem totalmente desaparecidos. Além do ensino primário regular, sua prática atingiu as áreas do ensino de deficientes físicos e mentais e, quiçá, estendeu sua influência a várias outras unidades da federação.

Ao implantar-se a política educacional de Francisco Campos, coube à Escola de Aperfeiçoamento a tarefa de trazer à luz uma nova perspectiva para o professorado da ativa. Na Escola de Aperfeiçoamento, pretendia-se criar uma elite cientificamente fundamentada e

tecnicamente aprimorada, que se colocaria em postos-chave na estrutura do ensino primário mineiro. Essa elite, ao diplomar-se pela Escola, passaria a exercer funções de mestres dos novos professores primários, diretores de grupos escolares, assistentes técnicos e orientadores técnicos¹ e teria como papel difundir as novas idéias e técnicas aprendidas, por toda a área do Estado: da Capital à mais longínqua cidade do interior. Esse grupo de elementos "pilotos", provenientes dos mais diversos municípios, e preparados pela Escola de Aperfeiçoamento, retornaria a seus locais de origem e, aí, cada um reorganizaria a escola e a direção pedagógica do seu trabalho. Junto ao professorado local, esse elemento, qual semente inovadora a germinar e multiplicar-se, traria as "boas novas" à prática do cotidiano escolar nos diversos rincões do Estado.

¹Ao ser criada a Escola de Aperfeiçoamento, não existia a figura do orientador técnico. Enquanto professores de Curso Normal, diretores e assistentes técnicos eram cargos tradicionais, o orientador surgiu como ocupante de uma posição até então inexistente na estrutura da escola primária. Esse novo profissional, dividindo tarefas, liberava o diretor para as questões de ordem administrativa enquanto tinha como responsabilidade garantir, pela orientação do trabalho do corpo docente, a linha pedagógica a ser seguida por aquele estabelecimento escolar. Muitas vezes, em estudos sobre supervisão escolar - que tem como precursora em Minas a orientação técnica (ou de ensino, como foi posteriormente denominada) - justifica-se o surgimento do profissional supervisor (ou orientador) na estrutura escolar como resultado do avanço do capitalismo e a subsequente divisão social e técnica do trabalho. Sem entrar no mérito da validade teórica ou empírica dessa proposição, interrogo-me dos motivos mais próximos do surgimento desse profissional. Levanto a hipótese de que o aparecimento desse cargo de orientador técnico tenha a ver com questões políticas de mando das oligarquias rurais. A experiência de uma ex-aluna da Escola de Aperfeiçoamento ilustra esse argumento. A ex-aluna declarante formou-se na Escola em início da década de 40. Aconteceu-lhe ser de uma pequena cidade cujo único grupo escolar tinha como diretora uma "leiga" (isto é, uma não normalista). Uma vez havendo cursado a Escola de Aperfeiçoamento, essa professora, por lei, tinha direito à direção daquele grupo escolar. Entretanto, a diretora em exercício pertencia a importante e tradicional família de Minas. O então secretário da Educação (Cristiano Machado) chamou a professora recém-formada pela Escola de Aperfeiçoamento e solicitou-lhe que escolhesse no Estado qualquer grupo escolar que não fosse da Capital ou da sua cidade, para sua imediata designação. Sentia, dizia ele, mas havia impossibilidade política para o afastamento daquela diretora. Não tendo a professora aceito a proposta (justificou ter toda a sua família, bens e vida naquele local), foi, então, nomeada orientadora técnica do estabelecimento. A diretora "leiga" permaneceu no cargo por mais 10 anos, até aposentar-se, quando a orientadora veio a ocupar a direção.

Essa estratégia adotada é coerente com o pensamento de Francisco Campos. Para ele, a liderança de movimentos sociais deve caber a elites responsáveis e competentes - porque bem preparadas - e é sempre a cidade (local do cidadão) o alvo a ser atingido pelo trabalho do professorado mineiro.² Ao mesmo tempo, a estratégia é coerente com os objetivos propostos para a Escola de Aperfeiçoamento.

Com efeito, a redefinição do espaço escolar nos moldes propostos aliava a noção de liderança - que, verticalmente, educa "para baixo" - à necessidade de uma "nova escola" que caminhasse no sentido de controle do espaço urbano, desde a infância.

Seleção, disciplina e avaliação

Era necessário estar atento a estes pólos e, por isso, a seleção de "quem" iria participar dessa liderança não poderia ser aleatória.

Embora as normalistas pertencessem, em geral, a segmentos sociais elevados na estrutura de classe da época, o simples fato de ser professor não qualificava os candidatos para o ingresso na Escola de Aperfeiçoamento. O objetivo primordial da Instituição, qual seja o da formação de uma elite educacional no Estado, requeria, além do título, evidências de competência profissional, idoneidade moral e sanidade física e mental.

A seleção de candidatos combinava critérios particularistas com universalistas, mas, como se verá a seguir, havia uma preocupação em colocar ênfase sobre os últimos. Demonstra-se, com isso, a presença de traços característicos do "espírito modernizante" do projeto mais global de Francisco Campos na burocracia escolar.

Para a seleção das alunas, utilizava-se de indicação de pessoas de notória importância na rede estadual de ensino, como o próprio Secretário ou o Inspetor Geral da Instrução. Segundo uma ex-aluna entrevistada, para a formação das primeiras turmas, Francisco Campos solicitou às diretoras dos grupos escolares do Estado que enviassem uma ou duas "boas" professoras de sua escola.³

Já o Regulamento previa, se julgado conveniente pelo Inspetor Geral da Instrução, a aplicação de testes e, estabelecendo critérios complementares de seleção, traçava um perfil da pretendente: elemento de elevada mo-

ral e conduta; de base científica fornecida pelo Curso Normal;⁴ com prática e vivência das questões do ensino, tendo exercido o magistério em escola estadual por, no mínimo, dois anos; contando com tempo de vida e de trabalho pela frente: ter menos de 35 anos,⁵ muito boa saúde e perfeitos órgãos dos sentidos (conforme atestado médico da própria Escola), além de condições ótimas de exercício do magistério no que dissesse respeito ao timbre de voz, pronúncia correta das palavras e "vocação" para a profissão. A comprovação destas últimas qualidades dependia de parecer dos professores de Metodologia, que podiam, se assim o desejassem, lançar mão de testes de orientação profissional.

O Estado, na regulamentação das normas, e a Escola de Aperfeiçoamento, no cumprimento das mesmas, exigiam seriedade máxima por parte das que fossem admitidas, tanto nos estudos quanto no comportamento. Considerada incapaz ou relapsa nos primeiros meses do curso, a aluna era dispensada. O mesmo acontecia se houvesse reprovação em qualquer matéria. Nenhum período podia ser freqüentado mais de uma vez. As alunas eram tratadas com rigor em todas e quaisquer normas que dissessem respeito à disciplina: devia-se chegar à Escola, pela manhã, 10 minutos antes das aulas; havia chamada e fiscalização das respostas e a aluna permanecia no estabelecimento até o término do período letivo do dia, ou seja, até o final da tarde. Visitas só eram possíveis em dias fixos e horários que não prejudicassem os trabalhos escolares, permitindo-se - somente - a entrada de professoras, autoridades do ensino ou pessoas recomendadas pela Inspetora Geral da Instrução. Sob prescrição médica, a aluna tinha direito a um regime alimentar especial. Caso contrário, era obrigada, sem alternativa, ao regime oferecido pela Escola. Assim, minuciosamente, especificavam-se e cumpriam-se, rigorosamente, as normas disciplinares.

³ Confirma Alda Lodi, professora-fundadora da Escola, que não só as professoras como as próprias diretoras acorreram ao chamado feito. De fato, um número expressivo de 142 alunas (Peixoto, 1983, pag.176) a 160 (Diário de Minas, 19/3/29) compuseram a primeira turma da Escola de Aperfeiçoamento. Também no processo de indicação foram aceitas as solicitações de membros influentes e de prestígio intelectual (padres, juizes, etc) das sociedades do interior, mormente se correligionários do partido. A indicação de correligionários, aliada à competência da professora e a importância de sua família na sociedade local, é processo de seleção apontado por Moacir Andrade no seu livro "República Decroly". Pelas entrevistas realizadas com ex-professoras e ex-alunas da Escola constata-se a entrada pela simples indicação e inscrição em alguns anos, testes em outros, sistema misto em terceiros. Também os exames de saúde, disseram-me, chegavam realmente a excluir candidatas.

⁴ O primeiro Regulamento (1929) previa que esse diploma poderia ser substituído pela prestação de exames à Escola de Aperfeiçoamento com base no programa oficial das Escolas Normais de 2ª. Grau. Essa cláusula não foi mantida no Regulamento de 1930.

⁵ De acordo com entrevista de uma ex-professora, para a primeira turma, essa cláusula da idade máxima não foi respeitada: Philocelina Mattos de Almeida, ao fazer o curso, tinha mais de 40 anos.

² O campo, atendido por esparsas escolas isoladas, não é previsto ou afetado, pelo menos nesse período, pelas mudanças educacionais que se processam no Estado. Mais tarde, volta-se Helena Antipoff, uma das professoras-fundadoras da Escola de Aperfeiçoamento, para a questão da formação do professor rural. O surgimento desse interesse, a partir do pedido feito a D. Helena pelo prefeito de Brumadinho, Sr. Abelardo, quando a encontra numa viagem de trem, é relatado por Daniel Antipoff, (1975). Desde então, tanto D. Helena, na Fazenda do Rosário, quanto algumas de suas ex-alunas da Escola de Aperfeiçoamento (Lidimânia Maia, em Conselheiro Mata, por exemplo) passam à direção de Escolas Normais rurais, preocupadas com a formação de um corpo docente de mais alto nível (na maior parte das vezes, as professoras rurais eram leigas) para o magistério das escolas isoladas que, geralmente situadas em vilas ou espalhadas pela zona rural, eram geridas pela municipalidade.

Sobre o correto cumprimento de normas, afirma Imene Guimarães, ex-aluna:

"A escola de Aperfeiçoamento era muito severa. Rigorosa em cumprimento de horários, ninguém podia faltar às aulas. Muitos trabalhos mais trabalhos, que provas, com datas de entrega inadiáveis".

No horário, no rigor das normas e no controle da disciplina, a Escola lembra o que GOFFMAN (1967) caracterizou como instituição total, ou seja, aquela que captura de forma obrigatória o tempo e o interesse de seus membros e proporciona um mundo para eles.⁶ É claro que quem se sentisse incapaz para "sujeitar-se" àquele regime poderia abandonar a Escola.

