

RENATA SILVA CRUZ

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM MINAS
GERAIS E A PARTICIPAÇÃO DE HELENA ANTIPOFF**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS- BRASIL
2016

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa

T

Cruz, Renata Silva, 19-
C957c Considerações sobre a história da alfabetização em Minas
2016 Gerais e a participação de Helena Antipoff / Renata Silva Cruz. –
Viçosa, MG, 2016.
xi, 139f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Denilson Santos de Azevedo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.121-129.

1. História da educação - Minas Gerais. 2. Antipoff,
Helena. 3. Alfabetização. 4. Ensino. I. Universidade Federal de
Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação
em Educação. II. Título.


CDD 22 ed. 372.98151

RENATA SILVA CRUZ

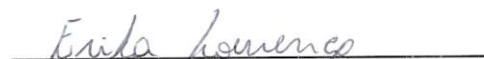
**CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM MINAS
GERAIS E A PARTICIPAÇÃO DE HELENA ANTIPOFF**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.


APROVADA: 23 de maio de 2016.



Rita de Cássia de Souza



Erika Lourenço



Denilson Santos de Azevedo
(Orientador)

“Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não lêem”.

Mario Quintana

In memoriam: Maurício Valentino Cruz se estivesse presente estaria orgulhoso.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre difícil, pois corremos o risco de esquecer alguém. É certo que nenhum trabalho ou conquista é mérito individual. Tudo que construímos contamos com apoio, incentivo, conselhos e vários outros tipos de ajuda. Se chegamos, neste ponto da vida profissional, é porque passamos por muitos encontros com pessoas, lugares, livros, textos, experiências...

Primeiramente eu agradeço a Deus, que na minha vida se tornou pedra fundamental. Apreendi com a fé que nas lutas do dia-a-dia, nos momentos de desânimo ou nos momentos difíceis Deus nos ampara, nos renova e nos dá esperança e, nos momentos de alegria e conquistas devemos nos encher de gratidão!

Agradeço a minha família: meu pai Maurício (in memoriam) e minha mãe Neusa que foram os primeiros a me ensinarem a importância dos processos educativos, dentro e fora da academia. Aos meus irmãos: Rodrigo, Robson e Rafaela e aos meus sobrinhos: Yuri, Daniel e Hannah que me fazem lembrar que a vida deve ser leve e que a família é nossa melhor escola de vida!

Ao meu amor Fernando Martins, companheiro, amigo, fonte de inspiração com quem divido todas as minhas alegrias, tristezas, vitórias e fracassos. Quem me dá a mão quando preciso e também quem a solta quando é necessário enfrentar as batalhas. A você Fernando meu muito obrigado! Amo você cada vez mais!

Gostaria também de agradecer aos meus familiares, de modo especial, minha avó Maria Verônica, que com seus 85 anos de vida me mostra o quão importante é viver com fé e determinação que não devemos parar, mas sempre seguir em frente.

Ao meu sogro Pastor Lucas Martins e minha sogra Maria da Conceição que me acolheram como filha na família de vocês. Ao meu cunhado André e minhas novas sobrinhas Júlia e Laura, obrigada por me presentear com esta nova família.

Agradeço à escola pública especialmente as escolas pelas quais passei: Colégio de Viçosa, Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres, aos professores que me inspiraram a chegar à universidade.

À Cooperativa Educacional de Viçosa (COEDUCAR), onde aprendi a ser professora e acreditar na educação para vida, onde me apaixonei pela alfabetização! Obrigada a todos desta escola que levarei sempre com um carinho especial.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV por mais esta oportunidade de aprender. Um agradecimento especial a Eliane que cuidou da minha vida acadêmica, mas que também é parte da minha vida pessoal, desde os tempos do ESED RAT.

Aos membros da banca de defesa do projeto e da qualificação: Professora Elizabeth Munaier, Professora Rita Souza que colaboraram na construção deste trabalho. Foram muitas intervenções que me fizeram chegar à versão final.

Com carinho especial, agradeço a Professora Maria Veranilda Mota, responsável por me apresentar Helena Antipoff e me fazer acreditar que seria possível desenvolver este trabalho. Pelas inúmeras conversas, conselhos, dicas e orientações.

À banca de defesa: Professora Erika Lourenço e Professora Rita Souza, obrigada pelas contribuições e respeito com meu trabalho.

Ao meu professor orientador Denilson Santos de Azevedo, agradeço imensamente por ter acreditado neste trabalho desde o processo seletivo. Pela paciência, compreensão e generosidade em compartilhar comigo sua experiência ao longo destes dois anos.

À minha amiga Jaqueline Domingos por se dispor a ler as diferentes versões desta dissertação até o momento final: “Quem encontrou um amigo, encontrou um tesouro”.

Agradeço, ainda, a Universidade Federal de Viçosa por me oportunizar este espaço de aprendizagem e viabilizar por várias vezes meu deslocamento até a cidade de Belo Horizonte. À Universidade Federal de Minas Gerais, por meio da Sala de Pesquisa Helena Antipoff e o Grupo de Estudos: Psicologia e Educação da FAE que me ajudou a tecer as ideias que aqui se encontram. À Fundação Helena Antipoff em Ibirité que me acolheu em seu arquivo por diversas vezes. Ao Arquivo Público Mineiro e à cidade de Belo Horizonte que durante um ano foi meu espaço de construção desta dissertação.

Finalmente agradeço todas as pessoas que fazem parte da minha vida pessoal e profissional: As amigas que fiz no Mestrado Sabrina e Nayara, à Ordem Franciscana Secular, à Paróquia Nossa Senhora do Rosário de Fátima e à Paróquia Santa Rita de Cássia. As duas novas escolas públicas onde estou sendo acolhida: Escola Estadual Santa Rita de Cássia e Centro Municipal de Educação Dr. Janúario de Andrade Fontes. Valeu a pena!

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	viii
LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS.....	ix
RESUMO.....	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS	14
1.1 - Alfabetização em uma perspectiva histórica.....	14
1.2 – Alfabetização e analfabetismo	19
1.3 – As Reformas educacionais	23
1.4 – A Reforma Francisco Campos.....	26
1.5 O programa de ensino da leitura e escrita e a Revista do Ensino	34
CAPITULO 2 O TRABALHO DE HELENA ANTIPOFF NA ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO	44
2.1 - Helena Antipoff.....	44
2.2 - A Escola de Aperfeiçoamento.....	51
2.3 – A Psicologia na formação das professoras-alunas	59
2.4 - O Laboratório de Psicologia	64
2.5 – O Museu da Criança	70
CAPÍTULO 3 A PARTICIPAÇÃO DE HELENA ANTIPOFF E SEUS COLABORADORES NA ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS.....	75
3.1 – Os métodos de alfabetização	75
3.2 – A Escola Nova como fundamento dos novos métodos.....	78
3.3 – O processo de homogeneização das classes	82
3.4 – OS TESTES.....	86
3.4.1 Teste ABC	89
3.4.2 – Teste Prime	91
3.4.3 – Teste Limiar	94
3.4.4– O Teste B. Hor	95
3.4.5 – Inquérito – Ideais e interesses das crianças.....	95

3.5 – A Observação	102
3.5.1 - A criança e o meio social.....	108
3.6 – Pré-Livros como instrumento didático	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
ANEXOS.....	130

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Helena Antipoff.....	51
Figura 02 – Escola de Aperfeiçoamento.....	52
Figura 03 – Jardim da Escola de Aperfeiçoamento.....	53
Figura 04 – Reunião na Escola Maternal.....	56
Figura 05 – Classe Anexa.....	58
Figura 06 – Aula de Psicologia Experimental.....	67
Figura 07 – Monografia de uma Classe Escolar de Belo Horizonte.....	104
Figura 08 – Edições de O livro de Lili.....	119
Quadro 01 – Currículo da Escola de Aperfeiçoamento.....	115
Quadro 02 – Lista de Disciplinas.....	62
Quadro 03 – Grupos escolares de Belo Horizonte.....	91
Quadro 04 – Grupos escolares do interior do Estado de Minas Gerais.....	92
Tabela 01 – Preferência de livros e histórias das crianças.....	98
Tabela 02 – Obras mais votada pelas crianças.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

APM – Arquivo Público Mineiro

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDPHA – Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff

FHA – Fundação Helena Antipoff

IBCT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

MG – Minas Gerais

PNE – Plano Nacional de Educação

PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização

SEE – Secretária de Educação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e cultura

RESUMO

CRUZ, Renata Silva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2016. **Considerações sobre a História da alfabetização em Minas Gerais e a participação de Helena Antipoff.** Orientador: Denilson Santos de Azevedo.

Esta dissertação tem como objetivo caracterizar a história da educação em Minas Gerais, de modo específico o ensino da leitura e escrita (alfabetização), nas décadas de 1920 e 1930, período em que houve muitas transformações nos setores político, econômico, social e educacional e, investigar a atuação da educadora russa Helena Antipoff à frente do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, a fim de levantar as contribuições desta intelectual nas práticas de alfabetização nas escolas públicas mineiras. A análise partiu das orientações do programa da Reforma de 1927 e das diversas pesquisas implementadas pelo laboratório de psicologia. O programa trouxe em seu conteúdo a utilização do Método Global como método eficaz para alfabetização das crianças, e ao laboratório de psicologia, coube a aplicação de testes de medidas de inteligência e nível de maturidade para alfabetização com o intuito de se obter dados cognitivos, físicos e sociais dos alunos. Os procedimentos metodológicos incluíram pesquisa bibliográfica e análise de documentos para contextualização histórica e leitura crítica dos fatos. Os resultados da investigação revelaram que este foi um período de investimento na formação dos professores por meio da Escola de Aperfeiçoamento e a psicologia era uma das ciências que fundamentavam esta formação. O trabalho no laboratório de psicologia inseriu as professoras-alunas em uma formação com bases científicas que lhes permitiram realizar pesquisas e levantar dados da realidade das crianças mineiras dos grupos escolares da capital mineira. No entanto, o desafio de que este conhecimento chegasse aos demais estabelecimentos de ensino do estado limitou a divulgação e a prática dos novos métodos e técnicas de ensino.

ABSTRACT

CRUZ, Renata Silva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, May, 2016. **Considerations on literacy history in Minas Gerais and the participation of Helena Antipoff.** Advisor: Denilson Santos de Azevedo.

This thesis aims to characterize the history of education in Minas Gerais, specifically the reading and writing education (literacy), in the 1920s and 1930s, during which there have been many changes in the political, economic, social and educational sectors, and to investigate the performance of the Russian educator Helena Antipoff ahead of Improvement School Psychology Laboratory in order to raise the contributions to this intellectual literacy practices in mining public schools. The analysis started from the 1927 reform program guidelines and the various research implemented by the psychology laboratory. The program brought in its content using the global method as an effective method for literacy of children, and the psychology laboratory fit the application of intelligence measures testing and maturity level for literacy in order to obtain cognitive data, and physical social students. The methodological procedures included literature review and analysis of documents for historical context and critical reading of the facts. The research results revealed that this was a period of investment in the training of teachers through the School Improvement and psychology was a science underpinning this training. The work in the psychology laboratory entered the students in teachers training with scientific bases that allow them to conduct research and raise reality of data mining of children from school groups in the state capital. However, the challenge that this knowledge came to the other state schools limited the dissemination and practice of new teaching methods and techniques.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são importantes partes constitutivas dos saberes escolares e cabe à escola, entre outras funções, a de proporcionar as melhores condições para que os alunos se apropriem deste saber e tenham acesso à cultura socialmente valorizada.

No entanto, ao longo de várias décadas, a escola pública brasileira vem fracassando no desempenho dessas funções. Os estudos históricos sobre alfabetização mostram que ao longo dos séculos a população brasileira vem sendo alfabetizada gradativamente, apesar das dificuldades de acesso à educação.

De acordo com os dados do relatório da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) em 2014, o Brasil conta ainda com uma população de 12,9 milhões de analfabetos¹ com idade igual ou superior a 15 anos. Em uma avaliação com 150 países, o Brasil está em oitavo lugar no *ranking* do analfabetismo nesta faixa etária. O fator mais preocupante desses dados é que, nos últimos 11 anos, no Brasil, esta taxa caiu apenas 1%.

No levantamento feito para o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, constatou-se que 15,2% das crianças com idade de 8 anos que cursavam o Ensino Fundamental eram ainda analfabetas. A quinta das vinte metas propostas pelo PNE é alfabetizar as crianças no máximo até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Segundo o plano, esta realidade tem impacto direto na qualidade do ensino no Brasil. Dessa forma é urgente que a educação brasileira reverta este quadro de carência na formação das crianças, tendo em vista a oferta de uma Educação Básica de qualidade.

Enquanto temática de pesquisa acadêmica, o tema alfabetização não é uma novidade. Analisando a história da educação brasileira percebemos como esse assunto vem sendo tratado ao longo dos anos. Inúmeras pesquisas, artigos, planos, projetos, programas e experiências têm buscado entender as razões do chamado fracasso no que se refere à aquisição da leitura e da escrita por parte das crianças que possuem acesso ao ensino público (MORTATTI, 2010).

Minha atuação como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilitou o contato com inúmeras experiências, tanto positivas como negativas, no processo de alfabetização, além do contato com diferentes práticas pedagógicas de se ensinar a ler e a

¹É considerado analfabeto, pelo critério da UNESCO, quem não é capaz de ler nem de escrever um bilhete simples.

escrever. Ao aprofundar as bases teóricas sobre como a criança aprende a língua materna, como se dá esse processo de aprendizagem no âmbito da escola, ou como devemos ensinar as primeiras letras, sempre me perguntei: existe um método eficaz para este trabalho? De que forma as teorias podem contribuir para um trabalho de sucesso escolar? Há um único fundamento teórico para este processo? Quais contribuições e experiências poderiam auxiliar na elaboração dessas ideias?

Outro indicativo neste processo reflexivo sobre práticas de alfabetização foi minha própria experiência nas primeiras letras. Retomar em minha memória² lembranças da infância, da primeira professora, do livro de alfabetização *Barquinho Amarelo* e os diferentes materiais utilizados na minha própria formação me possibilitou relacionar minha experiência, enquanto aluna, com minha formação teórico/prática, que se iniciou no curso de Pedagogia, realizado na Universidade Federal de Viçosa, e teve continuidade com os desafios vividos como professora de alfabetização na Escola Municipal Dilermando da Cruz, na cidade de Juiz de Fora (MG) e na Cooperativa Educacional de Viçosa, em Viçosa (MG), duas experiências ao mesmo tempo próximas e distantes, com propostas pedagógicas e realidades sociais diferentes, mas com o mesmo objetivo: ensinar as primeiras letras.

Retomar o passado e as práticas pedagógicas nas quais fui alfabetizada; confrontar com as novas práticas pedagógicas e outras descobertas sobre este processo de alfabetizar as crianças; e relacionar os estudos contemporâneos nesta área e as diferentes perspectivas disciplinares que compõem este campo didático me levaram a considerar a história da educação como uma abordagem relevante na compreensão do processo de alfabetização das crianças em Minas Gerais.

No Brasil, a abordagem histórica, desde as últimas décadas do século XX, vem ganhando espaço e prestígio, ao mesmo tempo em que tem contribuído, de forma relevante, para o acúmulo de conhecimentos responsáveis “pela consolidação da história da educação como um campo de conhecimento” (MORTATTI, 2010, p. 2).

² Os estudos de Diehl afirmam que a “memória é capaz de representar possibilidades de aprendizagem e de socialização influenciando na construção de uma identificação cultural. A memória possui contextualidade e é possível ser atualizada historicamente. Ela possui maior consistência do que lembrança, uma vez que é uma representação produzida pela e através da experiência. Constitui-se de um saber, formando tradições, caminhos – como canais de comunicação entre dimensões temporais –, ao invés de rastros e restos como no caso da lembrança. A memória pode constituir-se de elementos individuais e coletivos, fazendo parte de perspectivas de futuro, de utopias, de consciências do passado e de sofrimentos. Ela possui a capacidade de instrumentalizar canais de comunicação para a consciência histórica e cultural, uma vez que pode abranger a totalidade do passado num determinado corte temporal. (...) Nesse nível, ela representa possibilidades de aprendizagem e de socialização, expressando assim continuidade e identidade daquelas tradições”. (DIEHL, 2002, p. 116-117).

Os estudos apontam, ainda, que desde as duas últimas décadas do século XX, ampliaram-se as tendências em relação às diversas perspectivas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, especialmente no que se refere à alfabetização. (MORTATTI, 2010; SOARES 1985,1989, 2003, 2004).

As pesquisas no campo da história da leitura e da escrita vêm se intensificando e se constituindo como um saber específico e autônomo da história da alfabetização, abordada em diferentes aspectos: didático, linguístico, psicológico, sociológico, antropológico, cultural e político do processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita. Além disso, têm buscado identificar, problematizar e analisar diferentes abordagens políticas, culturais, educacionais e sociais para esta temática, buscando fontes, objetos, vertentes teóricas e abordagens metodológicas sobre a história da alfabetização brasileira (MORTATTI, 2010).

Apesar de haver inúmeros trabalhos sobre essa temática, devemos nos perguntar sobre quais fontes, objetos, sujeitos, teorias e métodos estão presentes na história da alfabetização brasileira? Existem contribuições dessa história que ajudariam solucionar problemas contemporâneos do ensino da aprendizagem da leitura e escrita no Brasil? Quais relações podemos estabelecer entre a história da alfabetização brasileira e a história da alfabetização em nível local e regional?

Diante destas indagações buscamos, na historicidade dos modos passados de ensinar a ler e a escrever, aclarar o ensino da leitura e da escrita em diferentes contextos e indagar sobre nosso futuro e os desafios que nos são propostos no presente. Olhar o passado nos possibilita compreender repercussões políticas acerca do debate sobre ensinar a ler e a escrever, além de conhecer os enfoques dados aos diferentes tipos de métodos para o ensino da leitura e da escrita. Sendo assim, seria possível, ao reconstituir formas passadas de práticas pedagógicas bem sucedidas, encontrarmos elementos sobre técnicas, métodos, formas de alfabetizar bem? Ou o passado não pode colaborar com o tempo presente?

A alfabetização³, enquanto termo ou conceito utilizado contemporaneamente no Brasil para designar o processo de ensino e aprendizagem, teve diferentes sentidos ao longo do processo histórico da educação no país, tais como: “ensino simultâneo de leitura e escrita, ensino das primeiras letras, ensino de leitura” (MORTATTI 2011, p. 9).

³O termo alfabetização é relativamente recente na história do ensino, porém será mantido neste trabalho, pois é o tema sobre o qual direcionamos nossa reflexão a fim de contribuirmos com este campo de conhecimento.

Apenas no início do século XX é que o termo alfabetização se consolidou no Brasil, relacionado predominantemente com processos de escolarização, e, somente a partir do final deste século é que o termo passou a ser utilizado em sentido mais amplo.

A alfabetização é um termo multifacetado, que designa um fenômeno plural. Para sua compreensão é preciso envolver diferentes campos, áreas, disciplinas e conhecimentos: Didática, Pedagogia, Linguística, História, Psicologia, Psicolinguística (SOARES, 1985).

Para Mortatti, o processo de alfabetização escolar, entendido como sistematização do aprendizado da leitura e da escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização das crianças, é um processo complexo e multifacetado porque envolve “ações especificamente humanas e, portanto políticas, caracterizando como dever do Estado e direito constitucional do cidadão” (MORTATTI, 2010, p.329).

Embora nos pareça óbvio, as características desse processo, no âmbito das políticas públicas para alfabetização nem sempre parecem ter sido tão evidentes na formulação, implementação e avaliação dessas políticas em níveis locais, estaduais e federais.

Em razão dessa complexidade é que a história da alfabetização no Brasil se caracteriza como um movimento marcado pela recorrência discursiva da mudança, pelas disputas da hegemonia de projetos políticos educacionais e sentidos para alfabetização (MORTATTI, 2010, p. 330).

Historicamente, o conceito de alfabetização significou a aprendizagem da tecnologia da escrita, ou seja, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. A partir dos anos de 1980, o conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese⁴, da aquisição da língua escrita, particularmente nos trabalhos de Emilia Ferreiro⁵ e Ana Teberosky⁶. De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas, ou seja,

⁴A Psicogênese da Língua Escrita, estudo desenvolvido por Ana Teberosky e Emilia Ferreiro no final dos anos 1970, trouxe novos elementos para esclarecer o processo vivido pelo aluno que está aprendendo a ler e a escrever. A pesquisa tirou a alfabetização do âmbito exclusivo da pedagogia e a levou para a psicologia, mostrando que a aquisição das habilidades de leitura e escrita depende muito menos dos métodos utilizados do que da relação que a criança tem desde pequena com a cultura escrita.

⁵Nascida na Argentina em 1936. Psicóloga e Pedagoga, doutorou-se em Genebra, sob orientação de Jean Piaget e desenvolveu, a partir de 1974, na Universidade de Buenos Aires, uma série de experimentos com crianças que deu origem às conclusões apresentadas em Psicogênese da Língua Escrita, assinado em parceria com a pedagoga espanhola Ana Teberosky e publicado em 1979. É hoje professora titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional, da Cidade do México, onde mora.

⁶Doutora em Psicologia e docente do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Barcelona. Também atua no Instituto Municipal de Educação dessa cidade, desenvolvendo trabalhos em escolas públicas. Desenvolveu com Emilia Ferreira o trabalho sobre a psicogênese da língua escrita.

em decodificar e codificar, se caracterizando como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria suas hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação.

A alfabetização é um de apropriação do sistema de escrita, dos princípios alfabéticos e ortográficos possibilitando aos alunos ler e escrever com autonomia. De acordo com a história da alfabetização no Brasil, somente nas décadas que antecederam à Proclamação da República o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita começaram a se tornar objeto de preocupação de administradores públicos e intelectuais da Corte de algumas províncias, como São Paulo e Minas Gerais. Mas somente a partir do ano de 1892 é que as práticas sociais de leitura e escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço público, submetidas à organização de métodos, sistematização e intencionalidade, como estratégia para formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país (MORTATTI, 2010).

Esse processo de escolarização da leitura com a escrita foi, então, sofrendo alterações no decorrer de sua aplicação e produzindo nos projetos educacionais do ensino a função de formar leitores. Junto com estas propostas, houve a disseminação de diversos métodos de ensino e de várias práticas escolares de leitura e escrita (KINKLE, 2003).

Conforme as pesquisas de Kinkle (2003), em Minas Gerais se observa, desde o início do século XX, grandes intenções, esforços e algumas práticas de alteração dos procedimentos de ensino que atingem as concepções de leitura escolar, ou seja, o como esta deveria ser ensinada nas escolas. Estas intenções são manifestadas no *Minas Gerais* (o Diário Oficial do Estado), que intensifica sua divulgação sobre o ensino e acontecimentos sociais a ele relacionados, como a visita de intelectuais ilustres que tratam da educação, de palestras e congressos, com destaque o II Congresso Brasileiro de Instrução Primária e Secundária (1912), a Conferência Pedagógica sobre os testes nas escolas (1925), o I Congresso em Instrução Primária (1925) e na *Revista do Ensino de Minas Gerais*⁷(órgão oficial da instrução), que, ao começar a ser publicada em 1925, veiculou os ideais da Escola Nova; a adoção de manuais que tratam da educação nova; a divulgação de textos de pedagogos franceses e norte-americanos comentados em palestras e em artigos da Revista mencionada;

⁷A lei 41, artigo 27, prescrevia que os professores públicos deveriam colaborar na produção de matérias para a revista que seria editada quinzenalmente ou mensalmente. Em 1920, pela lei 800/1920, a revista assumiu um caráter essencialmente pedagógico, disseminando ações governamentais desenvolvidas nas instituições escolar e, especificamente, informando e formando os professores nos novos preceitos pedagógicos (BICCAS, 2001. Vol D). A partir de 1929, a revista se tornaria umas das principais fontes de divulgação da pesquisa de Helena Antipoff.

além das experiências compartilhadas pelas educadoras brasileiras⁸, que foram estagiar nos Estados Unidos (KINKLE 2003).

Marcada por tensões, encontros, avanços, recuos e debates educacionais, as décadas de 1920 e 1930 nos oferecem múltiplas possibilidades de estudos no campo histórico educacional no Brasil. As Reformas neste período são abundantes e à escola foi atribuída a meta de combater o analfabetismo, visto como a “chaga” nacional e responsável pelo atraso do país.

Uma das reformas mais relevantes aconteceu em Minas Gerais em 1927, no governo de Antônio Carlos Pinheiro de Andrada, que tinha como secretário de interior o intelectual da educação Francisco Campos. Essa Reforma foi uma das pioneiras no país com relação aos avanços da educação, no que diz respeito às ideias propagadas pela “Escola Nova”. As principais mudanças aconteceram no ensino primário e na formação dos professores, com a implantação da Escola de Aperfeiçoamento⁹.

Neste contexto, chama-nos a atenção um conjunto de estudos para história da educação mineira, que são os trabalhos publicados pela psicóloga russa Helena Antipoff e as alunas da Escola de Aperfeiçoamento. Estas pesquisas são resultados de investigações empreendidas no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte nos anos de 1930 (CAMPOS, 2012). Elas abordavam os ideais, interesses e desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte, tendo como fundamento a chamada Pedagogia experimental, que era o estudo empírico das condições de ensino e aprendizagem nas escolas da cidade, e a experimentação com métodos de ensino renovados. A base destas pesquisas era a Psicologia Educacional, que na época exerceu grande influência na Reforma e na elaboração do seu Programa.

A Universidade Federal Minas Gerais(UFMG), através do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, tem se dedicado à conhecer a produção da psicóloga e educadora russa, que veio para o Brasil em 1929, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, para participar da implantação da Reforma Francisco Campos, a qual “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” (CAMPOS, 2003, p. 216).

⁸ Em 1928 o governo mineiro enviou aos Estados Unidos quatro professoras que assumiriam o corpo docente da Escola de Aperfeiçoamento, entre elas: Amélia de Castro Monteiro, Alda Lodi, Lucia Schmidt Monteiro de Castro e Lúcia Monteiro Casasanta.

⁹A 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 (CAMPOS, 2003).

Helena Antipoff chegou ao Brasil em 06 de agosto de 1929, assinando um contrato de dois anos com o Estado de Minas Gerais e assumindo o cargo de Professora de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, com o objetivo de “preparar e aperfeiçoar os candidatos ao magistério, à assistência técnica do ensino e às diretoras dos grupos escolares” (PEIXOTO, 1981 p. 175).

As alunas da Escola eram normalistas que já trabalhavam no sistema de ensino público do Estado, que segundo publicação na Revista de Ensino estas seriam selecionadas por mérito.

Segundo Regina Helena de Freitas Campos, o trabalho da pesquisadora Antipoff se caracterizou “pela abordagem atenta às questões socioculturais na compreensão do desenvolvimento humano de processos educativos, e pela preocupação em colocar em prática seus conhecimentos, utilizando a ciência como guia de sua ação” (CAMPOS, 2012, p. 17). Sua obra tornou-se objeto de investigação em diferentes áreas do conhecimento. Além da História da Psicologia aplicada à Educação, sua contribuição tem sido relevante para a construção da história da educação em Minas Gerais.

Os estudos das relações históricas entre psicologia e educação no Brasil são uma área em expansão, em que ainda há muito o que se pesquisar:

É preciso não só reconstruir trajetórias dos atores que contribuíram na construção da área da psicologia educacional entre nós, como também compreender melhor como a produção teórica em psicologia tem sido incorporada, debatida e transformada em conhecimento no interior das instituições educativas (CAMPOS, 2012, p. 52).

Além disso, o estudo de biografias científicas são ferramentas importantes no estudo da história da ciência, bem como suas relações com o contexto intelectual, político e sociocultural. Os estudos biográficos, afirma Campos, têm sido importantes para evidenciar motivos pelos quais uma área se desenvolveu, ou mesmo, para esclarecer a opção por certas abordagens, o que pode gerar “teorias plausíveis e enriquecedoras (CAMPOS 2012).

Pesquisadores da área educacional, no intuito de compreender os processos pedagógicos, recorrem a fontes e conceitos históricos, o que não é tarefa fácil, visto que este esforço exige, além do domínio do conhecimento do fazer educativo, conhecer aspectos referentes a métodos, tratamento de fontes primárias e secundárias, que são específicas do ofício do historiador.

A abordagem da história cultural modificou o rumo das práticas historiográficas, que passaram a considerar a “experiência dos homens, em seu tempo e lugar, crucial para o entendimento dos processos sociais” (GOMES, 1998, p. 121). Neste trabalho, consideramos a trajetória de Helena Antipoff como uma micro história¹⁰, em que se aproximam as representações individuais e as representações coletivas. É bom salientar que a proposta da micro história é pensar o individual inserido no coletivo, de modo que o “individual” não se opõe ao “social”. Como afirma Le Goff (1999), não há oposição entre história local e história global; a primeira é uma “modulação particular” da segunda.

Neste estudo procuramos conhecer a trajetória da teórica e educadora e a organização do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento. Realizamos a análise dos trabalhos publicados sobre a mesma como teses, dissertações, artigos e livros publicados, encontrados no Centro de documentação e pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) e no Memorial Helena Antipoff. Fizemos um levantamento bibliográfico no banco de tese da CAPES sobre as publicações relacionadas a ela e encontramos somente três publicações¹¹. Ao consultarmos o CDPHA, nos deparamos com duas publicações¹², que não constam no banco de teses da CAPES. No banco de dados online, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) encontramos oito teses doutoramento, sendo que cinco delas com a temática da Educação Inclusiva e as outras três com temáticas diversificadas, no entanto nenhum tratava sobre a temática que aqui nos propomos. O método utilizado foi o da pesquisa documental, a partir dos escritos, resultado de suas pesquisas, conferências, artigos, seminários e análise bibliográfica.

A fim de identificarmos, na trajetória da educadora, os fundamentos, conceitos, abordagens educacionais e sua prática, realizamos a pesquisa no acervo CDPHA, localizado na Biblioteca Central da UFMG, que preserva uma parte dessa documentação, doada através de acordo de cooperação firmado entre o CDPHA, a Universidade Federal de Minas Gerais

¹⁰ Micro história é uma corrente historiográfica ligada à vertente de pesquisa italiana de Carlos Ginzburg e Giovanni Levi, e, como o próprio nome indica, realiza uma redução da escala de análise, seguida da exploração intensiva de um objeto de talhe limitado. Esse processo é acompanhado de uma valorização do empírico, exaustivamente trabalhado ao longo de extensa pesquisa de arquivo. “A micro história põe em prática uma metodologia de abordagem social. Por meio de entrecruzamentos, os historiadores buscam demonstrar que o social passado não é um dado posto, um fato definido, mas algo reconstruído a partir de interrogações e questões postas”. (PESAVENTO, 2005, p. 72).

¹¹O conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff: diagnóstico, intervenções e suas relações com a educação inclusiva; Helena Antipoff, As Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil; Da Educação Rural à organização social no campo: ou construindo o diálogo em meio ao rural nos textos e nas práticas pedagógicas desenvolvidas por Helena Antipoff e Paulo Freire.

¹² Helena Antipoff e o ensino na capital mineira: A fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos ‘Excepcionais’ de 1940 – 1948; O laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte (1929-1946).

(UFMG), o Arquivo Público Mineiro (APM) e a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE). O acervo constitui-se de documentos inéditos, que são partes do arquivo pessoal da educadora como: manuscritos, correspondências, textos avulsos, anotações, publicações de circulação restrita e fotografias. Inclui documentos relacionados à trajetória da educadora e à organização e funcionamento do Complexo da Fazenda do Rosário, produzidos e acumulados no período de 1927 a 1987.

Para Campos, 2008, as fontes primárias mais utilizadas na reconstrução historiográfica, têm sido os trabalhos, publicados ou não, de pioneiros no estudo e na elaboração de conceitos sobre fenômenos seja na psicologia, na filosofia ou na pedagogia. Os arquivos são instrumentos valiosos para o historiador da educação na medida se valem de documentos originais e inéditos:

Outras fontes para a consulta podem ser encontradas em bibliotecas universitárias e em arquivos privados de pioneiros da Psicologia no Brasil. Este é o caso do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, que contém a documentação inédita que pertenceu à psicóloga e educadora, uma das pioneiras no ensino e na pesquisa em Psicologia no país. Este acervo está sendo organizado e catalogado por uma equipe de pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (CAMPOS, 2008, p. 51)

De acordo com Gil (2002, p.62-63), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa:

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (PÁDUA, 1997, p. 167).

O campo da História da Educação vem se consolidando no cenário acadêmico e científico. Os vários grupos de pesquisas nesta área do conhecimento vêm oportunizando discussões metodológicas acerca do historiador da educação bem como o pesquisador dessa área. O uso de fontes, sem dúvida, é um dos mais importantes pontos a serem discutidos. Sem as fontes, dificilmente será possível atribuir status científico às pesquisas que objetivam ser de

História da Educação (RODRIGUES, 2010). Em um primeiro contato com o arquivo em Belo Horizonte nos deparamos com uma dificuldade para nossa investigação decorrente do seguinte incidente: em 1946, a Escola de Aperfeiçoamento foi incorporada ao Instituto de Educação de Minas Gerais, com o nome de Curso de Administração Escolar. Em 1953, um incêndio no Instituto de Educação destruiu o que fora toda a biblioteca e arquivos da extinta Escola. Escapou do fogo apenas o Livro de Atas, que, naquele dia, não se encontrava no prédio. Perdeu-se, com isso, o testemunho escrito do trabalho – o acervo da documentação de pesquisas e experimentações, estudos e conclusões –, enfim, todo o registro de uma experiência que deixou marcas profundas na educação [...] (PRATES, 1989). Entre os materiais destruídos no incêndio, encontrava-se o acervo do Laboratório de Psicologia.

Para obtermos os relatórios e monografias escritos pela própria Helena Antipoff e por suas alunas, ao longo do trabalho no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, analisamos as publicações da *Revista de Ensino* entre os anos de 1929 a 1936. A *Revista de Ensino* era o principal meio de comunicação das pesquisas realizadas por Antipoff e suas discentes neste período; *Coletânea das Obras Escritas*, volume II, *Fundamentos da Educação* e volume I *Fundamentos da Psicologia*; cartas, textos avulsos e demais documentos que possam colaborar com nossa pesquisa.

Tomar a *Revista do Ensino* de Minas Gerais como fonte para a pesquisa teve como principal objetivo encontrar respostas para nossas questões, por meio da busca, nesse veículo, de artigos de autoria de Helena Antipoff. A escolha desse periódico justifica-se pelo fato de que a Escola de Aperfeiçoamento era um espaço privilegiado para publicar trabalhos, pesquisas e relatórios realizados nas Classes Anexas, no Laboratório de Psicologia da Escola. Foi feita, então, uma pesquisa bibliográfica nos números da revista no período de 1929 a 1943, que abrange praticamente todo o período de atuação de Antipoff, desde a criação da Escola de Aperfeiçoamento (1929) até a não renovação do seu contrato com o governo mineiro em 1943.

Fomos surpreendidos pelo fato de haver muitas publicações de autoria da professora, mas, com relação à alfabetização, nos deparamos com textos escritos por suas alunas ora sob a orientação dela, ora sob a orientação da professora Lúcia Casasanta. Dessa forma, compreendemos que o trabalho realizado na referida Escola se dava de uma maneira global, interdisciplinar.

Do ponto de vista da pesquisa histórica em educação, esta investigação pode ser importante, pois trata de um período de modernização do país, mudanças políticas e econômicas que incidiram sobre a educação pública. É neste contexto de Reformas e

mudanças da escola pública que a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff entra para a história da educação do Brasil.

Dessa forma, esta pesquisa buscou na trajetória de Antipoff e seus colaboradores na Escola de Aperfeiçoamento e no Laboratório de Psicologia as possíveis contribuições, abordagens teóricas e práticas educativas para o sistema de educação pública em Minas Gerais, no sentido de combater o analfabetismo, visto como um dos principais problemas enfrentados não só pelo estado mineiro, mas por todo o país. Além disso, pretende-se retratar a realidade da alfabetização em Minas Gerais neste período, apontando as principais ações políticas com relação aos programas educacionais, bem como as principais ideias sobre alfabetização que circulavam na mídia impressa, por meio da *Revista do Ensino*.

Muito do que se pratica hoje nas escolas, de modo geral, parece não se comparar ao que se viveu naquela época. Visto dessa forma, poderíamos nos perguntar: como a memória histórica, deixada nos escritos de Helena Antipoff, suas pesquisas e publicações, poderiam nos ajudar a congregiar novos conhecimentos para a atuação nas classes de alfabetização? De que forma esses conhecimentos poderiam ser agregados à formação dos professores que se dedicam à questão da alfabetização?

Fazendo um levantamento dos estudos sobre Antipoff no Centro de Documentação e Pesquisa (CDPHA) - centro que hoje é referência para os estudos sobre a educadora - não se encontra, de fato, um trabalho específico sobre processos de aquisição de leitura e escrita, conforme aponta Regina Helena de Freitas Campos, criadora e coordenadora do CDPHA. Essa é uma lacuna nos estudos desenvolvidos no Centro.

Sabe-se que existem na literatura alguns trabalhos sobre Helena Antipoff e as alunas na Escola de Aperfeiçoamento no início da década de 1930, que tratam as questões da aprendizagem como um desafio educacional da época. Encontramos um número considerável de trabalhos que aborda a ação dessa educadora na Educação no Campo, na Educação Especial, na experiência realizada na Fazenda do Rosário com as crianças e adolescentes, na Fundação da Sociedade Pestalozzi, enfim, em diversos estudos que ressaltam a contribuição de Helena Antipoff para a educação brasileira. No primeiro levantamento realizado nos bancos de teses e dissertações, disponíveis online, não encontramos trabalhos que enfatizassem as contribuições de Helena Antipoff, em sua atuação na Escola de Aperfeiçoamento, ou que ressaltassem a contribuição das pesquisas realizadas por ela e suas discentes no trabalho de alfabetização nas escolas públicas mineiras no período de 1929 a 1945, período em que prestou serviço ao governo de Minas Gerais.

Dessa forma esse trabalho se justifica pela necessidade de investigar as possíveis contribuições de Helena Antipoff para a questão da alfabetização em Minas Gerais, que ainda hoje permanece como um desafio para a educação pública.

Ao longo da pesquisa procuramos analisar, entre as décadas de 1920 e 1930, as principais políticas de combate ao analfabetismo no estado de Minas Gerais, bem como conhecer a trajetória de Helena Antipoff e seu trabalho na Escola de Aperfeiçoamento para que pudéssemos compreender seus principais fundamentos teóricos, metodológicos e suas contribuições na alfabetização das crianças mineiras.

Durante esse percurso, de compreender parte da história da alfabetização em Minas, fomos percebendo que este é um movimento com diversas mediações, alterações de conceitos, teorias e perspectivas, à medida que o sentido da aprendizagem da criança foi sendo compreendido pelas inúmeras pesquisas e descobertas, principalmente da psicologia. Assim, para entendermos na atualidade as complexidades do processo de alfabetização, precisamos analisar os diversos aspectos a partir de enfoques de diferentes áreas do conhecimento, buscando uma compreensão do que está posto hoje e que traz marcas do passado. Reconhecer os inúmeros caminhos percorridos até aqui pode ser, talvez, o nosso ponto de partida para contribuir com essa discussão.

Diante do desafio de analisar parte da história da alfabetização em Minas Gerais, dentro da perspectiva da reforma do ensino de 1927 e seus desdobramentos, o trabalho foi dividido em 3 capítulos. No **Capítulo 1** abordaremos um pouco da constituição da alfabetização enquanto temática de pesquisa, bem como sua conceituação; os programas da referida reforma e as políticas educacionais para alfabetização das crianças em Minas Gerais. A *Revista do Ensino* também servirá de norte para analisarmos como a mídia foi utilizada na divulgação dos novos métodos de alfabetização bem como divulgar as experiências pedagógicas dos diversos grupos escolares.

A partir dos novos programas propostos pela reforma de 1927, o sistema de ensino em Minas ganhou um caráter modernizador e uma das medidas foi o investimento em formação de técnicos em educação. Com este desdobramento houve a contratação de vários profissionais para atuação no campo da formação de professores. Portanto, no **Capítulo 2** analisaremos a trajetória de Helena Antipoff, contratada pelo governo para assumir a coordenação do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, e colaborar na formação dos professores, bem como realizar pesquisas por meio de testes pedagógicos e psicológicos neste Laboratório com a colaboração das alunas/professoras tendo a influência da psicologia enquanto base teórica para diversas práticas pedagógicas.

O trabalho do Laboratório de Psicologia trouxe organização para o sistema educacional por meio de testes psicológicos e pesquisas para conhecer a criança mineira. O **Capítulo 3** analisará a aplicação de testes de inteligência que visavam subsidiar a organização nas escolas das chamadas classes homogêneas e classes especiais, previstas na legislação da Reforma assim como os resultados desses testes, sua aplicação no sistema público de ensino, seus limites e suas principais orientações para o trabalho dos professores no projeto de alfabetizar as crianças mineiras.

Ao final, almejamos ter apresentado parte da história da alfabetização em Minas Gerais em um período de reformas políticas e educacionais na tentativa de alfabetizar a população, em especial as crianças. Neste período houve a criação da Escola de Aperfeiçoamento que contribuiu com a formação de professores e técnicos de ensino, e por meio das pesquisas realizadas no Laboratório, que fez levantamentos sobre a criança mineira e sua realidade fornecendo informações sobre as escolas, foi possível desenvolver novos métodos, novas técnicas de ensino e novos materiais didáticos pedagógicos. Dessa forma, acreditamos que este estudo pode contribuir com outros estudos historiográficos, nos campos da história da educação e da história da alfabetização, além de levantar algumas contribuições para a história da formação de professores, auxiliando em uma melhor compreensão dessas áreas.

CAPÍTULO 1

CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS

Este capítulo objetiva refletir sobre a temática na qual esta pesquisa se insere. Inicialmente, discutiremos a alfabetização em uma abordagem histórica e suas diferentes perspectivas, seus fundamentos filosóficos e culturais bem como a articulação dessas áreas, ressaltando a natureza complexa do processo de alfabetização. Abordaremos o analfabetismo no Brasil na primeira República e a defesa da instrução pública para todos.

Posteriormente, abordaremos algumas reformas realizadas no país, e de modo particular a Reforma de 1927 efetivada por Francisco Campos, em Minas Gerais, assim como a maneira pela qual ficou instituída a aprendizagem da leitura e escrita nestas leis; as mudanças advindas no Estado Novo, evidenciando as políticas implementadas neste período, bem como a organização escolar no Brasil, os desafios, fracassos e avanços da alfabetização neste contexto.

1.1 Alfabetização em uma perspectiva histórica

Compreender a alfabetização e sua natureza pedagógica requer, primeiramente, a compreensão originária dessa expressão e, acima de tudo, sua correlação aos aspectos educacionais. Embora nos pareça um termo comum e atual, o entendimento sobre alfabetização nasceu com a constituição da sociedade moderna e carrega consigo significados pedagógicos, políticos, didático-metodológicos, sociológicos, linguísticos e psicológicos.

Segundo Araújo (2007), o termo *alphabetum*, etimologicamente, deriva do latim tardio, que implica a reunião da primeira e da última letra grega: *alpha* e *beta*. O termo alfabeto apareceu pela primeira vez, em língua portuguesa, em 1191, e o termo alfabetizar e alfabetizado tem seu primeiro registro em 1949. A palavra correspondente a alfabeto seria abecedário, também originário do latim tardio, que corresponde às primeiras letras do alfabeto português. Portanto, alfabetizar se relaciona claramente ao ensino das primeiras letras.

Corroborando esta afirmativa, Soares (1985, p. 22) afirma que, etimologicamente, o termo alfabetização “não ultrapassa o significado de levar a aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar os códigos da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever. Desta forma, o debate em torno da alfabetização se desenvolveu em dois pontos de vista: ler e escrever.

No entanto, a discussão sobre esta temática tem ido além dos aspectos mecânicos de representação de fonemas e grafemas, pois não se considera uma pessoa completamente alfabetizada apenas por decodificar o código escrito. Ler e escrever, do ponto de vista da aprendizagem, são considerados processos individuais, mas que tem fins sociais de inserção do indivíduo na sociedade. Por isso o conceito de alfabetização irá variar de sociedade para sociedade. Quando a criança deve ser alfabetizada? Quais os fins da alfabetização em determinada sociedade? Que tipo de alfabetização é necessário para um determinado grupo social? As respostas para estas questões dependem de cada sociedade.

Segundo a UNESCO, o conceito de alfabetização depende das características culturais, econômicas e tecnológicas, portanto:

...uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se num conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem mecânica do ler e escrever, o enfoque da língua como um meio de se expressar, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 1985, p. 21).

Frade (2011) atesta esta afirmativa ao dizer que temos que pensar no caráter social, histórico, cultural, político, discursivo e ideológico da alfabetização enquanto campo de pesquisa, e que ao buscar pela investigação da história da alfabetização, devemos contemplar os sujeitos, os espaços, os materiais, o ensino/aprendizagem, as habilidades específicas sem deixar de lado os efeitos sociais.

Além de diferentes sentidos, a alfabetização também comporta diferentes abordagens. Pode ser compreendida como aprendizagem da língua falada, por meio de sinais e reconhecimento dos sinais alfabéticos e numéricos. Pode ser compreendida como uma ação política, em seu sentido original, referindo-se a *polis*, ou em uma abordagem que se refere à política pública, certamente envolvendo formação de alfabetizadores, no âmbito político educacional que envolve currículo, programas e gestão dessa política pública (ARAÚJO, 2007).

No que se refere à formação dos professores, temos ainda a formação dos educandos que, neste caso, inclui a formação da criança, do jovem e do adulto analfabeto. Portanto, considerando a alfabetização no campo histórico-educacional, não podemos desvinculá-la da escolarização, um fenômeno da modernidade a partir da institucionalização e obrigatoriedade escolar, e que aborda uma pluralidade de aspectos: política pública educacional, diretrizes e currículos, formação dos professores, educação da infância.

A alfabetização tem uma história de longa duração, que pouco conhecemos. As práticas de alfabetização que abordamos hoje não começaram nos séculos XX e XXI: estas têm se transformado e modificado, desde que houve uma necessidade de ensinar alguém a ler e escrever. “Não fomos nós que inventamos a alfabetização e nem foi a escola que inventou a alfabetização” (FRADE, 2005, p. 9). Isso significa que a busca de maneiras de ensinar a escrita passou, antes da escola, por espaços domésticos e outros espaços privados, por iniciativas informais e só depois por sistemas públicos de ensino. Assim, podemos afirmar que a aprendizagem institucionalizada da leitura está relacionada à própria constituição da modernidade.

Foi somente no final do século XX que houve, de fato, uma transformação nas discussões sobre este campo, a partir do desenvolvimento de diferentes áreas, mais específicas como a Linguística, a Psicologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística e, sobretudo, a Pedagogia, e passou a haver uma busca desta última por “respostas bem concretas aos professores sobre como organizar o ensino/aprendizagem de determinados conteúdos” (FRADE, 2011, p. 11).

Na sociedade letrada contemporânea há uma relação política da alfabetização que se impõe pela necessidade de inclusão/ inserção dos não alfabetizados no mundo da cultura escrita e nas instâncias públicas da linguagem, assim como uma demanda pela formulação de meios e modos que sejam mais eficazes para implementar ações, “que visem essa inclusão/inserção, a serviço de urgências políticas sociais e educacionais” (MORTATTI, 2010, p. 329).

Chartier (2011) afirma que no Brasil se consolidou a utilização do termo alfabetização para designar ou explicar um fenômeno predominantemente pedagógico, didático, que se constituiu historicamente em relação direta aos processos de escolarização e às necessidades urgentes de políticas públicas e sociais. Sendo assim, é um termo ou conceito utilizado contemporaneamente, no nosso país, para designar o processo de ensino e aprendizagem que, ao longo do processo histórico da educação brasileira, comportou diferentes sentidos e foi designado por diferentes termos, correspondendo a diferentes conceitos como: “ensino simultâneo de leitura e escrita, ensino das primeiras letras, ensino de leitura” e que:

Trata-se, portanto, de um conceito brasileiro de alfabetização, de uso corrente nos dias atuais e constituído com base tanto nos diferentes sentidos atribuídos ao processo correspondente quanto nos correlatos termos utilizados para designá-los, ao longo de sua história em nosso país: ensino-aprendizagem inicial de leitura e escrita e mais recentemente como Letramento escolar (MORTATTI, 2011, p. 9).

Este conceito brasileiro tem constituído as bases das pesquisas em história da alfabetização no Brasil. Segundo Chartier, a história do ensino da leitura e escrita já se consolidou enquanto um campo de pesquisa importante do ponto de vista acadêmico, mas também do ponto de vista didático: “Talvez seja preferível, efetivamente conhecer um pouco da história para fazer proposta de reforma escolar, inventar, ferramentas didáticas, e formar futuros professores” (CHARTIER, 2011, p.50).

Neste sentido, nos lançamos na discussão da história da alfabetização com o intuito de compreender suas complexidades, suas diferentes abordagens, seus diversos campos de pesquisa e sua contribuição histórica na reflexão sobre suas atuais condições. O campo de pesquisa em história da alfabetização no Brasil é recente, conforme o levantamento *do Estado do Conhecimento*, publicado por Magda Soares, em 1999, pois havia uma lacuna de pesquisas historiográficas em torno dele. Apesar de um elevado número de teses e dissertações que abordam o processo de alfabetização, de um total de setecentos e noventa e nove (799) apenas seis (6) eram trabalhos históricos sobre alfabetização (SOARES & MACIEL, 1999). Para Soares, não se pode negar a importância de investigar o processo de construção, ao longo do tempo, do saber e do fazer sobre a alfabetização, desvendando as relações entre esse saber e esse fazer e o econômico, o político e o social, em cada momento histórico brasileiro.

O texto acima mencionado traz elementos importantes para a reflexão e análise de uma temática que reclamava a necessidade de compreender a construção das práticas pedagógicas em alfabetização no Brasil naquele momento. Neste sentido, foram destacadas duas questões: o fracasso reiterado das políticas e o fracasso das práticas educacionais em alfabetizar toda a sociedade brasileira.

Em 2000, temos um trabalho publicado neste campo de pesquisa, que marca o início de uma investigação acerca da história da alfabetização brasileira e dos elementos que compõem este objeto de estudo: a publicação da obra de Maria do Rosário Mortatti, *Os sentidos da alfabetização*, revelou-se então uma necessidade e uma tendência para as pesquisas em alfabetização, demonstrando um campo que vem se consolidando há apenas quinze anos.

Os estudos contemporâneos têm apontado a história da alfabetização no Brasil como um tema bastante debatido nas pesquisas acadêmicas. Segundo Mortatti (2011), é um dos mais significativos objetos de estudos no campo da Educação, que tem se constituído com o objetivo de compreender historicamente a alfabetização no Brasil, seu processo de ensino-

aprendizagem inicial da leitura e escrita, e que considera suas diferentes facetas e suas complexas demandas educacionais, sociais e políticas.

Não há como pensar a escola e sua prática pedagógica sem pensarmos na importância didático/pedagógica e simbólica do aprendizado da leitura e da escrita. Estudos recentes neste campo têm questionado de que forma podemos pensar a educação moderna sem concebermos a aquisição da habilidade da leitura como um requisito intrínseco da constituição da própria modernidade (BOTO, 2011).

A questão da alfabetização sempre foi pautada a partir de sua relação com os desafios políticos, sociais, culturais e educacionais nos diferentes momentos históricos. No caso do Brasil, sabemos que, em boa parte de sua história, a educação não se constituiu prioridade das políticas públicas nacionais. De acordo com Mortatti (2011), investir na formação letrada da população é a melhor forma de se avançar no campo cultural. Sem este investimento não chegaremos a um patamar desejável de desenvolvimento. Ademais, a temática alfabetização sempre foi um tema e um problema na produção da pesquisa pedagógica. Conforme Boto (2011, p. 2), “compreender a cultura específica produzida no interior da escolarização significa percorrer os modos pelos quais a escola transpõe didaticamente os conteúdos mais amplos de um acervo cultural que se constituiu historicamente nas diferentes sociedades”. Assim,

A norma culta da língua portuguesa torna-se registro específico mediante o qual a escola dá a ver sua maneira de lidar com o universo das letras. Ensinar a ler e a escrever é uma forma de construir determinada identidade do sujeito letrado. Essa identidade firma-se progressivamente à luz de determinadas circunscrições históricas e geográficas. Tal identidade tem, ao mesmo tempo, um traçado prescritivo e uma dimensão prática. Ou seja: é possível pensar no trabalho da alfabetização à luz da organização sugerida pelas orientações curriculares, em diferentes momentos e movimentos de nossa trajetória histórica. Mas é possível também compreender como tais sugestões, roteiros e normas se traduzem nas mais diversas práticas do ensino nas salas de aula (BOTO 2011 apud MORTATTI, 2011 p. 2).

Neste horizonte de ideais, podemos pensar a história da alfabetização como parte integrante de outras pesquisas sobre a história da escola, sobre a história da cultura escrita, sobre a sociologia dos leitores, sobre aprendizagens, e principalmente sobre os fracassos ou insucessos nas aprendizagens. Este campo de pesquisa vem se constituindo em direção a uma noção de interdisciplinaridade vista como necessária pela complexidade do fenômeno alfabetização, um objeto de conhecimento que vem sendo dividido pelos estudos, em

detrimento a sua complexidade. Dessa forma, pensar o processo de alfabetização é pensá-lo em um campo multidisciplinar.

1.2 Alfabetização e analfabetismo

De um modo geral, as pesquisas em alfabetização realizam estudos que relatam ou sugerem caminhos que possam diminuir o reiterado fracasso na alfabetização no Brasil. É o que afirma Soares, ao destacar a importância de estudos históricos sobre a alfabetização:

Talvez dada a assustadora magnitude do renitente fracasso da escola brasileira em alfabetizar as crianças, pressionados, pois, pelos problemas do presente, esquecem-se os pesquisadores de que não há como entender o presente sem olhar o passado. (...) Quanta orientação o conhecer o passado nos traz, para atuar no presente! (SOARES, 1999, p. 14).

Por outro lado, se olharmos o fracasso da alfabetização pelo viés da história, constatamos que este problema existe desde antes da República. Na opinião de Sud Menucci (1922), as justificativas para a ausência de estudos sobre o ensino das primeiras letras no Brasil seria uma forma branda de renegarmos nossa realidade educacional.

Por ocasião das comemorações do 1º Centenário da Independência, Menucci publicou no jornal o Estado de São Paulo um ensaio sobre a história da instrução pública brasileira, em que aponta as mazelas do ensino das primeiras letras como uma tradição nacional, herança do período colonial, quando a preocupação inicial não foi com a educação primária e sim com o Ensino Superior. De acordo com o autor, eram numerosos os interessados em esconder e escamotear os dados estatísticos educacionais e contar a história de um Brasil irreal; ele foi um dos poucos a desnudar essa realidade, justamente em um ensaio comemorativo do primeiro centenário de nossa Independência (MENUCCI, 1922). De acordo com Mortatti, somente nas décadas que antecederam a Proclamação da República brasileira, é que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita começaram a se tornar objeto de preocupação de administradores públicos e intelectuais, mas só foi a partir da primeira década da República, com as Reformas da instrução pública, é que as práticas sociais de leitura e escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, “ensinadas e aprendidas em espaço público, submetidas à organização de métodos, sistematização e intencionalidade, como estratégia para formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país” (MORTATTI 2010, p. 330).

Em seu estudo sobre história da alfabetização, Silva (1998) identificou a presença dicotômica dos termos alfabetização/analfabetismo; alfabetizado/analfabeto nos discursos e

leis brasileiras. Sua análise se baseou nos discursos jurídicos, e as leis que sustentam o Estado moderno. Ao analisar os textos das constituições do Brasil - 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988 – e algumas de suas Emendas, a autora encontrou somente os elementos negativos dos pares opostos - o analfabeto e o analfabetismo -, com prioridade para o termo "analfabeto", ou seja, para o sujeito do processo de aprendizagem. A autora nos revela:

Encontrei-o na primeira Constituição Republicana, no capítulo referente às Qualidades do Cidadão Brasileiro. A Carta Magna da república nomeava e identificava o sujeito do analfabetismo, designava o resultado negativo da alfabetização, sobre a qual nada falava. Surgia, assim, no discurso jurídico a figura do analfabeto como um objeto, um dado da percepção, uma grande evidência social a partir da qual os discursos e práticas poderiam se organizar nesses novos tempos republicanos (SILVA, 1998, p. 22).

Neste sentido, nasce com a República um novo tempo, um novo discurso e um novo cidadão brasileiro, que exerce direitos e deveres decorrentes de sua condição social e política, de seu estatuto público de homem livre e igual perante as leis (escritas) de uma sociedade. Identificados como analfabetos e alfabetizados, a partir de então, em relação a um Estado, a uma prática política, a direitos e deveres, a uma qualidade distintiva de indivíduos que vivem em regime contratual e a uma língua nacional, pois todos são iguais perante a lei conforme está dito na Constituição de 1891. É sobre este discurso da igualdade perante a lei que a escrita passa ser critério de exercício desta lei e que os discursos republicanos vão se constituir na propagação da instrução para todos os brasileiros.

Para Araújo (2007), ao considerarmos a alfabetização do ponto de vista histórico-educacional, não se pode compreendê-la senão vinculada à escolarização que veio se estruturando no período da modernidade, e com mais rigor a partir da institucionalização da obrigatoriedade escolar, que, no caso brasileiro, nos remete a meados do século XIX e início do século XX, quando a ideia de escolarização pública toma corpo. Dessa forma, percebe-se a necessidade de alfabetizar a população à medida que a sociedade se torna urbanizada e alfabetização se torna necessária para a modernização. Logo, a luta contra o analfabetismo se torna prioridade para os governos nesse novo contexto, conforme citação abaixo:

O analfabetismo é um fenômeno sociocultural complexo [...]; de facto, o 'problema' da luta contra o analfabetismo não existe nas sociedades pastoris e agrícolas, em que o artesanato e o comércio se encontram ainda num nível primitivo e em que a cultura intelectual que necessita do meio escrito é apanágio privilegiado de poucos; o 'problema' nasce com o desenvolvimento das actividades secundárias e terciárias (indústrias e serviços) e com o paralelo incremento científico e técnico, que exigem periosamente a generalização da comunicação escrita (LAENG, s/d, p. 35).

Com a República, surge, portanto, o analfabetismo como um problema nacional, pois nem todos podiam participar como cidadãos exercendo seus direitos. A leitura e a escrita passam a ser um critério de seleção, mas também de exclusão dos indivíduos da sociedade

Araújo (2007, p. 135) aponta que o analfabetismo se torna “uma doença social, que se faz necessária exterminar, ou um monstro que precisa ser guilhotinado, ou mesmo um espantalho que é mister enfrentar”. Segundo Veiga (2007), na época em que se proclamou a República, o Brasil possuía aproximadamente 14 milhões de habitantes, sendo 85% analfabetos. Neste contexto, a escola passa a se afirmar enquanto uma necessidade social e é com base nesta que se fundem os discursos políticos e intelectuais do início do século XX. A concepção republicana assume um projeto social em defesa da alfabetização dos segmentos populares. Além disso, na efetiva consolidação do Estado republicano há uma necessidade de homogeneização de uma língua comum, que possibilitaria aos indivíduos apropriarem-se de uma consciência nacional coletiva (SOUZA, 1998; FARIA FILHO, 2005).

Estudos contemporâneos sobre a consolidação dos Estados nacionais (GUIBERNAU, 1997; ANDERSON, 2008) têm chamado atenção para a padronização da língua vernácula como prerrogativa de sua constituição. O papel da escola como espaço de alfabetização da população configurava-se enquanto essencial nesse contexto, pois a questão não era apenas ensinar a ler e escrever. A outra dimensão da alfabetização recaía, sobretudo, no argumento de que era necessário formar os sujeitos para partilharem de uma experiência comum, mediante a capacidade de se comunicar tanto através da linguagem escrita, quanto pela linguagem falada.

Desse modo, a questão da necessidade de alfabetizar o povo brasileiro, para sua efetiva participação política nos destinos da nação, foi uma discussão recorrente entre os intelectuais (SOUZA, 1998). Uma língua comum seria o meio de assegurar o sentimento nacional dos seus habitantes, e no caso do Brasil, somava-se à concepção republicana que trazia à tona a urgência em termos efetivos da participação da população na vida pública (ROCHA, 2004). Nesse sentido, a alfabetização também se configurava enquanto estratégia política nacionalista, que visava a homogeneização dos cidadãos.

As discussões suscitadas em relação à educação popular traziam, em especial, o caráter de urgência do problema do analfabetismo (VALLE, 1997; SOUZA, 1998; BOTELHO, 1999; 2002; FARIA FILHO, 2005). O analfabetismo era considerado pelos intelectuais da época como um grande impedimento para o acesso à modernização do país e a

consolidação do novo regime político que se instaurava. Nesse período inflamou-se a discussão em torno da educação popular, entendida como sinônimo de instrução elementar que compreendia a difusão do ensino primário para crianças e adultos (SOUZA, 1998; SAVIANI, 2007). Sobre o assunto, Souza diz:

O regime republicano insistiu a necessidade social dessa instituição e a educação popular adquiriu centralidade política como nunca tivera antes no país. Foi considerada nessa época, condições imprescindíveis para cidadania, um meio necessário para a consolidação da nova ordem e o maior problema da Nação (SOUZA, 1998, p.18).

Os aspectos educacionais se destacaram como um importante vetor para a consolidação do projeto republicano de modernidade. A educação deveria permitir a produção de novos cidadãos: trabalhadores, ordeiros e afeitos à lei. Esse era o imaginário difundido pelos intelectuais e cientistas brasileiros nas primeiras décadas do século XX (MIRANDA, 2014).

Esses intelectuais produziam discursos sobre a importância da educação para o futuro progresso do Brasil, no investimento na escolarização como necessidade para o progresso social. Um grande interesse pela escolarização popular estava vinculado à erradicação do analfabetismo, como afirma um intelectual da época em seu discurso: “a chave da civilização é o alfabeto. Sem o alfabeto não haveria no mundo, nem progresso, nem previsão, nem civismo, nem patriotismo. E nada disso existe no Brasil, porque o povo brasileiro ainda não sabe o alfabeto (SERVA, 1924 citado por NAGLE, 1974/2009, p. 129).

Após a Primeira Guerra Mundial, o Brasil foi se tornando cada vez mais independente de outros países, em a relação à industrialização. Com a crise no setor cafeeiro, que era a então base da economia nacional, houve mais investimento no setor industrial. Para a burguesia industrial, o aumento do êxodo do campo para as cidades ampliou o contingente populacional com um conjunto de sujeitos não habituados à lógica da vida urbana. Para suprir as demandas dessa sociedade estruturada na indústria, a escolarização foi percebida como instrumento de correção do processo evolutivo e força propulsora do progresso da sociedade.

Neste sentido, a escolarização atendia a uma finalidade: adaptar as pessoas ao ambiente urbano-industrial. Além disso, a escolarização popular tinha impactos sobre o processo eleitoral e, principalmente, sobre a preparação de mão de obra para as indústrias. Para as classes médias urbanas, a escolarização poderia abrir possibilidades de ascensão social. Os educadores e políticos brasileiros das primeiras décadas do século XX articularam, na escolarização, um conjunto de anseios de diferentes segmentos sociais. De uma forma

geral, a escolarização permitia a produção dos novos cidadãos, idealizados pelas elites políticas e intelectuais: trabalhadores e ordeiros (CARVALHO, 2005; NAGLE, 2013).

No Brasil, a escola primária pública, vinculada ao Estado, foi um dos principais focos das políticas educacionais do período, sobretudo para expansão do número de instituições e de alunos matriculados. Essas características estiveram presentes, em especial, no meio urbano. O Estado encontrou, na escola, formas de seleção e orientação das massas urbanas que estavam em emergência. Nas palavras de Nunes, para as elites políticas e intelectuais brasileiras, o mote era: “observar, perguntar, apurar, descrever, contabilizar, agrupar, classificar. Em outras palavras: controlar e hierarquizar” (NUNES, 2000, p. 352).

Em meio a esse projeto modernizador, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber. A leitura e a escrita, até então, eram práticas culturais para poucos, mas a partir desse projeto de expansão da escola, gradativamente, se tornou um dos principais fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita, e objeto de ensino e aprendizagem “escolarizados”.

A crença no poder da escolarização se difundia amplamente. Prova disso foram as várias iniciativas e reformas dos governos federal e estaduais no campo da escolarização. Segundo Nagle (2009), diante das modificações setoriais, da efervescência ideológica e dos movimentos político-sociais, a escolarização foi percebida como instrumento de correção do processo evolutivo e força propulsora do progresso da sociedade. Para Oliveira, essas transformações não aconteceram igualmente em toda a sociedade. “As desigualdades regionais se traduziram em níveis diferentes de realização” (OLIVEIRA, 2011, p. 20).

1.3 As Reformas educacionais

Para entendermos o período da Reforma de 1927 em Minas Gerais que enfocamos neste trabalho, devemos compreender seus antecedentes. O período conhecido pela História como Primeira República situa-se entre 1889 e 1930. Mas, embora seja um período cronologicamente determinado, do ponto de vista da história da educação nem a República começa em 1889, nem a Primeira República termina em 1930. Para NAGLE (2009) trata-se de um simples marco cronológico, e que de forma alguma significa mudanças profundas no sistema educacional. Portanto, as orientações da Reforma de 1927 já vinham sendo debatidas e discutidas nas décadas anteriores e, que devem ser ressaltadas para compreensão dos rumos que a educação começa a trilhar a partir destas propostas de mudanças, sociais, econômicas e culturais.

No Brasil, as condições das escolas públicas no início do século XX eram precárias. Sua renovação se fazia necessária no âmbito político, social e cultural. Além de democratizar o acesso à leitura e à escrita, tratava-se da “[...] implantação de uma instituição educativa comprometida com os ideais republicanos e com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira” (SOUZA 2006, p.51).

Apesar de divergências ideológicas, com relação aos assuntos educacionais, havia uma necessidade de tomadas de posição diante das precárias condições da educação, e havia uma concordância de que o ensino deveria avançar em seus diferentes graus. Para Nagle (2009), a Primeira República vive três momentos significativos que ele denomina: “fervor ideológico” “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”.

O primeiro momento conhecido como “fervor ideológico” nasce com a República na tentativa de sistematizar a ideologia: democracia, federação e educação que se constituem como categorias inseparáveis, apontando o caminho do país, que deveria pensar e repensar uma doutrina e um novo programa de educação. O segundo momento denominado “entusiasmo pela educação” se caracteriza já nos anos de 1915 com a insatisfação dos republicanos, que desiludidos com a República, procuram se redimir em um movimento de “republicação da República” e de pregação nacionalista:

Difunde-se as pregações cívico-patrióticas pela fundação das Ligas Nacionalistas... esforçando-se para “repensar o Brasil” e “repensar em brasileiro”. Sistematiza-se desse modo, o programa nacionalista. Ao lado do combate ao estrangeirização do Brasil, procura debelar o analfabetismo e difundir a escola primária, transformada num dos grandes problemas nacionais. Há uma preocupação cada vez maior com o ensino da Língua Pátria (NAGLE, 2009, p. 262).

Neste período, há uma preocupação em enfrentar as carências educacionais, e os discursos se pautam na difusão da instrução como solução para todos os problemas sociais, econômicos, políticos e outros. Este modo de ver os problemas, pelos entusiastas da educação, gerou, principalmente na década de 1920, constantes discussões e reformas na escola, principalmente em alguns estados da federação brasileira. É neste momento que cresce o grupo dos profissionais interessados no problema da educação e multiplicam significativamente as publicações sobre este assunto. Com as reformas nos estados, começa haver uma implantação ou reorganização da administração escolar, dos instrumentos de planejamento, como os recenseamentos escolares, com isso, um novo passo é dado no sentido de ampliar a rede e o atendimento escolar.

Saviani (2013) afirma que até 1920 a educação das massas não se impusera como objeto de preocupação político-educacional, no sentido de uma escolarização obrigatória para todos. Isso começou a ocorrer no Estado de São Paulo com a Reforma Paulista Sampaio Dória, que procurou encontrar uma fórmula para combater o analfabetismo diante do ideário republicano que, por sua vez, punha a instrução popular como dever principal. O autor aponta que a reforma paulista instituiu que, nos dois primeiros anos, o ensino primário seria obrigatório e gratuito para alfabetizar as crianças em idade escolar. Essa ação foi importante, pois abriu o período de reformas estaduais que iriam marcar a década de 1920. De acordo com Nagle (2009), o movimento reformista da década de 1920 enfatizou principalmente o ensino primário e a escola normal.

Freire (2005) sustenta que um surto de industrialização envolvia o país e se intensificava nas décadas de 1920 e 1930, aumentando a necessidade de se alfabetizar não somente as crianças, mas os jovens e os adultos que constituíam a mão de obra nesta nova fase da industrialização. A escola primária se expandiu em um cenário de desafios e precárias condições, devido à falta de recursos públicos.

O terceiro momento, ressaltado por Nagle, é o “otimismo pedagógico”. Este período se caracteriza pela crença de novos modelos pedagógicos. Enquanto o entusiasmo se caracteriza pelo esforço em difundir a escola, o otimismo quer substituir um modelo de escola tradicional por outro modelo progressista. O entusiasmo se concretiza nas reformas e o otimismo na remodelação. Sua forma mais concreta só acontece em 1927, quando se processa a introdução sistemática das ideias da Escola Nova. Naquela ocasião surgira a disputa entre o modelo da escola tradicional e da Escola Nova¹³.

As reformas deste período incorporaram a defesa de uma educação primária integral, como pode ser observado nos dizeres de Lourenço Filho na Reforma do Ceará:

O ensino primário deveria ensinar mais alguma coisa, as noções mais necessárias à vida, no ambiente em que a criança terá que viver. Afinal de contas, ler e escrever não adianta nem atrasa a ninguém, se, na escola, não se dão outras noções que formem equilibradamente o espírito e informem para

¹³Para Faria Filho, no movimento das Reformas, em particular a de Francisco Campos em MG, em 1927, não houve um rompimento com a escola tradicional. “Havia um discurso articulado, ora pela ideia de uma escola moderna, ora pela ideia de uma escola ativa, os reformadores mineiros se propunham a superar o passado e a construir um futuro grandioso. No entanto, não o faziam a partir de uma ruptura com a tradição e com o passado educacionais. Mais do que isso, buscava-se afirmar a inovação dentro da tradição. Nascia uma nova educação, mas ela vinha, por assim dizer, de braços dados com a tradição católica, a qual, desde há muito tempo, vinha buscando formas discursivas e mecanismos pedagógicos de modernizar-se e de dialogar com as ciências e com os novos sujeitos sociais, cuidando, no entanto, para não ser confundida, por exemplo, com o escolanovismo. Reformar, aproximando e distanciando das perspectivas escolanovistas era um desafio que os mineiros buscavam enfrentar” (FARIA FILHO, 2005, p. 8).

agir com inteligência, isto é de modo a aproveitar as forças da natureza, na produção da riqueza geral e n o conforto na vida (LOURENÇO FILHO, 1923, s/p).

Nesta citação já se encontram sinais das novas diretrizes, com os princípios do escolanovismo. Saviani (2013) aponta que as reformas posteriores à Sampaio Dória abriram um ciclo marcado pela introdução de ideias inovadoras, como a Reforma de Minas Gerais, Distrito Federal¹⁴ e a de Pernambuco. Estas reformas modificaram a instrução pública, incluindo a ampliação da rede de escolas, aparelhamento técnico-administrativo, melhoria das condições de funcionamento, a reformulação curricular, início da profissionalização do magistério, a reorientação das práticas de ensino e, mais ao final da década de 1920, a introdução dos ideais da Escola Nova, o que na década de 1930 viria ser um sistema de ensino.

Para Vidal (2006), os primeiros decênios do século XX se caracterizaram pela criação de muitas escolas e, principalmente, pela preocupação excessiva com programas de ensino. Quase sempre as reformas traziam um novo planejamento a ser aprovado, quer no ensino primário quer no ensino normal. Cada reforma trazia tentativas de refletir sobre os problemas educacionais com base nos múltiplos problemas da sociedade. A reforma da educação era a expressão do desejo dos governantes de modificarem o estado de precariedade da instrução primária.

Embora essas reformas tenham traços comuns, elas apresentam características bem específicas, pois cada estado possui sua diversidade e desigualdades regionais, manifestas em níveis sociais distintos. Isto é o que iremos verificar no próximo item, sobre a Reforma Mineira.

1.4 A Reforma do Ensino em MG

Conforme já explanamos nos itens anteriores, no Brasil, desde o final do século XIX, a educação passou a ser preocupação de alguns setores da sociedade, sobretudo por um projeto de modernidade que havia se instaurado do país. Neste sentido, a escola gradativamente se tornou o local institucionalizado para o preparo das novas gerações, assumindo um importante papel como instrumento de modernização e progresso do país.

¹⁴ Nos primeiros decênios do século XX, a capital federal brasileira era o Rio de Janeiro. Somente em 1960 houve a inauguração da capital federal, atualmente em Brasília.

Os discursos sobre modernização se acentuaram no país entre 1900 e 1930. O tripé industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional foram alvos de investimento e se aceleraram, o que motivou o discurso republicano para o progresso brasileiro (NAGLE 1974/2009). Esse movimento ocorreu principalmente na região sudeste, particularmente, em Minas Gerais.

A escola primária pública estadual foi um dos principais focos das políticas educacionais do período, sobretudo para expansão quantitativa de instituições e de alunos matriculados. Essas características estiveram presentes, em especial, no meio urbano. O Estado encontrou, na escola, formas de seleção e orientação das massas urbanas que estavam em emergência.

No entanto, o estado de Minas Gerais vinha, desde 1892, passando por diversas reformas e propostas de mudança no ensino primário, no que diz respeito às reformulações no ensino da leitura e da escrita para combater o analfabetismo da população, em um projeto denominado pela literatura como de “civilização da nação”.

A partir desse ano, o Estado de MG passou por duas reformas do ensino (1892 e 1906), seis Programas (1906, 1912, 1916, 1918, 1925 e 1927), quatro Regulamentos (1911, 1924, 1927 e 1928), todos envolvendo o ensino primário, além do Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas (1907), da Lei nº 800, que reorganiza o ensino primário no Estado (1920)¹⁵ e a legislação sobre a escola normal. Todas estas leis e decretos legislaram a respeito do ensino de leitura e escrita nas escolas públicas em Minas Gerais, principalmente prescrevendo como ler, o que ler e porque ler.

Em 1926, o governador Antônio Carlos Ribeiro de Andrade assumiu a presidência do Estado de Minas Gerais e nomeou como secretário de Interior o bacharel em direito Francisco Luís da Silva Campos. Foi no setor educacional que este governo teve uma atuação mais notável, com a criação, por exemplo, em 1927, da Universidade Federal de Minas Gerais. No entanto, foi na renovação do ensino primário e normal do Estado que esta política mais se destacou. A opção pelo ensino primário se justifica, segundo Peixoto (2003), pelo caráter estratégico deste nível de ensino enquanto instrumento de democratização social, pois ele abre ao indivíduo as portas da cidadania. Aliada a essa justificativa de caráter político-ideológico, o acesso ao ensino primário se relaciona aos problemas de necessidade de formação de mão de obra, à divisão do trabalho e à aceleração do processo de urbanização criado pelo desenvolvimento capitalista.

¹⁵As reformas no sistema educacional se deram em âmbito nacional desde o final do século XIX. Sobre isto consultar Saviani (2013), Nagle (2009), Kinkle (2003).

Em sua pesquisa sobre a reforma educacional empreendida por Francisco Campos em Minas, Ana Maria Casasanta Peixoto enfatiza o empenho do governo que, segundo a autora, assume o papel de protagonista e de controle sobre a educação:

Nesta organização em que nada escapa à ação do Estado, o professor acaba se transformando num simples provedor de meios e executor de rituais pré-estabelecidos, e os diretores, assistentes-técnicos, seus auxiliares diretos e em princípio responsáveis pela concretização do processo inovador, transformam-se praticamente em fiscais atentos aos requisitos da burocracia escolar (PEIXOTO, 1983, p. 165).

O contexto sócio-histórico de Minas Gerais refletia os problemas enfrentados pelo Brasil. A situação de emergência de uma sociedade cada vez mais complexa evidenciava uma nova clientela que, no final dos anos 1920, reivindicava o direito de aprendizado da leitura e da escrita. Os altos índices de analfabetismo deixavam o país em situação desfavorável em relação a outros países e nesse ínterim, a educação era vista como uma solução na busca do crescimento econômico. Era preciso oferecer uma alfabetização que fosse eficaz, que formasse um aluno atuante, participativo, nos moldes pregados pela Escola Nova.

No que diz respeito à urbanização e difusão da escola pública, a industrialização estimulou um projeto de remodelação da escola e do espaço urbano. A preocupação com o ensino público estava presente desde o governo provincial, mas não tinha sido suficiente para alterar o índice de analfabetismo em Minas Gerais. A preocupação das autoridades era em extirpar o analfabetismo, pois disso dependeria a modernização do estado (OLIVEIRA, 2011, p. 35).

Ao analisar os discursos de Francisco Campos e Antônio Carlos, percebe-se que a escola não é somente um instrumento de expansão quantitativa de educação, mas também de caráter qualitativo, conforme se verifica nos objetivos expressos no Regulamento do Ensino Primário, de 14 de outubro de 1927, que prescrevem que a escola primária deve se vincular aos problemas da vida diária, pois a escola deve refletir as aspirações de cada época e de cada sociedade, ou seja, há uma ampliação das funções da escola. Para o legislador, a escola primária deveria se transformar de uma escola destinada a transmitir noções, numa instituição que se caracteriza por uma forma de vida comum, cabendo a ela preparar a criança para viver na sociedade a que pertence e compreender sua participação na mesma, ou seja: a finalidade da escola seria socializar, ampliar, orientar, disciplinar a criança à vida social:

Si a escola, porém pela educação, adapta a creança a vida social, fazendo-a assimilar a ordem intelectual e moral reinante, de que é um poderoso

instrumento de conservação, ella, por sua vez, como órgão de aspirações e de ideaes, reage sobre a sociedade, a cujo serviço é destinada, introduzindo-lhe na circulação fermentos e reactivos que lhe provocam alterações e transformações profundas, agindo, quer immediatamente, por influencia directa, quer indirectamente, por intermédio dos futuros cidadãos, cuja inteligência e cujo carcter receberam a marca da sua influencia, indelével por que impressa em metal ainda em via de resfriamento e de condensação e, por conseguinte, plarico e ceroso (CAMPOS, 1930, p. 13).

Com base nesta passagem, o discurso de Campos revela seu lado também conservador no projeto modernizador do estado. Para ele, a mesma escola que deve modernizar, formar cidadãos ativos e participantes da sociedade era também um instrumento de conservação, orientação e disciplina que adaptasse a criança.

Com relação ao ensino normal, o Regulamento considera o trabalho do professor, base sobre o qual repousa a escola primária, como sendo o principal responsável pelo êxito ou fracasso da instrução do aluno:

Todas as críticas que se dirigem ao ensino primário são, de modo indirecto e obliquo ao ensino normal, pois que o ensino primário não são só programas, a distribuição das matérias, serão o modo de ministra-la, a sua dosagem, a qualidade do veiculo em que a noção passa de mestre ao aluno em uma palavra, a técnica de apresentação dos assunto e noções e, por conseguinte, em resumo e afinal o professor (Regulamento do Ensino Normal, p. 14).

Uma reforma de ensino aliás, não é obra de prestidigitação: quanto mais profundo e radical, mais demorada a sua execução, que somente se poderá fazer satisfatoriamente quando incorporados os seus princípios no espirito de seus executores. Estes terão que ser educados no espirito da reforma, para que os princípios de reforma se incorporem ao seu espirito... A formação do professorado é o problema cuja solução se acha condicionada a solução do problema da instrução primária (Regulamento do ensino primário, p. 14).