Por outro lado, as que permaneciam e eram diplomadas pela Escola de Aperfeiçoamento, para retribuir o investimento que nelas fora feito, comprometiam-se a trabalhar para o Estado pelo mínimo de cinco anos ou deveriam indenizá-lo com a devolução de todos os salários e ajudas de custo recebidos durante o tempo de estudo.⁷

As notas de aprovação final em cada matéria constavam dos diplomas e eram levadas em conta para preenchimento dos cargos aos quais, por lei, adquiriam direito. Segundo reza o próprio diploma, a aluna "gozará dos privilégios que lhe concedem as notas obtidas".

Finalmente, quanto aos alunos, seguindo uma tradição (desde o governo estadual do presidente Wenceslau Brás, em 1910) de ser a escola oficial de formação de professores primários uma escola para mulheres, a Escola de Aperfeiçoamento, embora não houvesse qualquer impedimento regulamentar, era uma escola restrita a professoras. Segundo declarações de uma ex-aluna entrevistada, alguns professores homens teriam tentado, sem êxito, entrar para a Escola.⁸

Administração, corpo docente e currículo

⁶ As instituições totais caracterizadas por GOFFMAN (asilos, orfanatos, sanatórios, leprosários, prisões, quartéis, internatos, mosteiros, conventos, etc.) são instituições que isolam o indivíduo do mundo exterior, incluindo até o ato de dormir, o que, no caso, não caracteriza a Escola de Aperfeiçoamento. Embora em curto espaço de tempo, as alunas tinham, diariamente, contato com o mundo exterior.

⁷ As professoras que freqüentavam a Escola de Aperfeiçoamento eram dispensadas de suas funções. As da capital recebiam salário integral; as do interior recebiam, além do salário, ajuda de custo de 10\$000 (dez mil réis) diários.

⁸ Alguns deles teriam, mais tarde, segundo a mesma informante, impedido mandato de segurança contra a Instituição. Confirmando a declaração, pela checagem da lista de nomes de todos os formandos da Escola de Aperfeiçoamento, encontrei o nome de dois homens: um na turma de 1944 e outro na de 1945 (ou seja, na penúltima e última turmas diplomadas pela Escola de Aperfeiçoamento).

Para a direção da Escola de Aperfeiçoamento, escolheu-se um professor de ensino superior - Lúcio José dos Santos -, que se habilitava para o cargo não por ser especialmente ligado ao ensino Normal ou Primário mas, muito mais, por ser um intelectual e inquestionável líder católico da Capital. Ao mesmo tempo que satisfazia à Igreja com a escolha (concessões eram sempre importantes para manter a Igreja como aliada), Francisco Campos reforçava seu compromisso com os valores morais da doutrina católica, tão bem simbolizados na figura de Lúcio dos Santos.⁹

Lúcio dos Santos assumiu a importante tarefa da instalação da Escola de Aperfeiçoamento, mas permaneceu somente um ano na sua direção. Foi substituído por Amélia de Castro Monteiro, que fora estudar nos Estados Unidos, e que permaneceu na direção por todo o tempo de vida da Instituição. Não sendo líder religiosa, Amélia era, contudo, católica fervorosa e profundamente rígida no que dissesse respeito a princípios morais.

O corpo docente do início da Escola formou-se pela junção de elementos de diferentes origens. Três eram professoras mineiras que estudaram nos Estados Unidos: Alda Lodi, Lúcia Schmidt Monteiro de Castro (mais tarde, Lúcia Casasanta) e Amélia de Castro Monteiro. As três estiveram sempre na Escola e foram professoras de Metodologia.¹⁰ Outros eram professores europeus, sendo que uns permaneceram mais e alguns menos tempo na Escola. Theodore Simon (Psicologia) ali esteve de fevereiro a maio de 1929. Leon Walter (Psicologia) lecionou no primeiro semestre de 1929. Mme. Artus Perrelet (Desenho e Modelagem) trabalhou na Escola durante dois anos. Duas professoras, Helena Antipoff (Psicologia) e Jeanne Louise Milde (Desenho e Modelagem) viveram a Escola em toda sua trajetória. Jamais retornaram à Europa e assumiram o Brasil por pátria, sendo que, anos mais tarde, naturalizaram-se.

Os professores que constituíram o corpo docente eram elementos que, à época, tinham acesso ao mais sofisticado e avançado conhecimento científico em suas respectivas áreas. Profissionais de renome em importantes institutos educacionais europeus ou formados pelo

⁹ A imagem de Lúcio dos Santos como símbolo do intelectual probo, defensor das bases morais da vida social, é registrada no semanário pedagógico do Distrito Federal "A Escola Primária" em matéria sobre o papel importante da Escola de Aperfeiçoamento no Estado de Minas Gerais. O jornal "Estado de Minas", em 17.07.29, publica os comentários tecidos pelo mensário pedagógico carioca "em seu último número": "Colocada sob a direção desse sábio e modesto Lúcio José dos Santos, cujo nome é dos mais cultos do país, acolhido sempre como um dos máximos expoentes da honestidade, da circunspeção, do valor mental e moral, grandes destinos lhe estão, certamente, assegurados."

¹⁰ Das cinco professoras mineiras enviadas aos Estados Unidos, Inácia Ferreira Guimarães não retornara da Alemanha para onde seguira após os cursos na Universidade de Colúmbia, e Benedita Valadares Ribeiro foi lecionar na Escola Normal da Capital.

mais famoso centro universitário americano voltado para a educação renovada, essa equipe trazia consigo a última palavra sobre as ciências básicas à educação, as técnicas e métodos de ensino decorrentes de seu avanço.

Completando o corpo docente, outro brasileiro que também estivera no exterior, Renato Eloy Andrade, era responsável pela cadeira de Educação Física. A Educação Física, elemento para a saúde do corpo do cidadão, era, desde recentemente, vista como fundamental. Na formação integral do indivíduo, corpo e espírito, o físico jamais poderia ser relegado. A Educação Física havia se tornado obrigatória nas escolas, desde a segunda década do século, sob a forma de exercícios militares masculinos; estendê-la aos civis era, de certa forma, novidade, nesta época, especialmente quanto às mulheres. Tanto assim que os jornais de 1929 dedicavam vários artigos e comentários à descoberta e importância da prática da Educação Física nas Escolas.¹¹ O professor Renato Andrade, vítima de tuberculose, veio a falecer algum tempo depois e foi substituído por Guiomar Meireles Becker, sua assistente, que permaneceu na Escola de Aperfeiçoamento até o seu final.¹²

De início, não havia um programa estabelecido para a Escola de Aperfeiçoamento. As matérias a serem lecionadas haviam sido listadas no Art. 2º do Regulamento. Eram elas:

primeiro ano:

Biologia (incluindo a Social), Psicologia Educacional (compreendendo Psicologia Geral e Individual, Desenvolvimento Mental da Criança, Técnica Psicológica e Elementos de Estatística), Metodologia Geral, Metodologia da Língua Pátria (Linguagem, Leitura, Escrita), Socialização (compreendendo as atividades extracurriculares), Sociologia Aplicada à Educação, Desenho e Modelagem, Educação Física e Organização de Biblioteca;

segundo ano:

Psicologia Educacional (Desenvolvimento Mental da Criança e Técnica Psicológica), Metodologia (particular a cada matéria do curso primário), Metodologia da Língua Pátria (Literatura Infantil, Composição, Gramática

¹¹ O jornal "O Estado de Minas", de 17.07.1929, publica foto da primeira turma da Escola de Aperfeiçoamento: as alunas estão perfiladas no pátio da Escola, trajam o uniforme da Instituição e, logo abaixo, a legenda informa ser aquela uma aula de Educação Física. Por ser o jornal arquivado em microfilme, tornou-se impossível copiar a foto.

¹² Existe uma bibliografia sobre a questão da saúde, raça e também da Educação Física, pertinente ao seu significado de época, cf. Lenharo, Alcir: *A socialização da política*, Rago, Margareth: *Do Cabaré ao Lar*, Leite, Dante M.: *O Caráter Nacional*, Nagle, Jorge: *Educação e Sociedade na Primeira República*; Caderno Cedes, n.4.

e Ortografia), Socialização, Estudo aos diversos sistemas escolares (nacionais e estrangeiros), Educação Física, Desenho e Modelagem, Legislação Escolar, Higiene Escolar (compreendendo Alimentação).

O conteúdo de cada matéria não era especificado. Menos, talvez, porque se pretendesse dar alguma liberdade aos professores mas, muito mais, devido ao curto espaço de tempo em que a Escola de Aperfeiçoamento foi criada, instalada, e iniciadas as aulas. Fato é que coube ao corpo docente, a partir da própria prática na Escola, dos ensaios e erros dos primeiros tempos, mas sempre inspirado nos conhecimentos adquiridos e nas experiências vivenciadas no exterior - elaborar, aos poucos, o programa a ser desenvolvido. Na verdade, em relação ao programa, somente em 1937 Cristiano Machado, então Secretário da Educação de Benedito Valadares, deu aos professores da Escola de Aperfeiçoamento, no dizer de Lúcia Casasanta, "a incumbência de elaborar o primeiro programa de ensino com estrutura científica".¹³ Passou-se, então, para o papel o que era realizado pela Escola de Aperfeiçoamento na sua prática já de muitos anos. Especificava-se ali o conteúdo de cada área.

A Educação Física tinha duplo papel, que era desenvolvido em duas fases. Na primeira delas, a disciplina voltava-se diretamente para a professora-aluna, visando à sua formação tanto físico-corporal quanto intelectual e teórica sobre a área. Na segunda fase, buscava-se preparar a aluna, oferecendo-lhe um cabedal de noções e atividades apropriadas para ministrar aulas de Educação Física às crianças (ou para a orientação de uma outra professora a quem fosse dirigida).

A área de Artes tinha por objetivo o aprimoramento do espírito e da criatividade. Contudo, estava voltada para a prática escolar. Conforme o programa, pretendia-se dar às alunas "técnica e conhecimento prático dos trabalhos manuais, desenho, modelagem, encadernação, carpintaria...", por considerar-se que, ao possuí-los, a professora levaria seus alunos a desenvolverem aptidões que pudessem ter nessas áreas e, ao mesmo tempo, passaria a conhecê-los melhor. Previa-se, também, que a formação artística se transformasse, para a aluna-professora, através da confecção de material didático, em recurso capaz de despertar os motivos e interesses dos seus alunos em sala de aula. Como relata Mme. Milde, em entrevista:

"Eu tinha um papel específico, de ordem mais material, que precisava ser combinado com o das outras professoras. Por exemplo, nas aulas de linguagem, cada aluna criava sua estorinha e eu ensinava como fazer os fantoches, máscaras, etc., caracterizando-os de acordo com a literatura".

¹³ LÚCIA CASASANTA, relatório ao Conselho Estadual de Educação, 1971, pág.37. Extenso e minucioso, o programa a que a professora faz referência foi publicado como Decreto nº 887, no Minas Gerais, de 01.07.1937.