Dessa forma, as expectativas relativas à escola primária traduziam-se na melhoria da qualidade da Escola Normal para garantir formação docente pedagógica especializada para remodelação empreendida. Para o Regulamento, melhorar o ensino primário dependia de renovação do ensino normal.

Das muitas especificidades educacionais da Reforma mineira, a presença dos ideais escolanovistas é, sem dúvida, uma das mais marcantes. Ao incorporar estas ideias no programa de ensino, os legisladores buscaram efetivar o projeto modernizador. De acordo com Veiga (2007), a reforma mineira foi a pioneira em trazer estes ideais no documento legal.

Para Francisco Campos, os ideais da Escola Nova¹⁶ representavam os ideais de modernidade que o governo de Antônio Carlos tanto almejava e, para isso, o ensino tradicional deveria ser substituído. “A escola nova deveria ensinar a pensar, a inventar e a criar soluções para os problemas da vida moderna” (ABREU, 2001, p. 999).

Diante das novas exigências da sociedade, a reforma em MG viu na escola pública, gratuita e obrigatória a possibilidade de alfabetizar em grande escala, pois isso era necessário para efetivar as exigências da sociedade. Dessa forma, os reformadores acreditavam que as instituições escolares e o ensino primário deveriam formar cidadãos capazes de participarem da nova sociedade moderna por meio do voto, concretizando, assim, a proposta democrática de participação de todos¹⁷. De acordo com Nagle (2009), da escola dependeria as soluções dos problemas do país, e por meio dela, devia-se consolidar a sociedade moderna e democrática e trazer a tão esperada modernidade também para Minas Gerais.

O movimento da Escola Nova, de acordo com Lourenço Filho, trouxe novos modos de ver a educação e o educando. Para o autor, este novo modo de pensar não se refere apenas a um tipo de escola, ou um sistema didático determinado, mas a “um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino” (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 17). Esses princípios trazem como fundamento uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirados nos estudos da biologia e da psicologia, mas também alargam as funções da escola em face às novas exigências da mudança social.

Com essa nova visão sobre educação, o movimento criticava o ensino tradicional que era associado a sistemas fechados de conceitos estáticos, prontos e acabados, e que tem a memorização como procedimento didático elementar. Por outro lado, o escolanovismo sugeria que a escola tinha de desenvolver o espírito crítico e a atitude criadora do educando. Esses ideais estavam presentes na proposta da reforma, como pode ser observado nos dizeres de Campos:

¹⁶A proposta da Escola Nova, apropriada às sociedades em desenvolvimento e mantenedora dos valores humanos, centraliza-se no pensamento liberal, assim como sua concepção de liberdade. A liberdade é construída na relação professor-aluno e encontra-se vinculada aos limites da convivência democrática, numa perspectiva de educação que estimula os alunos a construir sua própria liberdade. Seria, portanto, objetivo dessa pedagogia, criar um novo homem, assim como uma nova sociedade, com base na afirmação do ideal de liberdade. No Brasil, tal proposta chega através do pragmatismo de Dewey, no início do século XX, e veio para advogar a causa do tratamento diferenciado para o aluno com base na ênfase das diferenças individuais. Sob a abordagem da escola nova, modificaram-se as relações tradicionais existentes entre professor/aluno/escola: o professor deixou de ser aquele dono do saber que ensinava e passou a ser um facilitador do processo educacional, aquele que ajudava o aluno a aprender. O aluno, por sua vez, passou a ser visto como o centro, um sujeito único, diferenciado, e que vê serem valorizados seus interesses, bem como sua capacidade de observar, de pensar, criticar e sintetizar. A escola modificou o seu aspecto: de disciplinada e sombria, passou a ser um ambiente alegre e movimentado, uma comunidade livre e democrática, que estimulava a criatividade e o método (Bertan, 1994).

¹⁷ Embora o discurso fosse da participação de todos, ainda não estava em pauta o voto feminino.

Os programas devem ser organizados e executados, não com a preocupação da quantidade de noções e conhecimentos a serem ministrados, mas com a do mínimo essencial, tendo em vista a qualidade das noções para os usos da vida, a sua organização em torno do centro de interesses da criança, de maneira que o ensino não seja uma memorização dos factos e de dados desconexos, mas a compreensão das suas relações e da importância e significação de cada um no contexto das lições, experiências e problemas, e mais ainda, que os temas das lições devem ser tirados, sempre que possível da vida ordinária e expostos em termos da experiência infantil (CAMPOS, 1930, p. 20).

Pode-se observar que a organização escolar enfatiza a criança ao invés do adulto, o indivíduo e não a sociedade, assim como o aluno em vez do professor. Nesse sentido, nos aponta Peixoto (2003) que os elementos importantes nesta organização serão os métodos, que devem ter, na atividade do aluno, o foco central do processo educativo; os programas de ensino, que devem se organizar tendo em vista a funcionalidade do conteúdo de cada disciplina no processo de integração do aluno ao meio que o cerca, e, por fim, o professor, como o responsável pela execução do programa.

O contexto sócio-histórico de Minas Gerais refletia os problemas enfrentados pelo Brasil. Era preciso oferecer uma alfabetização que fosse, ao mesmo tempo, eficaz quantitativamente e qualitativamente, de modo que formasse um aluno atuante e participativo, nos moldes pregados pela Escola Nova.

A introdução dessas ideias e novas tendências nas escolas públicas mineiras estão vinculadas a um processo de importação de ideias dos países da Europa e América do Norte, que já vinha implementando essa proposta de educação ativa¹⁸ desde o final do século XIX, onde a criança era o centro do trabalho pedagógico: “Diante das modernas tendências e postulados da ciência pedagógica, que era força introduzir entre nós, porque seria absurdo senão criminoso, escolher o que era antigo e é cientificamente repudiado e preterir o que é moderno e positivamente avançado” (CAMPOS, 1930, p. 244).

O maior representante dos ideais da Escola Nova, de acordo com Veiga (2007), é John Dewey¹⁹, cujo pensamento se alicerça na atividade e na experiência vinculada ao interesse. Deste ponto de vista, o ambiente escolar deve estimular a criança a desenvolver seus

¹⁸Aprendizagem a partir da experiência.

¹⁹John Dewey (1859-1952) “foi filósofo norte-americano que estabeleceu as bases da perspectiva funcionalista na psicologia. Considerava que as escolas deveriam educar as crianças para viverem em uma sociedade democrática através de procedimentos práticos que as fizessem experimentar o regime democrático. Seus estudos influenciaram a organização do sistema público norte-americano” (CAMPOS, 2012, p. 72).

interesses fundamentais: conversação e comunicação; pesquisa e descoberta; fabricação e construção de objetos, expressão artística. (OLIVEIRA, 2011)

O pensamento de Dewey foi visto como importante para Francisco Campos:

Da rotina escolar, por ventura, os tests de inteligência, a graduação e a classificação dos alunos, a noção das diferenças individuais, as varias técnicas do ensino, ainda em tentativa, constituídas de planos de instrução individual, os processos da escola activa, a pedagogia de Dewey, as aquisições e os postulados psicologicos (CAMPOS, 1930, p. 60).

Além de Dewey, a reforma buscou em Claparède²⁰ e Decroly²¹ elementos fundamentais e uma nova maneira de conduzir a o trabalho pedagógico, transformando a escola numa instituição educativa, sendo o aluno a base do modelo e o centro da ação, com vistas a uma organização escolar que traduza o respeito à criança e às suas características psicobiológicas, tornando “o processo escolar tão natural quanto o processo de desenvolvimento e maturação do ser humano” (PEIXOTO, 2003, p. 32).

As ideias inovadoras sobre as capacidades das crianças trouxeram novos modelos de educação e novos fundamentos. Muitos destes fundamentos vieram de estudos da biologia como: crescimento, maturação, adaptação, hereditariedade, condicionamento, compreensão profunda da criança como ser em crescimento; também conhecimentos sobre a preservação da saúde na escola: importância do exercício físico para desenvolvimento da criança, hábitos saudáveis, nova mentalidade de proteção da criança e a compreensão de crianças cujo desenvolvimento biológico era visto como anormal (OLIVEIRA, 2011).

Lourenço Filho (1964) destaca que a biologia permitiu os primeiros passos rumo à construção de um saber amplo e objetivo da criança. Porém, destaca o autor, esse conhecimento levou à implantação de uma atitude mais técnica na ação educativa.

Também a psicologia²² contribuiu com a renovação escolar, com técnicas educacionais que modificavam o comportamento e a experiência do educando. As contribuições da psicologia se manifestaram na divisão das fases da infância, ou seja, no papel dos fatores culturais para evolução psicológica, e no conhecimento das variações psicológicas individuais, da interação do indivíduo com o ambiente e das relações entre pessoas e grupos.

²⁰Édouard Claparède foi um neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil, que se destacou pelos seus estudos nas áreas da psicologia infantil, da pedagogia e da formação da memória.

²¹Ovide Jean Decroly (1871-1932), psicólogo e educador belga, desenvolveu um estudo sobre a psicologia da criança, onde comparou crianças belgas com as parisienses estudadas por Binet e Simon. Desenvolveu o método para crianças excepcionais enfatizando os chamados centros de interesses, o que foi amplamente divulgado no Brasil (CAMPOS, 2012, p. 174).

²² No próximo capítulo abordaremos mais aprofundadamente o papel da psicologia na reforma e nas ações educativas.

Ela reforçou a constatação de que as crianças ensaiam um papel social idêntico ao das pessoas que as rodeiam (OLIVEIRA, 2011).

Dessa forma, Francisco Campos defendia que, na reforma, a psicologia poderia ajudar a entender mais amplamente as novas conquistas das técnicas pedagógicas:

[...] a psychologia, não apenas a psychologia geral, mas a psychologia educacional, constitui parte indispensável ao equipamento intelectual do professor primário. Certamente, com ela, os que forem providos de dons especiaes, terão, com esses dons acrescidos pela sciencia e aquelles que forem cegos da intuição terão, com ela, de certo modo, suprida a sua cegueira (CAMPOS, 1930, p. 62).

Assim, a pedagogia da Escola Nova se apresentou rapidamente como sistema conceitual para discutir a função social do conhecimento, da educação e da escola; defendeu ainda uma aproximação da escola com a vida, e via o aluno como agente de seu aprendizado enquanto a escola como local de respeito às individualidades – apropriado ao desenvolvimento integral do educando. Segundo Valdemarim (2010), unir a educação à vida significa criar condições para que o homem desenvolva atributos naturais e aposte na educação como possibilidade de transformação social.

Ainda, conforme Rodrigues (2006), as influências Escola Nova são muitas, mas em essência podemos afirmar que seu ponto de partida é tornar a criança como centro das preocupações e propostas educativas. Pode se afirmar, portanto, que a proposta escolanovista introduziu uma renovação no ensino, na medida em que o conhecimento do desenvolvimento psicológico ampliou os saberes pedagógicos-didáticos em prol do desenvolvimento integral da criança e buscou transformar o ensino ao considerar os interesses e as necessidades dos educandos.

Neste sentido, destacam-se os métodos, que assumiram uma posição de destaque neste contexto renovador, pois estes, como recursos pedagógicos, estão ligados à discussão do atendimento às necessidades individuais dos alunos. Isso fez com que o papel do método se tornasse importante na organização escolar e no movimento renovador do ensino. A identificação dos métodos com o meio escolar está relacionada ao pragmatismo de Dewey.

Na visão de Dewey, o pragmatismo, tem no conhecimento, enquanto ato de pensar, um recurso para adaptação do indivíduo ao meio, o que lhe confere um caráter instrumental. A função do método é proporcionar ao educando uma experiência entre pensamento e ação, constituindo-se um caminho cientificamente comprovado para ajudá-lo a desenvolver seu

método de conhecimento e a distinguir hábitos, interesses e valores. Isso explica o quão importante é divulgar os métodos fundados no escolanovismo e buscar garantir sua aplicação:

a nova escola pedagógica... consiste, principalmente, e em métodos que se sucedem e se substituem ou são aplicados simultaneamente. É certo que os métodos buscam um objetivo comum e podem ser compreendidos no conceito genérico da Escola Nova, já consagrados na literatura pedagógica (TEIXEIRA, 1930, p. 25).

O ensino por meio dos métodos, que se expandiu em Minas Gerais na década de 1930, é conhecido pela expressão “ensino ativo”, e indica o ensino de forma sistematizada por meio do *método de projeto* de Kilpatrick e a aprendizagem da leitura tendo por base o *método global*, metodologias estas que serão enfatizadas no próximo item.

1.5 O programa de ensino da leitura e escrita e a *Revista do Ensino*

Com relação à alfabetização, a pesquisa de Kinkle (2003) aponta que as mudanças já aconteciam gradativamente em Minas Gerais desde o início do século XX. Havia intenções, esforços e algumas práticas de alteração dos procedimentos de ensino que atingiam as concepções de leitura escolar. Estas intenções estão registradas no *Diário Oficial de Minas Gerais*, que intensifica sua divulgação sobre o ensino e acontecimentos sociais a ele relacionados, tais como: a visita de intelectuais ilustres que tratam da educação, de palestras e congressos. Também estão registradas na *Revista do Ensino de Minas Gerais*²³ (órgão oficial da instrução), que, ao começar a ser publicada em 1925, veicula os ideais da Escola Nova e divulga textos de pedagogos franceses e norte-americanos comentados em palestras e em artigos; na adoção de manuais que tratam da educação nova; além das experiências compartilhadas pelas educadoras brasileiras²⁴, que foram estagiar nos Estados Unidos (KINKLE, 2003). Segundo o Programa de Ensino de 1925²⁵, a leitura era a mais importante das disciplinas escolares. Além de ser a chave da literatura, dela depende, quase exclusivamente, a função principal da escola: habilitar o aluno a aprender por si mesmo. É o

²³A lei 41, artigo 27, prescrevia que os professores públicos deveriam colaborar na produção de matérias para a Revista que seria editada quinzenalmente ou mensalmente. Em 1925, pela lei 800/1920 a revista assumiu um caráter essencialmente pedagógico, disseminando ações governamentais desenvolvidas nas instituições escolar e, especificamente, informando e formando os professores nos novos preceitos pedagógicos “(BICCAS, 2001, p. 37, Vol I). À partir de 1929 a revista se tornará umas das principais fontes de divulgação da pesquisa de Helena Antipoff.

²⁴No próximo capítulo serão citadas as educadoras que estudaram no Estados Unidos.

²⁵Decreto nº6.758 de 1º/01/1925 – “Instruções” para as aulas de Leitura.

instrumento mais valioso para adquirir e ampliar conhecimentos. É pela leitura que nós nascemos para a vida intelectual.

Durante a década de 1920 essa ideia foi bastante divulgada. Um dos artigos da *Revista do Ensino*, de 1926, intitulado: *Como se desenvolve, na criança, o gosto pela leitura*²⁶, descreve minuciosamente uma aula baseada em um projeto de leitura que envolve o fazer da criança, suas escolhas, uma biblioteca ideal e sugestões das preferências infantis, atividades nas quais os alunos participam ativamente, escolhendo o livro a ser lido, fazendo entrevistas, produzindo material para exposição de como entenderam a história.

Outra atividade inaugural nos Grupos Escolares são *os Clubs de Leitura* para os 3º e 4º anos, regulamentados em 1927²⁷. Nestes clubes, frequentados e dirigidos por alunos, eles deveriam se sentir estimulados para a escolha de obras e para a produção de opiniões sobre livros, além de desenvolverem aptidões de expressão por meio de exposições orais. Para levar adiante esta proposta, a Secretaria do Interior, equipava as escolas com uma biblioteca pedagógica, com livros vindos, sob sua encomenda, diretamente dos Estados Unidos, da Espanha, Alemanha e Inglaterra. A Secretaria organizava e dirigia as reuniões com as diretoras dos grupos escolares, que logo repassavam às professoras as novas orientações metodológicas recebidas (KINKLE, 2003). No programa de 1927 observa-se uma indicação de títulos que deveriam servir à escolarização das crianças e fazer parte da biblioteca escolar. Observa-se abaixo os títulos que faziam parte do Decreto nº 8.094/1927:

1. Bilac e Bomfim, *Através do Brasil*.
2. Julia Lopes, *Correio da roça*.
3. Olavo Bilac, *Poesias infantis*.
4. Afonso Celso, *Porque me ufano de meu país*.
5. Rodrigo Octavio, *Festas nacionais*.
6. Francisca Julia, *Alma infantil*.
7. José de Alencar, *O Guarani*.
8. Visconde de Taunay, *Inocência*.
9. Gonçalves Dias, *Poesias*.
10. Coelho Neto, *Alma*.
11. Edmundo de Amicis, *Coração*.
12. Alberto de Oliveira, *Céu, Terra e Mar*.
13. Trindade Coelho, *Os meus amores*.
14. Castro Alves, *Obras Completas*.
15. Arnaldo Barreto, *Vários Estilos*.
16. Julio Verne, *Cinco semanas num balão*.
17. Motta Prego, *A horta do Thomé*.
18. Guerra Junqueira, *A musa em férias*.
19. C. Wagner, *A vida simples*.
20. Virgínia de Almeida, *Pela terra e pelo ar* (DECRETO Nº 8.064/1927, s.p).

²⁶ Revista do Ensino, nº 12, p. 74

²⁷Decreto nº 7970-A de 15/10/1927, Art.79 – Aprova o Regulamento do Ensino Primário do Estado.

Na análise de Kinkle (2003), as indicações de leitura como essas constroem um ideal de leitura para crianças e produzem modelos de livros escolares para esse público específico. Essas indicações são feitas não só nos programas de ensino como em artigos da *Revista do Ensino*, no *Minas Gerais*. Neste sentido, afirma a autora: “no Programa de 1927 a boa leitura e os bons livros são aqueles que moralizam e divertem” (DECRETO 8.094/1927, s.p).

Além disso, a influência do modelo americano na reforma mineira é comprovada em muitas publicações na *Revista do Ensino*, nas décadas de 1920 a 1940 em transcrições de conferências, em capítulos de livros ou em relatos da prática referenciados em Dewey, Kilpatrick e pesquisadores europeus que eram estudados nos EUA, como Decroly, Claparède, Montessori, Piaget.

Segundo KINKLE (2003), vários textos embasados nos estudos de Decroly foram publicados na *Revista de Ensino* respaldando a proposta escolanovista, de modo a divulgar os ideais desse movimento. A nova proposta divulgada pelo Decreto 8.094/1927 constava da utilização dos métodos simultâneos de leitura e escrita, em favor do método global²⁸.

Decroly era pioneiro na sistematização dos princípios biopsicológicos do processo de aprendizagem da criança e experimentador do método global²⁹ no Instituto de Ensino Especial em Bruxelas (1904 a 1914), e apresentou, juntamente com Degand, as principais vantagens que fundamentam os pressupostos do método global para o ensino da leitura:

[...] apoiando-se na Psicologia infantil, o aprendizado da leitura deve partir do concreto para o abstrato. Isto quer dizer que, através de uma frase, é possível que se tenha uma imagem completa, ao passo que as letras são altamente abstratas para as crianças. O aprendizado será favorecido se se apresentar ao aluno como algo real, próximo, com sentido completo. Além disso, os autores argumentam que a frase precede às vezes a palavra na linguagem do menino, ou, pelo menos, que cada suposta palavra de sua linguagem representa uma considerável variedade de formas de frases (MACIEL, 2001, p. 114).

O Método Decroly foi descrito detalhadamente no Programa do Ensino Primário de 1927 e, para a leitura no 1º ano, tinha como objetivos que o aluno deveria “ser capaz de ler uma página do livro adotado; ler as sentenças da mesma e construídas em ordem diferente,

²⁸ O Método Global de Contos tem como principal característica iniciar o processo de alfabetização por textos com sentido completo, por um todo, isto é, por frases ligadas pelo sentido, formando um enredo, constituindo uma unidade de leitura. Para atender a essa característica, a historieta ou conto deveria ser sobre um tema estimulador e de acordo com os interesses infantis: vida familiar, brinquedos, aventuras reais e maravilhosas com outras crianças, etc. (MACIEL, 2001).

²⁹ Não se pretende aqui aprofundar sobre este método, pois não é o intuito do trabalho. Para conhecer melhor, consultar: MACIEL, F. IP. Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em minas gerais, 2001, Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

reconhecer as palavras que forem destacadas da página” (Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais, Decreto nº 8.094/1927). Já em 1929, as alunas-professoras da Escola de Aperfeiçoamento propuseram que o Programa de Ensino Primário determinasse para as aulas de leitura:

- I – A leitura deve ser interpretativa, desde o I ao IV ano primário.
- II – As interpretações devem ser dadas oralmente em todas as classes do curso primário, sendo que deve ser frequentemente e muito útil o auxílio do dicionário.
- III – A leitura no primeiro ano deve ser sempre de linguagem fácil e de assumptos familiares à creança.
- IV – Os exercícios de leitura são indispensáveis, não devendo o professor preocupar-se com o horário, podendo alterá-lo de acordo com as necessidades pedagógicas.
- V – A aula de linguagem deve preceder a leitura, baseando-se nella o professor para dar aos alumnos attrahentes licções de leitura.
- VI – Suprimido por estar contido nos artigos precedentes.
- VII – O livro de leitura deve ser de accordo com a linguagem infantil, não empregando nunca o professor vocabulário desconhecido das creanças.
- VIII – O professor deve esforçar-se para despertar na creança o interesse e amor pela leitura, cultivando os bons hábitos, attitudes e habilidades, para que Ella, por iniciativa própria, procure nas bibliothecas infantis, nas revistas ilustradas, etc., conhecimentos úteis que lhe vão servir na vida prática.
- IX – São diversos os graus de leitura dos alumnos de cada anno do curso primário, devendo o professor classificar os seus alumnos, de acordo com os diversos graus de adeantamento dos mesmos (REVISTA DO ENSINO, 1929, p. 21).

Nota-se a preocupação em despertar o interesse da criança pela leitura optando por atividades que tivessem relação com a realidade infantil. Podemos ressaltar também o cuidado com o vocabulário, a variedade de livros, os ambientes de leitura e principalmente a relação com o cotidiano da criança. Além dessas orientações as professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento relacionam os graus de leitura que os professores devem acompanhar para classificação dos alunos:

- I Anno – Ler e commentar a historieta de qualquer livro, apresentado no momento. Serão empregados diversos jogos para o desenvolvimento da leitura oral e silenciosa, quando houver oportunidade. Reconhecimento das sentenças, das palavras, syllabas e letras que as mesmas se compõem
- II Anno – Aperfeiçoar todos os conhecimentos adquiridos no I anno. Novos exercícios e novos jogos de leitura interpretativa, para o desenvolvimento dos alumnos.
- III Anno – Leitura recreativa não só de revistas, como também de qualquer livro apresentado no momento. Declamação de poesias cívicas ou de fabulas interessantes. Dramatização de assumptos pedagógicos, tirados das lições, na qual tomarão parte todos os alumnos da classe.
- IV Anno – Ampliação do programa do II anno. Comentários feitos pelos alumnos sobre historias lidas silenciosamente.

A creança deve ter bastante desenvolvimento, para que ella, por iniciativa própria, procure bibliothecas infantis, nas revistas illustradas, etc., conhecimentos úteis, para que estes lhe sirvam na vida prática (REVISTA DO ENSINO, 1929, p. 22).

Maria do Rosário Mortatti (2000) explica que os processos de ensino da leitura e escrita por meio do método global propunham mais do que ler as letras: a instruir pelas coisas, de acordo com as bases psicológicas dos pedagogistas modernos, que difundiam a proposta de um ensino ativo, e que, por sua vez, era baseado nos interesses das crianças para que, através desses interesses, elas sentissem vontade de aprender mais e buscar a aprendizagem.

Ressaltando a importância da alfabetização, o programa orienta que o ensino deveria ser ministrado no 1º ano, seguindo os seguintes passos:

- I. A leitura deve ser feita pelo methodo global.
- II. As historietas devem ser transcriptas em folhas de cartolina, com letras de imprensa, feitas com pincel e verniz de álcool, sendo o cartão apresentado com gravuras expressivas, de accordo com o assumpto da lição.
- III. Depois de bem fixados os cartões da historieta, serão apresentadas aos alumnos as fichas relativas às sentenças do cartão.
- IV. Fixadas as fichas, serão estas decompostas em palavras e estas em syllabas, que serão também decompostas em letras.
- V. O professor deve ter o material flexível na classe para todos os graus de mentalidade (REVISTA DO ENSINO, 1929, p. 22).

Os princípios da globalização do conhecimento estavam presentes em todo programa das disciplinas, mas de modo mais preciso na leitura. De acordo com Peixoto (2003), em um discurso proferido, Francisco Campos ressaltava a importância de novos métodos para ensinar a leitura:

De hoje em diante, deixaremos os caminhos já percorridos no ensino da leitura, e iniciaremos um novo. Começaremos pela frase inteira, como recomenda Decroly e seguiremos o mesmo método natural que a mãe emprega sempre que ensina o filho a falar, falando... E nunca por palavras isoladas, sem sílabas, nem letras, porque podemos considerar a letra e a sílaba, conquanto unidades fonéticas, filhas das análises do adulto. A palavra, mesmo que lembre ao espirito uma imagem, não tem em si própria a eficácia do pensamento completo (PEIXOTO, 2003, p. 111).

A proposição do método global como método a ser utilizado no ensino da leitura e escrita em Minas trouxe muitos desafios aos professores que estavam habituados com o método sintético³⁰ de silabação, e foi um dos maiores desafios da Escola de

³⁰ Antes do decreto de utilização do método global, o ensino de leitura e escrita em Minas foi sofrendo mudanças gradativas. Eram utilizadas as cartilhas e o método sintético. Isto não significa que estes métodos foram abolidos.

Aperfeiçoamento³¹ para divulgar e ensinar a utilização deste novo método. Veremos nas análises das professoras, no capítulo terceiro deste trabalho, que havia uma resistência quanto à utilização do método, assim como um certo desconhecimento do mesmo.

No entanto, a implantação e a divulgação do método global traziam uma valorização do ensino da leitura e da técnica de se ensinar o método. Os meios de divulgação da nova pedagogia como boletim de educação e revistas pedagógicas insistiam na utilização do método, mesmo que muitos professores não tivessem acesso ao curso de formação da Escola de Aperfeiçoamento:

Nós sabemos muito bem o valor da leitura indiscutivelmente a mais básica das disciplinas, a disciplina que nos introduz no domínio das outras. E se o aluno, embora reputado capaz, não sabia ler, como promovê-lo e nós ficávamos sempre trabalhando e sempre na eminência de perder todos os esforços... Alguns educadores acabam de descobrir processos simples e precisos, econômicos e de resultados maravilhosos, que nos permitem ensinar a leitura às nossas crianças em um espaço curto e com bases sólidas. Devemos estudá-los e aplicá-los com carinho. É preciso que o professor experimente. Experimente com entusiasmo e fé, porque a verdade existe no método (MINAS GERAIS, 1932 v. 42, n. 284, p. 7).

Apesar de inúmeras dificuldades³² em divulgar o método global e colocá-lo em prática nos grupos escolares de todo o estado, sua utilização foi um marco no trabalho das professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. As alunas e professoras criaram livretos e outros materiais didáticos para uso nas escolas primárias. Nesta Escola, a cadeira de Metodologia da Língua Pátria, junto com o Laboratório de Psicologia propôs um trabalho renovador com o método global, embasada teoricamente nas obras de Buswell (1920), Judd (1922), Gray (1922), Claparède (1927) e Decroly (1929).

Observa-se que no método global também eram mantidos os princípios do ensino ativo, baseando-se nos interesses das crianças para que elas sentissem vontade de aprender e buscassem a aprendizagem. Muitos foram os esforços empreendidos para a uniformização do método analítico³³ e muitos foram os avanços até os anos de 1930. O que se buscava nesta década, além da implantação do método, era sua popularização, para que o modelo de ensino que impulsionava a criança à aprendizagem fosse, de fato, impresso na educação de toda a infância. Neste movimento, pelo menos no campo discursivo, as amarras sociais que

Para saber mais consultar: KINKLE, K. Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais (1906-1930), 2003. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Belo Horizonte, 2003.

³¹No próximo capítulo será descrito o processo de criação da Escola de Aperfeiçoamento, bem como a atuação da professora Helena Antipoff e as professoras alunas na referida escola e no Laboratório de Psicologia.

³²No capítulo 3 serão discutidos os limites de se colocar em prática a proposta do método global.

³³São os métodos que partem do todo para as partes; o método global é um dos métodos analíticos.

prendiam os alunos e alunas das escolas primárias durante os séculos anteriores foram paulatinamente se transformando, no decorrer do século XX, em uma conquista em favor do respeito às características da criança, na imagem da infância como uma idade boa, agradável, prazerosa, cheia de conquistas e esperanças (KINKLE, 2003).

O que se destaca, enfim, nas primeiras décadas do século XX e nas propostas do ensino graduado³⁴ é a valorização dos empreendimentos científicos e das iniciativas de respeito às necessidades infantis, sendo levado em conta o desenvolvimento físico, psicológico, neurológico, intelectual e moral da criança. O eixo norteador da reforma foi a ênfase nas inovações metodológicas. A reforma foi abrangente em vários conteúdos, no entanto, destacaremos a mudança de paradigma da aprendizagem da leitura e da escrita, mudança esta que tornou a Reforma de 1927 um marco histórico na alfabetização em Minas Gerais, e que constou da adoção do método global para alfabetização de crianças.

Ao divulgar os ideais de renovação da escola primária, a *Revista do Ensino* publicou mais de trinta artigos sobre os métodos de ensino da leitura e escrita, sobre os livros utilizados nas aulas de leitura, nas bibliotecas escolares, nas bibliotecas infantis, sobre a leitura em casa, nos *Clubs de Leitura*, sobre a aplicação de testes de leitura, sobre métodos e práticas pedagógicas adequadas para alfabetizar os alunos, enfim, abrangeu a leitura e seus instrumentos, os livros, os contos, as poesias, que foram amplamente referendados, exemplificados, recomendados e analisados dentro do contexto da reforma da instrução primária.

Embora seus artigos estivessem na condição de atribuição oficial do governo, uma vez que a revista tinha como função contribuir com a formação do professorado público do Estado, os trabalhos de professores publicados traziam indícios de práticas escolares de leitura e escrita.

A preocupação do governo com o ensino da leitura e da escrita percorre toda década de 1930. A *Revista do Ensino* se torna um importante veículo de disseminação da pedagogia ativista, pois trazia artigos que complementavam as indicações feitas nos Programas, com discursos que traziam à tona os ideais de filósofos e pedagogos da educação ativa. Ao comentarem esses ideais, os autores os interpretavam e controlavam ao seu gosto, dando ao seu próprio discurso o estatuto de “científico”, o que representou, no século XX, uma modernização do ensino.

³⁴ O ensino graduado equivale ao ensino seriado, ou seja, o aluno vai gradualmente passando de uma série para outra (KINKLE, 2003).

A *Revista do Ensino* passa, também a publicar artigos que defendem claramente o emprego do método global. Em um deles, de autoria de Filocelina Mattos de Almeida, aluna da Escola de Aperfeiçoamento, é validada a utilização do método global, pois se considera que a “importância ideovisual da aprendizagem da leitura favorece o desenvolvimento da linguagem infantil, as grandes extensões de percepção, a antecipação de ideias conduzindo o aluno à interpretação inteligente do texto” (ALMEIDA, 1931, p.61).

Em outro artigo, Lúcia Monteiro Casasanta, professora da Escola de Aperfeiçoamento, chama a atenção dos educadores sobre o ambiente alfabetizador. Segundo ela, o espaço da sala de aula deve despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem. Este deve ser organizado levando em consideração a faixa etária e as exigências da educação sistematizada. Ela recomenda a montagem da biblioteca de classe, e de cantos para leitura com materiais de estudo de todas as disciplinas. O que chama atenção neste artigo é que a professora lembra que é muito importante o ambiente ser organizado com a participação dos alunos (CASASANTA, 1933, p. 45).

Em 1934 a *Revista* divulgou um artigo intitulado “Aplicação do Methodo Global”, com o objetivo de divulgar a experiência em uma escola do município de Caxambu, MG. O artigo descreve o processo de aplicação do método global a partir do trabalho de organização das classes (homogeneização)³⁵ com aplicação dos testes de nível de inteligência. O texto ressalta a importância do teste para que o professor conheça seu aluno e comece a elaborar as atividades de acordo com o interesse do mesmo.

Em 1936 a *Revista do Ensino* inaugurou uma seção intitulada “Acerca de Livros”, escrita por Abel Fagundes, Assistente Técnico do Ensino. Nesta seção, o autor publica artigos indicando livros para leitura dos professores, além de publicar resenhas sobre os mais importantes lançamentos. Do ponto de vista da formação pedagógica, as leituras científicas se fazem importante, embora a revista também publicasse artigos tão relevantes quanto os artigos científicos sobre os relatos de experiências das novas propostas metodológicas.

Os relatos de experiência giram em torno de atividades representativas do novo modelo pedagógico, difundido no Estado, como a hora da história, os jornais escolares, as excursões e etc. Estes artigos querem demonstrar o quão importante é para o professor explorar diferentes recursos didáticos no processo ensino aprendizagem. Além disso, estas experiências estimulam nas crianças a necessidade de se expressar por meio da escrita, por exemplo, de buscar soluções em livros ou no mundo real, como uma maneira agradável de

³⁵ O último capítulo abordará esta temática.

chegar a determinados valores, desenvolver o vocabulário e treinar a escrita (PEIXOTO, 2003).

Em um dos artigos publicados na *Revista*, intitulado *Hora da história*, de autoria de Gilberto Guaracy, diretor do Grupo Escolar do município de Carmo do Rio Claro, sugere um plano a ser seguido pelos professores, a fim de extrair o máximo de possibilidades do momento. O plano mostra o passo a passo que o professor deve seguir a fim de explorar essas possibilidades. Observe:

NOME DA HISTÓRIA

OBJETIVO: Desenvolver na criança o hábito da boa linguagem e o gosto pela boa leitura, enriquecer seu vocabulário, torná-la desembaraçada e capaz de recontar a história que ouviu. Aproveitamento do fundo moral, se houver. Proporcionar as crianças momentos de distração.

PREPARAÇÃO: Destacar e escrever, primeiramente, no quadro, as palavras e expressões que a classe não conheça, com explicação das mesmas para que melhor as crianças compreendam a história. O leitor (aluno ou professor) deverá ler, sozinho, várias vezes a história, antes de fazer a leitura à classe, preparando uma leitura a mais perfeita possível.

EXERCÍCIOS: As crianças reproduzirão, oralmente, a história e farão comentários e julgamentos. Cópia das palavras escritas no quadro. Leitura e explicação das crianças (GUARACY, 1935, p. 154-155).

Neste trecho, é possível perceber uma nova concepção de ensino da leitura e escrita que, de acordo com o estudo de Kinkle (2003), já vinha acontecendo em Minas Gerais a partir da criação dos Grupos Escolares em 1906, que trouxe pela primeira vez instruções de como devia ser as novas aulas de leituras. Um dos destaques do Decreto³⁶ foi a abolição dos exercícios de decorar, que deveriam ser substituídos por palavras que representassem coisas mais concretas. Outro destaque da Reforma de 1906 foi a prescrição do que ler, porque ler e como as aulas de leitura deveriam transcorrer durante o ano. Os outros programas sancionados até 1927 (Reforma Francisco Campos) sofreram poucas alterações se comparadas à de 1906. Dessa forma, com o trecho descrito na *Revista do Ensino* em 1935, podemos perceber uma tentativa de efetivar nas práticas pedagógicas uma concepção mais global nas aulas de leitura e escrita.

Outro fator em destaque neste artigo de 1935 se refere à valorização da oralidade. No Decreto nº 8.094, de 22/12/1927 consta uma prescrição na qual os “livros das séries iniciais deverão conter apenas termos do vocabulário de uso geral na linguagem falada”. Podemos

³⁶Conforme o Decreto Estadual nº 1.947 de 30/09/1906, no subtítulo Instruções para as aulas de Leitura e a Lei nº 439 de 28/09/1906 estabeleciam que... as aulas de Leitura ficavam assim distribuídas: Nos Grupos Escolares: 1º e 2º anos – toda primeira e última aula; 3º ano – primeira aula em três dias da semana; 4º ano – toda primeira aula. Nas Escolas Singulares: 1º e 2º anos – toda primeira e última aula; 3º e 4º anos – toda primeira aula.

observar uma tentativa de aproximação da língua escrita com a linguagem comum às crianças não alfabetizadas, cuja metodologia aparentemente teria continuidade na década de 1930.

No entanto, de acordo com Maciel (2000), nem a adoção dessa nova metodologia para a alfabetização, voltada para o interesse das crianças, baseada nos princípios da psicologia e da biologia infantil, nem a extensão da carga horária para a leitura, ou os cursos de capacitação para as professoras não foram suficientes para se obter sucesso na alfabetização de todas as crianças que ingressavam nas escolas. Havia muita resistência com relação à utilização do novo método e pouco conhecimento³⁷. Muitos professores estavam insatisfeitos, e os pais também reclamavam. Os professores reclamavam da falta de preparo na formação teórica e prática para levar adiante a nova proposta de alfabetizar; de tempo para preparar os jogos pedagógicos; de material adequado; e de um material didático segundo os pressupostos do método global para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Também apontavam que o mobiliário era inadequado, já que as carteiras atarraxadas ao assoalho impossibilitavam os alunos de se organizarem em grupos para trabalharem os jogos e as atividades de leitura e escrita coletivamente. Outro “vilão” da nova metodologia era a “indisciplina”³⁸ que essas atividades geravam. Assim como os jogos, as discussões sobre os centros de interesse, e demais atividades demandavam a participação ativa dos alunos. Expressar opiniões, conversar, locomover-se eram atitudes indispensáveis para uma escola moderna. “E não era possível tê-la com alunos calados e carteiras atarrachadas ao chão” (MACIEL, 2000, p. 5).

Na falta de um material adequado, do domínio teórico prático do método global, muitos professores acabavam retomando à sua prática anterior ou mesclavam a prática tradicional de alfabetização do método silábico com os princípios do método global.

O fato de o método global ser o método da Reforma, não significava que ele não recebia críticas, o fato é que naquele, momento, era o que havia de mais inovador em termos de pesquisa em alfabetização.

³⁷ Este assunto será tratado mais pontualmente no último capítulo.

³⁸ Sobre o tema da disciplina nos grupos escolares, consultar o trabalho: Souza, R. C. História das punições e da disciplina escolar: Grupos escolares de Belo Horizonte. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

CAPÍTULO 2

O TRABALHO DE HELENA ANTIPOFF NA ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO

Este capítulo objetiva conhecer a vida e o trabalho da professora russa Helena Antipoff. Inicialmente faremos uma breve biografia da professora, descrevendo partes de sua vida pessoal e profissional, o que julgamos importante para entendermos sua construção teórica ao longo de sua formação. Entendemos que suas experiências pessoais é o que irá construir sua perspectiva com relação à alfabetização das crianças mineiras.

Um dos aspectos considerados pelos historiadores é a necessidade de reconstruir o contexto, ou seja, a realidade social na qual age este indivíduo, numa pluralidade de campos. Para Chartier (1990), essa realidade é construída, pensada e dada a interpretações e leituras. Bourdier também considera indispensável reconstruir a superfície social em que o indivíduo age e suas diferentes representações, conforme os pontos de vista dominantes em sua época. “É que o indivíduo não existe a não ser numa rede de relações sociais diversificadas, e é no quadro dessa diversidade que ele desenvolve a sua individualidade” (BOURDIER, 1996, p. 183).

Neste trabalho, considera-se a trajetória de Helena Antipoff uma micro história. Ela se torna um sujeito central, em torno da qual se organiza o campo da pesquisa, em seu cotidiano, nos exercícios de suas funções de professora, pesquisadora e psicóloga, na construção de sua profissionalização, tanto nos aspectos individuais e coletivos. Neste sentido, a trajetória de Helena Antipoff, a partir sua história intelectual, profissional, social, política e individual, ligada ao seu tempo, é o que irá construir elementos de reflexão nesta pesquisa.