A cadeira de Psicologia responsabilizava-se pelo embasamento científico em Biologia e em Psicologia, aprofundando-se, principalmente, nos ramos da Psicologia Racional e Experimental. Em Biologia, via-se a constituição e características de seres inanimados e vivos; espécies de seres vivos; o ser humano (sua composição, características, órgãos e funções, sistema reprodutor, etc.); o crescimento infantil (aspectos quantitativo, qualitativo e morfológico; métodos antropométricos e fisométrico para seu estudo); o desenvolvimento infantil e fatores que nele pudessem interferir (hereditariedade, meio social, organização glandular, biotipos, etc.). Dentre os autores mencionados pelo programa para esses estudos, podem-se citar: Bárbara, Galton, Giovanni, Kretschmer, Mendel, Pearson, Pende, Sigaud, Viola, Weisman.

A Psicologia partia da própria história do seu desenvolvimento para passar a estudar sua importância para o educador, os conceitos básicos e os fenômenos psíquicos que lhe eram relevantes: motricidade, sensação, imagens e tipos imaginativos, percepção, atenção, instintos e emoções, interesses, atividades, fadiga, linguagem gráfica e falada, memória, aprendizagem, testemunho, inteligência, etc. O estudo desses conceitos e fenômenos fazia-se acompanhar por seus respectivos métodos de investigação, pertencendo ainda à cadeira de Psicologia o estudo da Estatística. É que se vivia uma época de mensuração, de utilização da psicometria.

Finalmente, o programa de Psicologia fazia-se acompanhar por uma parte de "Psicologia Individual"¹⁴, na qual se estudava a personalidade, seus componentes (temperamento, caráter, tipo mental), fatores que atuavam na sua formação (hereditariedade, ambiente familiar, meio escolar e cultural, educação escolar, auto-educação e, sobretudo, vontade), as personalidades célebres (sua infância e fatores que agiram na sua formação). Relacionando personalidade e psicologia do educador, buscava-se estudar caracteres biopsíquicos favoráveis e desfavoráveis à profissão; educadores célebres (Pestalozzi, D. Bosco, Anchieta, etc.) e a personalidade do educador da Escola Nova. Dentre os autores mencionados pelo programa de Psicologia, alguns eram famosos à época; outros, jovens e em início de carreira, como Piaget, por exemplo, tornaram-se nomes de vulto mais tarde. Entre outros, são apontados: Adler, Binet, Claparède, Cousinet, Descouedres, Heymans, Jung, Kretschner, Larousky, Meili, Oseretsky, Pavlov, Ribot, Sedgers, Simon, Spranger, Stern, Varendosck, Virenius, Walther.

Solicitadas a se lembrarem dos autores mais estudados, as alunas, englobando as diversas matérias,

¹⁴ A Psicologia Individual é um tipo de Psicologia que teve origens na Renascença, caracterizando-se por reconhecer o valor substantivo da personalidade. Indicação de nomes e idéias de seus principais representantes pode ser encontrada em LUZURIAGA (1963, p.243, 245).

apontaram: Dewey ("Ler, entender e comentar o 'Como Pensamos', de Dewey, era importantíssimo", diz uma delas), Thornidke, La Vissière, Riboulet, Rousseau, Claparède, Binet, Janet, Freud, Bovet, Piaget, Mlle. Descouedres, Goodnough, Bybakoff, Dearborn.

As metodologias dadas na Escola eram em número de cinco. Uma geral e as outras relacionadas às diversas matérias que compunham o currículo do curso primário: Língua Pátria, Aritmética e Geometria, Ciências Naturais e Ciências Sociais (Geografia e História).

À Metodologia Geral cabia instruir sobre a evolução do conceito de escola e sua função, a natureza humana e a questão da aprendizagem. No estudo da aprendizagem, além da parte conceitual, o destaque a alguns de seus fatores intervenientes: os interesses, os motivos, o pensamento, os hábitos, as matérias escolares e as atividades, os métodos de ensino. Os tipos de "métodos" (na verdade, misturam-se a alguns procedimentos) apontados como focos de maiores aprofundamentos são: o método de problemas, o estudo dirigido, o sistema Winnetka, o plano Cousinet, o plano Jena, o plano Mackinder, o sistema Platon, o sistema Gary, os centros de interesse, o sistema Montessori, o plano Dalton, unidades de trabalho e o sistema de projetos.¹⁵ Alguns métodos voltam-se para o ensino da classe como um todo, outros buscam atender, num mesmo grupo, às diferenças individuais. A adaptação dos materiais e métodos aos alunos é vista como importante devido às "exigências da limitação das diversas capacidades". Mais que o número de métodos estudados, sua relevância é detectada no tempo que se lhe empresta ao estudo: todo o período do segundo ano, com exceção para alguns temas também enfocados: disciplina, plano de lição, meios de controle do trabalho (registros, fichas individuais, gráficos, boletins), programa, biblioteca, o educador e a assistência técnica.

Sobre os conhecimentos metodológicos que transmitia, diz a ex-professora Aida Lodi:

"Os novos processos de ensino colocavam problemas, para levar o aluno à reflexão. E a escola não permanecia mais entre quatro paredes, era vivida pelas crianças na própria comunidade. Introduziram-se as cantinas, os

¹⁵ LUZURIAGA (1963, p.238/239) apresenta quadro classificatório dos métodos pedagógicos:

- a) métodos de trabalho individual: Montessori, Mackinder, Plano Dalton.
- b) métodos de trabalho individual-coletivo: Decroly, Sistema Winnetka, Plano Howard.
- c) métodos de trabalho coletivo: o de projetos, o de ensino sintético, Técnica de Freinet.
- d) métodos de trabalho por grupos, de equipes: Cousinet, Plano Jena.
- e) métodos de caráter social: as cooperativas escolares, a autonomia dos alunos, as comunidades escolares.



"O corpo docente da Escola de Aperfeiçoamento"
Da esquerda para a direita: Hélène Antipoff, Guiomar Meireles Becker,
Amélia de Castro Monteiro, Alda Lodi, Lúcia Casasanta.

clubes agrícolas, as feiras. Nasceram as excursões. Era, enfim, o processo de socialização que tomava forma". (citada por SOUZA, 1984, p.40)

As metodologias específicas - Língua Pátria, Aritmética, Ciências Naturais, Geografia e História - deviam ensinar às alunas os conceitos científicos e as descobertas básicas que embasavam cada uma das áreas, bem como prepará-las e torná-las competentes na aplicação dos métodos mais pertinentes ao ensino de cada área às crianças.

Os métodos de ensino desses professores de áreas específicas têm pontos em comum: trazem para dentro do processo educativo da sala de aula a ação, o "ativo", o "fazer", a experiência com o "real" isto é, com o que é próximo à vida cotidiana da criança. Consideram os impulsos e motivos pessoais da criança como uma força de aprendizagem que estimula o seu interesse pelo conhecimento, motivada pelos fins que, através dele, podem ser alcançados. Buscam, assim, estabelecer com os alunos seus objetivos e metas; trabalham a disciplina como processo de autocontrole; criam em sala situações que favoreçam o clima de amizade, cooperação e responsabilidade moral compartilhada; interessam-se pela criação de situações problemáticas que levem o aluno a pensar, conceber idéias e explicações, esboçar um plano de ação, executá-lo e, em seguida, avaliá-lo de acordo com o que fora planejado e pretendido. Aliás, planejamento de uma ação, estabelecimento de passos necessários ao seu desenvolvimento e avaliação dos resultados obtidos são fatores preponderantes, não só no que diz respeito ao aluno mas, também, à professora, na preparação do trabalho a ser realizado com as crianças.

Finalmente, uma última cadeira, Socialização, fechava o currículo. A ela competia comparar a educação tradicional à moderna, estabelecer para as alunas-professoras os novos objetivos da educação em nível mundial e nacional e, frente a esses objetivos, situar a "missão da escola". Competia-lhe, ainda, a discussão e o planejamento da organização escolar como uma pequena sociedade ideal; o levantamento e o estudo das instituições ou práticas sociais que deviam ser introduzidas no ambiente escolar para fins de educação cívica: assembleias (ou o Auditorium do Regulamento do Ensino Primário), participação dos alunos na administração, conselho de estudantes, "família escolar", clubes, publicações, excursões, museus, bibliotecas, associações, atividades de férias, exposições, instituições assistenciais, bancos, orquestras, dramatizações, escotismo, bandeirantes, jardinagem, etc. Todas estas atividades permitiam a criação de situações planejadas, vivência de papéis socialmente definidos, responsabilidade coletiva por determinados problemas e sua solução.

Prevía-se, ainda, no ensino da Socialização uma parte teórica, segundo o programa, "apenas desenvolvida dentro dos limites das necessidades dos cursos", onde se destacavam: "a conceituação das instituições sociais e políticas, notadamente das que mais se relacionam com a vida escolar"; a democracia, no "conceito geral", "virtudes" e "hábitos sociais", sobretudo, nos "pontos mais necessários à missão da escola"; a liberdade e a autoridade, o princípio de hierarquia e da licença; o nacionalismo e "a função da escola na formação de um patriotismo sadio".

É interessante notar que, ainda aqui e mais uma vez, prevía-se essa passagem de forma gradual e não conflitiva, isto é, sem rompimentos. É do professor Mário Casasanta (1931) a seguinte orientação:

"O professor, para evitar a passagem brusca de um regimen autocrático para um democrático, tomará medidas para organização de um período de transição, visto que, na escola, como nas sociedades, a liberdade imediata não vem sem complicações por vezes graves. É indispensável, por assim dizer, dar às crianças a educação da liberdade, ensinar-lhes os primeiros passos e as primeiras palavras, como uma arte de aprendizado difícil. É, com efeito, ingênuo esperar que a liberdade, boa em si, só produza frutos bons, com o seu simples aparecimento (...). Assim, o professor irá organizando uma sociedade entre os seus alunos, em que haja boa dosagem entre liberdade e autoridade, por forma que esta tenda a desaparecer, através do curso, até que os alunos, perfeitamente conscientes de seus deveres e de seus direitos, a dispensem de todo e se dirijam por si próprios" (CASASANTA, 1931, p.3334)

Enquanto as demais matérias eram veículos para realização de idéias escolanovistas, a Socialização, em termos do programa, era a parte absolutamente explícita da prática ideológica, que faz da escola o mecanismo supremo da reforma social rumo ao aperfeiçoamento da sociedade, rumo à democracia ordenada e hierarquizada.