Em um segundo momento será abordada a atuação como professora à frente do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, assim como seu trabalho de pesquisa junto às alunas da referida escola, o contexto da psicologia na educação mineira e as propostas, métodos e novas técnicas difundido pela Escola de Aperfeiçoamento com relação ao ensino de leitura e escrita.

2.1 Helena Antipoff

Helena Wladimirna Antipoff nasceu em Grodno, na Rússia, em 1892, e viveu até 1908 em São Petesburgo. Foi educada em um ambiente internacionalizado. Na biografia escrita por seu filho Daniel, ele destaca, na educação da jovem Helena, a influência de uma governanta

francesa, que lhe ensinou o idioma; a ênfase no hábito da leitura, muito valorizado pela família Antipoff, que dedicava várias horas por dia incluindo os feriados à leitura de obras clássicas da literatura russa e também estrangeira; o interesse pela música, que levou Helena a aprender a tocar piano; e, finalmente, o valor dado à educação e à cultura em geral (ANTIPOFF, D. 1996).

São Petesburgo era um grande centro cultural do Leste europeu. Além do interesse pela literatura Helena também se interessa pela música, o que a levou a aprender piano. Segundo Campos (2012), este ambiente cultural também foi importante na formação da educadora. Coursou a Escola Normal entre 1906 e 1908, e foi encorajada por um professor discípulo de Pavlov³⁹ a se dedicar a estudos científicos.

De acordo com um manuscrito autobiográfico, Helena Antipoff recorda seu interesse pela cultura popular russa desde a infância. Em seu relato, lembra-se da curiosidade com que escutava as histórias contadas pelos empregados (CAMPOS, 2012).

Nos primeiros anos do século XX, a Rússia passou por sucessivas crises políticas. Os conflitos dessas diferentes posições políticas geraram insegurança e um movimento revolucionário, que fez com que a família Antipoff migrasse para Paris, na França. O pai de Antipoff, que era militar, permaneceu em São Petesburgo, enquanto sua mãe se mudou com as filhas para França (ANTIPOFF, 1975).

Ao chegar a Paris, Helena decidiu prosseguir seus estudos. Seu interesse inicial era por medicina, mas ao se envolver em debates intelectuais, frequentando seminários na *Sorbone* e assistindo às aulas de Pierre Janet⁴⁰ e Henri Bergson⁴¹ no *Collège de France*, ela começa a se interessar pela psicologia. Na época, a psicologia era uma ciência nova, que chamava a atenção dos estudantes pelos resultados que vinha obtendo nas pesquisas e descobertas realizadas nos laboratórios. Segundo sua biografia, Helena considerava a psicologia empolgante, pois enxergava nela a capacidade de resolver teoricamente uma série de situações (ANTIPOFF, 1975).

³⁹Ivan Pavlov (1849-1936) “era conhecido como um dos cientista mais relevantes na história da ciência russa. Seu trabalho resultou na explicação dos mecanismos dos reflexos incondicionados e condicionados e lhe rendeu o Prêmio Nobel de Fisiologia em 1905. Seus estudos tiveram impacto na ciência do século XX em diversas áreas (fisiologia, psicofisiologia, reflexologia e psicologia)” (CAMPOS, 2012, p. 102).

⁴⁰ Pierre Janet (1859-1947), Nascido em Paris, médico e psicopatologista. Destacou-se por seus estudos sobre sintomas histéricos e neurastênicos como manifestações de características inconscientes do sujeito. Iniciou atividades de clinica em psicologia na França (CARROY;OHAYON;PLAS, 2006 apud CAMPOS, 2012).

⁴¹ Henri Bergson (1859-1941),” filósofo pariesense, focou seus estudos na consciência como experiência contínua e duradoura apreendida por meio da intuição, e não da inteligência. Foi um dos que se opôs à ideia de que a psicologia poderia se tornar uma ciência empírica” (ZUNE, 1975 apud CAMPOS, 2012).

Nesta mesma época, Alfred Binet⁴² estudava psicologia infantil no Laboratório de psicologia da Sorbonne. De modo particular, estudava os desenvolvimentos das funções psicológicas superiores⁴³. Coordenou uma série de pesquisas sobre o desenvolvimento mental⁴⁴ das crianças em escolas primárias de Paris e criou um Laboratório de Pedagogia experimental na rua Grand-aux-Belles, como ficou conhecido. Neste laboratório desenvolveu seus estudos sobre escala métrica, que foi criada com o intuito de auxiliar as escolas primárias na identificação e tratamento de problemas de aprendizagem, bem como nas chamadas salas especiais, buscando fornecer uma base científica para a psicologia e para a pedagogia. Foi ao lado do Dr. Théodore Simon⁴⁵ que ela passou a integrar a equipe na aplicação e análise dos resultados dos exames das escolas parisienses, iniciando ali sua formação científica.

Durante seu trabalho no laboratório foi que Helena Antipoff conheceu Édouarde Claparède⁴⁶, o intelectual que teve maior influência em sua formação como psicóloga e como educadora. Ele havia ido visitar o laboratório por ocasião da criação do Instituto Jean Jacques Rousseau, e convidou alguns alunos a continuarem seus estudos em Genebra. Helena então decidiu continuar sua formação na Suíça (ANTIPOFF, D. 1996). Ao se transferir para Genebra, se matriculou no Instituto Jean Jacques Rousseau e se diplomou em Psicologia em 1914 (CAMPOS, 2012).

Um dos destaques na formação de Helena Antipoff é o seu trabalho sob orientação de Édouarde Claparède na criação da Maison des Petits, em Genebra, uma escola experimental, anexa ao Instituto Jean Jacques Rousseau, denominado por Claparède como um Centro de Educação Funcional. A escola era destinada à experimentação de métodos de ensino e à pesquisa em psicologia. Este trabalho resultou na proposta pedagógica, que ficou conhecida

⁴²Alfred Binet (1857-1911) foi considerado o psicólogo mais importante do seu tempo. Binet nasceu em Nice, na França. Fundou em 1885 o primeiro periódico de psicologia (*L'année psychologique*). Inventou o primeiro instrumento de medida da inteligência e dos processos superiores, e o conceito de idade mental. Elaborou os primeiros testes de nível mental com a colaboração de Théodore Simon. Seus testes, conhecidos como Binet-Simon, foram disseminados por diversos países, e utilizados até hoje (CAMPOS, 2012).

⁴³ Memória, imaginação, atenção, capacidade de compreensão, sugestionalidade, sentimentos estéticos e morais, vontade.

⁴⁴ Os testes e desenvolvimento mental das crianças serão discutidos no próximo capítulo.

⁴⁵Théodore Simon (1873-1961), médico psiquiatra, colaborou nas pesquisas de Binet sobre a inteligência das crianças de 1899. Foi coautor da escala de medida de inteligência. Após o falecimento de Binet se tornou o diretor do Laboratório.

⁴⁶Édouard Claparède (1873- 1940), médico, psicólogo e pedagogo suíço, é um dos principais teóricos sobre a psicologia funcional e defensor da ciência da criança. Influenciou os conceitos modernos de educação com o conceito de método ativo. Fundou o Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra como escola de ciências da educação e centro de pesquisas sobre a criança e sua educação. Sua principal publicação é o livro *Psicologia da criança e Pedagogia experimental* (CAMPOS, 2012; GADOTTI, 2006).

nos anos 1920 como Escola Ativa, que centrava as ações pedagógicas na iniciativa e espontaneidade das crianças.

Para Campos (2012), o trabalho de Antipoff com Claparèd foi fundamental para o desenvolvimento da visão da educadora sobre as relações entre desenvolvimento humano, inteligência e educação. Sua formação no Instituto Rousseau forneceu bases para que ela compreendesse melhor a abordagem funcional da psicologia da inteligência e sobre os métodos ativos em pedagogia, o que seria importante no desenvolvimento do seu trabalho no Brasil.

Entre 1917 - 1924, Helena Antipoff fixou-se novamente na Rússia em busca do pai, que havia sido ferido na I Grande Guerra (1914-1918). Neste período, enquanto cuidava do pai, pode conviver com o efeito da guerra e da crise política, que por sua vez resultou na tomada de poder pelos comunistas.

Apesar do ambiente de instabilidade na Rússia, Antipoff conseguiu trabalho em um abrigo para crianças abandonadas. Essas crianças tinham perdido suas famílias em consequências das mudanças no país por causa das guerras. Conforme depoimento de Helena Antipoff, o governo soviético havia criado várias colônias, uma espécie de cidades infantis⁴⁷ destinadas a receber crianças com o intuito de tomar para si a responsabilidade de educá-las com valores comunistas (ANTIPOFF, D. 1924)

Ao assumir suas funções no abrigo, Helena tornou-se conhecida como a educadora francesa, apesar de ser mesmo russa. Esses abrigos mantidos pelo Comissariado de Instrução Pública, um órgão do governo soviético, eram conhecidos como “estações médico pedagógicas”. Estas estações eram lugar de terapia temporária para as crianças, onde eram feitos exames médicos e psicopedagógicos, identificando as crianças “normais” daquelas que apresentavam problemas mentais.

Por suas experiências anteriores, Antipoff utilizou os testes aos quais já estava familiarizada como a escala de medida de inteligência de Binet-Simon. Além disso, introduziu neste trabalho a técnica de estudo da personalidade do psicólogo russo Alexandre Lazurski⁴⁸, conhecida como experimentação natural⁴⁹. Para Helena Antipoff, este método de

⁴⁷ Para saber mais sobre as crianças órfãs de guerra na Rússia consultar CAMPOS, R.H.F. Memória do saber. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012.

⁴⁸ Alexander Fiódorovich Lazurski (1874-1917), estudioso da psicologia das diferenças individuais, tinha conhecimento vasto na evolução da psicologia científica da sua época (CAMPOS, 2012).

⁴⁹ A experimentação natural consistia em observar as crianças em seu ambiente natural, evitando assim a artificialidade das técnicas de laboratório. Eram feitas anotações contínuas sobre as condutas classificando-as e interpretando-as em categorias: movimentos, sentimentos, imaginação, percepção em memória, pensamento e vontade.

observação das atividades das crianças seria importante para pedagogia, de modo que o educador ficasse atento às necessidades psicológicas e psicossociais do educando.

Com sua estadia na Rússia, Helena Antipoff começa a ter contato com as pesquisas em psicologia do seu país de origem e conheceu a perspectiva sociocultural de Vygotski⁵⁰. A psicologia soviética procurou relacionar os conceitos do materialismo dialético⁵¹ à psicologia. Para o autor e seu grupo de pesquisadores, incluindo Alexander Romanovich Luria⁵² e Alexei Nikolaevitch Leontiev⁵³ o desenvolvimento mental não seria baseado apenas na maturação do organismo, ou seja, no biológico. Ao analisar as funções psicológicas era necessário levar em consideração em que medida os processos eram influenciados pelas experiências socioculturais.

O trabalho que Helena Antipoff iria realizar posteriormente no Brasil teria sofrido influência desta perspectiva sociocultural. Essa nova abordagem sugeria que as experiências sociais e culturais na verdade contribuíssem decisivamente para a construção das habilidades cognitivas nos seres humanos. Neste sentido, esta perspectiva era diferente da escola de Genebra: enquanto que para os genebrinos o ambiente era indiferenciado, e o foco na pesquisa colocada na ação do sujeito, na teoria russa o ambiente é concebido como social e cultural, resultando da construção histórica (CAMPOS, 2012).

Não só os trabalhos futuros de Antipoff sofreram esta influência, mas foi ainda na Rússia que Helena propôs o conceito de “inteligência civilizada”⁵⁴, baseada na síntese da concepção de inteligência conforme Binet e Claparèd e na perspectiva histórico-cultural da

⁵⁰Lev Semenovich Vygotski (1896-1934), psicólogo russo, é um dos principais autores da teoria-cultural que defende que a consciência humana é fruto da sociedade e da cultura. Ele enfatiza o papel da educação no desenvolvimento e sustenta a ideia de que a transmissão do conhecimento deve ser feita de forma a estimular o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da zona de desenvolvimento proximal (ZUNE, 1975, p. 440 apud CAMPOS, 2012).

⁵¹ O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987).

⁵²Alexander Romanovitch Luria (1902-1977), foi médico e psicólogo soviético. Sua obra foi uma das primeiras tentativas de sintetizar as ideias psicológicas de William James e Sigmund Freud e o materialismo histórico dialético. Nos anos de 1930 realizou importantes estudos sobre as relações entre cultura e cognição. Estes estudos comparavam processos de formação de conceitos em camponeses de comunidades tradicionais e recentemente industrializadas. Suas foram duramente criticadas pelas autoridades soviéticas, pois apresentavam um conteúdo supostamente contrário à classe trabalhadora. O autor, então, voltou a estudar funções cerebrais correlacionando transtornos de comportamento e lesões em determinadas áreas do cérebro (CAMPOS, 2012, p. 146).

⁵³Alexei Nikolaevitch Leontiev (1903 – 1979), psicólogo soviético que elaborou a teoria da atividade e foi fundador da Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou (CAMPOS, 2012, p. 147).

⁵⁴ Inteligência medida pelos testes, considerando que estes se dirigem à natureza mental do indivíduo polido pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo- se em função da experiência que adquire com o tempo (CAMPOS, 2012, p. 149-151).

psicologia soviética. Conforme os estudos de Campos, este conceito pode ser considerado a mais relevante e original contribuição da educadora (CAMPOS, 2012).

Ainda na Rússia, Helena conheceu o jornalista Viktor Iretzky, com quem se casou em 1918, e tiveram um filho, Daniel, que nasceu em 1919. Nesta época, conforme relatado na biografia escrita por Daniel, a família enfrentou muitas dificuldades nos anos posteriores à Revolução, dentre elas privações alimentares e materiais. Daniel relata que sofreu subnutrição e só sobreviveu com ajuda de Tatiana, uma camponesa que morava na região e que havia perdido o filho.

O casal só conseguiu um ambiente de mais cuidados para o filho quando encontraram uma casinha abandonada nos arredores de Petrogrado. Lá conseguiram pescar no rio próximo à casa e plantaram uma horta, de onde provinha o alimento. Helena ainda continuava trabalhando nos abrigos e Viktor no jornal.

No entanto, em 1922, Viktor foi preso pelos bolcheviques por ser considerado inimigo do povo. Eram considerados inimigos do povo aqueles que apresentavam ideias contrárias à Revolução comunista. Naquela época, as prisões na Rússia eram muito aleatórias e as acusações vagas, não havendo necessidade de provas. Por ser jornalista, Viktor foi acusado de escrever ideias saudosistas e conservadoras. Naquele mesmo ano Viktor foi exilado em Berlim, mas continuou suas atividades de escritor.

Helena Antipoff, diante do exílio do marido em Berlim, considerou não ser mais importante permanecer em Petrogrado, e aceitou um convite para trabalhar na direção de outra instituição para adolescentes abandonados na cidade de Viatka (atualmente Kirov). Na estação médica de Viatka foi contratada como psicóloga, e tinha a função de organizar as atividades educacionais dos internos. Ficou nesta função até receber, em 1924, o comunicado que o marido já havia obtido o dinheiro e passagem para ela e o filho Daniel se mudarem para Berlim.

No entanto, antes da mudança, Helena havia publicado dois artigos em Petrogrado: “Plano e técnica para o exame psicológico de crianças” e “O desenvolvimento mental de crianças pré-escolares.” Ambos os artigos traziam resultados de investigações das habilidades intelectuais em crianças. Os resultados destes trabalhos evidenciaram que os filhos de intelectuais apresentavam níveis intelectuais superiores aos filhos de operários. Essas evidências criaram uma dificuldade junto às autoridades soviéticas e Helena Antipoff

foi ameaçada de ser denunciada por suas ideias consideradas prejudiciais ao regime⁵⁵ soviético.

Em 1924, Helena e o filho Daniel partem para Berlim, ao encontro do marido Viktor. No entanto, ambos perderam a cidadania soviética. Mas apesar das dificuldades enfrentadas na Rússia, a educadora viveu uma experiência teórica e prática com crianças e adolescentes em situação de risco, no que diz respeito às diferenças culturais de pensamento, que foi de grande relevância para seu futuro trabalho no Brasil.

Viveu em Berlim entre 1924 e 1926 e logo que chegou organizou um jardim de infância para expatriados, além de ter retomado suas correspondências com Claparèd. Segundo Campos (2012), em suas primeiras correspondências Helena conta das pesquisas dos psicólogos soviéticos com crianças abandonadas e órfãs e sua utilização do método experimental natural de Lazurski.

Em 1926, a estudiosa voltou a Genebra para continuar trabalhando com Claparèd. Lecionou no período de 1926 a 1929 em cursos de psicologia experimental, psicologia da criança e diagnóstico de inteligência, orientou estudantes com questionários profissionais nas escolas primárias locais e trabalhou em pesquisas no Laboratório de Psicologia do Instituto Rousseau.

Neste período, publicou vários artigos que pretendiam subsidiar o ideal de Claparède com relação à *escola sob medida*⁵⁶. A ideia era que a escola se adaptasse às características das crianças, e que, para isso acontecer, era preciso desenvolver melhor os instrumentos que permitiam aos educadores conhecê-las melhor. A experimentação natural⁵⁷ seria um desses instrumentos.

Portanto, é na condição de assistente de Claparède que recebeu o convite, em 1928, para lecionar na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte em Minas Gerais. De início, Helena hesitou, e Claparèd sugeriu ao governo mineiro o nome de Léon Walther, que aceitou o convite e veio para o Brasil. Porém, no ano seguinte (1929), Léon voltou para a Suíça e o governo mineiro reiterou o convite feito à Antipoff, que decidiu assinar um contrato de dois anos como professora de psicologia na Escola de Aperfeiçoamento.

⁵⁵Anos mais tarde, o grupo de pesquisadores soviéticos Luria, Leontiev e Vygotski também foi ameaçado por demonstrar em suas pesquisas diferenças culturais de pensamentos em sujeitos de diferentes níveis sociais, o que era considerado, pelo regime comunista, dados prejudiciais às classes populares (CAMPOS, 2012, p. 163).

⁵⁶ Na concepção de Claparède a escola sob medida devia se preocupar em adaptar cada criança individualmente e não encaixar todas no mesmo molde.

⁵⁷ Para conhecer mais detalhadamente o método, consultar CAMPOS, R.H.F. Memória do saber. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012.



Figura 01. Helena Antipoff no jardim da Escola de Aperfeiçoamento. Fonte: Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central da UFMG.

2.2 A Escola de Aperfeiçoamento

Após iniciar o programa da Reforma em 1927, onde estabeleceu sua principal meta, a de reformar o ensino, o então governador de Minas Gerais, Antônio Carlos Ribeiro de Andrade, sobre o discurso de que “se a escola é o professor e o professor é escola, renovar o professor é renovar a própria escola”, inaugurou no dia 14 de março de 1929 a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte.

O foco principal da reforma era ampliar⁵⁸ o ensino primário e o secundário e incorporar na formação dos professores os novos conhecimentos das ciências da educação. portanto, ampliar e renovar a formação dos educadores. “Para acelerar a formação dos educadores comprometidos com difusão de novos métodos de ensino, propuseram ampliação e reorganização das Escolas Normais e a criação da Escola de Aperfeiçoamento” (CAMPOS, 2012, p. 196).

⁵⁸A ampliação da rede de ensino público em Minas Gerais no período de 1926-1930 foi expressiva: 3.809 novas escolas primárias (crescimento de 179%) e 19 novas Escolas Normais (crescimento de 950%, pois só existiam duas Escolas Normais publicas no estado). (CAMPOS, 2012, p. 196)



Figura 02. Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, por volta de 1930. Fonte: Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central da UFMG.



Figura 03. Vista Parcial do Jardim da Escola de Aperfeiçoamento, por volta de 1930. Fonte: Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central da UFMG.

A Escola de Aperfeiçoamento era uma instituição de nível pós-normal, ou seja, as estudantes já haviam cursado a Escola Normal e eram professoras primárias. Sua função era “sofisticar a formação das professoras nos quesitos técnicos e científicos” (MIRANDA, 2014, p. 46). Em nota, a imprensa local noticiou a inauguração da escola como mais uma vitória da democracia:

É hoje dia de festa para a democracia mineira, que só terá perfeita vida e só se há desconstituir numa confortadora e imponente realidade, no dia em que o problema da educação popular estiver definitivamente resolvido, termos que são instrução e democracia, de uma mesma igualdade e inconcebíveis separadamente (ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO, 1929a, p.11).

Para o diretor, Lúcio José dos Santos⁵⁹ (1929), para solucionar o problema do ensino primário, deve se levar em conta a formação do professor:

⁵⁹ Lúcio José dos Santos (1875-1944) foi o primeiro diretor da escola de aperfeiçoamento. Era formando em Engenharia e Direito e foi professor da Escola de Engenharia de Belo Horizonte. Em 1924, foi Diretor da Instrução Pública do Estado de Minas Gerais e, entre 1931-1933, foi Reitor da Universidade de Minas Gerais (MIRANDA, 2014, p. 46).

Quaisquer que sejam as reformas, qualquer que seja a sabedoria dos dirigentes, é bem certo que o ensino vale o que vale o professorado. Nem os regulamentos, nem os programas, nem os manuais de ensino, nada, enfim, substitui o bom professor (SANTOS, 1929, p. 61).

A cultura geral de um povo, o nível de sua evolução pedagógica, são o melhor indício de sua prosperidade moral e material ... Daí a necessidade de se criar um professor moderno à altura dos novos métodos, capaz de compreendê-los e realizá-los em todos os seus preceitos regularmente (MATTOS, 1929, p.5).

O objetivo da criação da escola foi o de constituir um local onde circulassem práticas e saberes relacionados à formação do professorado, e trazer soluções ao problema educacionais como noticiado: “à altura de resolver o nosso problema de educação” (Escola de Aperfeiçoamento, 1929a, p. 10). Portanto, como descreve a notícia, a escola estava incumbida de formar uma elite de professoras em Minas Gerais:

Escola de Aperfeiçoamento, não só com o fito de formar um professorado a pardas mais recentes práticas pedagógicas, mas sobretudo com o de formar técnicos de pedagogia para a direção das nossas escolas e para uma assistência eficiente (ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO, 1929a, p.11).

Na descrição de Imene Guimarães, ex-aluna da escola, Belo Horizonte, na época, era uma cidade pequena com aproximadamente 200.000 habitantes, tranquila, servida por bondes vagarosos, poucos automóveis, e de repente foi invadida por um numeroso grupo de professoras vindas de vários pontos do Estado. Escolhidas por serem capacitadas e dedicadas professoras do interior do Estado, foram convocadas pelo governo para, juntamente com algumas colegas da capital, frequentarem a Escola de Aperfeiçoamento de Professores, recentemente inaugurada, e seriam chamadas de Professoras-alunas. Ao terminarem o curso voltavam para suas escolas como Orientadoras Técnicas, encarregadas de colocar em prática e transmitir às colegas o que aprenderam em dois anos de estudo.

As professoras formadas seriam, então, direcionadas a cargos-chave na estrutura do ensino público primário do estado. De acordo com Prates (2000), estas ocupariam cargos de diretoras de grupos escolares e professoras das Escolas Normais: os diplomados pela Escola de Aperfeiçoamento deveriam passar a exercer as funções de professores das Escolas Normais, isto é, “professores dos novos professores, e teriam como responsabilidade difundir, como multiplicadores, as novas ideias e técnicas de ensino” (PRATES, 2000, p. 68).

Caberia, portanto, à escola, promover uma formação “docente com bases científicas sólidas” (CAMPOS, 2012, p. 196). Formar os profissionais para orientar e avaliar a implantação da reforma nas escolas. O currículo do curso incluía diversas disciplinas⁶⁰ e uma carga horária extensa.

Quadro 01: Currículo da Escola de Aperfeiçoamento.

CURRÍCULO DA ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO		
Disciplina	1º Ano Carga Horária semanal	2º Ano Carga Horária semanal
Psicologia	4	4
Metodologia Geral	4	3
Metodologia da Língua Pátria	5	5
Metodologia de Aritmética e Geometria	4	4
Metodologia da Geografia, História e Ciências Naturais	3	3
Socialização	2	2
Metodologia do Desenho e trabalhos manuais	3	3
Metodologia da Educação Física	2	2
Prática de Ensino na Escola Primária	10	10
Estágio no Laboratório de Psicologia	10	10
Total	47	46

Nota: Programa baseado no Decreto n. 887 de 30 de junho de 1937.

O corpo docente da Escola de Aperfeiçoamento era constituído, de uma parte, pelas professoras brasileiras que tinham realizado estágio no *Teacher's College*, da Universidade de Colúmbia, para ali estudar os princípios e métodos da escola ativa: Alda Lodi⁶¹, Lúcia Casasanta⁶², Amélia de Castro Monteiro⁶³, Ignácia Guimarães⁶⁴ e Benedita Valadares; e a

⁶⁰Cabe ressaltar que no Decreto n. 9.653 de 1930, que aprovou o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento, encontramos as disciplinas de Biologia, Psicologia Educacional, Psicologia Experimental e Legislação Escolar. Compreende-se que as disciplinas práticas de psicologia estão incluídas na carga horária do laboratório. Ver Tabela 2.

⁶¹ Alda Lodi (1898-2000), educadora, diplomada pela Escola Normal de Belo Horizonte, especializou-se em na Universidade de Columbia, EUA, e atuou como professora de Metodologia de Aritmética na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte.

⁶² Lúcia Monteiro Casasanta (1908-1989), “educadora e escritora, diplomada pela Escola Normal de Belo Horizonte em 1925, especializou-se em Metodologia do Ensino da Linguagem na Universidade de Columbia, EUA. Foi professora de Metodologia da Língua Pátria na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e, posteriormente, no Instituto de Educação de Minas Gerais. Grande divulgadora do Método Global de ensino das primeiras letras” (CAMPOS, 2012, p. 197).

outra parte, por professores europeus convidados para o ensino da Psicologia e das Artes aplicadas: “Theodore Simon, de Paris, Leon Walther e Artus Perrelet de Genebra, professores do Instituto J. J. Rousseau; Helena Antipoff, assessora de Claparède, em Genebra, e Jeanne Milde, da Academia de Belas Artes de Bruxelas” (MACIEL, 2001, p. 82).

A Escola de Aperfeiçoamento iniciou os trabalhos numa Escola Maternal que não chegou a funcionar como uma escola infantil, apesar de estar já toda mobiliada e equipada para receber crianças de três a seis anos de idade. Professores e alunas da Escola de Aperfeiçoamento iniciaram os trabalhos antes mesmo de se efetuar a reforma do mobiliário, que consistiu em aumentar os pés das mesas e cadeiras para que se adequassem ao tamanho dos adultos. A foto abaixo é de uma reunião realizada na Escola de Aperfeiçoamento e mostra a escola maternal e seu mobiliário além de algumas personalidades da época (MACIEL, 2003).



Figura 04⁶⁵. Reunião realizada na Escola Maternal e mostra o mobiliário infantil. Fonte: Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG.

Campos (2012) destaca que a escola logo se constituiu em um centro de pesquisas e ensino na área das ciências da educação, e em um importante centro de difusão das novas teorias e métodos educativos. Junto à escola foram instaladas as classes anexas, destinadas à

⁶³ Amélia de Castro Monteiro (1889 -1951), “educadora, nasceu em Ouro Preto, diplomada pela Escola Normal de Belo Horizonte, com especialização na Universidade de Columbia, EUA. Tornou-se professora de didática da Leitura e Escrita e diretora da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte” (CAMPOS, 2012, p. 197)

⁶⁴O destaque desta imagem é a presença do poeta Carlos Drumond de Andrade (o primeiro à direita).

experimentação com os novos métodos e procedimentos educacionais, e o Laboratório de Psicologia, um dos primeiros nesta área a serem instalados no país.

Apesar dos inúmeros esforços e empenho do governo na instalação da escola, os noticiários, ao mesmo tempo em que ressaltavam o empenho do governo liberal e modernizante de Antônio Carlos em dar destaque especial à reforma educacional, apontavam também os altos custos assumidos pelo governo para manter “a missão pedagógica europeia”, como ficou conhecido o grupo de professores europeus da Escola de Aperfeiçoamento. “Além disso, segmentos da sociedade mineira estavam preocupados com a reputação das professoras, que deixavam o interior para virem morar em repúblicas na capital” (MACIEL, 2003, p. 84).

Por outro lado, os desafios também se apresentavam à medida que a escola começou a funcionar. As alunas reclamavam do cansaço físico e mental pelos longos períodos de estudos, conforme a carga horária descrita na Tabela 1, e pela dificuldade de compreensão das aulas dos professores europeus. A escola enfrentava também a resistência dos pais em colocarem os filhos nas Classes Anexas. Julgavam muito modernas para os padrões das famílias católicas mineiras. A igreja católica e seus filiados não viam com bons olhos a chegada dos europeus e das professoras que voltavam dos Estados Unidos, nomeadas como americanizadas, e que defendiam princípios da escola ativa.

Para constituir as primeiras turmas das Classes Anexas, foi necessária a interferência do Secretário do Interior. A primeira turma foi formada com crianças carentes do Grupo Caetano de Azeredo. Entretanto, essa situação foi sendo rapidamente revertida, pois, com o reconhecimento do trabalho desenvolvido pela escola, a demanda por vagas cresceu e logo ela passou a ser acusada de ter-se tornado uma instituição elitizada. É que o número de pais desejosos de que seus filhos estudassem nas Classes Anexas aumentou consideravelmente e, como a escola dispunha de apenas uma turma por série, era preciso selecionar, o que acabou por privilegiar alunos pertencentes às camadas privilegiadas (MACIEL, 2003).



Figura 05. Classe Anexa. Fonte: Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG.

Além das Classes Anexas, foi instalado o Laboratório de Psicologia. Embora o Regulamento não priorizasse a pesquisa, ele esclarecia que as professoras de todas as disciplinas deveriam promover investigação científica, desde que fossem consideradas indispensáveis para o “bom ensino e para iniciar as alunas nos métodos experimentais de investigação e bons hábitos de trabalho” (MINAS GERAIS, 1930, p. 2).

Com todos estes investimentos, a expectativa com relação à formação das professoras era grande: “É certo, portanto que teremos, dentro em breve, uma luzidia falange de professores, seguramente orientados na moderna técnica pedagógica, a preencherem, com proficuidade, os seus postos, como também disseminarem os ensinamentos aqui recebidos” (ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO, 1929 a, p. 11).

O Decreto nº 9653, de 30 de Agosto de 1930, que aprovou o funcionamento da escola, traz no artigo quinto, na sessão Orientações pedagógicas, ideia de associação entre ciência e prática pedagógica:

Art. 5º. Propondo-se dar aos professores primários uma técnica de ensino, a Escola de Aperfeiçoamento nem se limitará a uma exclusiva preparação científica, nem somente à prática profissional, mas combinará uma e outra, por forma que as suas alunas pratiquem consciente e não mecanicamente os modos e os processos didáticos (Secretaria do Interior, 1930, s.p).

Diante do Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento, observa-se que era prescrita a sua apropriação como um espaço para formação das professoras, a qual indicava uma necessidade de formação prática juntamente com a aprendizagem de técnicas pedagógicas.

A aprendizagem ocorreria pelo desenvolvimento de estudos científicos que aproximassem as professoras-alunas da escola. Essa aproximação entre pesquisa e realidade deveria contribuir para o futuro exercício profissional das professoras. Nota-se, nos incisos um e dois do artigo quinto do Regulamento, que as pesquisas realizadas pela Escola de Aperfeiçoamento deveriam estar diretamente ligadas aos imperativos escolares: crianças, professores, escolas, etc:

§ 1º. Para esse fim, os programas devem ser formulados no sentido de excluir teses de ordem puramente científica e remotamente úteis à técnica de ensino.

§ 2º. Nos programas devem preponderar os processos e formas didáticas já experimentadas e assentes pelos tratadistas da educação, e não pesquisas destinadas a fixar este ou aquele processo, porque a Escola tem por fim transmitir e não elaborar ciência (Secretaria do Interior, 1930, s.p, grifos nossos).

Para Peixoto (2003, p. 111), a Escola de Aperfeiçoamento foi “[...] uma das primeiras instituições brasileiras voltadas para formação de especialistas em educação”, por isso, foi uma das principais contribuições da Reforma Francisco Campos. E a missão, dos que ali se formassem, seria a de difundir as modernas técnicas e ideias relacionadas ao ensino, e implementar o “moderno espírito pedagógico” em Minas Gerais (ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO, 1929a).

A Escola de Aperfeiçoamento foi um espaço de produção de conhecimento sobre as diferentes metodologias de ensino e sedimentação da prática pedagógica. De acordo com Maciel (2003), os princípios psicológicos realizados por meio dos testes, considerados cientificamente fundamentados, eram a novidade da época. O laboratório, pioneiro na formação em nível superior no Brasil, deixou um legado de trabalhos e iniciativas.

2.3 A Psicologia na formação das professoras-alunas

As discussões acerca da formação dos professores se fundamentam em uma formação sólida e crítica da sua prática pedagógica. Segundo Vieira (2008), para que haja essa formação sólida o profissional deve se dedicar à pesquisa científica, uma vez que essa se

configura como o instrumento fundamental para realização de uma prática crítica socialmente contextualizada e que leve em consideração a realidade social.

Desde o século XIX, o cientificismo apontava a ciência como único conhecimento possível. Segundo Gomes (2003), a história da psicologia vem evidenciando a participação decisiva desses espaços como *locus* privilegiado para fazer valer a interlocução entre teoria e prática. Neste momento histórico, o método das ciências naturais era o único reconhecidamente válido e, por esse motivo, deveria ser estendido a todos os campos do saber e da atividade humanos. A Psicologia não ficou alheia a esta tendência e foi reconhecida como ciência empírica, fundamentada na experimentação sistemática e rigorosa.

O Brasil, acompanhando as tendências científicas mundiais, procurou dar à psicologia e à pedagogia o *status* de disciplinas científicas. Entre os anos de 1920 e 1930, a psicologia foi destaque entre as ciências que fundamentavam a educação. Aplicar a psicologia à educação era, naquele momento, o que havia de mais moderno quando se pensava em propostas inovadoras para o domínio educacional.

A discussão girava em torno da tendência mundial em articular a infância e a educação na construção de uma sociedade moderna, onde a psicologia infantil consolidaria o vínculo existente entre educação e infância (Vieira, 2008). Segundo Vieira, a psicologia científica contribuía eficazmente com a educação oferecendo seus métodos estritamente científicos, e seus laboratórios modernamente instalados.

O ensino da psicologia em Minas Gerais já era ministrado na Escola Normal em Belo Horizonte, que foi criada pela Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, regulamentada no mesmo ano em 16 de dezembro. Segundo Boschi, os saberes da psicologia já circulavam por meio de intelectuais, como o médico Iago Pimentel⁶⁶:

A psicologia estava na base de duas formações da professora: para o preparo técnico-científico, a psicologia infantil fornece os conhecimentos sobre a criança e, na prática profissional, os conhecimentos sobre as funções psicológicas através dos instrumentos de medida, privilegiando-se os testes (BOSCHI, 2000, p. 54).

No currículo da Escola Normal já havia a matéria de Psicologia infantil, que segundo Peixoto (2003), era composta por aplicação de testes de motricidade e de inteligência. O livro “Noções de Psicologia Aplicadas à Educação”, publicado por Pimentel em 1930, aborda os detalhes da psicologia que era ensinada na Escola Normal:

⁶⁶ Iago Victoriano Pimentel (1890-1962) era médico. No fim da década de 1920, assumiu a cadeira de Psicologia Educacional da Escola Normal. Entre 1945 e 1946, foi secretário da educação do Estado de Minas Gerais, quando desempenhou importante papel nos assuntos educacionais do Estado (MIRANDA, 2014, p. 35).

Entre as aplicações que a psicologia tem recebido, as mais importantes de todas são as que dizem respeito às questões relativas à educação da infância ...a psicologia representa o mais sólido esteio da pedagogia de hoje, permitindo-lhe que, livre do empirismo e da rotina de outros tempos e apoiada no rigor das leis científicas, oriente a criança para destino mais conveniente na vida social (PIMENTEL, 1930/1932, p. 4-6).

Os conteúdos psicológicos que circulavam no interior da área pedagógica tinham como objetivo formar o docente brasileiro, preparando-o para lidar de forma objetiva, positiva e eficaz com as questões da educação. A psicologia ajudava na formação científica das professoras, e fornecia conhecimentos sobre a criança e as características do seu desenvolvimento. Miranda (2014) afirma que a psicologia contribuía para legitimar o saber pedagógico como moderno, científico e experimental.

Com a Reforma Francisco Campos, no fim da década de 1920, o conjunto de decretos que expandiu o sistema de ensino primário e a formação de professores, os conhecimentos advindos da psicologia propuseram novas formas de lidar com as crianças e novas propostas de métodos de ensino, por meio da criação da Escola de Aperfeiçoamento e o Laboratório de Psicologia.

Aplicar a psicologia à educação era, naquele momento, o que havia de mais moderno quando se pensava em propostas inovadoras para o domínio educacional e essa temática estava claramente presente nos discursos políticos da época. Recorrendo a aspectos da psicologia, Campos (1930, p.19) afirma: “[...] a imaginação infantil, ao mundo em que evoluem os seus interesses e as suas fantasias, que a escola tem o dever de respeitar [...] A infância tem uma função psicogenética, que é de preparar para a vida de adulto”. Sobre a formação dos professores e o conhecimento da infância:

O primeiro princípio, portanto, a ser considerado pelo professor nos seus processos de ensino é que a criança não deve ser considerada do ponto de vista do adulto, mas do ponto de vista dos motivos e interesses próprios dela [...] as lições devem ser conduzidas de forma a se manterem ao nível do desenvolvimento mental das crianças, correspondendo aos seus interesses atuais [...] (CAMPOS, 1930, p.19-20).

Como se observa no discurso de Campos, as ideias sobre a infância estavam presentes em todo conteúdo da Reforma, e a formação dos professores era indispensável para implementação dessas ideias. Dessa forma, a psicologia tinha um grande espaço e importância na formação dos professores. Para Francisco Campos a psicologia era fundamental na formação da professora e em seu exercício profissional:

À biologia⁶⁷ e à psicologia incumbe descortinar aos nossos olhos do invólucro de fantasia sob o qual nos habituamos, na nossa irresponsabilidade, a considerá-la, a natura infantil, [...] mostrando-nos as forças que atuam no corpo e na alma da criança, como os seus aparentes caprichos constituem necessidade e tendências fundamentais à natureza humana (CAMPOS, 1930, p.121).

Segundo Campos (1930), a psicologia deveria auxiliar no diagnóstico infantil e fornecer ferramentas para atuação da professora, que deveria cuidar da infância conforme suas ideias e interesses. Formar a professora era, sobretudo, ensiná-la a manejar as técnicas psicológicas para conhecer e lidar com as crianças (MIRANDA, 2014). A formação das professoras estava, portanto, amparada pela ciência e a psicologia estava presente nos dois anos do curso oferecido pela Escola de Aperfeiçoamento. Conforme o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento, no primeiro ano de Psicologia Educacional, havia o estudo de: psicologia geral, psicologia individual, desenvolvimento mental infantil, técnicas psicológicas e elementos de estatística (SECRETARIA DO INTERIOR, 1930). No segundo ano daquela disciplina, os conteúdos eram: desenvolvimento mental da criança e técnica psicológica. Essa fonte indica que a psicologia, na Escola de Aperfeiçoamento, enfatizava saberes sobre o desenvolvimento e as características infantis, bem como as técnicas psicológicas.

Quadro 02: Lista de Disciplinas.

Lista de Disciplinas	
Primeiro ano	Segundo ano
Biologia	Psicologia Educacional
Psicologia Educacional	Metodologia particular de cada disciplina do ensino primário
Metodologia da Língua Pátria	Metodologia da Língua Pátria
Socialização	Estudos dos Diversos Sistemas Escolares
Sociologia aplicada à Educação	Educação Física
Desenho e Modelagem	Desenho e Modelagem
Educação Física	Legislação Escolar
Organização de biblioteca	Higiene Pessoal

Nota: Baseado no Decreto Nº 9.653, que aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento. Fonte: Secretaria do Interior (1930).

⁶⁷ “Assim como a Psicologia, a Biologia era uma ciência que contribuía no entendimento das características físicas e mentais das crianças” (MIRANDA, 2014, p. 75).