Nos relatos sobre as aulas de Socialização, as ex-alunas recordaram-se das atividades desenvolvidas no dia-a-dia: uma turma recepcionar outras, a apresentação da realidade do município de alguma aluna, a organização de um circo de cavalinhos, os cantos, os bailados, as brincadeiras. Na área dos "conceitos", lembraram a improvisação de paralelos entre Escola Nova e Escola Tradicional. Muitas se referiram às aulas de Socialização como momento de relaxamento e alívio de tensões. Lembraram-se também que era nessas atividades (que aconteciam às tardes de sábado) que, não raro, encontravam-se presentes as autoridades educacionais.¹⁶

Já das ex-professoras, a lembrança é de que aqueles momentos de "socialização" eram também o momento da crítica ao professorado. "As alunas não deixavam escapar nada", disse Alda Lodi. Em esquetes jocosos, externavam a visão que tinham das aulas e das posturas dos professores. Por isso, aqueles momentos, continua Alda, eram

"... bem aceitos e valorizados pelos professores como momentos de crescimento profissional. Tínhamos ali elementos para a autocrítica, para a análise e reflexão do que estávamos fazendo. Estávamos criando algo novo, um curso pós-Normal, e nunca havíamos lecionado para adultos".

Influências e concepções subjacentes à prática pedagógica

Instituição original, isto é, primeira no gênero, a Escola, à medida que o professorado começou a buscar um caminho para o ensino que iria ministrar, conviveu com atritos e divergências entre os professores. Quem relata é Lúcia Casasanta:

"Então, criou-se logo uma questão muito interessante que eu ainda sinto que as escolas não definiram. E foi o primeiro embaraço que nós tivemos que resolver. Porque houve um choque entre a orientação americana e a orientação européia. Na orientação americana, a escola estava voltada para as necessidades fundamentais do ensino na época. E, como estava orientada neste sentido, a parte principal era a metodologia, porque (aí) eram as maiores deficiências. Eram as deficiências do ensino. Então a metodologia tomou um grande vulto no trabalho da Escola. Mas a orientação do Instituto Jean Rousseau era a seguinte: o departamento de Psicologia devia estudar a Psicologia Infantil - a Pedologia - e também a Psicologia das várias matérias do ensino primário. Do programa. Então, a psicologia da leitura, da ortografia, da escrita, da composição... Tudo deveria ficar no departamento de Psicologia. Mas a orientação americana que nós trouxemos e aquela orientação que nós seguimos lá era o contrário. A Psicologia Educacional está ligada à Metodologia. Como base. E (deve ser dada) pelo mesmo professor. O que é muito mais razoável. Porque se fosse estudar só Metodologia, deixando a psicologia das várias matérias - da ortografia, da ciência - no laboratório, eu deveria estar constantemente procurando saber e acompanhar o que ia lá, no laboratório de Psicologia (...). Foi aquele choque. Madame Antipoff a princípio resistiu muito. E nós também resistimos por outro lado. E, afinal, acabamos vencendo sobre os outros elementos. E o que prevaleceu foi então esta parte: a psicopedagogia e a orientação psicopedagógica. O professor estudava a psicologia de cada matéria e a metodologia correspondente." (excerto da entrevista de Lúcia Casasanta).

Nas duas linhas agrupadas, americana e européia, os enfoques não eram os mesmos. A linha européia, mais voltada para a Psicologia, colocava aquela ciência como começo e fim de todas as demais áreas, que a ela deveriam estar submissas. A linha americana, caminhando mais para a questão metodológica, admitia que as diversas disciplinas deviam, para seu próprio desenvolvimento e eficácia, nutrir-se de fundamentos e descobertas da Psicologia, mas tinham, ainda assim, vida e objetos próprios.

¹⁶ ESTHER ASSUNÇÃO relata que estas reuniões sobre os municípios e cidades de origem das alunas eram politicamente aproveitadas pelo "Dr. Campos": ouvindo as alunas, Francisco Campos trabalhava depois as informações obtidas com os prefeitos daqueles lugares.

Essa história tem sua origem. Como fica claro na fala de Lúcia Casasanta, o desacordo tem a ver com a própria gênese dos elementos dos grupos em atrito, isto é, o americano e o europeu.

Os avanços da Biologia e da Psicologia trouxeram novos conhecimentos científicos, que embasaram uma mudança no modo de se realizar a educação infantil. Sobre o problema dessa educação, Claparède, em conferência proferida no Teatro Municipal de Belo Horizonte, na noite de 23 de setembro de 1930, assim se pronunciou:

"A educação, considerada sob o ponto de vista dos seus fins sociais é, em grande parte, a arte de ajustar o indivíduo a um dado meio social ou, melhor ainda, a um meio social ideal, em cuja elaboração ele próprio deverá trabalhar. Mas, sob o ponto de vista do indivíduo, a educação - segundo a fórmula a um tempo audaz e profunda que se destacou do estudo biológico da criança - é uma vida e não uma preparação para a vida. Conciliar os direitos da criança e as exigências do adulto, os direitos do indivíduo e os que são apanágio da sociedade, tal é a arte suprema do educador". (CLAPAREDE, 1931, p. 3334)

Essa distinção feita por Claparède é importante. Para o europeu, habitante de um continente antigo e guardando profunda tradição cultural, a criança não era o ser do futuro. Ela era um ser do presente e diferente do adulto. A vida social era uma realidade, mas o cidadão era, antes de tudo, um indivíduo, um ser específico e único que tem compromissos consigo mesmo. Há, pois, implicações nesses pressupostos dos educadores europeus que, voltando-se para o estudo da psicologia infantil, preocuparam-se mais em conhecer o indivíduo, suas características, seus motivos e interesses. Para eles, a felicidade do ser humano estaria em encontrar-se como pessoa capaz de realizações que lhe fossem adequadas. O complexo de inferioridade era um grande mal que passava a existir quando se pedia ao indivíduo mais do que ele poderia dar: devia ser, a todo o custo, evitado pela educação. O homem possuía aptidões, isto é, dons inatos que lhe foram dados pela natureza. Para que houvesse felicidade, o ser humano deveria desenvolver suas aptidões ao máximo, mas nunca se poderia forçá-lo, exigindo mais, ou subestimá-lo, pedindo menos. Ambos os casos gerariam no indivíduo grande infelicidade. Por isso, tornava-se tão importante, pela aplicação de testes e desenvolvimento de estudos, medir a amplitude dos seus dons, conhecer-lhe os motivos psicológicos e emocionais, enfim, saber de que cada um seria capaz a fim de bem educá-lo.

O importante, segundo essa corrente, era que, através da educação, cada um estivesse ajustado à sociedade, como indivíduo e em termos de felicidade. A sociedade precisava de todos, desde que bem integrados e socialmente realizados. Tornava-se tão importante ter

um bom mecânico quanto um bom intelectual. Exigir do intelectual, daquele que, por exemplo, manifestasse raciocínios abstratos e pouca destreza manual a mecânica, ou exigir do hábil e prático a intelectualidade seria fazer de ambos infelizes e maus profissionais. Portanto, na educação, o indivíduo era o foco central e deveria aprender aquilo de que fosse capaz e pela forma ativa, desde que a atividade era uma característica básica da criança. Sempre que alguma criança estivesse apática, poder-se-ia ter certeza de um mau atendimento no seu processo educativo. Estar-se-ia exigindo dela, de forma indevida, tanto para além quanto para aquém de suas capacidades. Nada mais justo, portanto, que também o "quê" e o "como" ensinar estivessem subordinados à Psicologia.

Já os Estados Unidos eram uma sociedade nova e ambiciosa, em pleno sucesso industrial e desenvolvimento de um capitalismo mais avançado. Essa sociedade, sem uma tradição cultural mais arraigada, menos preocupada com valores humanitários e mais pragmática em seus objetivos desenvolvimentistas, mudou o centro de gravidade do problema educativo: a questão já não era o indivíduo em si, sua felicidade pessoal, mas ele em função da coletividade, ele como elemento de construção da sociedade.

Considerava-se também importante dar uma base científica ao educador. A ciência, dona de um conhecimento "verdadeiro", proporcionava a aplicação de um fazer correto e eficiente à educação, que lhe permitia alcançar, com menor esforço e mais eficiência, os objetivos propostos. As palavras de Santos (1980, p.40/41), ao especificar um dos princípios tayloristas, sintetizam bem a questão: **"há um melhor método de se fazer um trabalho específico e este melhor método só pode ser determinado através de um estudo científico"**.

No começo do século, no rastro do sucesso industrial experimentado e creditado às inovações administrativas nas empresas, a visão e a prática sobre a escola caracterizaram-se por tentarem fazer dela uma mini-empresa, empregando os credos da administração científica defendida por Taylor.¹⁷ O educando tornar-se-ia o indivíduo pronto para enfrentar as exigências do mundo empresarial. Nessa fase, nos Estados Unidos, foi muito difundido o ensino profissionalizante nas escolas, principalmente nas públicas, onde, considerava-se, 70% das crianças frequentariam apenas o curso elementar e iriam depois, direto, para o mercado de trabalho.

A esse tipo de ensino, diretamente vinculado ao trabalho empresarial, surgiram reações. Por um lado, as classes médias e altas procuraram, através de escolas particulares, oferecer às suas crianças um ensino mais lúdico. Por outro lado, alguns educadores colocaram como inapropriada a visão e aplicação de valores e procedimentos comerciais e industriais à escola. Consideraram também que a atividade escolar, em nome da ciência, era superficial e simplificada, já que a utilização de

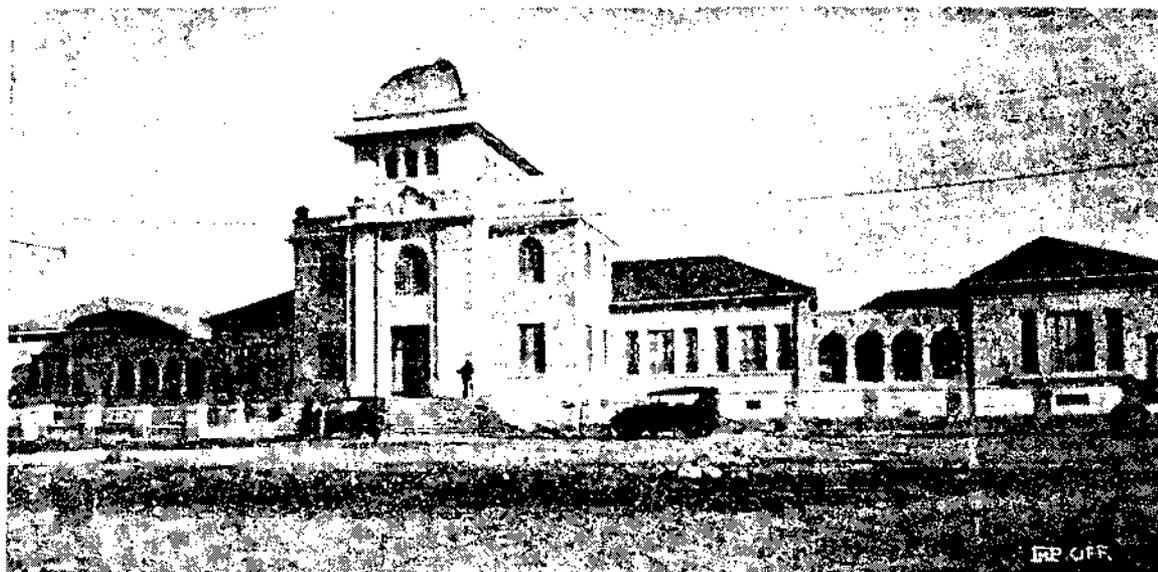
¹⁷ O assunto é discutido por SANTOS (1980), especialmente no Capítulo II.

procedimentos e recursos científicos (como os testes, por exemplo) serviam basicamente para encaminhar os alunos a suas futuras profissões, de acordo com suas aptidões e as exigências do mercado de trabalho. Assim, a educação oferecida primava por preservar as condições sociais existentes com todos os erros nela contidos. Haveria, pois, para a escola, outros papéis mais "nobres" no sentido de aprimorar as pessoas e a sociedade na qual viviam.