O ensino da psicologia educacional deveria contribuir para formação das professoras com um instrumental teórico e prático para lidar com a criança, concebendo seus aspectos particulares: memória, inteligência, personalidade e moralidade. Segundo Tavares (1996), a utilização da psicologia nas práticas pedagógicas deveria alterar a atuação da professora primária, considerada livresca, para uma prática mais dinâmica.

Neste sentido, Baker (1988) chama a atenção para a atuação da professora primária na produção da aprendizagem infantil. Para ele, a professora era a pessoa diretamente responsável para aperfeiçoar o desempenho do indivíduo. Assim, a psicologia aparece como uma ciência com importantes contribuições à educação.

A professora primária, conforme Antipoff, deveria ser formada com o “espírito de pesquisador”, uma vez que: “o espírito teórico e investigador não tem somente um fim prático o de fornecer ao educador os conhecimentos necessários – mas auxiliá-lo na formação da personalidade, desembaraçando-o do dogmatismo obtuso, da rotina desesperante, da falsa onipotência” (ANTIPOFF, 1932, p.4). A professora primária precisaria dominar “[...] o método experimental, sem o qual o trabalho pedagógico não passa de rotina” (ANTIPOFF, 1992b, p.160). Isso significa que, na sala de aula, a professora deveria dominar a técnica de ensino e prever as condições e meios para executá-las.

Vemos uma concepção de ciência na qual a previsão e o controle eram indispensáveis para a execução da técnica, de forma a produzir o melhor resultado possível no campo do ensino. Destaca-se, inclusive, que a crença na criação de condições práticas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à psicologia era promulgada por Antipoff. Ao apresentar um plano de aula de Psicologia Educacional, ela indica sobre “o perigo da aula expositiva” e vai à defesa dos exercícios práticos.

Formar as professoras-alunas de maneira prática e científica significava, em alguma medida, desenvolver “técnicas práticas e científicas da psicologia” (MIRANDA, 2014, p. 102). A utilização das técnicas psicológicas era em grande parte relacionada à escola e aos alunos, além de serem desenvolvidas metodologias e técnicas pedagógicas.

A apropriação da psicologia pela educação se apresentava com dois intuitos: o primeiro, qualificar a formação das professoras nos aspectos teóricos e práticos, no que se referia às características psicológicas dos educandos; e o segundo, legitimar as novas práticas pedagógicas como científicas. Essas novas práticas estariam amparadas pelo laboratório científico e seu método experimental.

2.4 O Laboratório de Psicologia

A psicologia se destacava, na argumentação sobre os novos saberes e métodos, como o campo de conhecimento capaz de contribuir no entendimento da criança. Os conhecimentos da psicologia se articulavam com a biologia e a estatística, e esta articulação de saberes se debruçava sobre os assuntos educacionais na busca de conhecimento para o desenvolvimento da infância brasileira (MIRANDA, 2014).

Dessa forma, os laboratórios de psicologia foram espaços que se destacaram na produção do conhecimento sobre as crianças e seu desenvolvimento mental e físico trouxeram contribuições da psicologia à educação. Nunes (2000) demonstra claramente a colaboração da psicologia à educação ao afirmar que os laboratórios de psicologia ajudaram na construção de uma visão científica da escola e da formação dos professores primários nas primeiras décadas do século XX. “A visão científica foi construída dentro dos laboratórios [...], que tornou possível a mensuração das faculdades mentais” (NUNES, 2000, p. 249). Portanto, sobre o discurso da neutralidade científica e do método experimental, a psicologia dava à educação um *status* científico, experimental e neutro.

Para Nagle (2008), o objetivo dos laboratórios de psicologia era de fornecer as melhores condições para o desenvolvimento dos aspectos teóricos e práticos da formação de professores. Segundo Miranda (2014), a contribuição da psicologia à educação se dava em duas ordens: qualificar a formação dos professores nos aspectos teóricos e práticos, no que diz respeito às características psicológicas dos educandos, e legitimar as novas práticas pedagógicas como científicas. Essas novas práticas estariam fundamentadas pelo trabalho do laboratório e seu método de experimentação.

Na década de 1920, eram conhecidos pelo menos três modelos de laboratórios na área de psicologia. O primeiro modelo do alemão Wilhelm Wundt, que era reproduzido por diversas universidades no mundo inteiro, se dedicava à pesquisa pura e aos estudos dos processos psicológicos elementares. Um outro modelo proposto por Alfred Binet na Sorbonne, em Paris, se dedicava aos estudos dos processos psicológicos superiores, por meio dos métodos de perguntas; o terceiro modelo, também proposto por Binet, é o modelo da psicologia aplicada, laboratórios que se dedicavam à pesquisa sobre medidas objetivas de respostas ao ambiente, com referência especial às diferenças individuais e de grupos, ao ensino de psicologia e às aplicações de práticas desta ciência nas áreas da educação, clínica ou

do trabalho. No Brasil, já havia laboratórios⁶⁸ desse tipo, em que o ensino combinava ao atendimento de crianças em idade escolar ou pessoas com distúrbios mentais necessitando orientação (CAMPOS, 2012).

A ideia de que a psicologia era a ciência que contribuía na educação, principalmente na formação dos professores, foi um argumento sustentado em Belo Horizonte, na reforma das Escolas Normais e na criação da Escola de Aperfeiçoamento. (PEIXOTO, 2003)

Como em outros lugares, no mundo e no Brasil, onde os laboratórios se destacavam pela sua contribuição à educação, em Belo Horizonte também foi instalado um laboratório de psicologia, que se desenvolveu nesta interface entre psicologia e educação. O laboratório estava vinculado à Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte e era composto por três sessões: o laboratório de psicologia experimental; uma sala com materiais relacionados à psicometria⁶⁹ e o Museu da Criança, que seria como um banco de dados das pesquisas realizadas no laboratório (FAZZI, 2005). Os objetivos de cada sessão são descritos nesta publicação da Revista de Ensino, pelo diretor Lúcio José dos Santos:

[...] a Psicologia Experimental terá por objetivo expor os métodos da psicologia experimental, assim como os fatos e leis fundamentais da atividade humana. Será orientado de modo que as alunas aprendam bem os limites da imperfeição dos sentidos e de certas funções cerebrais (Lei de Weber, ilusões ópticas, limites da atenção e da memória, leis do trabalho mental e físico, erros de testemunho, particularidades da associação, papel do inconsciente, subconsciente, etc.). Os trabalhos práticos servirão para iniciar as alunas nas investigações científicas, para cultivar sua observação, experimentação e controle em vista de pesquisas cada vez mais perfeitas... o curso de Pedagogia, no qual se desenvolverão as linhas gerais da evolução física e psíquica da criança, tais como se deduzem dos grandes investigadores da infância, como Carl H. Stratz [...] Alfred Binet, Édouard Claparède, Jean Piaget, Alice [...] etc; Ensino e aplicação dos testes psicológicos e escolares. Esse ensino essencialmente prático terá por fim dar aos educadores os meios de formar classes homogêneas, de selecionar as crianças retardadas e anormais, de fornecer a possibilidade de estudar os alunos em vista de sua inteligência e de suas outras aptidões e de acompanhar-lhes o desenvolvimento físico e psíquico. A aplicação precisa dos testes escolares permitirá aos mestres controlar objetivamente os métodos do seu próprio ensino, e, ao mesmo tempo, descobrir os lados fracos das crianças e levar-lhes o remédio seguro. Servindo-se de um grupo de alunas, empreenderá a professora Helena Antipoff algumas pesquisas pedológicas em larga escala, nas escolas mineiras, visando estabelecer

⁶⁸ Os laboratórios existentes no Brasil na área educacional eram: o Laboratório de Psicologia fundado por Manuel Bomfim no Pedagogium, no Rio de Janeiro; o Laboratório de Psicologia fundado por Plínio Olinto no Instituto de Educação do Rio de Janeiro; O Laboratório de Ugo Pizzoli, na Escola Normal de São Paulo; O Laboratório de Psicologia de Fortaleza, fundado por Lourenço Filho e em Recife, Ulisses Pernambucano fundou o Laboratório de Psicologia Educacional no Instituto de Educação (CAMPOS, 2012).

⁶⁹ Uma área da psicologia articulada com a estatística, ou seja, um conjunto de técnicas ou métodos utilizadas para mensurar, de forma adequada e comprovada experimentalmente, um conjunto ou uma gama de comportamentos se deseja conhecer melhor.

primeiramente as normas do desenvolvimento físico e mental das crianças entre nós (SANTOS, 1929, p.63).

Podemos perceber, nesta citação, que o Laboratório de Psicologia trazia elementos de formação profissional e científica às professoras-alunas por meios dos trabalhos práticos em psicologia experimental e uma gama de dados sobre a criança e a escola mineira, como forma de intervir de forma mais eficiente nos resultados escolares.

Dessa forma, o Laboratório possibilitava o contato com diferentes conceitos e autores da psicologia, e permitia que as estudantes-professoras observassem as características das crianças de Minas Gerais e, ainda, criava condições para que elas conhecessem o aparelho escolar do estado, pelo contato com diferentes professoras e variadas escolas. Dessa maneira, o laboratório contribuía para a formação de um grupo de pessoas especializadas em conhecimento psicológico relacionado à criança e ao seu desenvolvimento, formando a professora almejada pelas reformas educacionais do período (BRAGA, 1931).

O laboratório era um local para o ensino da psicologia. Relatos indicam ser esta uma atividade eminentemente prática e que implicava na utilização corriqueira dos instrumentos de medidas, bem como dos diversos testes psicológicos disponíveis no laboratório. Esses testes foram utilizados na realização de estudos psicológicos sobre as escolas de Minas Gerais. Segundo Antipoff: “Iniciamos pesquisas escolológicas⁷⁰ em nosso curso de psicologia educacional da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte com as alunas-professoras do segundo ano” (ANTIPOFF, 1992a, p.112).

Isso indica que havia necessidade de uma formação inicial para um trabalho avançado com o instrumental do laboratório de psicologia. As professoras-alunas do segundo ano já haviam tido contato com a psicologia no primeiro ano de curso, por meio do estudo de psicologia geral, psicologia individual, desenvolvimento mental infantil, técnicas psicológicas e elementos de estatística (SECRETARIA DO INTERIOR, 1930).

A formação prática no uso do laboratório daria às professoras-alunas a possibilidade de manipulação dos testes, o que permitira a apreensão de conceitos psicológicos; os resultados dos testes possibilitariam a discussão em sala de aula, além de informar as escolas sobre o desenvolvimento dos alunos; finalmente, a partir da perspectiva metodológica, manusear os testes contribuía na formação técnica das professoras-alunas. Esse conjunto de

⁷⁰Neologismo que tem como objeto de estudo da escola e de tudo que com ela se relaciona: administração escolar, prédio, higiene, material didático, regime escolar, organização das classes, características do ensino, métodos didáticos, diversas instituições auxiliares.

aspectos constituíram a nova professora para a “moderna educação”, uma professora com o “espírito do pesquisador” (ANTIPOFF, 1932, p. 4).



Figura 06. Aula de Psicologia Experimental, 1930. Fonte: Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central da UFMG.

Helena Antipoff foi contratada para lecionar as matérias de Pedologia e Psicologia experimental na Escola de Aperfeiçoamento, além de montar e dirigir o Laboratório de Psicologia Experimental. E foi em agosto de 1929⁷¹ que a estudiosa assumiu as aulas de Psicologia e Pedologia na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, e iniciou a organização deste Laboratório de Psicologia Experimental, onde implantou um programa de pesquisa sobre as crianças mineiras. “O ensino da Pedologia deveria focalizar conhecimentos sobre o desenvolvimento físico e mental da criança” (CAMPOS, 2012, p. 198).

Em conferência às alunas da Escola, Helena Antipoff explicita alguns objetivos do laboratório:

⁷¹De acordo com Campos (2003/2012), o laboratório foi instalado em 1928 sob a direção de Léon Walther. Somente em 1929 sua direção foi assumida por Helena Antipoff.

Ao lado da finalidade acadêmica, tendo em vista a formação psicológica de nossas alunas – professoras – nosso trabalho visa também pesquisas pedológicas bem como o levantamento de normas padronizadas para diversas funções físicas e mentais. Quase todos os países adiantados trabalham em seus laboratórios de psicologia e pedagogia no levantamento destes padrões físicos e mentais relativamente às suas crianças. Em suma, em todos os lugares em que a educação moderna se impõe, com aquelas escolas ativas, chega-se nitidamente a sentir a necessidade de ter à sua disposição meios de controle objetivo de desenvolvimento mental das crianças de diferentes idades, meios estes, conhecidos sob o nome de Testes Mentais, ou ainda Testes Escolares, quando se trata de controlar objetivamente os progressos do ensino (ANTIPOFF, 1930/1992a, p.59).

Para Helena Antipoff, o laboratório deveria, ao mesmo tempo, ensinar sobre psicologia educacional por meio de exercícios práticos e desenvolver a pesquisa sobre as crianças em idades escolar para melhor informar os educadores e orientar as famílias sobre as crianças com problemas educacionais.

O trabalho desenvolvido pela educadora era pautado em aulas expositivas e discussão em grupo. Segundo Campos (2012), o trabalho em grupo e a experimentação eram, para Antipoff, uma forma com que as alunas pudessem chegar a uma ideia clara, bem argumentada e socializada sobre a pesquisa desenvolvida, o que era fundamental para um futuro educador. Além disso, para Antipoff, os exercícios práticos deveriam permear as aulas, para que as alunas compreendessem os conceitos psicológicos como: “introspecção, conscientização, percepção, atenção voluntária, níveis mentais e etc.” (CAMPOS, 2012, p. 202), pois

[...] sem exercícios práticos, sem experimentação, sem cálculos reais esses conceitos constituem uma bagagem por demais pesada quando apresentada sob sua forma apenas teórica, expositiva... só tem utilidade para provas de promoção, nenhuma outra utilidade na vida posterior do educar (ANTIPOFF, 1992, p. 286).

Nota-se a importância do laboratório como espaço para a prática de exercícios de ilustrações dos processos psicológicos e psicossociais das crianças mineiras e um espaço privilegiado na formação das professoras. Mas, para Antipoff, além de ser um espaço de formação, o laboratório deveria ser um centro de pesquisa relativo à criança. A pedagogia já indicava uma necessidade de basear as atividades educativas no conhecimento da natureza da criança, e as pesquisas experimentais deveriam trazer esses conhecimentos ao pedagogo, como

[...] coletar material pedológico, trazendo observações, juntando dados de entrevistas, reunindo resultados de experiências e de testes. Nesse material precisamente e com sua ajuda é que vamos elaborar dados sobre a criança

brasileira. Com esses dados é que procuraremos estabelecer normas e padrões quanto ao desenvolvimento físico e mental das crianças mineiras (ANTIPOFF, 1992a, p. 286).

Para organização da ciência da criança era necessário dar ao pedagogo um preparo teórico sobre a psicologia: introduzi-lo no uso do método experimental, despertando nele o espírito investigativo, de forma a torná-lo apto a desenvolver as pesquisas pedológicas. Portanto, os trabalhos práticos desenvolvidos no laboratório dariam ao educador uma familiaridade com a pesquisa em psicologia educacional e, ao mesmo tempo, o educador poderia praticar os conceitos estudados na teoria (CAMPOS, 2012).

Para Helena Antipoff, o ensino de psicologia que se faz na Escola de Aperfeiçoamento visa despertar nas professoras/alunas o espírito da investigação científica, tornando-as aptas na colaboração nas pesquisas pedológicas. Por sua vez, as pesquisas pedológicas têm por finalidade revelar os problemas concernentes à educação, dando às professoras-alunas a oportunidade de sistematizar os conhecimentos, despertando a necessidade de uma pesquisa ativa, ou seja, vivenciar as vantagens da verificação.

Segundo Lucia Casasanta (1983), na Escola de Aperfeiçoamento não se dissociava o ensino teórico das matérias básicas do programa da experiência pedagógica em classes experimentais. Desde o princípio era notada a grande diferença entre a apresentação de uma ideia científica e sua aplicação na prática. A pesquisa quantitativa ligada ao processo de aprendizagem teve papel importante na história do Laboratório de Psicologia, sobretudo o trabalho de homogeneização⁷² dos alunos, considerado um dos principais fatores para facilitação da aprendizagem.

O levantamento de dados estatísticos dos resultados dos testes aplicados às crianças era interesse do laboratório, a fim de realizar estudos comparativos dos resultados apresentados pelos alunos no processo de aprendizagem. Neste sentido, paralelo ao Laboratório, Helena Antipoff propôs a criação de um Museu da Criança, que funcionaria como um centro de pesquisa e de documentação pedagógica.

No discurso dirigido às alunas da Escola de Aperfeiçoamento, em maio de 1930, a educadora ressaltou a utilização da psicologia como uma necessidade da pedagogia moderna e enfatizou que somente o Laboratório de Psicologia Experimental não foi capaz de atender todas as demandas de Pesquisas Pedológicas, e que o conhecimento relativo à criança mineira era cada vez mais urgente, por isso as atividades do Museu associadas ao Laboratório dariam

⁷²No próximo capítulo será discutido sobre o trabalho de homogeneização das classes pelo Laboratório de psicologia.

ao pedagogo um “preparo teórico suficiente em matéria de psicologia” (ANTIPOFF 1992b, p. 15).

2.5 O Museu da Criança

Com o propósito de reunir informações detalhadas sobre a criança mineira, em outubro de 1929, foi instalado na Escola de Aperfeiçoamento o Museu da Criança. Ao ser criado, a intenção do museu, segundo Antipoff, era constituir-se em um centro de pesquisa relativo à criança, um centro pedagógico (ANTIPOFF, 1992b).

No texto intitulado “A instalação do Museu da criança como recurso pedagógico”, publicado na Coletânea Fundamentos da Educação, Helena Antipoff descreve a importância do mesmo como um recurso associado ao Laboratório de Psicologia no conhecimento da natureza da criança:

O Museu tomará grande parte nos trabalhos psicológicos e estudará a natureza da criança em seus diferentes aspectos da vida mental: inteligência, linguagem, atenção e memória, trabalho mental, interesses, senso moral e social – são outros tantos assuntos cheios de sugestões e que nenhum pedagogo deveria ignorar (ANTIPOFF, 1992b, p. 11).

Além de ser um espaço para armazenar os resultados das pesquisas e dos levantamentos da realidade da criança mineira, o Museu seria uma forma de colecionar materiais produzidos pelos próprios alunos e materiais que seriam utilizados na aprendizagem das primeiras letras. Continua a educadora: “As coleções de desenhos infantis autênticos, brinquedos fabricados por eles próprios, criações literárias formarão cantos encantadores do Museu...” (ANTIPOFF, 1992b, p. 12).

O Museu da criança seria, segundo Antipoff, um centro de análise dos materiais pedagógicos utilizados nas escolas e, dentre estes materiais, seria feito um estudo sobre os livros de leitura para a infância. Seriam avaliados os livros que mais agradariam às crianças e o porquê. Além disso, o museu faria referência sobre novos livros de leitura, inclusive estrangeiros, que seriam sugeridos para tradução, bem como metodologias utilizadas na aprendizagem das crianças:

O Museu terá grande influência sobre a escola. Analisar os diferentes métodos de ensino, mostrar o caráter das diferentes instituições pedagógicas, analisar os programas escolares, os horários, mostrar ainda que por meio de fotografias e de planos, vários tipos de construções escolares, mobiliários, expor os manuais de leitura, de história, fazer prevalecer os melhores e

mostrar os defeitos dos maus – são tantas as obrigações úteis e atraentes, que não permitirão equívoco, nem sobre uma carteira antigênica, nem sobre a impressão de um primeiro livro de leitura arrancarão os olhos do jovem escolar (ANTIPOFF, 1992b, p. 12).

Para Antipoff, todo este conhecimento era de suma importância na formação do pedagogo, ou seja, o conhecimento da criança é base fundamental para que ele ateste sua competência em seu campo de trabalho. Neste sentido, o trabalho das professoras/alunas é sempre ressaltado pela educadora no que diz respeito à dedicação e ao conhecimento das técnicas de pesquisa e interesse em aprofundar o conhecimento das crianças mineiras:

Expusemos aqui nosso projeto, que muito modestamente já começou a se realizar. Não temos palácios, nem muitos meios materiais à nossa disposição, mas em compensação temos um bom punhado de colaboradores – todos membros ativos do nosso Museu – as professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento. Se bem que a inauguração tenha sido feita pouco antes do fim do ano escolar, e que nossas colaboradoras estejam bastante sobrecarregadas com o trabalho que a escola lhes impõe muitas dentre elas tem manifestado grande devotamento pela obra do Museu e lhe tem dado, por assim dizer, todo o tempo livre. Deixamos aqui nossa gratidão profunda (Ibidem ANTIPOFF, 1992b, p. 12).

Como se pode observar, o trabalho realizado pelas professoras alunas era intenso, a tarefa de cooptar dados por meio do Museu da criança era voluntária e não necessariamente fazia parte dos trabalhos da Escola de Aperfeiçoamento. Mesmo assim, é possível perceber um envolvimento por parte daquelas que se dispunham a realizar este trabalho. Como já mencionado, a psicologia buscava fundamentar a pedagogia no conhecimento da criança. A próxima citação enfatiza a importância do trabalho voluntário na cooptação dos dados, bem como a influência desses dados para a educação e formação do pedagogo:

Se as Sras. concordarem que o Museu da criança seja uma instituição útil para o Brasil, se aceitarem a ideia de que as investigações que aí procedemos tenham a devida importância para a obra da educação e se o conhecimento da criança deve ser colocado na base da pedagogia, então ajudem-nos a organizar o Museu, constituindo o seu capital espiritual, pois que amanhã vão precisar dele (ANTIPOFF, 1992b, p. 12).

Este interesse era, em grande parte, pelo fato de haver uma valorização da sistematização acerca do conhecimento sobre a escola e as crianças. Além disso, o trabalho prático realizado no Museu permitia aos professores apreenderem sobre os métodos de investigação científica. De fato, como já citado, as décadas de 1920 e 1930 enfatizavam os

conhecimentos da ciência e colocavam os métodos de pesquisa como instrumentos necessários ao conhecimento:

No final de um ano desse preparo teórico e prático, as Sras. vão sentir, embora prosseguindo ainda seus estudos e a sua aprendizagem, que já são capazes de certa forma, de prestar serviços, dedicando o resultado de suas modestas pesquisas ao serviço da ciência da criança, contribuindo assim, na medida de suas forças e conhecimentos, à edificação da ciência (ANTIPOFF, 1992b, p. 16).

Embora alguns autores como Demo (2004), Lüdke (1986, 1992, 2004), André (1992), Geraldi (1996, 1998), Pimenta (2005), Zeichner (1992, 1998), Stenhouse (1975), Elliot (1993) e tantos outros contextualizarem o início dos estudos sobre a formação do professor pesquisador na década de 1980, e mais substancialmente em 1990, podemos perceber nos escritos de Helena Antipoff, que já na década de 1930, já se antevia uma necessidade de formar o professor para a pesquisa. Embora a ênfase dada pela educadora fosse na pesquisa experimental, fica evidente em algumas descrições o papel da observação na construção da ciência da criança:

Aqui mesmo na qualidade de alunas da Escola de Aperfeiçoamento e membros ativos do Museu, as Sras. estão convidadas a coletar material pedológico, trazendo observações, juntando dados de entrevista, reunindo resultados de experiências e de testes. Nesse material precisamente e com a sua ajuda é que vamos elaborar dados sobre a criança brasileira. Com esses dados é que procuraremos estabelecer normas e padrões quanto ao desenvolvimento físico e mental das crianças mineiras (ANTIPOFF 1992b, p. 16).

O projeto Museu da criança era, em grande parte, levantar dados sobre a criança mineira e seus interesses. Esses dados dariam subsídios necessários para construir um perfil destas crianças e, a partir daí, elaborar materiais, métodos e organizar o sistema de ensino no estado. Nas palavras da própria Helena Antipoff, o Museu seria um “recurso pedagógico”.

Segundo a publicação *Voz da Escola*, órgão da Escola de Aperfeiçoamento, após ser inaugurado em 1929, em poucas semanas o Museu já se dedicava a seis diferentes pesquisas, que juntas já davam as primeiras impressões sobre quem era a criança, e dessa forma propiciar as primeiras propostas didático-pedagógicas para atuação nos professores nos diversos grupos escolares da capital mineira (ANTIPOFF, 1992b).

Entre as pesquisas realizadas pelo Museu nas primeiras semanas de funcionamento estão:

- a) Indagações sobre interesses e ideias das crianças brasileiras. Segundo relato da educadora na primeira pesquisa foram entrevistadas mais de 600 crianças por meio de questionário. Conforme descrição as respostas dos questionários “impressionam por sua sinceridade e são tão pitorescas como eloquentes e instrutivas”⁷³.
- b) Estalonagem de um teste. Com base no teste americano de Dearborn⁷⁴ foi aplicado um teste coletivo de inteligência global para idades inferiores. Conforme o relato da educadora, foi aplicado em 1.400 crianças entre meninos e meninas. O teste traz resultados sobre crianças “fortes e fracas”.
- c) Estalonagem de testes de cálculo e escrita. Estes testes eram empreendidos para obter as normas para apreciar as técnicas no cálculo simples ou a rapidez na qualidade da escrita. Segundo Antipoff este teste era importante, pois por meio dele se distinguia métodos de ensino bons e maus. Além disso, eram aplicados em diferentes horários do dia (manhã e tarde), a fim de comparar o desempenho dos alunos nestas diferentes circunstâncias. Também eram comparados os resultados entre meninos e meninas.
- d) Evolução do desenho infantil: O desenho das crianças era estudado e classificado de acordo com o método americano Florence Goodenough⁷⁵ e o seu desenvolvimento mental. É um método simples, universal, que não exigia nenhum material especial, sendo sua apreciação bastante acertada.
- e) Medição da capacidade vital (espirometria) e força muscular (dinometria): Os alunos dos grupos escolares eram medidos com bases nestas duas medidas, pois Antipoff acreditava ser útil conhecer a robustez das crianças da Capital.
- f) Coleção de brinquedos: O Museu recebia doações de brinquedos feitos pelas próprias crianças, ou brinquedos fabricados no comércio. Acompanhava o brinquedo um pequeno texto sobre a criança que brincou com ele, sua idade, com que interesse e qual sua aplicação pessoal (ANTIPOFF, 1992b, p. 13).

⁷³ Os resultados sobre os questionários serão vistos no próximo capítulo como subsídio na construção de materiais pedagógicos para alfabetizar as crianças.

⁷⁴ Psicólogo norte-americano cujo teste desenvolvido trata-se de um teste coletivo de 17 exercícios, que o autor nomeou de jogos e problemas desenhados (*Games and pictures Puzzles*). Cada criança recebe uma folha policopiada, na qual está impressa uma série de desenhos. Deve ser aplicado, sobretudo, entre os 7 e 9 anos. Para saber mais sobre o teste, consultar : ANTIPOFF, H: Textos escolhidos/ CAMPOS R.H.F (Organizadora) – São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002 – Coleção clássicos da psicologia brasileira.

⁷⁵ “Psicóloga norte-americana nascida em 1886. Foi professora e pesquisadora do desenvolvimento infantil na Universidade de Minnesota. Seu teste solicitava às crianças que desenhassem uma figura humana; após o primeiro desenho era solicitado que se fizesse um segundo melhor que o primeiro. Segundo Antipoff, o desenho infantil é sua linguagem gráfica, onde a criança expressa materialmente sua representação do mundo exterior” (CAMPOS, 2002, p. 87).

Além dos brinquedos o Museu recebia objetos que representasse a antiga infância, conforme a citação abaixo:

Recebemos com grande interesse, para a exposição retrospectiva da infância, uma magnífica... palmatória, oferecida pelo Dr. Mário Casasanta. Esse instrumento de tortura dos tempos passados traz no seu íntimo traços de lágrimas dos pequenos mártires da antiga pedagogia. Felizmente a nova aí está (ANTIPOFF, 1992b, p. 14).

A pedagogia moderna proclamava a necessidade de basear suas atividades no conhecimento da natureza da criança. O museu foi criado nesta perspectiva - de se constituir enquanto um centro de pesquisa relativo à criança. No entanto, este conhecimento não se constituía uma ciência da criança. A organização desse conhecimento daria ao pedagogo informações necessárias para edificar sua atividade pedagógica em conformidade com as reais necessidades das crianças.

No capítulo seguinte serão discutidas as ações promovidas pelo Laboratório de Psicologia e pelas alunas da Escola de Aperfeiçoamento, sob a orientação de Helena Antipoff, e os efeitos destas ações na prática pedagógica dos grupos escolares.

CAPÍTULO 3

A PARTICIPAÇÃO DE HELENA ANTIPOFF E SEUS COLABORADORES NA ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS

O presente capítulo pretende apresentar as pesquisas desenvolvidas no início do século XX sobre leitura e escrita, de que forma elas estavam presentes no cotidiano da Escola de Aperfeiçoamento, assim como verificar as contribuições das pesquisas realizadas sob a coordenação da professora Helena Antipoff à frente do Laboratório de Psicologia, quando prestou assessoria à secretaria do Interior em Minas Gerais na aplicação de testes de inteligência que visavam organizar as classes homogêneas por nível intelectual e as classes especiais.

A aplicação de testes psicológicos realizados pelo Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte foi um trabalho pioneiro no Brasil. O laboratório adaptou os testes para a população de Minas Gerais a fim de conhecer as crianças mineiras obtendo informações sobre aspectos da personalidade, do desenvolvimento físico e social de cada aluno, além de realizar um levantamento do rendimento escolar e seus fatores determinantes.

3.1 Os métodos de alfabetização

De acordo com Maciel (2001), a história da aprendizagem da leitura é marcada pela oposição entre os métodos tidos como inovadores e os tradicionais. Mas falar dos métodos de alfabetização é falar basicamente de dois métodos: sintético⁷⁶ ou analítico⁷⁷. Na história da alfabetização acompanhamos a evolução histórica dos métodos, por meio das pesquisas que apontam as discordâncias e os recursos didáticos para utilização de cada um.

No estudo realizado por Francisca Izabel Pereira Maciel, sobre o trabalho de Lúcia Casasanta, professora de Língua Pátria da Escola de Aperfeiçoamento, cujo trabalho de pesquisa sobre o ensino de Língua Pátria era respaldado pelas pesquisas realizadas no

⁷⁶“O método sintético segue a marcha que vai das partes para o todo. Na história dos métodos sintéticos temos a eleição de princípios organizativos diferenciados que privilegiam a memorização de sinais gráficos e as correspondências fonográficas” (FRADE, 2007, p. 22).

⁷⁷“O método analítico toma como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõe que se baseando no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavração) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba” (FRADE, 2007, p. 26).

Laboratório de Psicologia, temos as bases teóricas utilizadas nas aulas com as professoras-alunas, no conhecimento da história da alfabetização e da utilização dos métodos de ensino.

Entre essas obras, o clássico *Dictionnaire de Pédagogie*⁷⁸, de Ferdinand Buisson, era um dos suportes teóricos mais utilizados nas aulas de Língua Pátria⁷⁹. O verbete "*Lecture*"⁸⁰, encontrado no *Dictionnaire de Pédagogie*, apresenta um balanço histórico abrangendo, do século XVI ao início do século XX, as pesquisas e propostas metodológicas para a aprendizagem da leitura na Europa, especialmente na França.

Na história dos métodos de alfabetização umas das primeiras críticas encontradas aos métodos sintéticos foi defendida por Comênio, na Didática Magna, ao combater o uso do método de soletração. Outra publicação em defesa dos métodos analíticos data de 1768, do padre francês Randovillers, *De lamanière d'apprendre les langues*⁸¹. Na publicação, Randovillers aponta as dificuldades encontradas pelas crianças para agrupar as letras e chegar à leitura das sílabas e palavras. O autor faz uma crítica ao método silábico e "acredita ser mais adequado o procedimento que consiste em fazer ler palavras inteiras, ressaltando a importância da seleção das palavras" (MACIEL, 2001, p. 108). Randovillers recomenda que não se deve cansar a atenção da criança e muito menos irritar-se com elas quando estas apresentarem dificuldades de ler as palavras; sugere que é preciso recomeçar a lição com paciência.

Outras duas publicações importantes na história dos métodos são de autoria de Nicolas Adam e Jacotot. Na primeira, intitulada *Vraiemanière d'apprendre une langue quelconque*⁸², Adam critica os métodos sintéticos e defende que a aprendizagem da leitura e da escrita deve seguir a aprendizagem da língua, ou seja, as crianças devem estar em contato com palavras que lhes são próximas do seu conhecimento habitual, seguindo uma ordem natural. Na segunda, denominada *Enseignement universel, Langue maternelle*⁸³, Jacotot fundamenta-se no princípio do global: o todo está em tudo.

As pesquisas sobre a aprendizagem da leitura, realizadas nos séculos XVIII e XIX na Europa, serviram de pressuposto teórico e foram aprimoradas nos países americanos. Uma das primeiras publicações americanas que se tornou uma obra clássica na história da leitura e

⁷⁸Dicionário de Pedagogia.

⁷⁹"O *Dictionnaire de Pédagogie* foi utilizado como base teórica na produção do livro de Lúcia Casasanta sobre Métodos de Ensino de Leitura, principalmente na unidade sobre a história dos métodos" (MACIEL, 2001, p. 107).

⁸⁰ De acordo com Anne-Marie Chartier, este artigo "Leitura" é considerado na área de história dos métodos de leitura uma "doutrina oficial" (CHARTIER, 1990).

⁸¹A maneira de aprender as línguas.

⁸²A verdadeira maneira de aprender qualquer língua.

⁸³ Ensaio universal, Língua materna.

referência obrigatória para os estudiosos da leitura foi o livro *The psychology and pedagogy of reading*⁸⁴, cuja primeira edição é do ano de 1908, de autoria do professor de Psicologia e Educação, da Universidade da Pensilvânia, Edmund Burke Huey. Nessa obra, o autor faz uma revisão da história da leitura e da escrita, dos métodos, dos testes para a leitura. Apresenta os trabalhos dos pesquisadores como: Comênio, Nicolas Adam, Jacotot, e outros - assim como os de seus compatriotas Judd e Dewey.

A obra de Huey traz aspectos inovadores com relação às pesquisas europeias. Huey descreve a aplicação do “*the sentence method*”⁸⁵: o professor parte de um objeto, ou de uma cena interessante para o aluno, que deverá ser traduzida em uma frase. Esta é escrita no quadro e lida com expressão. São escritas outras frases, que acabam por constituir uma história. As histórias podem ser construídas a partir de uma excursão, um jogo, um trabalho, e se constituirão em material de leitura. A repetição e a substituição de algumas palavras chamam a atenção dos alunos. As frases serão gradualmente decompostas em palavras; as palavras, em sílabas. O importante é começar por ideias, enunciadas por frases inteiras, deixando que a análise siga o seu curso (MACIEL, 2001).

A partir do ano de 1927, a professora Flora Cook, juntamente com Francis W. Parker Scholl, do *Instituto de Chicago*, colocaram em prática a proposta metodológica de Huey. Suas experiências, consideradas bem sucedidas, são apresentadas no livro de Huey. Segundo a professora, os alunos aprendem a ler como aprendem a falar. Os alunos, ao relatarem as suas experiências, atividades, trabalhos no jardim e suas observações, devem ter como escriba o professor, e, em conjunto, irão construindo os textos que, posteriormente, serão impressos e distribuídos para todos. Os textos poderiam ser ilustrados com fotografias ou desenhos feitos pelos próprios alunos. Os alunos eram informados de que os textos dos quais eram autores seriam lidos para alunos de outras classes e, sabendo que seriam lidos por outros colegas, eram induzidos a se expressar e a ilustrar os textos adequadamente, a fim de torná-los mais compreensíveis.

Os resultados dessas pesquisas desencadearam profundas modificações nas concepções teórico-metodológicas da aprendizagem da leitura, forjando um novo conceito desse processo. A partir das constatações de que os olhos não se movem de forma contínua ao longo de uma linha, de que o número de pausas de um mesmo leitor varia consideravelmente, segundo o conhecimento que tem do material, suas dificuldades e interesse, pôs-se em

⁸⁴ A psicologia e a pedagogia da leitura.

⁸⁵ O método de frases.

questionamento a validade dos métodos pedagógicos que concediam especial atenção às letras, sílabas e palavras.

3.2 A Escola Nova como fundamento dos novos métodos

Como já mencionado no primeiro capítulo, a reforma educacional em Minas Gerais que possuía como base o movimento da Escola Nova pretendia “estabelecer uma nova ordem social via escola, reformar a sociedade pela educação, em outras palavras renovar a escola para renovar a sociedade” (PERES, 2005, p. 115). Em razão disso, algumas temáticas tiveram centralidade nas discussões e produções dos pensadores ligados à Escola Nova:

Educação e democracia; escola para todos; educação e vida; caráter científico da educação; aptidões e capacidades individuais; formação integral; interesse e necessidade das crianças; desenvolvimento infantil; liberdade, individualidade, espontaneidade e autonomia dos educandos; autogoverno; valorização da experiência; educação moral, intelectual e física; métodos ativos de ensino, entre tantos outros (PERES, 2005, p. 115).

Considerando a influência do movimento escolanovista e o contexto das reformas do ensino em alguns estados brasileiros, podemos perceber um movimento favorável às novas metodologias de ensino. A centralidade do indivíduo no processo de aprendizagem, a educação para a vida e o caráter científico da educação com o objetivo de romper com a tradição e adaptar a educação à nova ordem política e social desejada são aspectos a serem considerados nessas diretrizes políticas escolares. Há uma preocupação em adaptar a atividade educativa às necessidades psicobiológicas da criança, conforme vemos:

[...] a partir da integração e generalização, em nível nacional, de iniciativas estaduais renovadoras, mas regionalmente localizadas, da década de 1920, e à organização sistêmica do ensino em seus diferentes graus, primário, secundário e superior – e modalidades – normal, rural e profissional –, essa aspiração encontra sua síntese nos princípios da escola nova, tal como passam a ser interpretados, divulgados e institucionalizados – a partir, sobretudo, d’O Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932).⁸⁶ [...] Nesse Manifesto, lançam-se as diretrizes de uma política escolar, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana e industrial, com o objetivo de romper com a tradição e adaptar a educação à nova ordem política (MORTATTI, 2000, 143, grifos nossos).

⁸⁶“Manifesto dos Pioneiros, documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo, que circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes de uma política escolar, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana e industrial” (MORTATTI, 2000, p.143).

Na década de 1930, o movimento do escolanovismo no Brasil passou a preconizar uma política nacional de educação, particularmente por aqueles que eram integrantes do Manifesto dos Pioneiros e aliavam atividades intelectuais e acadêmicas com atividades político administrativas. Houve, então, nesse momento histórico uma necessidade de utilizar-se de materiais específicos para cada série, de modo que houvesse uma “padronização de materiais individualizados, tais como cartilhas e outros livros para uso de todos” (FRADE, 2007, p. 30). Nesse sentido, o ideário escolanovista trouxe uma preocupação em produzir materiais mais brasileiros, deixando de lado os materiais importados, principalmente de Portugal (MAGALHÃES, 2005). Aqui enfatizamos o que já foi mencionado no capítulo sobre a formação de uma cultura nacional:

a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação de toda nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (HALL, 1998, p. 50, grifos nossos).

É, nesse momento histórico, que “sob influência da psicologia experimental, às questões prioritariamente relativas ao ensino vêm-se acrescentar e, tendencialmente, sobrepor-se as relativas à aprendizagem (inicial e simultânea) da leitura e da escrita enquanto técnicas fundamentais (juntamente com o cálculo) da escola primária” (MORTATTI, 2004, p. 64):

A escrita passou a ser entendida não mais como questão exclusiva de caligrafia, mas como um meio de comunicação e instrumento de linguagem e a leitura, por sua vez, passou a ser entendida não mais como processo ou habilidade de interpretar o pensamento escrito de outrem, mas como meio de ampliar as experiências, estimular poderes mentais (MORTATTI, 2004, p. 64).

Esse modo de compreender os processos de escrita e de leitura estava articulado às discussões sobre os métodos, em especial, os métodos analíticos, que partem do todo para as partes e procuram romper com o princípio da decifração.