Dentre tais educadores, destacou-se John Dewey. Dewey viu na educação esse instrumento de mudança social. Como ele mesmo o definiu: "devemos criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejariamos realizar e, formando os espíritos de acordo com este tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta". (DEWEY, 1959, p.349350). A noção de democracia de Dewey supunha uma sociedade homogênea e sem classes, uma relação entre iguais, onde o mérito, resultado de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo através de um processo educativo, teria a primazia.

Dewey não negava que, com base nas ciências, era preciso conhecer as possibilidades e capacidades do educando. Contudo, para ele, o método assumia papel de relevo. Havia valores, princípios e, mesmo, conhecimentos que se faziam socialmente importantes, e tornava-se necessário ensiná-los aos cidadãos. E havia formas adequadas de ensino. Por exemplo, para formação de valores e princípios desejáveis nos indivíduos, era preciso criar um ambiente escolar que projetasse uma sociedade ideal. Interagindo nessa sociedade, o indivíduo apreenderia, na convivência social, tudo que ela tivesse de melhor. Ao deixar a escola, transferiria à sociedade maior os valores e princípios "depurados" nos quais se exercitara. Esse novo cidadão, surgido como consequência da sua formação, buscaria o constante aprimoramento da sociedade na qual vivia. Assim, com o tempo, dela seriam erradicados os "privilégios indevidos" e as "injustas privações".

Como Claparède, para quem a atividade, iniciada pelo aspecto lúdico, podia converter-se, paulatinamente, em trabalho, Dewey considerava que o jogo e o trabalho eram dois pontos de um mesmo contínuo. A diferença dava-se pela idade da pessoa e o rigor do comprometi-



A Escola de Aperfeiçoamento à Av. Paraopeba (hoje, Augusto de Lima), no Barro Preto.

mento com determinado objetivo. Por caminhos apropriados, era necessário conduzir a criança ao longo dessa linha jogo-trabalho. Propunha que, levando a criança a aprender com a própria vida, a escola fosse ativa em seus métodos, cheia de significados e de experiências extracurriculares. Mudar o social seria, antes de tudo, mudar o processo educativo. Para o desenvolvimento de um bom trabalho pela escola, dependia-se, pois, de métodos educativos adequados que, eficientemente, conduzissem a criança a conhecimentos e atitudes relevantes para a vida social e, em fazendo isso, transformasse para melhor e mais democrata o seu caráter.

Essa impressão adquirida nos Estados Unidos foi assim expressa por uma das ex-professoras da Escola de Aperfeiçoamento: "o que mais nos chamava a atenção (ali) era a questão do social na educação. Isso nunca nos havia ocorrido antes". (excerto da entrevista com Alda Lodi).

Exposto isso, pode-se entender o ponto de vista defendido pelas professoras brasileiras quanto à posição das metodologias na Escola de Aperfeiçoamento. Caberia às suas disciplinas - e não à Psicologia, como desejava D. Helena - ensinar às professoras-alunas a fundamentação psicológica e também o método mais adequado para o desenvolvimento da aprendizagem infantil nas áreas específicas. Na verdade, entravam em choque duas orientações de educação. No primeiro caso, a linha européia, "psicologizada" (segundo Lúcia Casasanta), acreditava no poder das pessoas. No segundo caso, a linha metodológica, vinda dos Estados Unidos, refletia a crença no poder das instituições.

Foi dito que a linha americana "venceu" e se impôs. Talvez, não tanto por força do próprio grupo, mas, possivelmente, pela sua própria origem social e afinidades de suas posições com os objetivos expressos pela política governamental então instituída. Em geral, há unanimidade nos relatos colhidos, confirmando que a Escola de Aperfeiçoamento pôde contar com amplo apoio do Secretário enquanto durou sua gestão. Afinal, o objetivo da política educacional de Francisco Campos era tornar a escola um mecanismo capaz de formar um cidadão moderno e adaptado às condições e exigências da vida urbana. Não havia incompatibilidade entre os ideais dos professores brasileiros vindos dos Estados Unidos e os governantes. Com Helena Antipoff, alguns complicadores externos devem ser considerados: a reação da Igreja à postura agnóstica da pesquisadora, a imagem negativa de sua origem russa e a desconfiança da elite social pelo simples fato de uma "estrangeira" assumir tão importante papel na educação mineira. O Governo do Estado, por sua vez, preferiu manter-se distante para não dizer ausente em face das críticas e agressões dirigidas na imprensa local à referida professora e a seu trabalho.

Na prática da Escola, as metodologias se impuseram, mas não anularam a Psicologia, que teve ali papel de relevo, chegando a marcar as alunas tanto pelo conhecimento transmitido quanto pelo carisma da Mestre. Na verdade, a psicologia das aptidões e capacidades individuais tornou-se hegemônica como base do trabalho do professor diplomado pela Escola de Aperfeiçoamento. Exemplo disso é a formação das classes ho-

mogêneas, tão defendidas pela Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento. Aplicavam-se testes, estabelecia-se o nível mental das crianças, e os semelhantes eram agrupados. Com isso, justificava-se, cada grupo seria melhor atendido e educado a partir de metodologias e técnicas adequadas às suas condições mentais de aprendizagem.¹⁸

Pode-se chamar de "intimista" a linha que pautou os trabalhos e a visão de educação transmitida pela Escola de Aperfeiçoamento. Por ela, o trabalho do professor deveria voltar-se para o conhecimento psicológico das crianças e buscava-se modificar e reorganizar o interior das instituições escolares do ensino primário. Ir além dos problemas aparentes e imediatos do ensino não foi objetivo que então se propusesse. É o que parece afirmar Lúcia Casasanta:

"A Escola nunca teve essa preocupação de fazer, de criar uma instituição com objetivos transcendentais. Nada disso. Os objetivos da Escola eram principalmente atender às necessidades imediatas do ensino".

Com isso, referia-se também Lúcia Casasanta à preocupação que tivera o governo em determinar, em nível de regulamento, o que deveria fazer a Escola de Aperfeiçoamento. Fica ali explícito e claro que à Instituição não compete fazer pesquisas "puras" em Psicologia ou metodologias ou qualquer outra área e, por isso, ela deve excluir dos programas "teses de ordem puramente científica ou remotamente úteis à técnica de ensino". Deve-se, pois, valorizar o que seja útil e eficiente ao ensino. A "Escola tem por fim transmitir e não elaborar ciência" (grifo meu), reza o Regulamento. Por isso, no seu trabalho, devem "preponderar os processos e formas didáticas já experimentadas e assentes pelos tratadistas de educação e não pesquisas destinadas a fixar este ou aquele processo". Investigação só deverá acontecer após discutida por todos os professores e aprovada pelo diretor, e somente quando for a mesma "indispensável para o bom ensino" ou para a iniciação das alunas "nos métodos experimentais da investigação". Mesmo assim, as investigações só podem ser em número restrito pois "alunas e professoras" não "devem perder tempo à busca de informações precárias com detrimento do programa de tópicos essenciais e assentes".

A idéia de introduzir inovações na maneira de fazer a educação e não o questionamento mais profundo em relação aos problemas escolares é clara e detalhadamente delineada ao longo do Regulamento. Diz ele:

¹⁸ Discutem-se aqui as idéias e confrontos iniciais de postura na Escola de Aperfeiçoamento. Parece-me que, posteriormente, os mecanismos criados para um melhor atendimento à capacidade individual dos alunos foram burocratizados em contextos profundamente autoritários pós-1930, e o que se implantou como inovação de certo cunho "liberal" transformou-se em instrumento de legitimação das discriminações sócio-culturais perpetradas pela escola.

"... porque o professor não se destina a lidar apenas com idéias e doutrinas, mas, principalmente, traduzi-las na prática, faz-se mister, para atingir os fins da Escola, um meditado programa de prática funcional, para que tenham as alunas plena consciência dos princípios pedagógicos, familiarizem-se com as disposições regulamentares, alimentem a vocação magisterial e saibam colher das experiências cotidianas da profissão observações e ensinamentos que lhes permitam crescente aperfeiçoamento".

E, para definir prática, menciona o que é aparente e fisicamente concreto. Observações "de caráter antropológico e psicológico sobre os alunos", embora "parecendo desenvolver-se no campo da prática", "não passam de especulações indiretamente relacionadas com o ensino". Todas as matérias até mesmo a Psicologia, cujas observações e pesquisas são consideradas um tanto "peculiares" "só devem cogitar de assuntos presos diretamente à educação, (e) todos os demais trabalhos não têm por escopo estudar as crianças em si, mas as crianças como alunos de uma classe em vista de seu ensino". Mais uma vez surge a diferença de enfoques entre as posições e compromissos da Psicologia européia e a proposta governamental. Diz-se aqui, com clareza, antepondo-se à postura da Psicologia, que a criança não interessa como pessoa mas, somente, como membro de um grupo social e na função prática do seu ensino.

Conforme estabelece o Regulamento, a prática propriamente dita "deve basear-se sobre o ensino primário" e compreende, além de dar aulas, "o estudo dos alunos, da classe, do regulamento, da escrituração, do sistema escolar, a preparação das lições, o manejo e a direção de todas as atividades". Nela, também está compreendida a parte material da escola: "edifício escolar, sala de aula,¹⁹ mobiliário, material didático, higiene escolar" e mais "feitura do horário, distribuição dos alunos por classes, leitura e interpretação dos programas, boa elaboração de registros referentes à classe e à escrituração escolar". "Ainda como prática do primeiro ano, entrarão a observação da entrada e saída dos alunos, a direção dos recreios, a correção dos cadernos e a substituição nas falhas". No segundo ano, outros "exercícios didáticos", também como objeto da prática: "lição ou atividade escolar dirigida aos alunos das Classes Anexas, redação de resumo de aula ou atividade e sua discussão, relatório da lição e das observações produzidas durante a discussão".

Entretanto, mesmo no sentido da inovação que a Escola de Aperfeiçoamento se propôs desenvolver, na base das transformações internas da escola primária, sua mensagem produziu impacto na estrutura de ensino. É interessante verificar que procedimentos e recursos didáticos, hoje assumidos como rotineiros no magistério das

quatro primeiras séries do ensino de 1ª. Grau, significaram, segundo as entrevistadas, imensas novidades descerradas pelos conhecimentos e práticas de ensino propostos pela Escola de Aperfeiçoamento àquela época.

Ex-professoras e ex-alunos referiram-se também, a cada momento, "às pesquisas e experimentações frequentemente realizadas" "ao compromisso com a pesquisa e a experimentação que caracterizou os trabalhos da Escola". Parece haver aí grande contradição entre o proposto pelo Regulamento: transmissão de conhecimentos e práticas comprovadas, e não pesquisa, e o executado pela Escola de Aperfeiçoamento, cuja base do ensino, é dito, foi a pesquisa e experimentação.

D. Helena, talvez por sua formação e suas convicções científicas, procurava mesmo voltar-se para a pesquisa. Dizia ela:

"Será preciso iniciar o pedagogo ao método da Psicologia Experimental, familiarizando-o com a técnica psicológica, despertando nele o espírito de investigação científica e tomando-o apto a colaborar em pesquisas pedagógicas."

"O ensino da Psicologia que se faz na Escola de Aperfeiçoamento visa a esta meta. Os cursos teóricos que as senhoras recebem aqui têm por finalidade revelar os problemas concernentes à educação. São destinados a sistematizar os conhecimentos das senhoras, alertando a sua mente e despertando a necessidade da pesquisa ativa, isto é, mostrando-lhes a vantagem de uma verificação pessoal relativamente às verdades já estabelecidas..." (ANTIPOFF, 1982. p. 63)

Contudo, a burocracia governamental não abria mão do caráter instrumental da Escola. Em 1931, a Secretaria de Educação (que fora então criada) encarregou o laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de uma função quase que administrativa: promover a homogeneização de todas as classes de 1o. ano dos grupos escolares da Capital. O volume de testes a corrigir fez com que o laboratório, deixando de lado atividades de pesquisa, se concentrasse na prestação de serviço.

No caso da Metodologia, parece que a pesquisa aconteceu em função dos próprios desafios da realidade às professoras técnicas.

As entrevistas deixam claros dois aspectos: por um lado, sentiu-se necessidade de adaptação dos conceitos à realidade brasileira, diferente da americana. Era preciso propor, dentro dos princípios conceituais aprendidos, como realizar o trabalho nas condições aqui existentes.

"O que era visto teoricamente nas aulas era demonstrado na prática, mas tinha que se criar algo novo. Tinha que haver adaptação: a realidade brasileira era muito diferente da realidade americana" diz Aida Lodi.

¹⁹ Lembro-me ainda das aulas do Normal passando à frente as especificações mais detalhadas: "o espaço correto das salas de aula é de, pelo menos 1m² por criança"; "a entrada da luz na sala de aula deve, sempre que possível, vir à esquerda do aluno"; "verde é a cor que descansa os olhos, portanto..."

Por outro lado, nem sempre às definições conceituais correspondiam os resultados encontrados na aplicação prática, e os professores, que sempre acompanhavam as alunas, precisavam, junto com elas, reconceituar, reaplicar, reinterpretar, criando-se, assim, uma corrente contínua. Diz Lúcia Casasanta, em entrevista:

"Não será um bom professor de metodologia do ensino de qualquer matéria quem não acompanhar de perto a aplicação dos princípios que transmite a seus alunos, Lembro-me que, conhecendo bem os fundamentos do método global de leitura, sobretudo no fenômeno do sincretismo (globalização), verifiquei, a certa altura, acompanhando a aprendizagem das crianças na classe anexa com minhas alunas, que o princípio da globalização não estava bem compreendido. (...) Nós estávamos aplicando. Já havíamos estudado, minuciosamente, a pedagogia da leitura, com relação aos vários métodos de ensino da leitura para escolhermos o melhor método. Como a Psicologia apontava como o melhor método o global de contos, nós começamos a trabalhar com este método. Na minha aula de Metodologia, as meninas estudavam a psicologia da leitura, os métodos, os processos de ensino, teoricamente. E também o material adequado. Então, aí, cada uma das alunas fazia o seu material. Não tínhamos material publicado para isso de acordo com a teoria que nós estudávamos. Então, cada aluna fez seu material. Depois, nós escolhemos os melhores e, dentre os melhores, nós escolhemos um para ser aplicado. E esse material que foi escolhido foi o da Anita Fonseca, que era aquele livro de Lili (...) Mas, na observação ali, eu estava com algum problema. O resultado da prática não correspondia exatamente ao conceito que eu fazia da globalização. (...) Havia uma coisa errada. O material já estava publicado, mas disse assim: vamos ser bastante humildes e vamos dizer que nós erramos. Vamos voltar e refazer o material. (...) E refizemos. Isto ocorreu várias vezes, com várias coisas. Inclusive, muitos passos que demos adiante na pedagogia foram com base nestas experiências."²⁰

Neste trecho final, Lúcia Casasanta refere-se a importante faceta do trabalho do pesquisador: o erro é fator primordial, material bruto para novas investigações. E, parece, havia ali interesse em confrontar o que, na prática, não saísse corretamente: o estímulo à manutenção do vínculo pedagógico das professoras-alunas que deixavam a Casa, retornando sempre que possível à Instituição, trazendo aos ex-professores os problemas encontrados, foi um procedimento que reforçou e estimulou a pesquisa aplicada. Como relata Lúcia Casasanta, em entrevista, esse vínculo era cultivado pela Escola.

"E, também, quando elas saíam da Escola, formadas, a Escola continuava aberta a todas

elas para que trouxessem os seus problemas. Porque os problemas que elas sentiam na prática iam alimentar o nosso campo de pesquisa..."

Isso levou, mais uma vez segundo Lúcia Casasanta, a gerar conhecimentos pioneiros sobre fenômenos lingüísticos, em nível internacional. É o que ela afirma a respeito do fenômeno que denomina de "unidade lingüística", descoberto na Escola a partir da solicitação de uma ex-aluna a frente das dificuldades que, como orientadora técnica, encontrava em seu trabalho no G.E.Barão de Macaúbas. Como o relato é muito extenso, dele selecionei algumas partes onde ela expressa tal pioneirismo:

"Você sabe que o fenômeno lingüístico é único, qualquer que seja a matéria, seja ortografia, composição, gramática, literatura, leitura... Quer dizer, o ensino de qualquer uma destas áreas incluiu-se nas demais. E por que? Se a Escola não tivesse esse caráter experimental nunca chegaríamos a isso. Você veja quanto tempo: nós estávamos na Escola de Aperfeiçoamento quando este problema surgiu. (...) Mais tarde, com "os mesmos fundamentos, na América do Norte, Arthur Gates, que ainda vive e trabalha muito nessa área, conclamava os professores a prestarem muita atenção no estudo da Língua porque uma área influiu muito na outra. (...) na França, em 1973, quando estive lá, notei que nós estávamos muito avançados. (...) Fizemos parte de uma mesa redonda sobre isso. E eles deram a este princípio o nome de ensino global da Língua O ensino global. Quer dizer, não ensinar cada área separadamente mas todas simultaneamente. É o princípio que nós denominamos aqui de unidade do fenômeno lingüístico. E o nosso trabalho foi pioneiro, quer dizer: muito antes de Gates nos Estados Unidos, muito antes da França ter estabelecido este princípio..."

Vindo os princípios escolanovistas que nortearam a prática na Escola de Aperfeiçoamento de duas diferentes fontes - Europa e Estados Unidos - é interessante perceber que em muitos aspectos da vida da Instituição as áreas denominadas por uma ou outra corrente diferenciavam-se.

²⁰ Nessa citação, o termo "aplicado" apresenta duas conotações. "Estávamos aplicando" significa que tinham passado a elaborar o material didático com base nas teorias estudadas. Dos trabalhos elaborados escolheu-se o melhor "para ser aplicado" quer dizer para ser testado, experimentado na turma de 1ª série das Classes Anexas.

A Psicologia (embora tenha sido criado o laboratório em 1931)²¹ fazia suas pesquisas nas escolas da comunidade. Ali, em folhas de papel e nas respectivas colunas, as alunas anotavam o assunto tratado pelo professor, o tempo gasto no assunto, as reações das crianças, as atitudes do professor. As observações realizadas nas escolas eram, segundo Esther Assunção, importantes fontes de aprendizagem das alunas:

artista plástica. Há também um equívoco em relação a origem desses professores; tanto Theodore Simon quanto Mlle. Milde nunca pertenceram ao Instituto Jean Jacques Rousseau, de Genebra. Theodore Simon era da Universidade de Paris e Mlle. Milde, da Academia de Belas Artes de Bruxelas.

"Destes relatórios, ela, D. Helena, tirava com as alunas a teoria da Psicologia. Era uma coisa muito viva. Via-se o trabalho e a atitude do professor e do aluno, a capacidade da turma, as dificuldades. Dessa interpretação saía a teoria".

Era também a partir dos grupos escolares que as alunas vivenciavam a experiência final e maior da aplicação dos princípios psicológicos ao ensino. Relata uma ex-aluna:

"Desenvolvia-se esse trabalho sob a forma de uma monografia que os professores-alunos, ao final do curso, deveriam apresentar. Esse trabalho se fazia todos os anos pela turma que estivesse cursando o 2º ano. A cada dois alunos era destinada uma classe de 4ª série primária: compareciam ao Grupo Escolar uma vez por semana, permanecendo ali durante todo o horário (um turno); aplicavam os questionários e testes indicados no planejamento; e observavam todas as atividades da classe, dentro e fora da sala de aula. Completada essa coleta, que levava meses, vinha então a segunda fase: a apuração e tratamento dos dados e a elaboração da monografia propriamente dita. Nessa etapa, cada equipe procurava desenvolver tudo o que podia e ensaiava muitas vezes a tirada de conclusões. A fase de correção das provas e con-

*versão dos resultados em valores padronizados era, passo a passo, acompanhada pelas assistentes.*²²

Da mesma forma, era ainda no contexto real da escola pública e integrado no estudo da Psicologia o momento do ensino da Estatística:

"A Estatística escolar era estudada e compreendida em situações escolares onde os dados eram colhidos pelos alunos no próprio campo de trabalho e os resultados prontamente aplicados". (SOUZA, 1984, p.46)

A prática de ida às escolas públicas serviu também de efeito demonstrativo e difusor dos novos princípios do ensino nas escolas da Capital. Algumas entrevistadas, em seus relatos, afirmaram que as professoras regentes, em cujas salas tinham estado observando, "entusiasmadas com o que iam aprendendo com as visitantes", resolveram ir, elas mesmas, cursar a Escola de Aperfeiçoamento.