Nesse momento da história educacional em Minas Gerais e da história da alfabetização é possível observamos, logo, uma mudança no discurso pedagógico relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita. Os métodos de ensino e de leitura utilizados até então (como o sintético, que principia pelo estudo das letras, fonemas ou sílabas), passam a ser considerados ultrapassados, enquanto os métodos analíticos ou globais passam a ser considerados como inovações pedagógicas:

Assistimos, atualmente, em Minas Gerais, a uma intensa atividade de renovação pedagógica. Quantidade de processos e de princípios novos que são introduzidos simultaneamente na prática escola. A escola tornou-se mais plástica, mais adaptada às exigências da vida; as crianças são nela educadas, antes de ser simplesmente instruídas; no ensino da leitura, da escrita e da aritmética, grandes inovações foram assinaladas. Os professores abandonam sua rotina e se põem à procura das técnicas mais apropriadas às diferenças individuais. A escola muda por completo as suas condições; os métodos, a própria atitude social das professoras e das crianças são diferentes, cerca de uma década, nas escolas de Minas (ANTIPOFF, 1930/1992b, p. 242).

Nesse contexto, os métodos globais de ensino da leitura também vão gradativamente enfatizando os aspectos psicológicos, em detrimento dos linguísticos e pedagógicos, uma vez que os adeptos do método global utilizavam argumentos apoiados em pressupostos da psicologia da Gestalt e da psicologia infantil. A contribuição das ideias e princípios da Gestalt soma-se às conclusões das pesquisas da psicologia infantil, segundo as quais o aprendizado da leitura deve partir do concreto para o abstrato (MACIEL, 2010).

Como podemos observar, o período do final do século XIX e início do século XX foi marcado por uma pluralidade de pesquisas na área da leitura. Esses trabalhos desenvolvidos por pesquisadores dos métodos acrescidos das contribuições da Psicologia, em especial do movimento gestaltista, iriam dar respaldo teórico aos pesquisadores e defensores do método global.

São três os princípios básicos da Psicologia Gestaltista: o primeiro é a noção do todo, uma estrutura complexa que só pode ser compreendida como um conjunto e não como a soma de suas partes. As partes somente têm sentido em função de uma unidade. A boa forma é o segundo princípio defendido pela Gestalt, e está expressa na simplicidade, no equilíbrio, na estabilidade e na simetria. O terceiro é o da aprendizagem, compreendido como um conhecimento produzido na resolução de problemas, partindo do campo perceptual para uma compreensão instantânea, impactante e complexa (MACIEL, 2001).

Nesta perspectiva psicológica, observa-se a importância da identificação dos principais elementos de composição da imagem, de modo que o conjunto gráfico possibilite a compreensão do significado exposto. Para os defensores do método global:

[...] a leitura não é ponto de partida, é uma consequência, no processo de aprendizagem. Isto é, parte-se de uma situação concreta que faz parte do cotidiano da criança, elabora-se uma frase cujo conteúdo seja representativo e de vocabulário familiar. A frase é expressa oralmente, e, em seguida, escrita. Depois vem o reconhecimento e, finalmente, a leitura (MACIEL, 2010, p. 56).

Observa-se também, uma modificação nos textos das cartilhas e dos primeiros livros “que passam a apresentar as brincadeiras e as peraltices das crianças como parte do universo infantil, tratando-o como um mundo a parte” (TRINDADE, 2004, p.410). Conforme a autora constata, ao analisar os textos das cartilhas e dos primeiros livros do final do século XIX,

[...] as lições de boas maneiras, bem como as de respeito, tolerância e afeição seriam gradativamente suavizadas e substituídas, durante as primeiras décadas do século XX, [...] por textos que descreveriam os personagens, geralmente meninos e meninas, acompanhados de seus brinquedos ou de animais de estimação. Assim, ao final das cartilhas, os textos de cunho cívico, religioso e moralista iriam cedendo lugar a adivinhas, poemas, contos da carochinha, marcando uma infantilização de alguns temas, como o do mundo do trabalho e o envolvimento das crianças com o mesmo (TRINDADE, 2004, p. 410).

Nesse sentido, podemos observar o que Cook-Gumperz (2008) argumenta sobre a transformação da alfabetização de uma virtude moral para uma habilidade cognitiva, sendo essa, considerada pela autora, a chave para as mudanças ideológicas do século XX:

O desenvolvimento de um sistema nacional de educação pública, bem como um padrão nacional de alfabetização, significou que as escolas se transformaram num dos principais canais para a transmissão seletiva do conhecimento. Em tal situação, muito mais ênfase é colocada sobre a crescente sofisticação tecnológica das técnicas de ensino e aprendizado, como um meio de desenvolver as habilidades cognitivas das crianças (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 49, grifos nossos).

Assim sendo, a implantação do método global, nessa época, foi influenciada por ideias como motivação e ludicidade que faziam parte dos seus próprios princípios para a leitura. O belga Decroly, por exemplo, “defendia um período preparatório para alfabetização, com uso de jogos que possibilitassem às crianças a passagem do concreto para o abstrato e o desenvolvimento das discriminações auditiva, visual e tátil” (MAGALHÃES, 2005, p. 6).

Com o objetivo de enfrentar o problema do fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita, indicado pelas altas taxas de repetência da escola primária, hoje, equivalente ao segundo ano do Ensino Fundamental de nove anos, os métodos visavam a economia, a eficiência e rendimento escolar e a hipótese, confirmada pelas pesquisas experimentais que foram realizadas com os alunos da 1ª série da existência de um nível de maturidade – passível de medida – como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita. A partir desse pressuposto, os testes de inteligência foram aplicados com o intuito de homogeneizar as classes, de modo que houvesse entre os alunos um nível de inteligência semelhante.

3.3 O processo de homogeneização das classes

De acordo com a própria Helena Antipoff, a tentativa de agrupar as crianças em classes homogêneas “nada mais é que obedecer a um princípio fecundo, encontrado na organização racional do trabalho posto em evidencia por Taylor” (ANTIPOFF, 1992a, p. 261). Para Taylor, a organização científica consiste em uma determinada combinação de elementos que devem garantir a formação de cada homem de modo a obter o máximo de rendimento e prosperidade.

A organização racional do trabalho visa o rendimento material, no entanto, na pedagogia, visa ao rendimento mental:

Assim, sem despesas extraordinárias, sem introduzir elementos novos, porém, unicamente com os próprios recursos, tanto espirituais como materiais, a arte de combinar os meios disponíveis dará ao diretor da escola a possibilidade de melhorar consideravelmente a educação das crianças que lhe foram confiadas” (ANTIPOFF, 1992 a, p. 261).

Dessa forma, o agrupamento dos alunos em classes homogêneas de acordo com o seu desenvolvimento mental é uma combinação de elementos intelectuais que visa uma organização racional do trabalho pedagógico. Além do agrupamento das crianças, Helena Antipoff considerava que deveria haver uma preocupação em escolher o professor adequado a cada tipo de classe: o “*right man on the right place*”⁸⁷ - que deveria assegurar com mais êxito tal organização:

Ao lado de fatores tais como a competência do corpo docente, a eficiência dos métodos didáticos e a boa qualidade das condições materiais da escola, a organização racional das classes e a seleção dos alunos são próprias a contribuir para o progresso do ensino publico (CASTRO & ANTIPOFF, 1932, s.p).

Desde 1931 os grupos escolares, em Belo Horizonte e no interior, começaram a funcionar sob o regime de homogeneização, cujo objetivo era o controle das medidas pedagógicas, mas a princípio o que houve foi uma organização do sistema escolar mineiro, ou seja, não havia um controle de matrículas por idade, nem sequer uma compreensão do baixo desempenho dos alunos e o alto índice de repetência. As crianças que entravam para a escola eram submetidas a um teste de desenvolvimento mental geral e os resultados deste, confrontados com a idade da criança, o que servia de critério para a organização das classes.

⁸⁷ O homem certo no lugar certo.

Antes de 1931 as classes eram organizadas segundo critério de ordem de matrícula, mas acontecia que não havia um controle sobre a idade das crianças, conforme relatórios realizados pelas alunas do Laboratório de Psicologia, em 1931, apesar da idade mínima de ingresso no curso primário ser de 7 anos. Havia matrículas de crianças entre 4 e 12 anos. A maioria dos grupos escolares formava turmas de alunos com idades variadas, não tendo nenhum controle de documentação, do número de repetências e de saber sobre o insucesso dos alunos, além de não haver critérios objetivos para a promoção ou retenção: “Esperamos que a classificação das crianças segundo o grau de desenvolvimento mental traga bons resultados... é preciso que estejamos atentos às consequências da nova medida, e que acompanhem passo a passo os efeitos que irá produzir” (ANTIPOFF, 1935, s.p).

A princípio, os testes foram aplicados aos novatos e depois se estenderam aos repetentes, e em seguida todos os alunos foram submetidos à sua aplicação para medir o progresso escolar.

O processo de homogeneização das classes iniciou-se em 1931 com aplicação dos testes de desenvolvimento mental. Ao entrar para a escola, as crianças passaram a ser submetidas a um teste de desenvolvimento mental e o resultado deste era confrontado com a idade do aluno, tornando-se, assim, o parâmetro para organização das classes. Apesar de ser uma medida excludente, do ponto de vista da cultura pedagógica atual, este foi o início de uma tentativa de organizar o sistema escolar mineiro, a partir deste critério:

Os testes de inteligência geral somente revelam um dos lados da personalidade. É certo que o desenvolvimento intelectual é na maioria das vezes, acompanhado em nível igual, ou quase dos outros aspectos físicos e psíquicos. Mas, numerosos são os casos em que a criança bem-dotada em relação às suas disposições intelectuais, é nula quanto à facilidade de desprender esforço, principalmente esforço prolongado. A criança classificada a princípio muito boa, quanto a sua inteligência, poderá ser apenas um aluno medíocre, merecendo somente uma classe comum, porque seu interesse pelo estudo e curiosidade intelectual estão abaixo dos companheiros; pelo contrário, uma criança que, no teste inicial, apenas deu resultado médio, poderá perfeitamente merecer uma classe adiantada, pois o desejo de saber, o esforço pessoal que criança emprega para vencer as dificuldades a colocam no nível superior que as crianças de inteligência brilhante (ANTIPOFF, 1935 s.p).

Como se pode observar na citação acima, os testes de controle de inteligência foram um dos aspectos da organização do sistema escolar. O conhecimento e o desenvolvimento da criança deveriam ser observados periodicamente, de forma que sua classificação não fosse determinante em sua vida escolar. Para Antipoff, o aluno ao longo do processo escolar desenvolve aptidões conhecimentos, além de amadurecer seu espírito de um modo individual.

Portanto, “as classes homogêneas são meios que asseguram aos alunos uma educação e instrução sob medida, reclamada pela pedagogia moderna, e evitam o ensino em série, estereotipado mecânico, que não toma em consideração o fator educativo, que é o respeito à personalidade da criança” (CAMPOS, 2002, p. 214).

No entanto, algumas dificuldades foram encontradas para realizar a homogeneização das classes, entre elas, a resistência dos diretores dos grupos escolares que atendiam alunos de meios sociais menos favorecidos e com idades avançadas. Estes optavam por manter as turmas nos grupos escolares conforme a idade dos alunos e não pelo nível de inteligência. Outra dificuldade diz respeito às informações sobre os alunos, principalmente idade, que não era exigida a certidão de nascimento para a matrícula. Dessa forma, muitas famílias alteravam informações sobre a criança.

Para solucionar o problema da matrícula, o governo mineiro passou a exigir o registro de nascimento como documento indispensável para sua efetivação⁸⁸, o que garantia a veracidade das informações. A exigência da certidão fez com que diminuísse a matrícula dos novatos para as turmas de 1ª série (SOUZA, 2008).

Voltando à questão dos testes, o Laboratório de Psicologia teve um papel ativo neste processo de organização e padronização de procedimentos no trabalho pedagógico: além de avaliar e controlar o processo de ensino aprendizagem observando as práticas pedagógicas dos professores o laboratório, procurou avaliar se esta era uma proposta eficiente para o ensino em Minas Gerais. Ou seja, o laboratório queria saber se o resultado do trabalho que estava desempenhando era vantajoso e se o agrupamento por homogeneidade favorecia o desenvolvimento escolar das crianças.

O processo de homogeneização das classes não era um fim em si mesmo, conforme relatório da professora-aluna Maria Angélica de Castro, visto que essa era uma medida em fase de avaliação: “O laboratório quer saber o valor das medidas, para saber se há ou não vantagem em agrupar” (CASTRO, 1933, s.p). Dessa forma podemos notar, por parte dos avaliadores, que a homogeneização poderia não ser a melhor medida, e que agrupar poderia ser uma forma de descaracterizar a diversidade e os diferentes interesses das crianças, mas que naquele momento era necessário haver uma mínima organização e uma tentativa de conhecer melhor os alunos e organizar as escolas e as classes, enfim, um começo de uma organização de um sistema de educação em Minas Gerais. A citação abaixo mostra uma

⁸⁸O Decreto n. 10.133 de 17 de novembro de 1931, passou a exigir apresentação da certidão de nascimento no ato da matrícula na 1ª série .

preocupação em não só agrupar por nível de inteligência, mas considerar interesses e experiências infantis:

Graças à colaboração das professoras de metodologia da língua Pátria e Aritmética, da Escola de Aperfeiçoamento, Dona Lucia Casasanta e Alda Lodi, temos conseguido testes sobre as matérias básicas do curso primário, organização de acordo com as experiências infantis e de maneira a interessar os pequenos escolares (CASTRO, 1933, s.p).

Notamos, portanto, que apesar da tentativa de homogeneizar por meio dos testes, muitos outros fatores eram considerados, fazendo com que as turmas ainda tivessem um nível de heterogeneidade, e que os professores precisassem atender às diferenças individuais que não eram reveladas pelos testes psicológicos.

Um fator relevante na análise dos testes era o reconhecimento que as alunas do Laboratório tinham dos fatores qualitativos, de outras aptidões que não entravam nesta medição e que eram consideradas importantes, conforme verificamos nesta citação:

[...] as crianças que saíram bem nos testes não significam que receberam uma educação física, intelectual e moral adequadas. Resultados iguais podem ser obtidos por métodos diferentes, um professor pode adestrar as crianças apenas para realização dos testes e outro pode educá-la (CASTRO, 1933, s.p).

Muitos professores ensinavam as crianças a fazerem os testes, treinando-as antecipadamente ou auxiliando-as na hora de resolver as atividades. Dessa forma, havia muita interferência exterior e tensão por parte dos alunos e professores na realização dos testes. O que era considerado uma forma de conhecer a maturidade e conhecimento do aluno, passou então a ser uma situação de medo e uma tentativa de adestramento.

Foi possível constatar que o critério de homogeneização considerava três variáveis: idade cronológica, desenvolvimento mental e a escolaridade. No entanto, percebeu-se que na prática que os agrupamentos não funcionavam por diversas razões, tais como: poucas salas de aula, poucos professores e escassez de mobiliário, e interferência na aplicação dos testes.

A compreensão do trabalho de organização das classes, do conhecimento dos alunos e da seleção foram essenciais para entendermos a utilização dos testes de inteligência e sua contribuição na formação dos professores, ou em como as informações obtidas pelos testes podiam instrumentalizar o trabalho pedagógico de como alfabetizar as crianças mineiras. Por meio dos testes era possível traçar as características e aptidões dos alunos. Era possível classificá-los, organizá-los e oferecer-lhes um ensino adequado às suas capacidades. No

entanto, só era possível por meio do conhecimento da psicologia como a ciência que possibilitava ao professor uma base científica para enfrentar as adversidades do trabalho pedagógico nas classes.

3.4 Os testes

A partir dos textos encontrados - escritos por Helena Antipoff e pelas professoras-alunas colaboradoras do seu trabalho - referentes à educação e a psicologia experimental, verificamos que os métodos utilizados nessas pesquisas foram os testes inspirados na escala métrica Binet-Simon, adaptados “de acordo com as particularidades do meio e o desenvolvimento das crianças” (ANTIPOFF, 1931, s.p); e o método de “Experimentação Natural”, apropriado para o estudo do caráter e da personalidade das crianças:

Em suma? Em todos os lugares em que a educação moderna se impõe, com aquelas escolas ativas, chega-se nitidamente a sentir a necessidade de ter a sua disposição meios de controles objetivos de desenvolvimento mental das crianças nas diferentes idades, meios estes, conhecidos sob os nome de Testes Mentais, ou ainda Testes Escolares, quando se trata de controlar objetivamente os progressos de ensino (ANTIPOFF, 1930/1992b, p. 59).

A aplicação dos testes psicológicos ocorreu concomitantemente à adaptação e à produção de escalas brasileiras de medida psicológica, especialmente a partir da adaptação da escala de inteligência Binet-Simon (Antipoff, 1932/1992b).

O trabalho de Binet e Simon impactou os rumos do desenvolvimento da psicologia e da educação. A partir dele, surgiu uma grande discussão envolvendo a inteligência e suas implicações no processo educativo. Para esses autores, o espírito da criança, assim como seu corpo, cresce quantitativamente em função da idade e das experiências adquiridas naturalmente em contato com o mundo. Sendo assim, “eles propuseram diferentes tipos de testes para avaliar o desenvolvimento mental em diferentes idades” (ANTIPOFF, 1932/1992b, p.74).

No trabalho de Dalben (1998), onde se discute os processos de avaliação na formação e na prática pedagógica, destaca-se que a avaliação escolar é uma das implicações da inteligência no processo educativo, assim como a composição das classes escolares (enturmação), o desenvolvimento de currículos e técnicas pedagógicas específicas para grupos diferenciados de alunos e a concepção da avaliação escolar como um processo de medida. A partir das avaliações, era possível obter:

o conhecimento das variações psicológicas através das idades esclareceria a existência de grandes semelhanças entre os indivíduos. Daí, seria possível falar-se de “normas de idade” ou “padrões de comportamento típicos” ou representativos dos grupos de idades. Essas normas ou padrões seriam pontos de referência necessários à compreensão das possibilidades de desenvolvimento de cada grupo homogêneo de educandos e das técnicas pedagógicas adequadas a serem utilizadas para com eles (DALBEN, 1998, p. 23).

Partindo do pressuposto da idade como padrão estabelecido, foi possível criar novas metodologias de ensino para grupos diferentes de crianças, focando suas necessidades específicas, bem como as fases do desenvolvimento infantil e as necessidades individuais. Nesse sentido, os testes se tornaram “os mecanismos adequados à estruturação racional de critérios de seletividades e de diferenciação entre turmas, planos e procedimentos didáticos” (DALBEN, 1998, p. 25).

A utilização dos testes como instrumento de medida de inteligência e classificação dos alunos, segundo Binet, tinha o intuito de beneficiá-los com uma atenção maior por parte da escola e do professor. Acreditava-se que um baixo desempenho no teste indicava a necessidade de uma atenção individualizada e não uma inabilidade de aprender: “A escala, rigorosamente falando, não permite medir a inteligência, porque as qualidades intelectuais não se podem sobrepor umas às outras, e, portanto, é impossível medi-las como se medem as superfícies lineares” (GOULD, 2003, p. 154).

O objetivo era identificar a criança com alguma dificuldade e buscar soluções alternativas que a ajudasse a superar essa dificuldade, sem impor-lhe um rótulo estigmatizante e limitador, pois, para Binet, toda criança podia melhorar se recebesse auxílio. Infelizmente, segundo Vieira (2008), inteligência passou a ser considerada algo inato, herdado, inevitável, o que influenciou muitos sistemas de educação que optaram em classificar os alunos por meio dos testes de inteligência. Os testes psicológicos entraram no Brasil por meio da educação e os laboratórios de psicologia tiveram papel importante nesta divulgação. Os laboratórios se dedicavam às pesquisas experimentais por meio dos testes, realizando estudos referentes ao desenvolvimento infantil, aos métodos de ensino e aprendizagem, aos problemas de fadiga mental, classificação de alunos para classes e problemas de leitura, escrita, linguagem e aritmética.

Segundo Gomes (2003, p. 4), a maior contribuição dos laboratórios foi, sem dúvida, a concepção de um saber científico, caracterizado “pelo desenvolvimento da atitude e da disciplina científica, a saber; curiosidade, criatividade, sistemática, rigor e humildade”. Nesse

sentido, a atuação da psicologia no campo da educação foi atender uma demanda de organização de um sistema escolar, onde a realidade da educação era de elevados índices de analfabetismo, repetência e evasão escolar. Nesta realidade, os testes psicológicos ganharam espaço.

Esses laboratórios foram importantes para a psicologia cumprir sua missão em fomentar pesquisa, formar pesquisadores e oferecer serviços. Entre 1932 a 1962, a prática encontra o seu suporte na pesquisa e a aplicação da psicologia é intensa em escolas, na busca de soluções para problemas educacionais em geral e em especial para os problemas de aprendizagem. Nesse período, a pesquisa com testes psicológicos ganhou um impulso muito grande. Havia a necessidade de se desenvolver métodos eficientes para a escolarização, pois o país acreditava unanimemente na educação como um fator estruturante de uma nação moderna e democrática e que, por isso, deveria necessariamente contar com um sistema educacional competente. A psicologia educacional, apoiada no seu mais avançado instrumental – os testes mentais – tornou-se, naquele momento, a maior aliada da educação e as reformas educacionais, enquanto práticas, projetaram a pesquisa em psicologia (GOMES, 2003).

Por meio do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, e da psicóloga Helena Antipoff, a utilização dos testes trouxe muitas implicações no diálogo entre psicologia e educação e marcou a história da educação em Minas Gerais. Durante o período em que esteve à frente do laboratório, vários testes foram aplicados às crianças dos diversos grupos escolares existentes na capital mineira, além de cidades do interior do estado. Nas fontes pesquisadas existe uma menção a 13 testes⁸⁹, sendo que alguns deles tiveram relação direta com o baixo desempenho dos alunos na aprendizagem da leitura e escrita e indicam fundamentos que poderiam comprometer a aprendizagem, o alto índice de repetência e o fracasso escolar.

Além dos testes aplicados às crianças com o objetivo de conhecê-las, Helena Antipoff ressaltou a importância da observação em situações naturais, pois para ela os testes eram incompletos, por serem realizados em condições artificiais, o que resultava em condutas artificiais (ANTIPOFF, 1992a). Conhecer a criança era algo complexo que exigia a aplicação de vários testes e a contraposição dos resultados com a observação direta da criança, pois

⁸⁹Teste Dearborn, Goodenough, Ballard, Teste de Vocabulário e Inteligência de Theodore Simon, Teste Prime, Teste E.A (Escola de Aperfeiçoamento), Teste B. Hor, Teste Limiar, Teste P.S, Teste Inicial, Teste dos Principiantes, Teste dos Novatos, Teste MM (Minhas mãos) (SOUZA, 2008).

“onde a observação coincide com o teste, o diagnóstico é mais seguro” (ANTIPOFF, H., 1992f, p.128).

A partir dos testes e das observações foi implementada uma série de estudos com o objetivo de conhecer a criança e o sistema de ensino mineiro. Nos resultados obtidos por meio dos boletins publicados pela educadora, identificamos que Helena Antipoff considerava a criança um ser em evolução, e seu desenvolvimento perpassava etapas biopsíquicas, e que cada criança realiza esse desenvolvimento em ritmos diferentes, o que foi possível classificá-las como precoces, “lerdas e retardadas” e em sua grande maioria em um ritmo médio (ANTIPOFF, 1934).

Os resultados dos testes também eram comparados com os apresentados por crianças de outros países. Sendo assim, verificamos que aplicação dos testes e a observação em sala, tinha por objetivos separar as crianças em classes homogêneas e classificá-las com relação às condições de maturidade de aprendizagem. Dessa forma, alguns testes utilizados por Helena Antipoff vão nos direcionar ao princípio da maturidade para alfabetização e nos darão elementos para uma prática pedagógica apropriada.

3.4.1 Teste ABC

Como já mencionado, na década de 1920 e o início dos anos de 1930 percorria nos grandes centros urbanos culturais e intelectuais brasileiros um clima intelectual extremamente favorável à jovem ciência da psicologia experimental. Na educação, a psicologia experimental já era destaque nas pesquisas e o nome de Lourenço Filho se destacava entre aqueles que trabalharam no sentido de sensibilizar as autoridades governamentais e a opinião pública sobre as vantagens de se aplicar a psicologia científica à educação. E, naquele momento, a aplicação da psicologia à educação se fazia por meio dos testes.

Lourenço Filho e seus colaboradores desenvolveram uma série de estudos teóricos e experimentais, e dentre esses, destaca-se o estudo ampliado que tinha por objetivo verificar a relação existente entre maturidade e aptidões necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita, o qual forneceu a fundamentação empírica para o teste ABC.

Os testes ABC⁹⁰, utilizados na formação de classes escolares (enturmação), além de concretizar para Lourenço Filho e outros psicólogos a aspiração de ver a psicologia alçada à

⁹⁰De acordo com informações contidas no capítulo III da 1ª edição dos Testes ABC, datada em 1933, as pesquisas que derivam o livro iniciaram-se em 1925, na escola modelo anexa à Escola Normal de Piracicaba, sendo retomadas na Escola Normal de São Paulo, com crianças do Jardim da Infância e da Escola-Modelo. A

categoria de ciência – e de ciência útil à educação –, também foi um dos primeiros instrumentos a trazerem para a psicologia brasileira o problema da desigualdade entre os escolares, já que levantava e classificava as aptidões necessárias à aquisição da leitura e da escrita, articuladamente às ideias de diferença individual e rendimento (MONARCHA, 2001).

O teste fundamenta-se no conceito de maturação⁹¹ para a leitura e a escrita e se propõe a medir oito atributos que as caracterizariam, quais sejam: coordenação viso-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação (pronúncia), coordenação motora e índice de atenção e fatigabilidade. Esses atributos foram pesquisados por Lourenço Filho em oito provas específicas, onde a criança poderia perfazer no máximo um total de 03 (três) pontos em cada prova. De acordo com a pontuação obtida, o aluno era classificado como forte (17 a 24 pontos), médio (09 a 16 pontos) e fraco (zero a 08 pontos). Se classificado como forte, o aluno seria visto como um provável candidato a aprender a ler e escrever com facilidade no decorrer do período de um semestre. Caso obtivesse uma classificação média, isto significaria que a aprendizagem poderia se dar dentro do período de um ano letivo. Sendo classificado como fraco era atribuído a este aluno o diagnóstico de uma imaturidade ou mesmo deficiência, na qual o escolar recebia a recomendação de que a aprendizagem da leitura e da escrita não deveria começar antes que ele estivesse suficientemente amadurecido, ou de que as suas deficiências fossem devidamente corrigidas (VIEIRA, 2008).

Considerado um instrumento tradicional de medida, o teste ABC ainda vem sendo largamente utilizado por pesquisadores. Um sem-número de pesquisas sobre o tema da alfabetização utilizou-se desse instrumento, o que reafirma a sua atualidade (BECKER SOARES & MACIEL, 2000).

partir de 1928, os resultados dessas pesquisas começaram a ser divulgados, e os Testes ABC passaram a ser aplicados, institucionalmente, em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte - centros urbanos brasileiros por onde se registram passagem de estudiosos estrangeiros como E. Claparède, A. Binet e Th. Simon, pesquisadores esses articulados aos princípios dos Testes ABC. Por essa época observou-se também uma ampla divulgação dos primeiros resultados e aferição dos Testes ABC sob formas de artigos em periódicos e comunicações em eventos nacionais e internacionais relativos à educação e psicologia (MORTATTI, 2000).

⁹¹Esse conceito relaciona-se com a prontidão da criança para a alfabetização. Na literatura especializada, observa-se atualmente “(...) que a prontidão avaliada por meio de testes padronizados parece ser um aspecto muito pouco pesquisado ultimamente, parecendo haver uma tendência em substituir esse conceito pelo de habilidades e competências para a alfabetização” (PEREIRA & ALVES, 2002, p. 2). Tomando como referência uma visão maturacionista do desenvolvimento infantil, pressupõe-se que aos sete anos de idade a criança já tenha adquirido a maturidade para iniciar sua alfabetização. “Nessa idade, os processos psicológicos e neurológicos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita já estariam suficientemente desenvolvidos. Essa maturidade para a leitura e para a escrita foi avaliada inicialmente em termos da idade mental da criança e os testes de inteligência contribuíram muito para o surgimento dessa noção. No Brasil, ganhou destaque o Teste ABC, construído por Lourenço Filho em 1931. Mais recentemente, a exemplo de Emília Ferreiro, esse conceito vem sendo revisto por estudiosos do assunto” (VIEIRA, 2008, p. 134).

3.4.2 Teste Prime

Em Belo Horizonte, com criação do Laboratório da Escola de Aperfeiçoamento e o trabalho do Laboratório de Psicologia, Helena Antipoff adaptou do Teste de Vocabulário de Inteligência de Binet-Simon, mesmo fundamento do teste ABC, e aplicou em todo o estado de Minas Gerais, durante o ano de 1932. O então Teste Prime tinha como objetivos analisar as condições de maturidade para a aprendizagem escolar, assim como também avaliar o nível mental de crianças em idade escolar.

O Teste *Prime* era composto por trinta⁹² perguntas e aplicado às crianças novatas da 1ª série do ensino primário. Ele foi aplicado pela primeira vez em fevereiro de 1932 a todas as crianças dos dezoito Grupos Escolares de Belo Horizonte e nas vinte e cinco cidades do interior do estado que os compunham. Segundo um boletim publicado em 1932, o teste era de fácil aplicação e deveria durar apenas dez minutos.

Nas orientações para aplicação do teste é frisado que o aplicador deveria ter, em relação às crianças, uma atitude acessível, deveria procurar pelos modos, pelas palavras e pelo tom de voz, conquistar a confiança das crianças para que essas se sentissem à vontade. Caso a criança se negasse a participar não deveria insistir, deveria adiar a aplicação, para que em outro momento conseguisse esta espontaneidade. Além destas orientações, várias outras eram direcionadas aos aplicadores, e todas se baseando na naturalidade e espontaneidade (ANTIPOFF & CUNHA, 1932).

Dos cinco mil testes distribuídos na capital e no interior foram devolvidos ao laboratório quatro mil trezentos e quarenta e sete testes, os quais foram avaliados e os resultados publicados no Boletim nº10 da Secretaria de Educação de 1932. Nas próximas tabelas, observa-se a distribuição dos testes conforme Grupo Escolar e cidade:

Quadro 03: Grupos escolares.

Grupo escolar	Quantidade de crianças
Afonso Pena	96
Bernardo Monteiro	58
Barão de Macaúbas	192
Barão do Rio Branco	157
Caetano Azeredo	76

⁹²Ver questões em anexo.

Cesário Alvim	38
Classes Anexas E. de Aperfeiçoamento	21
Francisco Salles	46
Henrique Diniz	50
João Pessoa	33
José Bonifácio	57
Lúcio dos Santos	89
Mariano de Abreu	29
Olegário Maciel	86
Pedro II	65
Sandoval Azevedo	20
Silviano Brandão	129
Thomaz Brandão	68
Fora dos grupos	38
Total	1.248

Fonte: Boletim nº 10 da Secretaria de Educação de Minas Gerais, 1932.

Quadro 04: Interior do Estado.

Cidade	Quantidade de crianças
Abaeté	130
Araxá	160
Barbacena	107
Botelhos	66
Carmo do Rio Claro	68
Conceição do Serro	46
Frutal	61
Itabira	67
Itabirito	78
Itaúna	119
Juiz de Fora	697
Lagoa Santa	53
Lavras	239
Mariana	33
Montes Claros	127

Palmira	77
Pedro Leopoldo	66
Santa Barbara	42
São Gotardo	20
São João Del Rei	103
São João Nepomuceno	94
São Lourenço	55
Três Corações	83
Viçosa	85
Total	2.741

Fonte: Boletim nº 10 da Secretaria de Educação de Minas Gerais, 1932.

Do total de alunos matriculados, 78% das crianças realizaram o teste. Os resultados forneceram indicações objetivas e interessantes acerca do nível mental da população escolar. O Teste Prime, por ser um teste destinado às crianças que entram pela primeira vez na escola, auxiliou na avaliação de alguns dos recursos intelectuais e o nível cultural geral dos diferentes grupos étnicos e sociais de Minas.

O teste revelou uma grande variedade cronológica nas crianças matriculadas na 1ª série, a variação era entre os 6 e 12 anos; o teste demonstrou que no interior do Estado as crianças entravam mais tarde na escola, por volta dos 8-9 anos; já na capital, esta entrada se dava mais cedo (6-7 anos), e isso justifica a variedade no nível intelectual dos alunos.

A análise minuciosa das 30 questões mostrou fatos curiosos e interessantes a respeito da inteligência e do vocabulário das crianças, percebeu-se que estes transpõem a escola primária:

A criança conhece a cor dos objetos usuais; sabe identificar e nomear os animais (os mais comuns da região); maneja facilmente a noção da direita e da esquerda relativa a seu corpo; conhece o antônimo dos adjetivos mais correntes da língua; com lápis ela sabe traçar uma linha mais extensa do que a outra e imprimir-lhe direção determinada; conta sem enganar até 11 objetos, mas ainda não consegue realizar operações aritméticas (ANTIPOFF & CUNHA, 1932/1992b, p. 225).

A partir deste teste, identificando o que a criança já traz em sua bagagem cultural, os outros testes seriam realizados à medida que ela se desenvolvesse e progredisse. O teste seria referência para avaliação do seu desenvolvimento. Para Antipoff, essas aptidões e técnicas

mentais fariam desabrochar o impulso da cultura escolar e intelectual e se desenvolveria rapidamente com a idade (ANTIPOFF & CUNHA, 1932/1992b).

Aos professores era sugerida uma atenção a essas diferenças. Eles deveriam oferecer às crianças oportunidades variadas de aprendizagem para que essas pudessem expandir todas as suas faculdades.

3.4.3 Teste Limiar

O Teste Limiar começou a ser utilizado em substituição ao Teste Prime. Em relatório publicado pela *Revista de Ensino*, em 1934, as professoras-alunas começaram a perceber que os professores das escolas estaduais, já familiarizados com as perguntas, começaram a treinar as crianças para responderem ao questionário, comprometendo o ambiente considerado natural necessário à aplicação do teste.

Aplicados entre os anos 1934 e 1935, o Teste Limiar tinha como objetivos analisar as condições de maturidade para a aprendizagem escolar e, também, avaliar o nível mental de crianças em idade escolar. De acordo com Pinheiro (1980), esse teste de aplicação individual foi um instrumento simples, econômico, rápido e que permitiu uma avaliação bastante precisa das condições de maturidade para a aprendizagem escolar e, ainda, avaliação de nível mental, ou seja, capacidade de aprendizagem.

O Limiar era composto por 30 (trinta) questões a partir das quais a criança era estimulada a pensar e dar respostas sobre objetos, sensações e situações relacionadas com o seu cotidiano como, por exemplo, cores de objetos, profissões com as quais ela convivia no seu ambiente, etc. As perguntas eram feitas pelo aplicador, que também anotava as respostas dadas pela criança. Fazia parte do material do teste, além da folha de respostas, palitos e caixas vazias de fósforos e uma chave de porta comum (FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF, 1980).

De acordo com a pesquisa de Vieira (2008), o Limiar passou a ser aplicado na Fundação Helena Antipoff, por meio do Laboratório Claparède⁹³, e desde o ano de 1976, ele era utilizado para avaliação pedagógica ao final do ano letivo, assim como no desenvolvimento de estudos de validade, coerência interna e correlação com outros instrumentos de natureza semelhante e “ainda com testes de nível mental” (VIEIRA, 2008, p.

⁹³ A Clínica de Psicologia Edouard Claparède funciona na Fundação Helena Antipoff na cidade de Ibirté, MG

80). A autora afirma que muitas vezes o Limiar foi aplicado como validação dos resultados obtidos no ABC de Lourenço Filho.

3.4.4 O Teste B. Hor⁹⁴

O teste B.Hor seguia o mesmo princípio do Teste Limiar, ou seja, era um teste de vocabulário para medir o desenvolvimento escolar. Era composto de 34 questões, sendo 19 referentes à língua pátria e 15 à aritmética⁹⁵. Este teste era direcionado aos alunos repetentes⁹⁶ e foi aplicado pela primeira vez em no final de 1932, para 3.396 crianças⁹⁷. Como todos os outros testes, não era levado em consideração o total absoluto de pontos, mas sim a relação com a idade cronológica, seguindo a fórmula número de pontos X 1000/ pela idade da criança.

Assim como o Teste Prime e o Limiar, o Teste B. Hor era acompanhado de uma orientação para ser aplicado em um ambiente o mais natural possível, levando os alunos a um ambiente de confiança e tranquilidade. O conteúdo dos testes era de acordo com o programa⁹⁸ em vigor, no qual deveria ser observado o conteúdo de Língua Pátria e Aritmética: “O pequeno teste que no fim do ano letivo o Laboratório de Psicologia elabora para alunos do primeiro ano, verificando a sua habilidade de leitura, escrita, ortografia e cálculo, não tem a pretensão de apreciar o trabalho escolar integral” (ANTIPOFF, 1934/1992b, p. 230).

O objetivo do teste também era o de avaliar o trabalho pedagógico dos professores nos grupos escolares, pois, segundo Antipoff, se fazia necessário verificar de que forma os novos métodos estavam sendo utilizados pelos professores em sala, bem como o material didático que estava sendo elaborado pelo Laboratório e as disciplinas de metodologia.

3.4.5 Inquérito – Ideais e interesses das crianças

A primeira publicação *do Museu da Criança*, realizada pelo Laboratório de Psicologia, em 1930, foi intitulada de “Os ideais e interesses das crianças”. Para Helena Antipoff, este

⁹⁴B. Hor deve significar Belo Horizonte (SOUZA, 2008, p. 136).

⁹⁵ Questões em anexo.

⁹⁶Não fica muito claro se era aplicado apenas aos repetentes, pois na introdução do texto *As classes do 1º ano* há uma referência sobre sua aplicação ser somente para os repetentes, mas no relato dos resultados faz menção em ter sido aplicado também aos novatos.

⁹⁷ Diferente do Prime o B.Hor foi aplicado apenas nos grupos escolares de Belo Horizonte e não em todo o estado.

⁹⁸ Decreto nº8.094, de 1927.

tipo investigação em psicologia era conhecido como psicotrópica⁹⁹. Baseado nos estudos da pedagogia ativa, o conhecimento dos interesses das crianças era uma forma de motivá-las a aprender. O estudo, segundo Antipoff, se justificava como uma forma de orientar a educação das crianças, além de conhecer melhor o ambiente e as crianças do país:

Procurar determinar as necessidades, os gostos, os interesses, as aspirações, as ideias dos indivíduos de uma coletividade inteira, é procurar colher os vestígios materiais (se assim podemos exprimir-nos) das tendências psíquicas íntimas de acordo com o eu. Realizando-se mediante inquéritos acerca das ocupações, dos jogos, das leituras preferidas, acerca das profissões a que aspiram os indivíduos (ANTIPOFF, 1930/2002, p. 135).

Para Antipoff, este tipo de estudo revelava particularidades importantes como: ambiente social, tipo de cultura e o perfil da instrução pública do país. Dessa forma é possível perceber nos indivíduos influências familiares, da escola e das leituras que ele faz. (ANTIPOFF, 1930/2002). Nos dizeres de Campos, na determinação da psicotropia, deveria ser considerada: o meio em que a criança vivia, sua educação, sua idade e a personalidade, ou seja, “um conjunto de fatores cuja interação constituiria a maneira específica do indivíduo ver as coisas” (CAMPOS, 2012, p. 211).

Segundo Antipoff (1930), era importante saber das próprias crianças quais eram seus interesses, para poder atingir seus gostos e, a partir deles, propor as leituras que pudessem alcançar os objetivos maiores da escolarização: educar a infância de forma integral. Ideia presente nos pressupostos da escola ativa, ou escola nova, “inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais, ainda que ligadas a uma concepção fundamentalmente individualista do homem”. Desse modo, na concepção ativista, mesmo que a participação ativa fosse considerada essencial às relações de comunicação com os outros, tais relações não deveriam “prejudicar a autonomia da consciência e a liberdade pessoal de escolha” (CAMBI, 1999, p. 515).

O teste era realizado com crianças da quarta série primária das diversas escolas públicas de Belo Horizonte. Foram distribuídos 10.000 testes para serem aplicados. Destes, 760 foram analisados, entre os quais se procurou priorizar os de mesmo ano escolar, nível mental “sensivelmente igual”, embora de idades diferentes (ANTIPOFF, 1930/2002. p. 137).

⁹⁹ Conhecer as motivações das crianças, seus interesses.

Para realizar este estudo, Helena Antipoff utilizou de um pequeno questionário, que ela denominava como método inquérito¹⁰⁰, com as seguintes perguntas:

Qual o trabalho que prefere na escola? Qual o trabalho que prefere em casa? Qual o seu brinquedo preferido? Qual o livro ou história de que você mais gosta? Com que pessoa queria você parecer-se? Por quê? Quando for grande o que quer ser? Por quê? Que presente queria receber no dia de seu aniversário? Se você tivesse muito dinheiro, o que faria dele? (ANTIPOFF, 1930/2002, p.137).

A pesquisa revelou que o interesse das crianças variava de acordo com a idade, influência do professor e o método que este utilizava nas aulas. “Deve-se cuidar para que o desinteresse das crianças não seja causado pela má forma de ensinar do professor” (CLAPARÈDE, 1934, s.p). Segundo Antipoff este método de pesquisa possuía grande importância pedagógica. “Este tipo de pesquisa deveria ser feito todos os anos pelos professores e diretores dos grupos escolares para que os professores pudessem desenvolver os hábitos de ensino correspondentes ao interesse e necessidade das crianças” (ANTIPOFF, 1930/2002, p. 139):

O pedagogo muitas vezes desconhece a criança, exatamente por não lhe deixar a palavra suficientemente emancipada do eu do mestre ele próprio. À menor falta a criança comete, à menor incoerência, na opinião do pedagogo, intervém o mestre, que desvia o pensamento próprio da criança. Mas, antes de reagir e de corrigir a criança, cumpre deixá-la exprimir-se livremente a fim de lhe conhecer a mentalidade, a estrutura psicológica. O mestre que conservou a criança durante muitos anos em sua classe se sente por vezes maravilhado com as respostas reveladas no inquérito; por vezes, ao contrário, as respostas desapontam o mestre: ele julgava mais inteligente seu aluno (ANTIPOFF, 1930/2002, p. 134).

Nota-se, portanto, que o método do inquérito inaugurou uma série de pesquisas sobre a criança mineira, trouxe muitas informações para os educadores e, proporcionou à professoras-alunas uma formação necessária para lidar com a observação psicológica das crianças.

Identificamos, ainda, em nossa pesquisa, que havia uma publicação sobre este teste, comparando os resultados a cada 5 anos. Esses resultados mostram-nos dados interessantes sobre a preferência literária das crianças e são apresentados de forma gradativa: “[...] muito interesse, primeiramente, pela leitura de contos de fadas, depois, pelos livros de leitura escolar e de aventuras, ao passo que, pelos livros científicos, históricos e religiosos e romances, se mostram os alunos pouco interessados” (CASTRO, 1935/1992a, p. 156).

¹⁰⁰ Segundo Antipoff o método do inquérito é recomendável para as iniciações dos pedagogos em pesquisa psicológica.

Maria Angélica de Castro, no boletim publicado em 1935, sobre “Os ideais e interesses das crianças no intervalo de 5 anos” ressalta que as diferenças nos resultados vão se modificando a medida em que o próprio ambiente, em Belo Horizonte muda, a vida, o caleidoscópio político, os métodos escolares se modificam para uma tendência mais socializada e menos acadêmica (CASTRO, 1935/1992a, p. 157). Observa-se nas tabelas abaixo que já na primeira publicação sobre os interesses das crianças uma preferência por livros de histórias, contos e lendas, ou seja, a literatura começava a fazer parte do interesses das crianças, que antes só tinha contato com os livros escolares.

Tabela 01: Qual é o livro ou a História que você prefere?

	Meninos	Meninas
Contos e Lendas	53,37%	74,42%
Livros históricos	11,34%	3,91%
Livros de leitura escolar	10,42%	11,85%
Aventuras	10,42%	4,60%
Almanaques	8,52%	1,84%
Romances	2,45%	0,99%
Livros científicos	1,53%	0,92%
Livros religiosos	0,61%	0,23%
Diversos	0,86%	0,92

Fonte: CASTRO, A. 1930/1992a, p. 91.

Tabela 02: Obras com maior número de votos.

	Meninos	Meninas
Contos da Carochinha	29	38
Mil e Uma Noites	20	19
Pinóquio	13	7
Livro de fadas (Pimentel)	-	14
Almanaque do Tico-Tico	18	2
Tesouro da Juventude	11	6

Fonte: CASTRO, A. 1930/1992a, p. 92.

O interesse pela literatura estava inserido no contexto das transformações propostas no novo programa de ensino e o gosto das crianças pela leitura fazia parte da proposta da escola ativa. No entanto, havia uma preocupação com a criança que deixasse a escola primária, apenas com gosto pelas histórias da carochinha e os contos. Para Antipoff, se deixando a escola a criança não sabe ler outra coisa, mas apenas os contos expressos nas cartilhas, esta não lerá outro tipo de literatura e possivelmente se esquecerá do alfabeto:

A escola ativa, a educação funcional se propõe outra finalidade, e as suas ambições são muito mais vastas. Está longe de limitar sua atividade e formar apenas a técnica, a ensinar a leitura, especialmente. Trata-se, antes de mais nada, despertar a necessidade de ler e desenvolver o gosto pela leitura. Uma vez provocado o interesse, todas as funções apropriadas, a atenção, a observação, a memória e o juízo, a reflexão e a imaginação, serão para isso ótimos colaboradores, que desempenharão sua tarefa de toda vida, deixando disso traços indelévels. A escola tem por objetivo educar a criança e desenvolver-lhe a personalidade. Ora, o nível da personalidade, entre outros, se mede pelo teor de seus gostos, de seu interesse e dos ideias a que ela aspira (ANTIPOFF, 1930/2002, p. 154).

Assim, para a educadora, a investigação se faz necessária à medida que os planos escolares, as práticas pedagógicas e os materiais didáticos, bem como os literários, careciam de se conformar com o interesse da criança, de sua personalidade. Sobre isso, Kinkle (2003) nos mostra em seu trabalho que, até 1925 havia em Minas Gerais a prescrição do que se devia ler nos grupos escolares, no entanto, no Programa de 1925¹⁰¹, o ensino de leitura traz como objetivos da escolarização “despertar no aluno o desejo de ler; estimular nele a apreciação da leitura; habituá-lo à leitura recreativa, ensinando-lhe a arte de ler; fixar o hábito de ler por prazer” (Decreto nº 6.758/1925).

À escola cabia a função de criar este novo *habitus*¹⁰², ou seja, assumindo a incumbência de formar o gosto pelo que era considerado como uma boa leitura, e permitindo

¹⁰¹Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 6.758/1925

¹⁰²Pierre Bourdieu considera que a escola, enquanto força formadora de hábitos propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, um “*habitus* cultivado”. Citando Erwin Panofsky, ele explica que em uma sociedade em que a transmissão cultural é monopolizada por uma escola (que o faz consciente ou inconscientemente), produz indivíduos dotados deste sistema de esquemas profundamente internalizados que constitui sua cultura. Explica ainda que a escola não é um império ao ponto da cultura encontrar nela seu começo absoluto. Contudo, não se pode ignorar que “a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum” (BOURDIEU, 1974, p. 212). Norbert Elias, por sua vez, traz o conceito de *habitus* como uma segunda natureza do sujeito, um saber social incorporado (ELIAS, 1997). É refletindo nessas considerações que consideramos aqui o *habitus* como a incorporação, pelos sujeitos que constituem a escola, da cultura disseminada em um determinado modelo escolar. Transformar esse modelo significa, entre outras coisas, modificar a própria cultura da escola e, no caso específico dos Grupos Escolares, modificar o *habitus* é ressignificar sua forma de transmissão cultural,

em seu espaço somente a circulação daqueles livros considerados mais adequados aos objetivos da escolarização, ou seja, aqueles aprovados pelo Conselho Superior, ou ao menos pelo diretor ou pelo professor. E assim, as representações que circulavam sobre o gosto infantil e a boa leitura ajudavam na produção e na escolha de livros para esse público.

Portanto, o inquérito sobre os *ideias e interesses das crianças* foi fundamental na tentativa de fazer com que o gosto pela leitura se constituísse em um *habitus*, mas para isso foi necessário uma mudança na prática pedagógica, bem como nas oportunidades disponíveis aos alunos de terem contato com a literatura. Abaixo algumas conclusões da pesquisa:

[...] nosso inquérito patenteia mais uma vez a necessidade urgente de prestar atenção rigorosa à leitura das crianças; é indispensável desenvolver as bibliotecas escolares criar bibliotecas circulantes para a mocidade; organizar *clubs* que teriam a cargo ensinar as crianças a ler os livros, a compreendê-los e a amá-los; outra medida consistiria em multiplicar as edições baratas para a mocidade e traduzir e adaptar as obras-primas da literatura mundial. (ANTIPOFF, 1930, p. 36).

Dessa forma, este inquérito era realizado a cada cinco anos pelo Laboratório e os resultados publicados na *Revista de Ensino e no Boletim de Minas Gerais*. Após a primeira publicação, os resultados passaram a ser comparados com os anos anteriores e serviram de medida para utilização de novos métodos e novas práticas pedagógicas no sistema de ensino em Minas Gerais, que iam sendo inseridas no currículo da escola primária, como se pode conferir na seguinte citação:

A relação entre o primeiro e segundo inquérito mostra um crescimento no interesse pela literatura, isto se deve ao fato de algumas medidas tomadas pelo sistema escolar: criação de clube de leituras, biblioteca nas escolas, hora da história estabelecida na grade curricular, o comércio passou a oferecer mais opções de livros infantis (CASTRO, 1936, s.p, grifos nossos).

Quanto à preferência curricular, a aritmética e a língua pátria variavam para os meninos e meninas. Entre as meninas, a preferência¹⁰³ era a língua pátria, e entre os meninos a aritmética. Com relação aos livros de literatura, as crianças preferem os contos, apesar de serem já inadequados para a idade.

modificando com isso, a própria cultura da escola primária, expressa na nova organização do tempo, do espaço, dos métodos, dos conteúdos, das disciplinas e das atividades escolares em geral (FARIA FILHO, 2000).

¹⁰³Para saber sobre o resultado das outras questões, conferir: CAMPOS, R. H. F. Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas. Textos Escolhidos. Editora: Casa do Psicólogo, São Paulo, 2002.

Os resultados obtidos com os testes foram comparados com os mesmos testes realizados em outros países e revelaram a ação do ambiente na determinação das tendências psicológicas das crianças. Os ideias e interesses das crianças mineiras pareceram mais limitados e menos diversificados do que das crianças dos outros países da Europa e Estados Unidos. Ao interpretá-los, Antipoff revela sua postura pedagógica e explica o ambiente que a criança está inserida e sugere que as crianças entrevistadas provinham de meios sociais modestos, tinham também menos horas diárias de estudos em relação às crianças estrangeiras¹⁰⁴ (CAMPOS, 2010).

Ao desenvolver os testes, Helena Antipoff também se deparou com o problema das crianças com deficiências físicas, mentais e com problema de comportamento. Essas crianças frequentavam as classes regulares das escolas públicas e não recebiam educação especializada. A trajetória escolar dessas era marcada por uma série de reprovações e abandono da escola antes da conclusão do primário (CAMPOS, 2003)

A partir desses resultados ela afirma que a atividade educativa deveria ser organizada de acordo com as necessidades, os interesses espontâneos e as aspirações das crianças. Mas se os resultados eram limitados, como enriquecer a experiência das crianças? Para Antipoff, era necessário, por meio da escola pública, prover às crianças de um ambiente suficientemente diversificado, harmonioso e rico em estímulos, no qual elas pudessem encontrar uma aplicação adequada à sua natureza. Por isso, a pesquisadora defende a observação psicológica como possibilidade de enriquecimento das práticas pedagógicas, e se preocupa com o impacto do ambiente social da criança na construção da sua cognição, mas via que escola poderia contribuir decisivamente no desenvolvimento das capacidades intelectuais das crianças (CAMPOS, 2012).

Além disso, o inquérito sobre os ideais e interesses das crianças será base para tantas outras pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório e pelo Museu, com relação à escola primária em Minas Gerais, entre elas, as pesquisas sobre “Escolologia”¹⁰⁵ e as publicações dos pré-livros didáticos, que serão suporte pedagógico para a utilização do método global, como método de alfabetização nas classes primárias dos grupos escolares.

¹⁰⁴ Naquela época as escolas públicas norte-americanas e europeias já funcionavam com período integral (CAMPOS, 2010, p. 46).

¹⁰⁵ Neologismo proposto por Antipoff, que tem como objeto de estudo a escola e tudo que com ela se relaciona (administração, prédio, higiene, material didático, regime escolar, organização das classes, características do ensino, métodos didáticos, as instituições auxiliares, enfim, o escolar).

3.5 A Observação

Com o objetivo de formar as professoras-alunas na pesquisa em psicologia, as pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório iam além dos testes mentais. O método da observação nas classes dos grupos escolares era desenvolvido pelas alunas da Escola de Aperfeiçoamento e orientado pela “cadeira de psicologia e pela cadeira de metodologia” (ANTIPOFF, 1930/1992b, p. 60). O trabalho de observação tinha como objetivo compreender a criança e seu modo de reagir aos estímulos do trabalho escolar. Para Antipoff, a observação nas classes era vista como trabalho dos naturalistas, “que desejosos de conhecer a vida dos animais e das plantas são obrigados a anotar todas as condições e todos os estímulos do seu meio ambiente, para poder julgar, e colocar a relação causa e efeito” (ANTIPOFF, 1930/1992b, p. 60):

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, 1930/1992b, p. 61).

A observação natural (observação dos sujeitos em ação em seu ambiente natural) era realizada de acordo com o método da experimentação de Lazurski. Segundo Campos, este método considerava que a observação em ambiente natural levaria à investigação mais concreta das características psicológicas do sujeito, o que era mais difícil no ambiente do laboratório:

Desse ponto de vista, a conduta das crianças era considerada como o resultado concreto de uma variedade de influências a serem estudadas na situação real: os métodos de ensino, as habilidades das professoras, os materiais didáticos, as instalações escolares, origem social dos estudantes, suas condições de saúde, habilidades individuais, etc. (CAMPOS, 2012, p. 255).

Segundo Antipoff, esta observação nas condições da escola estudaria a criança em suas reações frente a diversos exercícios, associando-se a matérias diferentes, como por exemplo, o ensino da língua pátria – ortografia, ditado, relato oral ou escrito, composição, análise gramatical. “Observemos as crianças sobre as quais são aplicados estes diferentes exercícios (...) inicialmente, observaremos que todas as crianças não reagem da mesma forma” (ANTIPOFF, 1930/1992b, p. 62).

Com tantos fatores a serem compreendidos e analisados, de modo a entender o indivíduo em sua integralidade, dentro do processo educativo, Antipoff propôs uma linha de pesquisa denominada por ela como “escolologia”. Esta pesquisa deveria ser realizada nas classes dos grupos escolares, onde as pesquisadoras, no caso, as professoras alunas, permaneceriam um ano observando a sala de aula, de modo que iriam identificar as características do meio social no qual as crianças estavam inseridas, as condições econômicas, de saúde física e mental, o nível de desenvolvimento, os interesses, aptidões e os conhecimentos obtidos na formação escolar (CAMPOS, 2012).

Pelo fato deste estudo psicológico ser indispensável, é preciso esforçar-se em descobrir os métodos mais eficazes e os mais econômicos, é justamente o método da observação sistemática, o estudo da criança em ambiente habitual, em seu ambiente escolar de cada dia, e observações essas tomadas durante um ano inteiro darão um conhecimento muito maior do que um teste aplicado uma vez (ANTIPOFF, 1930/1992b, p. 63).

Para Antipoff as pesquisas escolológicas trariam muito benefícios à pedagogia, pois por meio das investigações sistemáticas, empreendidas nos grupos escolares seria possível descobrir elementos essenciais para os fatos da vida escolar, os meios educativos e as relações de causa e efeito sobre a aprendizagem.

Os resultados destas pesquisas deveriam ser relatados como monografias e apresentados ao final do ano corrente:

As monografias gerais deveriam fazer conhecer o grupo escolar em seu conjunto: perímetro da cidade servida por ele; o seu ambiente psíquico; social e econômico; a parte física do grupo, a construção, o espaço destinado aos estudos, ao recreio, jogos; a higiene escolar, o mobiliário, as carteiras em particular, material didático, sua qualidade e quantidade; regime escolar geral: organização das classes, instituições escolares (biblioteca, caixas escolares, museus, clubes, associações etc.) o corpo de professores; o orçamento do grupo (custo da construção e do material e a despesa anual); os métodos pedagógicos empregados. Depois de um apanhado geral dos resultados atingidos pelos estudos das classes isoladas deste grupo, sobretudo quanto ao conhecimento geral das crianças sob o aspecto social, psíquico, escolar e o psicológico. O fim da monografia resumia no balanço das condições e dos resultados obtidos da análise atenta daqueles (ANTIPOFF, 1992a, p. 113).

Cumpramos ressaltarmos que a proposta da pesquisa escolológica se baseia em uma verdadeira pedagogia da escola. Para Antipoff, era preciso “estudar a escola como ela era, e não como deveria ser idealmente” (CAMPOS, 2012, p. 260). O objetivo era verificar o que

funcionava bem e o que deveria ser melhorado, outro propósito era o de avaliar a educação pública oferecida à criança.

Ao analisarmos uma das monografias¹⁰⁶, publicadas no ano de 1931, foi possível observarmos uma preocupação com o ensino da leitura e escrita. Na referida monografia nos deparamos com alguns itens que nos ajudam a compreender melhor o interesse em observar como era o ensino da língua pátria nas classes escolares.

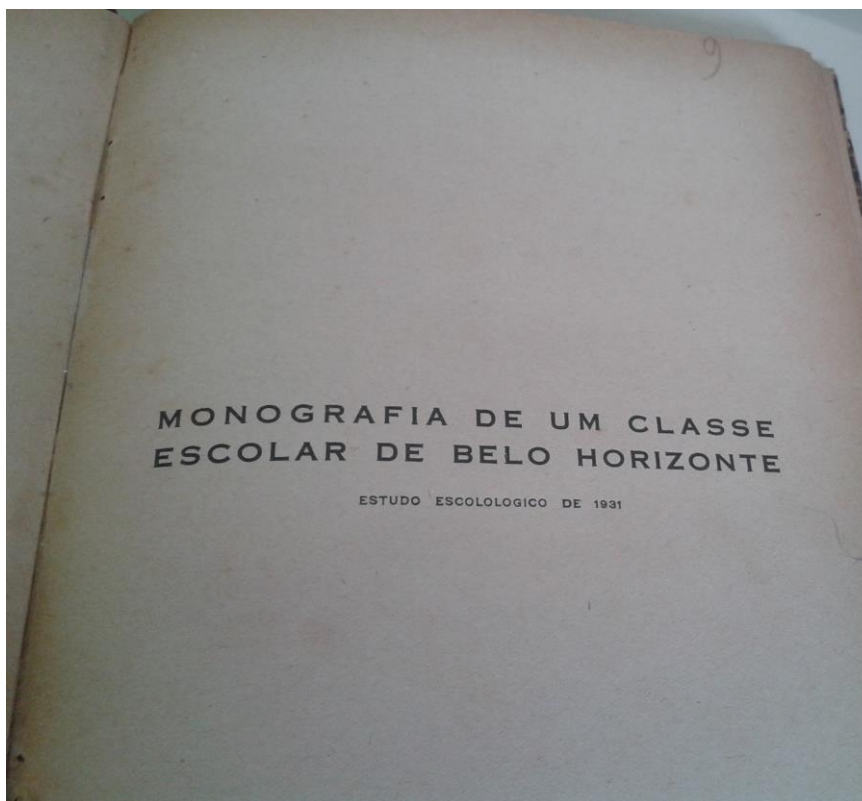


Figura 07 – Monografia de uma Classe escolar de Belo Horizonte. Fonte: Arquivo da Fundação Helena Antipoff em Ibirité

Os itens apresentados na monografia dizem respeito a: ortografia, pontuação e leitura silenciosa. Há um relato de que tipo de atividade foi aplicada (ditado) e o desempenho da turma. Nota-se que a observação feita pela autora da monografia com relação aos erros de escrita que poderiam estar relacionados a uma anomalia no aparelho audiovisual. O resultado apontou que a grande maioria não teve um bom desempenho.

Com relação à atividade de pontuação, as crianças receberam um trecho de uma história conhecida e era necessário que lessem e pontuassem. Nesta tarefa a maioria das crianças teve bom desempenho. A leitura silenciosa era baseada na compreensão do texto

¹⁰⁶ Na referida monografia, que encontramos na Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, publicada pela *Revista de Ensino* em 1931, não consta autor, nem a qual escola se refere, apenas o ano de publicação.

lido. A criança lia e comentava sua interpretação. Neste também as crianças tiveram bom desempenho. Ao longo da monografia, foram sendo apresentados os itens que faziam parte da pesquisa escolológica e descrito o que havia sido observado e o que deveria ser feito pela escola e pela professora.

Um ponto que nos chamou a atenção foi a justificativa de descrever a professora: “estudando a criança sobre o ponto de vista moral, social, emocional e pedagógico, foi nos forçoso estudar-lhe a professora, por isso que, existem naturalmente, forte laços de relação entre mestre e aluno” (MONOGRAFIA, 1931, s.p). Em seguida são descritas todas as características físicas da professora, enfatizando as roupas utilizadas, maquiagem, uso ou não de joias, a forma que ela organizava seu próprio material, suas personalidade, etc.

No entanto, é sobre seu trabalho pedagógico que colhemos elementos para os desafios enfrentados nas classes escolares mediante a divulgação dos novos métodos de ensino. Em um primeiro momento encontramos o relato das atividades desenvolvidas na aula de Língua Pátria, na aula de Escrita e a caracterização dos métodos utilizados pela professora:

A professora chamou a aluna 24 ao quadro e pediu que escrevesse a palavra – cachorro. A menina escreveu – *cachoro*. A menina 29 corrigiu. Os alunos 22, 18 e 33 também foram ao quadro e escreveram algumas frases as quais os alunos 12, 11 e 2 corrigiram. Esta aula constou do seguinte: as crianças haviam feito uma serie de sentenças e, os erros foram corrigidos em aula pelas próprias crianças. 20 minutos durou a aula. (MONOGRAFIA, 1931, s.p).

A professora pediu que as crianças vissem os cadernos e ditou algumas palavras como: cavalo, cavaleiro, sertão, sertanejo, aparece, aparecimento, sono, sonolência, et. Esta aula durou 13 minutos e foi interrompida três vezes pela entrada da diretora na sala (MONOGRAFIA, 1931, s.p).

A professora da classe procura tornar o ensino mais intuitivo possível. Não deixa inteiramente de lado os métodos mais modernos da pedagogia, embora não os empregue com firmeza e confiança (MONOGRAFIA, 1931, s.p.).

Podemos notar na citação dois momentos diferentes. No primeiro momento, a professora se utiliza da educação ativa, onde a criança é o centro de interesse do trabalho pedagógico, ao passo que o erro se torna instrumento para construção da ideia da escrita e não apenas o erro pelo erro. Em um segundo momento, é apenas uma atividade mecânica sem muita reflexão sobre o que está sendo escrito diferente da atividade anterior. Dessa forma a avaliação sobre o método utilizado demonstra que a professora de certa forma ainda não se utiliza em todos os momentos das novas metodologias e percebemos que ela ainda não domina este conhecimento completamente.

Segundo Lemle (2003), na fase inicial de alfabetização, a criança deverá desenvolver a compreensão de que os sons da fala podem ser representados graficamente; mais adiante, o aluno em processo de alfabetização deverá alcançar a percepção visual fina aguçada para que consiga distinguir as letras do alfabeto conscientemente. Ainda podemos afirmar que, para que o aluno seja capaz de ler e escrever, é necessário adquirir a capacidade de perceber as unidades sucessivas de sons da fala utilizados para enunciar as palavras e distingui-las conscientemente uma das outras, além de saber isolar, na corrente da fala, as unidades que deverão ser escritas entre dois espaços brancos. Lemle também ressalta que será necessário que o aluno absorva a ideia do conceito da unidade de palavra e que ela é o cerne da relação simbólica essencial numa mensagem linguística. Outras importantes compreensões que os alunos irão desenvolver são que a unidade de sentença é representada começando por letra maiúscula e terminando com ponto e a compreensão da organização da página da esquerda para a direita e a ordem significativa das linhas de cima para baixo. O contexto é essencial para o processo de alfabetização. As palavras apresentadas, as frases, as sílabas e as letras devem estar inseridas num contexto, de preferência da realidade imediata da criança.

Os centros de interesse são uma das ideias básicas de Decroly, que sustentava a importância da globalização do ensino, ou seja, a supressão das barreiras e demarcações entre várias disciplinas escolares, devendo o professor abordar um determinado assunto sob os seus diferentes ângulos. Em vez de apresentar os conteúdos em aulas separadas de linguagem, matemática, ciências, estudo, etc., o professor deveria explorar um determinado assunto sob os seus diferentes ângulos, encontrando as ligações entre as diversas áreas do conhecimento. Para um bom desenvolvimento do processo de alfabetização é necessário ainda, o comprometimento do professor com a tarefa da mediação entre os alunos e os conteúdos e a interação dos próprios alunos entre si e o professor:

Quanto às aulas de Língua Pátria, estas não são bem ministradas. Não há nelas ocasiões oportunas para o desenvolvimento da personalidade do menino. As regras e as definições gramáticas estão em desuso. Já é um passo, para a entrada na escola nova. A composição – organização de idéias ou sentimentos, não é uma atividade usada pela professora, na classe. Na composição oral ou escrita é que sempre se manifesta o nosso sentimento... A linguagem oral ou escrita é resultado da coordenação das idéias, e sempre que a criança fala é porque tem alguma idéia. E si a criança tem idéia, tem experiência porque então não aproveitar este cabedal que ela tem, e que não é de outrem, para que ela componha? Si ao invés da professora pedir que as crianças fizessem uma lista de frases, ela motivasse uma composição, a escrita de um bilhete a uma aluna que está falhando, a escrita de etiquetas para especimens de um museu, a escrita de programas para auditório, - o seu

método ganharia novas possibilidades para a satisfação dos objetivos do ensino da Língua Pátria (MONOGRAFIA, 1931, s.p).

Ao entrarem na escola, os alunos já trazem consigo uma bagagem de conhecimentos. Com certeza já puderam visualizar muitas coisas escritas como cartazes, placas, faixas, jornais, revistas, embalagens etc, e provavelmente entendem que a escrita tem algum significado, embora ainda não a compreendam.

Algumas pesquisas de autores contemporâneos acreditam que se a alfabetização for conduzida de forma a demonstrar que a leitura e a escrita têm função aqui e agora, e não apenas num futuro distante, incerto e imprevisível, a criança poderá ter maior motivação para o esforço que a aprendizagem exige. Portanto, o trabalho de despertar o aluno para a compreensão da representação da fala por meio da língua escrita serve de alicerce para o desenvolvimento de uma alfabetização significativa para os alunos. Observando a citação abaixo, poderemos notar esta significação que desperta o gosto pela aprendizagem:

a professora, com um livro na mão, dita enfadonha serie de palavras isoladas. Não houve motivação, não houve um objetivo delineado, por conseqüente desmoronando toda a doutrina do puro interesse, de há muito e por muitos escrita como garantia de suporte de ensino eficiente. A aula de escrita poderia versar sobre um ditado, porém de um trecho que interessasse as crianças. Si bem que o ditado, segundo Simon, não seja de todo uma situação natural, não deve deixar de ser aplicado em classes primárias, mas seria necessário escolher um trecho muitíssimo interessante, capaz de fazer voltar toda atenção espontânea e o gosto pelo trabalho que estivesse sendo executado (MONOGRAFIA, 1931, s.p).

No decorrer da análise da monografia, fica evidenciada a questão da interpretação como um fator importante na aprendizagem da leitura e escrita. A autora questiona sobre os bons resultados: se a criança tem contato apenas com palavras soltas das quais não faz nenhum tipo de associação, e o que limita o desenvolvimento intelectual. Ressaltamos que as pesquisas contemporâneas evidenciam o ensino das relações letras-sons como importantes, mas não devem ser seguidos com tamanha rigidez ao ponto de que o ensino fique excessivamente centrado na decodificação e codificação, perdendo de vista o objetivo maior da alfabetização que é o de compreender o que foi lido, tirar proveito da leitura, seja em termos de informação ou de prazer ou ambos.

No entanto, ao avaliar o método utilizado pela professora, a autora destaca o desconhecimento desta sobre as teorias da escola nova e da escola ativa: “o método da professora consiste mais em instruir do que em educar e penso que o faz por não conhecer as finalidades da escola nova” (MONOGRAFIA, 1931, s.p).

3.5.1 A criança e o meio social

Nos anos de 1920, os psicólogos, sob influência de estudos como de Binet, Terman, Goddard e outros psicometristas, acreditavam que a inteligência seria um atributo herdado, estável ao longo da vida do indivíduo. No entanto, esta ideia começou a ser questionada por pesquisadores preocupados em compreender o papel da educação no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Para Dewey, a educação é um processo que se opera por uma constante reorganização e reconstrução de experiências, devendo estar em relação com o meio que a criança vive, pois ele é o que constitui essas experiências. O relatório apresentado por Maria Angélica Castro, aluna da Escola de Aperfeiçoamento, sob a orientação de Helena Antipoff, diz que no desenvolvimento mental, as aptidões herdadas devem ser levadas em conta no processo da educação. No entanto, ao lado destes, o meio social aparece influenciando profundamente sobre os problemas educacionais. “Será a inteligência um dom natural que prende apenas às disposições inatas e à idade escolar?”. E continua:

A inteligência é um produto mais complexo, que se forma em função de diversos agentes, entre os quais distinguimos, ao lado das disposições intelectuais inatas e do crescimento biológico, também o conjunto do caráter e do meio social, com suas condições de vida e finalmente a ação pedagógica, a educação e a instrução, à qual a criança se sujeita tanto em casa quanto na escola (ANTIPOFF, 1931, p. 131-132).

Portanto, em torno desta questão, o laboratório passou a desenvolver pesquisas sobre as condições mesológicas¹⁰⁷ das crianças, basicamente as que consideravam as condições econômicas das crianças, por meio da profissão dos pais e localização, ou seja, o local onde moram, sendo divididas em quatro categorias:

No primeiro grupo colocamos aqueles que vivem em boa situação econômica, isto é, têm uma renda mensal superior a um conto de réis ou uma cultura bastante desenvolvida, instrução superior: altos funcionários, magistrados, engenheiros, médicos, altas patentes do exército. No segundo foram incluídos os que têm ou uma renda que chegue até um conto de réis ou um certo desenvolvimento intelectual: professores de curso primário, bibliotecário, guarda-livros...No terceiro se acham os trabalhadores qualificados, aqueles que exercem uma profissão que exige habilidade, mas que lhe deixa pouca renda: carpinteiro, condutor, barbeiro, sapateiro, chaulfeur... Em quarto os profissionais não qualificados: lavadeira, cozinheira, cambistas, jornaleiros (CASTRO, 1933, p. 98).

¹⁰⁷Mesologia que se refere às condições do meio ambiente.

Nesta pesquisa foi observado claramente que nos grupos escolares onde a maioria dos alunos fazia parte do meio social com melhor situação econômica, o teste deu resultados bastante elevados de inteligência, e ao contrário daqueles do meio social com situação financeira inferior os resultados também se mostraram bastante inferiores.

Esta ideia de que a inteligência humana é construída a partir da ação e sobre o meio ambiente sociocultural em que se vive, bem como do impacto deste meio ambiente sobre a pessoa, se tornou cada vez mais fundamentada nas discussões sobre aprendizagem. Pesquisas baseadas nas teorias de Piaget e Vygotsky têm contribuído para demonstrar a hipótese interacionista acerca do desenvolvimento das habilidades intelectuais nas crianças. Além disso, a Sociologia da Educação com as pesquisas de Bourdieu e Passeron¹⁰⁸, desde a década de 1960 vêm demonstrando resultados quantitativos e qualitativos, com relação ao desempenho dos alunos em meios sociais variáveis.

Nas pesquisas realizadas pelas alunas do Laboratório nas classes de alfabetização ficou demonstrado que o meio ambiente e a escolaridade dos alunos influem sobre seu desenvolvimento. Foi identificado que estes fatores poderiam contribuir no seu progresso, favorecendo ou prejudicando-o:

A ideia de uma inteligência sem cultura não pode ser aceita – assim se expressou Saffioti na sua escrita aos testes de Binet-Simon. Nós próprios também já muitas vezes notamos essa dependência no nível mental e dos fatores mesológicos, da instrução e da educação quando reclamamos para a inteligência, o termo de inteligência civilizada¹⁰⁹ (ANTIPOFF & CUNHA, 1932/1992b, p. 196).

O conceito de *inteligência civilizada* foi elaborado diante de uma perspectiva sociocultural, em que Antipoff argumentou que os testes não mediam uma inteligência natural e sim essa outra, uma inteligência que era produto do meio social e cultural.

Antipoff defendeu a existência da *inteligência civilizada* indagando e argumentando:

¹⁰⁸ Em 1970, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron publicaram o livro *A Reprodução*, resultado de uma pesquisa baseada em experiências sobre o sistema escolar da França e sobre a seleção no momento de passagem para o Ensino Superior. A obra analisa e critica o modo de ver e pensar da escola francesa, e também define a mesma como o espaço da reprodução social e um eficiente domínio de legitimação das desigualdades sociais, ou seja, a escola é vista pelos autores como um local, uma instituição que reproduz a sociedade e seus valores e que efetiva e legaliza as desigualdades em todos os aspectos.

¹⁰⁹ Este termo “*inteligência civilizada*” nos foi sugerido pelas observações a respeito da inteligência das crianças abandonadas na Rússia, entre 1920 e 1924, que tivemos ensejo de estudar. Ao passo em que as crianças russas dos meios familiares e que frequentavam a escola davam, nos resultados dos testes de Binet-Simon, na mesma época, resultados mais ou menos correspondentes aos das crianças parisienses nas mesmas idades essas crianças abandonadas davam apenas, em média, uma idade mental de 2 a 3 anos de atraso sobre a sua idade real (ANTIPOFF, 1931/1992b, p. 77).

Será natural essa inteligência? Dependerá exclusivamente das disposições ingêntas e da idade da criança? Não o cremos. Ela é um produto mais complexo, que se forma em função dos diversos agentes, entre os quais distinguimos, ao lado das disposições intelectuais inatas e do crescimento biológico, também o conjunto de caráter e o meio social, com suas condições de vida e sua cultura, à qual a criança se sujeita tanto em casa quanto na escola. Melhor diremos que a inteligência revelada por meio desses testes é menos uma inteligência natural (como o quis Binet) que uma inteligência civilizada, mostrando, assim, que os testes dirigem a natureza mental do indivíduo polida pela ação da sociedade em que vive desenvolvendo-se e em função da experiência, que adquire com o tempo (ANTIPOFF, 1931/1992b, p.77).

A inteligência civilizada teria então laços fortes de relação com o desenvolvimento do caráter, as condições socioeconômicas, o meio social e cultural onde o indivíduo se insere, além das ditas disposições intelectuais inatas. Esse conceito e toda a argumentação feita por Antipoff foram uma das poucas teorizações que trabalham o aspecto sociocultural da inteligência humana. Por meio desse conceito, podemos perceber que a relação entre a inteligência propriamente dita e os testes de inteligência e seus resultados não são tão simples e envolvem variáveis que os testes não controlam.

Helena Antipoff sempre trabalhou com a ideia de uma inteligência social e culturalmente construída, como se pôde perceber quando da proposição do conceito de *inteligência civilizada*. Esse conceito volta o foco para a inteligência enquanto processo socialmente construído e que, integrando aspectos culturais, familiares e escolares, são passíveis de sofrerem alterações com métodos educativos diferenciados e que busquem considerar essas diferentes dimensões.

Acreditando nesse desenvolvimento cognitivo com base social foi que Antipoff buscou concretizar esse conceito em ações que focalizassem o sujeito como parte integrante de seu meio, influenciando-o e sendo por ele influenciado, no decorrer de seu desenvolvimento cognitivo. Essa sua ideia tinha fundamento em uma formação apoiada num viés sociocultural, desenvolvida na Europa com importantes nomes do mundo científico do seu tempo. Lev S.Vigotsky, contemporâneo de Antipoff, também compartilhava dessa ideia e propunha que a inteligência era algo em constante desenvolvimento, a partir da mediação do outro da cultura.

3.6 Pré-Livros¹¹⁰ como instrumento didático

A pesquisa quantitativa ligada ao processo de aprendizagem teve papel de destaque no decorrer dos anos de 1930 1950, sobretudo, porque a homogeneização dos alunos era considerada o fator principal para a facilitação da aprendizagem. O levantamento estatístico dos resultados de testes aplicados às crianças, assim como os resultados de aprovação dos alunos na alfabetização interessavam diretamente às professoras Helena Antipoff e Lúcia Casasanta. Os estudos comparativos dos resultados de alunos, submetidos à aprendizagem pelo método global e por outros métodos davam suporte para que as professoras alunas avançassem na proposta metodológica e definissem cada vez mais claramente as fases do método global.

Após ser decretado o uso do método global nas escolas mineiras, pela reforma de 1927, houve uma insegurança por parte dos professores que se viram diante de uma nova proposta metodológica para a qual não estavam preparados. De acordo com Maciel (2001), para os professores, um dos maiores entraves era a falta de suporte pedagógico, especialmente no caso da alfabetização, pois não dispunham de material didático adequado aos pressupostos do método global.

O cientificismo propagado pelo escolanovismo não garantia aos professores a aplicação prática dos novos métodos divulgados. Uma das preocupações entre eles era de como levar adiante uma proposta nova sem um material adequado. Até então, o uso da cartilha era algo familiar aos professores, mas como deixá-la de lado? Qual suporte pedagógico teriam para suas aulas?

As professoras formadas na Escola de Aperfeiçoamento eram consideradas elementos multiplicadores da Reforma, mas os princípios da escola nova não vinham em uma cartilha, com o passo a passo de como fazer. Além disso, os professores deveriam continuar estudando e se atualizando com artigos e literaturas publicadas. As ex-alunas da Escola de Aperfeiçoamento tinham que encaminhar um relatório observação da reação dos alunos diante do novo método. No trecho abaixo observamos a dificuldade em conseguir material para trabalhar o novo método:

¹¹⁰ O termo pré-livro, utilizado por Lúcia Casasanta para designar os materiais didáticos produzidos sob a sua orientação, pois, na sua concepção, as cartilhas se assemelhavam aos silabários, a manuais de orientação sintética. Os pré-livros apoiavam-se nos pressupostos do Método Global de Contos e tinham, como suporte, as leituras complementares. (MACIEL, 2003)

não dispomos de material adequado de modo que tudo tem que ser imaginado, arranjado ou realizado pela própria professora. (...) Temos feito com que todo o ensino gire em torno dos centros de interesse, (...) incluímos systemáticamente as situações que a vida possa oferecer frequentemente ao alumno, à sabia maneira americana (MURGEL, 1929, p. 21).

Na falta de um material adequado, as professoras iam tentando construir uma nova prática, mas, em muitos casos, acabavam retomando a sua prática anterior, ou mesclavam a prática tradicional de alfabetização pelo método silábico com os princípios do método global. Com essa mistura, acabavam construindo um método de alfabetização que se assemelhava a um “*frankstein pedagógico*”, ou, em outros casos, acabavam num espontaneísmo tão prejudicial quanto à ortodoxia da escola tradicional (MACIEL, 2001).