As metodologias procuravam aproveitar, como material de trabalho concreto, observações das alunas nos grupos escolares e as demandas trazidas pelas ex-alunas, mas possuíam uma forma interna e estruturada, uma "oficina" de preparo de suas alunas em termos técnicos. É que o corpo docente, na sua linha dominante, procurou organizar a Instituição no modelo de escola-laboratório adotado pela Universidade de Colúmbia. Solicitou a criação de uma escola experimental e outra de demonstração, mas, dado o baixo interesse do governo pela experimentação, conseguiu apenas a segunda escola: a de demonstração (a Horace Mann²³ mineira), que entrou em funcionamento em 1930, simplesmente denominada "Classes Anexas". Ali aplicava-se na prática o que era teoricamente estudado pelas alunas em sala de aula. Diz Lúcia Casasanta:

"Os professores davam aulas teóricas. As professoras que eram ex-alunas aplicavam a metodologia. As professoras (da Escola) iam para verificar a parte teórica e a aplicação. Enquanto as primeiras turmas formavam, ia-se tentando trabalhar a escola de demonstração com as professoras daqui. Ia-se levando, mas a coisa só funcionou bem depois de assumida pelas ex-alunas".

²¹ Antecedendo o laboratório, Helena Antipoff criara, em 1930, o "Museu da Criança", que tinha por finalidade, segundo ela própria, ser "um centro de pesquisas e informações" onde, "nossas alunas, depois de deixarem a Escola, poderiam receber as direções e indicações de que precisassem para continuar o trabalho no qual foram iniciadas aqui e cuja importância já lhes foi dado sentir". (Fala às alunas em 10.05.30. In Boletim n.2, CDPHA, 1982, p. 64)

Para efeito da exatidão historiográfica, é importante lembrar que Theodore Simon e Leon Walter (e não Voltaire) nunca participaram desse laboratório sob liderança de Helena Antipoff. Tampouco Mlle. Milde pertenceu ao laboratório de Psicologia, como é sugerido por Salgado (1982). Os primeiros já haviam partido quando Helena Antipoff chegou a Belo Horizonte; Mlle. Milde era

²² Maria Augusta Cunha Francisco, turma 41/42, in Boletim CDPHA, 1982, n. 2, p. 46. Foi possível localizar, com uma ex-aluna, uma dessas monografias.

²³ A Universidade de Columbia mantinha duas escolas anexas: uma de experimentação (a Lincoln Experimental School) para os professores testarem suas idéias; outra de demonstração (a Horace Mann), onde as idéias testadas e aprovadas eram aplicadas para observação dos alunos-mestres.

De início, quando nenhuma turma fora ainda formada, o trabalho das Classes Anexas não era auxiliar tão poderoso para as professoras da Escola de Aperfeiçoamento e exigia que elas próprias fossem dar "aulas-modelo", já que as professoras regentes, embora escolhidas dentre as melhores da cidade, não estavam a par dos novos conhecimentos e técnicas a respeito do ensino. Foi a partir de 1931 que as professoras da Escola, requisitando algumas das primeiras ex-alunas formadas para professoras das Classes Anexas, passaram a trabalhar com a escola de demonstração como uma equipe verdadeiramente integrada. Essas professoras, escolhidas entre aquelas que mais se sobressaíram nos novos conhecimentos, ficavam em horário integral na Instituição e participavam ativamente da sua vida: pela manhã, reuniam-se com os professores da Escola de Aperfeiçoamento e planejavam atividades; discutiam novas propostas para alguma pesquisa que estivesse sendo levada a cabo em Aritmética, Geografia ou Língua Pátria; participavam de debates com as alunas-mestras que observavam e estagiavam em suas turmas; executavam, com pequeno grupo, algum experimento pioneiro sob orientação de algum professor. Pela tarde, ministravam aulas às crianças.

De sua convocação e de como, em seguida, as Classes Anexas passam a ser importante recurso aliado para a aplicação e demonstração do aprendido, relata Esther Assunção:

"Terminado o curso, voltei a Bom Despacho. Em seguida, recebi um convite para vir trabalhar nas Classes Anexas. Vim e fui dar o primeiro ano. E lá, já nesse primeiro ano, adotava tudo o que aprendera na Escola de Aperfeiçoamento. Para ensino da leitura, comecei já a trabalhar com o método global, utilizando, para isso, o material elaborado pelas alunas da primeira turma da Escola. Os materiais escolhidos eram aqueles considerados os melhores..."

Segundo Lúcia Casasanta, muitas vezes as Classes Anexas funcionavam também como escola experimental. Definindo experimentação como aquilo cuja eficácia não está comprovadamente demonstrada, afirma ela que ali muitas sugestões iniciais de como aplicar a teoria na resolução de alguns problemas (sugestões estas ainda sem comprovação) foram levadas a efeito, observadas, acompanhadas, avaliadas e refeitas.

Funcionando como laboratório das metodologias, as Classes Anexas caracterizaram-se por condições especiais e inovadoras de funcionamento.

Na metodologia de trabalho desenvolvido com as crianças, as maiores inovações. O trabalho coletivo, totalmente desconhecido nas escolas regulares, acontecia ali, onde, em mesinhas de quatro lugares, os alunos trabalhavam em grupo e de forma cooperativa. Este era um dos processos fundamentais para a formação de hábitos "socialmente desejáveis". Dentre eles, destacavam-se a sociabilidade, a responsabilidade de cada um como condição para o sucesso do grupo e a disciplina, não pelo

medo do professor mas pelo envolvimento e interesse do aluno no trabalho por ele desenvolvido.²⁴

A preocupação de estimular o gosto da criança pelo estudo, de promover-lhe experiências pedagógicamente "ricas" e, tanto quanto possível, "vivenciadas", eram características do ensino da Escola, dizem as ex-professoras das Classes Anexas. Aí é que surgiram as excursões, os clubes, os centros de interesse... Trazendo-se a realidade científica para a sala de aula, exemplificam, "criava-se o bicho da seda, colocavam-se sementes a germinar, levavam-se gaiolas para observar passarinhos, montavam-se arapucas". Tudo isto, dizem, era grande novidade na escola, onde a prática anterior resumia-se em "senta, cala, ouve e escreve". Para enriquecer a escola, pessoas da comunidade ligadas à área em estudo eram convidadas a participar do ensino. Em ciências naturais, por exemplo, é apontada como constante e enorme a contribuição do Dr. Henrique Marques Lisboa, médico e professor da Faculdade de Medicina. Ele trabalhava diretamente com os alunos: em dissecações, estudavam as aves, os animais; em caminhadas, coletavam material para estudo da água, plantas, etc.²⁵

Concluem os ex-professores das Classes Anexas que ali "tudo era motivo para aprender". Os próprios alunos, ao perceberem o fato, "passaram a levar curiosidades". E as professoras aproveitavam, "com entusiasmo", a contribuição. Por exemplo, um dia chegava um aluno com um animalzinho: sobre ele discutiam, con-

²⁴ A questão da "disciplina consentida" dos alunos foi fato bastante destacado pelos entrevistados. Vários deles, como ilustração do sucesso obtido neste sentido, apontaram uma situação exemplo: ao ter o professor de ausentar-se da sala de aula, por algum motivo, os alunos continuavam trabalhando tranqüila e regularmente.

²⁵ MARTA GUIMARÃES, ex-aluna das Classes Anexas, formada na 4a. série em 1935, relembra essas aulas do Dr. Henrique como "memoráveis", afirmando terem sido elas capazes de despertar o mais alto interesse e a mais profunda aprendizagem nos alunos não só pela cientificidade do conhecimento transmitido como também pelo prazer que provocavam no aluno: aprender daquela forma era "agradável e fácil".

Ao falar do Professor Henrique Marques Lisboa, em suas Memórias, Pedro Nava refere-se a seu trabalho com as crianças. Diz ele, em "Beira Mar": "Outra admirável criação do mestre foi a instituição das "lições de coisas". Professava-as a meninos e a professoras do primário, suscitando nos dois grupos o interesse e o amor pela natureza. Mostrava-lhes teórica e praticamente o que é a célula. Descrevia sua vida solitária nos seres unicelulares e sua vida hierarquizada nos multicelulares. O crescimento dos indivíduos, seu amadurecimento, sua reprodução, seu declínio, sua morte. Dizia dos vegetais, dos esporos, dos grãos. Da germinação, da flor e do fruto. Da raiz, da seiva, do galho, da folha. Ensinava a classificar animais e plantas. E, reminiscências de Rousseau, fazia mestras e alunos verborizarem, despertando-lhes a amizade pelos vegetais e fazendo mais amar a terra que os produzia assim úteis e servidores do Homem. Essas "lições de coisas" eram atividade de médico, atividade de professor, mas, sobretudo, atividade de homem bom, transbordando sua experiência em benefício do próximo". (p. 242243)

versavam (linguagem oral); buscavam informações (técnicas de pesquisa e levantamento de conhecimentos científicos); analisavam-se os gastos com sua alimentação (Aritmética), suas características e espécie a que pertenciam (Ciências Naturais), etc. O mesmo fato podia ser ainda motivo de composição (organização de idéias, ortografia, linguagem escrita, etc.). Depois, como era sugerido por D. Lúcia na metodologia da linguagem, as melhores composições eram lidas, passadas a limpo e colocadas no quadro mural da sala.

Também ali surgiram, nas diversas áreas, outros recursos pedagógicos que, afirmam, alastraram-se, posteriormente, aos grupos escolares do Estado: O Museu de História Natural e a Biblioteca Infantil. O primeiro, em decorrência da metodologia de Ciências Naturais, a última, como resultado prático do curso da Literatura Infantil.

Dessa descrição sobre as preocupações fundamentais e os métodos utilizados pelo corpo docente na Escola de Aperfeiçoamento, podem-se identificar alguns traços relevantes que marcaram a vida institucional da Escola. De um lado, embora houvesse um confronto explícito entre as duas orientações predominantes na Instituição, o grupo da Psicologia e o da Metodologia, tudo leva a crer que esse confronto era visto como normal no diálogo acadêmico que caracterizou o ideal de convivência na Escola. Em nenhum momento transparece, nas entrevistas e documentos consultados, como se fosse um conflito de perda e ganho ou, em linguagem mais técnica, um conflito de soma zero. De outro lado, a preocupação da elite burocrática educacional do Estado em não perder o controle sobre a orientação da Escola, expresso na ênfase formal do regulamento sobre o caráter pragmático-instrumental que deveria caracterizar a Instituição, não chegou a constituir-se (pelo menos em seus primeiros anos de vida) em uma restrição eficaz ao espírito de pesquisa que animava as atividades cotidianas do corpo docente. Talvez, ao contrário, essa ambigüidade de orientação - entre ser predominantemente uma instituição de pesquisa ou uma instituição instrumental de modernização do sistema de ensino - tenha possibilitado a consolidação de sua identidade como instituição inovadora e, ao mesmo tempo, difusora de conhecimentos.

Como aspecto ainda da consolidação de identidade da Escola, é preciso fazer referência às bases de solidariedade entre seus membros. A Instituição criou condições para a existência de uma coesão grupal. Tanto assim que o "clima", a amizade, o relacionamento professoras-alunas é fato sempre lembrado e persiste até hoje: uma é comadre, outra é afilhada de casamento, muitas se telefonam, se escrevem quando morando em outras cidades ou Estados, elogiam-se uma às outras como profissionais.

Sobre a questão da identidade, há alguns aspectos a considerar. Tanto professores quanto alunas pertenciam a um mesmo estrato social elevado. Vanguarda da época, esses elementos acreditaram na educação-ciência. Assumiram a ideologia de aperfeiçoamento da sociedade pela escola: tirar-lhe as arestas através da educação, através do aprimoramento técnico-científico da escola. Na

verdade, essa consciência deu a professores e alunas uma missão a cumprir. Não era à-toa que o programa da escola de Aperfeiçoamento fazia referência à "missão da escola". Preparava-se um novo modo de ser e fazer a educação primária. A identidade firma-se, pois, em mais esse elo: uma missão comum e um carisma dos "iniciados" que, por suas condições especiais, dominam novos e respeitados, porque respaldados pela ideologia dominante, códigos de linguagem e conhecimentos sobre a escola. Esse conhecimento adquirido trazia responsabilidades. Era preciso divulgá-lo, sem ofender ou criar arestas. A preocupação com este aspecto é demonstrada por Alda Lodi: disse-me que as professoras-alunas eram preparadas para voltar à sua escola de origem sem entrar em atrito com as antigas diretoras e outras professoras que lá ficaram. Afinal, a aluna da Escola de Aperfeiçoamento era levada a entender que teve chance de aprender muitas coisas que as outras não conheciam. Portanto, era preciso tato, na volta.

Considerando que a Escola conseguiu dar "o seu recado" e influenciar um tempo de história do ensino Primário é que se pode afirmar, como freqüentemente é ouvido entre aquelas que a viveram, que a Escola de Aperfeiçoamento foi uma instituição de sucesso.

Em síntese

Tentei mostrar de que forma e maneira a Escola de Aperfeiçoamento, por 17 anos, atuou na formação de professoras primárias mineiras.

Como instituição surgida de um política estadual que definia para a escola primária o papel de formadora de um novo cidadão, a Escola de Aperfeiçoamento foi encarregada de formar uma liderança de elite capaz de efetivar aquele objetivo. Os membros dessa elite foram recrutados dentre os que exerciam efetivamente o magistério primário e preenchiam adequadamente algumas características que iam da performance profissional demonstrada em seu magistério até as condições físicas, mentais e de conduta moral apresentadas.

A Escola, para reeducar o professorado que a ela se dirigiu, estruturou-se de forma a exigir das alunas, nos moldes quase de uma instituição total, uma dedicação exclusiva aos estudos e processos educacionais ali desenvolvidos. Nesse caminho, que, como demonstrado, foi árduo, muitas que iniciaram o processo não suportaram e foram forçadas a abandoná-lo. Assim, o grupo remanescente tornava-se não só a elite das "bem preparadas" como também a elite das "fortes".

Ao serem formadas pela Escola, a bagagem intelectual que lhes fora transmitida pautava-se pelos conhecimentos e técnicas difundidas pelo chamado Movimento de Escola Nova.

A Escola nova não é um movimento coeso, determinado por princípios muito bem delineados. Segundo Lourenço Filho (1978), sob o título de Escola Nova encontravam-se diversos movimentos e linhas de pensamento que se caracterizaram, de alguma forma, por questionarem a escola tradicional. Entretanto, como pôde ser visto, esse questionamento dá-se em diferentes

culturas, diferentes sociedades e por motivos também diversos. Resultam também diferentes as concepções quanto aos objetivos e fins da educação. Defrontamos, na Escola de Aperfeiçoamento, com os reflexos de duas linhas: de característica mais naturalista e humanista, na corrente europeia; de maior pragmatismo e utilitarismo, entre os americanos.

Nas duas linhas evidenciadas na Escola de Aperfeiçoamento, apareceram algumas divergências e muitas concordâncias. Por motivos teóricos distintos - que davam as divergências, em nível conceitual - concordavam, sobretudo, quanto à adoção do método ativo para o ensino infantil. Aprende-se observando, inquirindo, planejando, fazendo, avaliando, concluindo. Para um dos lados, é preciso ambiente de curiosidade, procura, indagação, levantamento de hipóteses e alternativas, escolha das melhores soluções para problemas surgidos ou propostos, dinamismo nas ações, pois atividade é característica básica da vida infantil. Para outro lado, é preciso também dinamismo e atividade, uma vida escolar real e aperfeiçoada para que, na escola, o aluno aprenda a viver, com eficiência e qualidade, a vida do dia-a-dia.

Assim, a metodologia ativa, aquela que promove o aluno a sujeito da sua própria aprendizagem e presta ao professor o papel de organizador e promotor das condições necessárias à aprendizagem infantil, é marca indelével da postura escolanovista e pode ser encontrada, a cada momento, na prática de ensino proposta e efetivada pela Escola de Aperfeiçoamento nas diversas áreas.

No geral, a Escola foi vanguarda inovadora em relação à época e à prática escolar. Ali, buscou-se a formação de um técnico que se caracterizava como tal por iluminar-se na ciência, de acordo com ela aplicar passos na efetivação de uma determinada ação e à ciência retornar com os resultados obtidos para confirmação ou novas indagações sobre os pressupostos científicos. Embora voltada para a transmissão de conhecimentos, gerou-se ali, especialmente nos seus primórdios, uma prática de pesquisa aplicada. Mais tarde, parece-me, em nova conjuntura política, as "descobertas" foram cristalizadas em seus aspectos mais formais. Disso, entretanto, não se tratou aqui.

É interessante observar que, fruto do conceito de educação como atividade científica, o professor diplomado pela Escola de Aperfeiçoamento apresentou um perfil eminentemente técnico e competente, tendendo a explicar a problemática escolar em si, isto é, como elemento de vida autônoma do contexto social.

A ideologia da técnica "neutra", "científica" e "racional" permitiu a coalizão "harmoniosa" educadores-governo. Nesse sentido, a Escola de Aperfeiçoamento é o momento concreto de encontro do "ideal" de educação dos profissionais da Escola Nova e o ideal de modernização do sistema de controle político e social pretendido pelas elites governamentais do Estado mineiro.

Finalmente, a Escola de Aperfeiçoamento, ao se reconhecer como instrumento de uma missão genuína e pioneira no sistema do ensino mineiro e reforçar um novo código de princípios e procedimentos educacionais gerou, entre aqueles que por ela passaram, um forte sen-

timento de identidade que permaneceu através do tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) Livros e Artigos

ANDRADE, Moacir. **República Decroly**, Belo Horizonte, Editora Pindorama, 1935.

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

ANTIPOFF, Helena. **Sobre o Museu da Criança**. (Reprodução de texto de 1930) In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), Ano II, Boletim nº 2, Belo Horizonte, 1982, p. 6366.

BISSERET, Noelle. **A Ideologia das Aptidões Naturais**. In: Educação e Hegemonia de Classe: as funções ideológicas da Escola. José Carlos Garcia Durand (organizador). Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979, p. 3067.

CAMPOS, Francisco. **Exposição de Motivos, Regulamento do Ensino Normal**. In: Decretos nº 8162 de 20/01/1928 e nº 9450 de 18/02/1930.

CASASANTA, Lúcia M. **Relatório ao Conselho Estadual de Educação**, Belo Horizonte, (Biblioteca do IEMG), 1971.

CLAPAREDE, Edouard. **O Complexo de Inferioridade**. Revista do Ensino Belo Horizonte, Livraria Francisco Alves, Ano VI, nºs 53, 54 e 55, Janeiro, Fevereiro e Março, 1931, p. 531.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1959.

FIGUEIREDO, Jacy C. **Quem é o pedagogo brasileiro? A História no tempo e no Espaço deste profissional da Educação**. Revista Amac Educando, nºs 131/132, Belo Horizonte, Fevereiro/Março, 1981, p. 210.

FRANCISCO, Maria Augusta Cunha. **O Estudo do Escolar pelas Alunas da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico**. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), Ano II, Boletim nº 2, Belo Horizonte, 1982, p. 2124.

GOFFMAN, Erving. **As características de instituições totais**. In: Etzioni, Amitai **Organizações Complexas: Estudo das organizações em face dos problemas sociais**. São Paulo: Atlas 1967, p. 303331.

LOURENÇO Filho, M.B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. Editora Melhoramentos em convênio com o FNME/MEC, 1978, 12ª edição.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 2. ed. Tradução de Luiz Damasceno Penna. São Paulo, Editora Nacional, 1963.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. EPU/MEC, 1978, 1ª reimpressão.

NAVA, Pedro. **Beira-Mar Memória 4**. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1987, 4ª edição.

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. **Educação no Brasil Anos Vinte**. São Paulo, Edições Loyola, 1983.

SALGADO, Maria Umbelina C. O papel da Didática na formação do professor. *Revista da Associação Nacional de Educação*. Ano 1, n. 4, 1982. p. 818.

SANTOS, Luciola Licínio de C. Paixão. **O Mito da Eficiência no Ensino: estudo crítico da Tecnologia Educacional**. Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade de São Carlos. São Carlos: 1980 (Dissertação, Mestrado).

SOUZA, Ângela Leite de. **Lúcia Casasanta, uma janela para a vida**. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1984.

b) Entrevistas

- Com ex-professoras: Alda Lodi, Jeanne Louise Milde, Lúcia Monteiro Casasanta.

- Com ex-alunas: Aramita Alves, Esther Assunção, Irene Guimarães, Lidimanha Augusta Maia, (Irmã) Maria de Lourdes Vianna, Violeta Penido de Oliveira, Zenith Bahia, Zenóbia Vilela Romeiro.

- Outros: (Prof.) Aires Mata Machado (contemporâneo da Escola) e Marta Guimarães (ex-aluna das Classes Anexas).

c) Documentos

- Decreto nº 8987, de 22/02/1929 - Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento.

- Decreto nº 9653, de 30/08/1930 - Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento (modificado).

- Decreto nº 887, de 30/06/1937 - Aprova os Programas da Escola de Aperfeiçoamento

d) Jornais

- Diário de Minas, Estado de Minas e Minas Gerais no período de 1929/1930.