As insatisfações, bem como as resistências das ex-alunas da Escola de Aperfeiçoamento ao retornarem às suas escolas de origem, na condição de técnicas de ensino, fizeram com que a cadeira da Escola de Aperfeiçoamento abrisse um concurso para escolher um material adequado para se trabalhar com o método global, entre as alunas que estavam cursando a Escola:

Conta Anita Fonseca que dona Lúcia Casasanta, uma grande professora - revolucionou o ensino de leitura com o seu método global. Necessitando fixar o método global nas escolas experimentais da Escola de Aperfeiçoamento, promoveu um concurso entre suas alunas para a escolha de um pré - livro. Eram perto de 70 professoras e tive a alegria e a felicidade de ver o meu trabalho escolhido (JORNAL DA EDUCAÇÃO, 1983. p. 5).

O pré-livro deveria atender a todos os pré-requisitos estudados, pesquisados e comprovados cientificamente pelos pesquisadores americanos e europeus, tal como a professora os apresentava nos conteúdos de sua disciplina. O pré-livro iniciaria a criança no aprendizado da leitura, conduzindo-a aos livros que virão, e é também um pré-livro porque ainda não é um livro, vai sendo construído como livro pelos alunos.

Segundo Maciel (2001) essa maneira de ir construindo o pré-livro ao longo do tempo foi a forma que Lucia Casasanta encontrou para atender aos anseios dos professores mineiros em busca de suporte pedagógico, ou seja, de um livro didático. Essa foi uma estratégia de não ir demasiadamente contra os princípios do método global, pois de acordo com seus idealizadores, não se deveria utilizar cartilha ou material pronto. As lições deveriam ser compostas pelo grupo de alunos de acordo com os centros de interesse, tal como propunha Decroly.

Os pré-livros produzidos pelas alunas na Escola de Aperfeiçoamento foram testados nas Classes Anexas da Escola. Assim, as professoras-alunas poderiam verificar seus conhecimentos e aprimorar as técnicas de aplicação da nova metodologia. O protótipo de *O livro de Lili* foi inicialmente testado nos anos 1930, nas classes anexas e nas principais escolas da capital mineira, o mesmo ocorrendo com os livros *O Bonequinho doce*, de Alaíde Lisboa de Oliveira, *A Pituchinha*, de Marieta Leite. Todos esses trabalhos foram realizados sob a coordenação de Lúcia Casasanta:

Acaba de ser publicada a Pituchinha de Marieta Leite. Entre as nossas professoras e as nossas crianças, já a Pituchinha é bem familiar. Desde que foi experimentada com Êxito na Escola de Aperfeiçoamento, como pré-livro, na aplicação do método global para o ensino de leitura, as cópias mimeografadas se multiplicaram e se espalharam em escolas primárias aqui da capital e do interior, para experiências do método. O interesse despertado nas crianças pela história era já uma garantia dos resultados. Assim ficou lançada a Pituchinha. Como pré-livro, podem falar tecnicamente as professoras que o adotaram. Queremos referir nos especialmente ao seu valor como literatura. É surpreendente o alvoroço das crianças em torno da história da Pituchinha (OLIVEIRA, 1937, s.p).

Havia uma preocupação em só tornar públicas as produções das professoras-alunas depois de terem sido experimentadas com sucesso. Essa postura visava, sobretudo, evitar problemas em um momento histórico em que os livros didáticos estavam sendo alvo de severas críticas. Os manuais antigos eram tachados de inadequados às novas metodologias, e os novos eram criticados, com o argumento de que a aprendizagem da leitura e da escrita, segundo os pressupostos do método global, não deveria fazer-se com o uso de cartilhas ou pré-livros prontos: como foi dito, Decroly e seus adeptos propunham a confecção dos livros em sala de aula, segundo os centros de interesses dos alunos (MACIEL, 2001).

Entre os pré-livros confeccionados pelas alunas merece destaque: *O livro de Lili*¹¹¹, de autoria de Anita Fonseca. A autora foi uma das alunas da primeira turma da Escola de Aperfeiçoamento. Depois de ser testado, aprovado, apresentou altos índices de promoção dos

¹¹¹ O livro de Lili foi editado oficialmente, pela primeira vez, no ano de 1940, pela Livraria Francisco Alves, e a partir dos anos 50 passou a ser editado pela Editora do Brasil S.A. O livro de Lili apresenta algumas especificidades em relação à maioria dos materiais produzidos na época. Em primeiro lugar, é um dos primeiros materiais didáticos que apresenta o manual do professor em um volume separado do livro do aluno. Em segundo lugar, o material didático tinha as características próprias do Método Global de Contos: era acompanhado de materiais suplementares, como cartazes para uso do professor em sala de aula; o livro do aluno ia sendo composto ao longo do processo de alfabetização; além disso, fazia parte do material um caderno com fichas para recortar e remontar as lições trabalhadas.

alunos novatos - no ano de 1934, o índice de aprovação foi de 26%, em 1938, 41% e em 1939, 45,8% (FONSECA, 1942, p. 18).

Segundo Maciel (2001), *O livro de Lili*, na forma de manual da professora, é um verdadeiro tratado metodológico sobre o método global. O manual é prefaciado por Lúcia Casasanta, professora e orientadora da produção didática de Anita. Casasanta afirma, em seu prefácio, que a fundamentação teórica do método global em Minas Gerais fora inspirada nos estudos sobre a percepção visual, no campo da psicologia infantil, baseados em Claparède, Revault D'Allones, Decroly e Piaget; no campo da psicologia da leitura, nas pesquisas de Valentius, Castell, Goldscheider, Muller, Dearborn, Bowden e Bogg, e ainda nas contribuições das pesquisas de Judd, Bruswell, Gray, Schmidt, Docheray e outros, da Universidade de Chicago, sobre os hábitos fundamentais de leitura.

Anita Fonseca enfatizava os valores psicopedagógicos do método global ou analítico, e justificava a sua opção pelo 'método global' em detrimento do "sintético". Sobre a aprendizagem da leitura, foram descritas atitudes e atividades que deveriam ser desenvolvidas pelas professoras no período de adaptação: “nessa fase, a professora procurará conhecer melhor os seus alunos, desenvolver-lhes a linguagem oral e o pensamento, bem como a atenção, a percepção visual, as coordenações motoras, etc.” (FONSECA, 1942, p. 19). Em seguida descreve o desenvolvimento psicológico das fases do método global, bem como o processo e os procedimentos a serem utilizados para a aprendizagem da leitura pelo Método Global de Contos ou historietas.

Os critérios utilizados para a definição das técnicas foram por meio das pesquisas feitas no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, sempre apoiadas nos estudos de seus mestres. Esse trabalho de observações e aplicações nas classes anexas resultou na definição das cinco fases do método global. Cada uma era estudada com base nos seus objetivos, materiais básicos e suplementares, atividades que deveriam ser utilizadas pelos professores para favorecer a aplicação do método no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

O livro é composto por onze historietas¹¹², compostas de cinco a sete sentenças. A professora e os alunos deveriam seguir cuidadosamente as cinco fases do método¹¹³ e realizar atividades complementares de leitura, escrita e interpretação sugeridas no manual. Em momento algum nas instruções dadas às professoras recomendava-se o reconhecimento das

¹¹² Lili; O piano de Lili; As meias de Lili; João e Totó; A cozinheira; O burrinho Mimoso; Ai, ai! Mimoso; As bonecas de Lili; Suzete; O retrato de Lili; O passeio na roça (MACIEL, 2003).

¹¹³ Fase do Conto ou Historieta, Fase da sentencição, Fase da Porção de Sentido, Fase da palavração, Fase da Silabação.

vogais e das consoantes. O Manual do *Livro de Lili* termina com sugestões de atividades avaliativas de sentenças, palavras e sílabas. E finaliza com uma lista em ordem alfabética do vocabulário do *Livro de Lili*, bem como com a frequência de cada palavra e uma bibliografia, com a referência de obras de pesquisadores citados no prefácio.

Figura 08: edições de *O livro de Lili*.



Devido ao sucesso de *O livro de Lili*, vários pré-livros semelhantes ao de Anita Fonseca surgiram em seguida. As semelhanças podem ser constatadas, por exemplo, no pré-livro *O circo do Carequinha*, da também ex-aluna, Maria Serafina de Freitas. Em torno da temática do circo, a autora desenvolve onze historietas, tal como faz Anita Fonseca em sua obra. Outro exemplo é o pré-livro da coleção *Meninos travessos*, de outra ex-aluna, Maria Yvonne Atalécio de Araújo. Em torno dos personagens Fernando, Benedito e Silvinha, a autora vai apresentando pequenas historietas, sempre segundo os pressupostos do método global.

Era considerado um bom pré-livro aquele que tivesse um conteúdo, tema e enredo de acordo com os interesses e emoções infantis. Nota-se, com isto, a importância da pesquisa psicológica, realizado pelo Laboratório, de conhecer os interesses infantis, o gosto das crianças, para realizar estas produções didáticas.

No entanto o papel de Helena Antipoff, nas ações de alfabetização em MG, não foi um papel protagonista, ficando o trabalho do Laboratório como um trabalho secundário, na

medida em que fornecia dados sobre os alunos para que a disciplina de metodologia da Língua Pátria desenvolvesse a utilização dos métodos e a produção de material didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo a que nos propomos neste trabalho foi o de fazer considerações sobre a história da alfabetização em Minas Gerais, tendo em vista as mudanças promovidas pela Reforma no estado de 1927, bem como identificar as contribuições do trabalho de Helena Antipoff e das professoras alunas da Escola de Aperfeiçoamento e do Laboratório de Psicologia. Optamos pela pesquisa documental, buscando descrever e analisar as publicações referentes ao Laboratório e a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e suas práticas pedagógicas nos Grupos Escolares e Classes Anexas da referida Escola.

Minas Gerais, após inúmeras reformas, entre as quais destacamos a de 1927 e vários investimentos do governo, ganhou uma expressiva bagagem no campo educacional. Esta reforma contribuiu para constituir o campo pedagógico no Estado e estabeleceu objetivos e finalidades educacionais; investiu em embasamento teórico sobre o conhecimento humano em geral e de modo particular sobre a infância. Incorporou em seu programa de ensino uma proposta de modernizar o ensino primário e o curso de formação de professores (Escola de Aperfeiçoamento).

No período pesquisado, o discurso modernizador, orientado pelo ideal da Escola Nova e influência dos princípios tayloristas, colocou sobre a escola a meta da eficiência, no sentido de garantir ao aluno um ensino sob medida, adequado às suas características e aptidões para a aprendizagem e suas necessidades de adaptar ao meio que o cerca. Nesta perspectiva, a eficiência do sistema escolar dependia de sua capacidade de atender às exigências do indivíduo e do meio. Do ponto de vista prático, isto se traduz em ofertar ao aluno um ambiente psicologicamente organizado para a aprendizagem e um ensino ativo, ou seja, a eficiência se torna uma questão da ciência e da técnica postas a serviço da ação pedagógica.

Para promover a modernização da sociedade, o governo do estado de MG deu ênfase à importância do ensino da leitura e da escrita como fator imprescindível para alcançar esse progresso. Com um número elevado de analfabetos, a alfabetização se tornou uma das principais preocupações do governo mineiro neste projeto.

O discurso da ciência como base para alfabetizar a população encontrou subsídio na psicologia como um campo fundamental de medida e avaliação. Dando ênfase aos testes psicológicos, o Laboratório de Psicologia promoveu inúmeras pesquisas para traçar o perfil da criança mineira e suas condições cognitivas para aprender e se alfabetizar.

No entanto, muito mais que medir e avaliar, as pesquisas realizadas pelo Laboratório possibilitaram um conhecimento dos dados cognitivos e sociais das crianças de forma que

pudesse haver uma organização do ensino público mineiro, bem como interferir nos processos de aprendizagem por meio da utilização de novos instrumentos didáticos, métodos de ensino e conteúdos. Além disso, o conhecimento da realidade socioeconômica dos alunos trouxe uma nova perspectiva: a de considerar a aprendizagem para além da inteligência, ou seja, de considerar que os fatores externos são influentes no processo de aprendizagem.

Um dos desafios observados foi a divulgação e propagação do método global como método de alfabetização capaz de promover uma aprendizagem coerente e significativa. O método, como já mencionamos, tinha fundamentos da escola ativa e o interesse na criança e na sua realidade era um dos principais requisitos para o êxito desse processo.

Dentre os limites impostos pela realidade da educação, observamos que em grande parte a aplicação dos métodos não se concretizou por inúmeros fatores, pois embora a Escola de Aperfeiçoamento fosse um centro de formação de técnicos em educação, a maioria dos professores que atuavam nos Grupos Escolares não recebia esta formação com bases científicas, levando-nos a perceber um despreparo dos professores na aplicação do método global, bem como de outros métodos ativos.

Vale ressaltar que o êxito do trabalho em sala de aula, não dependia apenas da formação dos professores, mas de infraestrutura pedagógica: material concreto, bibliotecas, condições para a realização das pesquisas, o que a maioria das escolas não dispunha. Além do mais, a utilização dos métodos ativos não atingiu as escolas do estado como um todo, restringindo-se apenas à capital mineira.

No entanto, as próprias professoras alunas, juntamente com as professoras Helena Antipoff e Lúcia Casasanta, buscaram soluções para as deficiências de material didático pedagógico e elaboraram os pré-livros de leitura para utilização nas classes, como o *Livro de Lili*, por exemplo. Após essa publicação, inúmeras outras foram publicadas e até a década de 1990 foram utilizados como suporte pedagógico na alfabetização de nossas crianças.

Embora tivéssemos a ideia de que o papel de Helena Antipoff, com relação à alfabetização, fosse um papel central, percebemos ao longo da pesquisa que mesmo sendo importante para a educação em MG, Helena Antipoff, teve um papel secundário no desenvolvimento das ações para alfabetização, ficando o papel protagonista neste cenário para a disciplina de Metodologia da Língua Pátria, sob a orientação de Lúcia Casasanta. Mesmo assim, como já mencionada neste trabalho, a própria Lúcia destaca a importância do Laboratório de Psicologia, em levantar dados sobre a criança e possibilitar o desenvolvimento de ações e metodologias na alfabetização das crianças por meio de suas pesquisas.

Evidentemente, as pesquisas na área de alfabetização avançaram desde então, e hoje falar de alfabetização é falar de letramento e cultura escrita. O conceito atual de alfabetização está ligado às práticas sociais ligadas à escrita. Segundo Ferreiro (2006), alfabetizar não é uma tarefa para se cumprir em um ano, mas ao longo da escolaridade, ou seja, um processo contínuo. Entretanto, princípios como o da criança enquanto centro de interesse no processo de alfabetização e o gosto pela leitura como motivação para alfabetização estão presentes nas discussões contemporâneas, embora ainda não tenham sido superadas as discussões sobre os métodos. O processo de alfabetização e letramento não pode sucumbir às experiências sociais em detrimento das técnicas e métodos de ensinar a ler e a escrever e vice-versa. É preciso uma “reinvenção” da alfabetização e é justamente na relação entre alfabetização e letramento que se pressupõe diferentes formas de ensino (SOARES, 2004)

A Escola de Aperfeiçoamento criou condições de iniciar as professoras-alunas na pesquisa educacional. Pudemos verificar que a utilização da pesquisa, enquanto forma de analisar e compreender os processos de aprendizagem, não fazia parte do cotidiano do então sistema educacional mineiro. Embora o Estado, desde o início do século XX, investisse em reformas, nenhuma delas possibilitou aos profissionais da educação uma inserção no espaço escolar com o olhar de pesquisador, na busca de soluções dos problemas apresentados nas práticas pedagógicas dos grupos escolares, o que se iniciou com o trabalho do Laboratório de Psicologia.

Dessa forma, constatamos um movimento de formação docente com bases científicas, possibilitando às professoras-alunas a oportunidade de aprenderem técnicas de pesquisa experimental, sobre o desenvolvimento físico e mental das crianças, as diferentes teorias e conceitos da psicologia e da pedagogia. As pesquisas realizadas também permitiram um maior conhecimento das características das crianças e da realidade educacional em Minas Gerais.

Pode-se afirmar, portanto, que há no trabalho do Laboratório de Psicologia uma ação inicial de organizar o sistema educacional mineiro em implantação, por meio de testes psicológicos, da homogeneização das classes, da avaliação do desenvolvimento das crianças e do trabalho pedagógico do professor, o que até este momento da história não havia sido utilizado. Notamos que o trabalho de avaliar se torna referência para medir o desempenho escolar dos alunos, bem como do professor, o que, guardada as devidas proporções, serão utilizados ainda hoje como medidas, na *Prova Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)* e o *Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)*, que avaliam o processo de alfabetização das crianças.

Por ser uma temática de grande amplitude e complexidade, não se esgota aqui todas as considerações possíveis de serem feitas tanto sobre a história da alfabetização em Minas Gerais, nas décadas de 1920 e 1930, quanto sobre o trabalho de Helena Antipoff. Quando iniciamos a pesquisa, pensávamos em buscar apenas as contribuições de Helena Antipoff no campo da alfabetização, mas, ao depararmos-nos com seu trabalho, foi impossível mantermos apenas neste campo da pesquisa.

Helena Antipoff tinha uma visão integral da escola e da educação, que vai além do aprender a ler e escrever - uma visão global que lançava um olhar para a escola na perspectiva de sua totalidade: no aluno, no professor, na infraestrutura, nas políticas públicas, no meio social ao qual a criança estava inserida. Seu trabalho trouxe à tona discussões sobre questões atuais da educação, como educação integral, formação de professores, métodos de ensino, as desigualdades do sistema educacional, educação inclusiva e o ensino rural. Em diferentes âmbitos do conhecimento e disciplinas ela faz considerações importantes que nos ajudam a entender o debate atual que perpassa a sociologia da educação, a psicologia da educação e a pedagogia enquanto a ciência da prática educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F.M. O ensino de leitura. Belo Horizonte, **Revista do Ensino**, n.59-61, p. 54, jul/set. 1931

ANTIPOFF, H. A instalação do Museu da criança como recurso pedagógico. In: **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff II** (p. 11-14). Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992a. Publicado originalmente em 1929.

_____. O nosso Museu da Criança. In: **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff II** (pp. 15-18). Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992a. Publicado originalmente em 1930.

_____. Os ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte. In: **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff II** (pp. 61-100). Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992a. Publicado originalmente em 1930.

_____. Escolologia: Ensaios de pedagogia experimental. In: **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff II** (pp. 111-117). Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992a. Sem data de publicação original.

_____. Psicologia Experimental – Década de 1930. In: **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff I** (pp 59-63). Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b. Publicado originalmente em 1930.

_____. Ideais e interesse das crianças brasileiras conclusões. In: **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff I** (pp. 65-72). Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b. Sem data de publicação original.

_____. O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte. In: **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff I** (pp. 73-130). Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b. Publicado originalmente em 1931.

_____. Organização das classes nos grupos escolares de Belo Horizonte. In: **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff I** (pp. 131-150). Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b. Publicado originalmente em 1932.

_____. A Pedagogia nas Classes Especiais. In: **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, I** (pp. 157-185). Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b. Publicado originalmente em 1932.

_____. Prefácio do quarto relatório anual (1934) sobre a organização das classes do 1º ano e o controle do trabalho escolar em Belo Horizonte. In: **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff II** (pp. 227-234). Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena

Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b. Publicado originalmente em 1934.

_____. Das classes homogêneas. In: **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff II** (pp. 261-264). Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b. Publicado originalmente em 1935.

_____. Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas. In: **Helena Antipoff: textos escolhidos**. CAMPOS, R.H.F. (Org.) São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. Publicado originalmente em 1930.

_____. Das classes homogêneas. In: **Helena Antipoff: textos escolhidos**. CAMPOS, R.H.F.(Org.) São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. Publicado originalmente em 1935.

_____. **Desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte**. Belo Horizonte. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 1931. Boletim 7.

_____. **Discurso de Helena Antipoff** – Paraninfa da turma de 1932, da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Minas Gerais. 7f. Artigos e Recortes de Jornal, Caixa A1-4, Pasta 09, Documento 01. Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 1932.

ANTIPOFF, D.I. **Helena Antipoff: sua vida, sua obra**. Rio de Janeiro, Editora Itatiaia LTDA, 1996

ARAÚJO, J. C.S. Fundamentos filosóficos da alfabetização. In: **Cadernos de História da Educação** – n. 6. jan./dez. 2007, p. 133-143.

_____. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. In VEIGA, Ilma P. A. & CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 91-113.

BAKER, D. B. The Psychology of Lightner Witmer. **Professional School Psychology**, 3(2) pp.109-121.

BOCHI, M. F. L. (2000). **A Psicologia na Formação do Professor dos Cursos Normais em Belo Horizonte (1930-1940)**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

BOTELHO, A. Educação e modernidade no Brasil. **Revista Cultura Vozes**, São Paulo, v. 93, n. 01, p. 122-145, 1999. Disponível em: < <http://www.ifcs.ufrj.br/~nusc/vozes.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2015.

BOTO, C. Apresentação. In: MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: uma história da sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. i-viii.

BOURDIEU, P.. A ilusão biográfica. In: F., M. M. e AMADO, J. (Org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 183-191.

BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRAGA, E. Os Elementos Psicossociológicos nos Programas de Ensino. **Arquivos Brasileiros de Higiene Mental**, 4(1), pp.3-16, 1931.

BRASIL, M. C., FURTADO, A. C.. Instituições escolares em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul: primeiros apontamentos sobre a produção Historiográfica nos séculos XX e XXI. In: COSTA, C. J.; Costa, MELO, J.J.P.; FABIANO, L. H. (Org.) **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed.UFGD, 2010.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. História da Pedagogia. São Paulo: Editora UNESP, 1999

CAMPOS, F.L.S. **Pela civilização mineira**. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1930.

CAMPOS, R. H. F. **Memória do Saber**. Rio de Janeiro, Fundação Miguel de Cervantes, 2012.

_____. **Helena Antipoff (1892-1974) e a Perspectiva Sociocultural em Psicologia e Educação**, 2010. 269 f. Tese Professora Titular – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

_____. **Helena Antipoff**, Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

_____. **Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação**. Estudos avançados, vol.17 no.49 São Paulo Set./Dez. 2003

CARVALHO, C.H. Escola nova, educação e democracia: o projeto Francisco Campos para a escola em minas gerais. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 187-198, jul-dez., 2012

CASASANTA, L.M. O ambiente da sala de aula. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, n. 84, p. 45, mar. 1933.

_____. **Jornal da Educação**, Belo Horizonte. Setembro, 1983, P. 2

CASTRO, M.A. Ideais e interesse das crianças de Belo Horizonte no intervalo de 5 anos. In: **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff I** (pp. 155-162). Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992a. Publicado originalmente em 1935.

_____. Teste prime. In: **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff I** (pp. 187-226). Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b. Publicado originalmente em 1932

_____. As classes do primeiro ano em 1933, **Revista do Ensino**, 1933. (p. 9-105).

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

_____. 1980-2010: Trinta anos de pesquisas sobre a história do Ensino da Leitura. Que Balanço? In: MORTATTI, M. R. L. (Org.) **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**, São Paulo, Cultura Acadêmica, Oficina Universitária, 2011, p. 49-67

CLAPARÈDE, E. **Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental** – (tradução Turiano Pereira e Aires da Mata Machado). Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1934.

COOK-GUMPERZ, J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: _____ (Org.). **A Construção Social da Alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 29-54.

DALBEN, A.L.F. **A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática e da formação do professor no trabalho**. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, FaE/UFMG, 1998, p.1-26.

DIEHL, A.A. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

Escola de Aperfeiçoamento Inauguração. **Minas Geraes**, 14 de março, 1929 pp.10-11.

ELIAS, N. **Os Alemães**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FARIA FILHO, L. M.. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte**. Passo Fundo, RS: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2000

_____. Representações da escola e do analfabetismo no século XIX. In: BATISTA, A. G.; GALVÃO, OLIVEIRA, A. M. (Org.). **Leitura; práticas, impressos, letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. (Org.). **Políticos, literatos, professoras, intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

FAUSTO, B. **História geral da Civilização Brasileira: O Brasil Republicano v.11: economia e cultura (1930-1964)**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007, p. 337-413)

FAZZI, E. H. O laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte (1929-1946), Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, FaE/UFMG, 2005.

FRADE, I.C.A.S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005

_____. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos de alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Revista do Centro de Educação. Dossiê de Alfabetização. Universidade Federal de Santa Maria, vol.32, n.1, 2007. p. 21-40.

_____. História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.) **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Oficina Universitária, 2011, p. 177- 198.

FREIRE, A.M.A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as CATARINAS (Paraguaçu), FILIPAS, MADALENAS, ANAS, GENEBRAS, APOLÔNIAS e GRÁCIAS até os SEVERINOS**. São Paulo, Cortez, 1993. p. 207-239

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF (FHA). **Boletim Claparède** n° 04. Memorial Helena Antipoff. Ibité/MG: agosto/1980, p. 44-53.

GADOTTI, M. **Histórias das Ideias Pedagógicas**. São Paulo, Editora Ática, 2006.

GOMES, W. B. **Pesquisa e prática em Psicologia no Brasil**, 2003, <http://ufrgs.br/museupsi>, acessado em 22 de janeiro de 2016.

GUIBERNAU, M.. **Nacionalismos**. O estado nacional e o nacionalismo no século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HARBERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HORTA, J.S.B. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. Campinas, Autores Associados, 2012. p. 81-119.

Instruções e Programas do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte. Imprensa Oficial. 1929.

LAENG, M. **Dicionário de Pedagogia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, s/d.

KINKLE, K. **A leitura nos grupos escolares de minas gerais– 1906 a 1927**. Disponível em: [/www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/079_karina.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/079_karina.pdf). Acesso em 14 de Agosto 2014.

_____. **Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais (1906-1930)**, 2003. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Belo Horizonte, 2003.

LE GOFF, Jacques. **São Luís, biografia**. Trad. Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Record, 1999.

MACIEL, F. I. **PA história da alfabetização em Minas Gerais: adesão e resistência ao método global. 70 anos da Secretaria de Educação Coleção Lições de Minas – Vol VII**. Set.2000

_____. **Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais**, 2001, Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

_____. Alfabetização e métodos ou métodos de alfabetização. **Revista Educação**. Guia da Alfabetização 2. São Paulo: Editora Segmento, 2010. p.46-60.

MAGALHÃES, N. Conhecer a história dos métodos de ensino para alfabetizar no presente. In: CEALE. **Letra A** – o jornal do alfabetizador. Belo Horizonte: ago./set. de 2005 ano 1. n.3.

MATTOS, A. A Evolução Pedagógica em Minas Gerais. In: **Minas Geraes**, 11 de agosto, 1929, p. 5.

MENUCCI, Sud. **Cem annos de instrucção publica (1822-1922)**. São Paulo: Editores Salles Oliveira, Rocha & Cia., 1932. p. 14

MINAS GERAIS. Decreto 7.970. **Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais**: promulgado em 15 de outubro de 1927. Uberaba Palácio da Presidência do Estado de Minas Gerais, 1927.

_____. Mensagem Presidencial do presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada dirigida ao Plenário, 1927. In: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO/APM. **Relatórios de mensagens do governo mineiro** – mensagens presidenciais Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Filme 5 e 6 gaveta B1.

_____. Mensagem Presidencial do presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada dirigida ao Plenário, 1928. In: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO/APM. **Relatórios de mensagens do governo mineiro** – mensagens presidenciais Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Filme 5 e 6 gaveta B1.

_____. Mensagem Presidencial do presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada dirigida ao Plenário, 1930. In: ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO/APM. **Relatórios de mensagens do governo mineiro** – mensagens presidenciais Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Filme 5 e 6 gaveta B1.

MIRANDA, W. M. (org.). A trama do arquivo. Belo Horizonte: Editora UFMG/Fale, 1995.
GOMES, Â. C.. Nas malhas do feitiço: o historiador e os encantos dos arquivos privados. In: **Estudos históricos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. v.2, n.21, 1998. p. 121-8

MIRANDA, R. I. **O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo, Diálogos entre Psicologia e Educação (1929-1946)**, 2014. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014

MONARCHA, C. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP, 2001.Coleção Lourenço Filho, vol.3.

MONOGRAFIA DE UMA CLASSE DO 1º ANO: Estudo Escolológico, **Revista do Ensino**,(pp 30-94), 1931.

MORTATTI, M. R. **Os Sentidos da Alfabetização: (São Paulo 1876-1994)**. Educação e Letramento. São Paulo: UNESP, 2004. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus “sujeitos privados”. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010.

_____. I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita In: MORTATTI, R.L. (org). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 113-298.

NUNES, C.; CARVALHO, M. Historiografia da educação e fontes. In: **Cadernos Anped**. Porto Alegre. n.5, 1993. p. 7-64.

OLIVEIRA, P. F. **Ações modernizadoras em Minas: a reforma educacional Francisco Campos (1926-1930)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011

PEIXOTO, A. C. **A reforma educacional Francisco Campos: Minas Gerais – governo Presidente Antônio Carlos**. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1981.

_____. **Educação no Brasil anos 20**. São Paulo: Loyola, 1983.

_____. **Educação e Estado Novo em Minas Gerais**, Bragança Paulista: EDUSF, 2003, Coleção CDPH

PERES, E. A Escola Ativa na visão de Adolphe Ferrière – elementos para compreender a Escola Nova no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. **Histórias e memórias no Brasil, Volume III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.114-128.

PIANA, M.C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PIMENTEL, I. **Noções de Psicologia Aplicadas à Educação**. 3ed. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1932, Originalmente publicado em 1930

PINHEIRO, I.M. Laboratório de Psicologia e Pesquisas Educacionais Edouard Claparède. Em: **Memorial Helena Antipoff**, Ibirité/MG: 1980, p. 77-83, mimeo.

PRATES, M. H. O. A Escola de Aperfeiçoamento: Teoria e prática na formação de professores. In: Secretaria da Educação de Minas Gerais (Ed.), **Lições de Minas: 70 anos da secretaria da educação**. Belo Horizonte, MG: Secretaria da Educação de Minas Gerais, 2000. (p. 66-83)

ROCHA, M. B. M.. **Matrizes da modernidade republicana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

RODRIGUES, M. V. Pesquisa Histórica: O trabalho com fontes documentais. In: COSTA, C. J.; MELO JJ.P.; FABIANO, L. H. **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed.UFGD, 2010, p. 35-48.

SANTOS, L. J. Algumas Informações sobre a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. **Revista do Ensino**, 4(37), 1929, p. 61-66.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs). **História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual**. 3 ed. SP: Autores associados, 2006.

_____. SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 171- 275.

_____. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. São Paulo, **Ande**, 1(1):23-33, 1981.

Secretaria do Interior (1930). Decreto No. 9.653 de 30 de Agosto. Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento. In M. H. O. Prates (1989). **A Introdução Oficial do Movimento de Escola Nova no Ensino Público de Minas Gerais: A Escola de Aperfeiçoamento** (Anexo 3). Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

SILVA, M.V. **HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**, Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SOARES, M.B. & MACIEL, F. (Orgs.). **Alfabetização**. Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/INEP, Comped, 2000.

SOARES, M.B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Apresentação. In: Mortatti, Maria do Rosário L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP/COMPED, 2000.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe25/anped-n25-art01.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2015.

SOUZA, R. F. **O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

TAVARES, F. A. R. **A Ordem e a Medida: Escola e psicologia em São Paulo (1890-1930)**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 1996.

TRINDADE, I. M. F. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra**. Queres ler? São Paulo: Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

_____. Invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. Porto Alegre, **Educação & Realidade**, v. 2, n. 9, p. 125-142, jul.-dez. 2004.

_____. Caminhos e descaminhos investigativos na área da alfabetização. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.) **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**, São Paulo: Cultura Acadêmica, Oficina Universitária, 2011, p. 221- 242.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALDEMARIM, V. T. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.

VALLE, L. do. **A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro**. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

VIDAL, D. G. (Org). Grupos **Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Autores associados, 2001.

_____. Modernismos, modernidade e educação: o lugar dos intelectuais no Brasil dos anos 1930. In: VGO, T. M. ET AL (Org.) **Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

VIDAL, D. G. & FARIA FILHO, L.M. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, Carlos Eduardo. História dos Intelectuais: representações, conceitos e teorias. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A educação e seus sujeitos, 4., 2006, Goiânia. **Anais**. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2006. v. 1. p. 1-10. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo06/Coordenada%20por%20Carlos%20Eduardo%20Vieira/Carlos%20Eduardo%20Vieira%20-%20Texto2.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

ANEXOS

1 - Algumas das Organizações e modificações da Reforma Mineira de 1927

Ensino Pré-primário	Ensino primário
Decreto 7.970 – A, de 15 de outubro de 1927	Lei 926, de 24 de setembro de 1926
Especificou o material destinado ao jardim de infância: as coleções era Froebel, Montessori e Decroly. Criou escolas infantis	Autorizou a reforma do Ensino Primário
	Decreto 7970 – A, de 15 de outubro de 1927
	Aprovou o regulamento do ensino primário
	Deu importância aos métodos de ensino e à finalidade educativa da instrução primária.
	Determinou a aplicação da pedagogia e psicologia educacional no ensino
	Definiu o ensino ministrado em duas categorias: fundamental (escola infantil de 3 anos de idade e escola primária de 4 anos de idade) e o complementar de caráter técnico profissional. Autorizou a iniciativa privada a ministrar ensino primário, sob supervisão do estado
	Tornou obrigatória a frequência escolar, salvo em casos específicos.
	Criou a Inspeção Geral da Instrução Pública, o Conselho Superior de Instrução (dividido em uma seção administrativa e uma técnica) e as federações escolares
	Regulamentou que a seção técnica havia de estudar e ensaiar, sob a sua direção técnica, os recentes processos de instrução primária tais como o Decroly, Dalton Plane, Escola Livre, Escola Ativa, etc. sugerindo meios práticos de introduzi-los gradativamente na instrução pública do estado; e a atribuição de incentivar a aplicação de testes pedagógicos e psicológicos e promover padronagem.
	Dividiu as regiões – escolares – denominadas Federações Escolares Municipais e ser presididas pelo diretor do grupo escolar – para ter mais controle da educação
	Previu que os promotores de justiça teriam a função de inspetores escolares nas comarcas
	Definiu que os alunos aprenderiam cuidados de higiene escolar e lhes ofereceu assistência médica e dentária (a cargo da Inspeção de Higiene e Assistência Médica e Dentária Escolar); também o pessoal docente e administrativo seria submetido à inspeção de saúde.
	Fez especificações minuciosas dos prédios e mobiliários escolares.
	Instituiu nas escolas o auditório e escotrimos como instrumento de educação física moral e cívica em caráter facultativo.
	Instituiu a Associação de Mãe e Famílias, o Conselho Escolar Municipal, caixas escolares para pobres e fundo escolar.
	Definiu os graus de ensino no regulamento em dois, com escolas de duas categorias: infantis e primárias (jardins de infância e escolas maternas)
	Definiu a finalidade do curso primário: não visar
	Classificou as escolas primárias em: rurais, distritais e urbanas. Escolas reunidas e grupos escolares, havia escolas para débeis orgânicos e escolas ou classes para retardados
	Decreto 8.094, de 22 de dezembro de 1927 – aprovou os programas do ensino primário com sugestões para preparação das lições em adaptação ao método Decroly
	Lei 1.036, de 25 de setembro de 1928 - Aprovou o regulamento do ensino primário e normal. Criou escolas primários, grupos escolares e instituiu decretos prevendo abertura de créditos especiais à educação

2 - Livros de leitura que circularam nas escolas primárias na década de 1920 e 1930

Livros		Autor(a)
1	<i>A educação nacional</i>	Pinheiro Guimarães; Teixeira Brandão
2	<i>A Pátria Brasileira</i>	Olavo Bilac; Coelho Netto
3	<i>Amiguinho de Nhonhô</i>	Meneses Vieira
4	<i>As boas Crianças</i>	Avelino Fernandes
5	<i>Breviário de Hygiene</i>	José Rangel
6	<i>Cartilha Analytica</i>	Arnaldo Barreto
7	<i>Cartilha da Infância</i>	Thomaz Galhardo
8	<i>Cartilha Nacional</i>	Hilário Ribeiro
9	<i>Catecismo da cooperação</i>	A. Teixeira Duarte
10	<i>Conferências</i>	Augusto de Lima
11	<i>Construção da Língua Portuguesa</i>	s/r
12	<i>Contos moraes e cívicos do Brasil</i>	Carlos Góes
13	<i>Contos para a infância</i>	Junqueira
14	<i>Contos Pátrios</i>	Olavo Bilac; Coelho Netto
15	<i>Coração de Crianças (2º livro)</i>	Rita Macedo Barreto
16	<i>Coração de Crianças (3º livro)</i>	Rita Macedo Barreto
17	<i>Cultura dos Campos</i>	Assis Brasil
18	<i>Educação</i>	Spencer
19	<i>Educação Nacional</i>	José Verríssimo
20	<i>Festas Nacionais</i>	Rodrigo Octavio
21	<i>Gramática</i>	Thomaz Ribeiro
22	<i>Gramática (3º ano)</i>	João Ribeiro
23	<i>Gramática Portuguesa</i>	Eduardo Carlos Pereira
24	<i>Gramática Portuguesa</i>	Menezes Vieira
25	<i>Gramática Portuguesa (1º ano)</i>	João Ribeiro
26	<i>História Antiga de Minas Gerais</i>	Diogo Vasconcelos
27	<i>História da Terra Mineira</i>	Carlos Góes
28	<i>História de Nossa Terra</i>	Julia Lopes de Almeida
29	<i>História do Brasil</i>	João Ribeiro
30	<i>História do Brasil</i>	Sylvio Romero
31	<i>Leitura Infantil (Leitura Preparatória)</i>	Francisco Vianna
32	<i>Leitura Manuscrita</i>	B.P.R.
33	<i>Leitura Manuscrita</i>	Camillo Lellis
34	<i>Leituras Moraes e Instrutivas (2º Livro da Série Rangel Pestana)</i>	Rangel Pestana
35	<i>Leitura Moraes e Instrutivas (3º Livro da série Rangel Pestana)</i>	Rangel Pestana
36	<i>Leituras Cívicas</i>	Franklin Belfort
37	<i>Leituras Cívicas</i>	Autores Nacionais
38	<i>Lição de História</i>	Avelino Fernandes

Instruções do Programa do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais - 1925

3 - Instruções

(Para serem observadas nos programas dos grupos e demais escolas)

LEITURA

A leitura é a mais importante das disciplinas escolares. Além de ser a chave da literatura, dela depende, quase exclusivamente, a função principal da escola, — habilitar o aluno a aprender por si mesmo. É o instrumento mais valioso para adquirir e ampliar conhecimentos. É pela leitura que nós nascemos para a vida intelectual, diz Antonio Albalat.

O seu objetivo é a interpretação exata da linguagem impressa ou escrita, e, para alcançá-la, deve o professor instruir perfeitamente o aluno, em o mecanismo da leitura, exercitá-lo na interpretação do pensamento, dar-lhe o hábito da enunciação clara e expressiva, adestrá-lo em reproduzir, oralmente e por escrito, os pensamentos principais do que ler.

Cumpra ao professor: despertar no aluno o desejo de ler; estimular nele a apreciação da leitura, apresentando-lhe para esse fim uma biblioteca de obras escolhidas; formar no aluno o hábito de usar a leitura para aquisição de informações úteis, despertando-lhe interesse pelos bons jornais, pelas bibliotecas, pelas publicações relativas ao movimento econômico, agrícola, industrial, comercial e social do país; a das outras matérias; não permitir que o aluno se habitue a abusar da leitura como meio recreativo, mas que a substitua, nas horas de folga, pelos exercícios físicos; habitua-lo à leitura recreativa, ensinando-lhe a arte de ler, em voz alta, de prender a atenção dos ouvintes, desenvolvendo-lhe a habilidade de ler para si, sem desperdício de tempo e de energia, conseguir a posição correta do aluno, ao levantar-se para ler, — cabeça erguida, o corpo direito, o livro na mão esquerda, a direita livre, rosto voltado para o auditório.

Presidente de Estado: Fernando Mello Vianna

Secretário do Interior: Sandoval Soares Azevedo

Fonte: Conjunto de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais - Decreto 6.758 de 1º/01/1925.

4 - Biblioteca Infantil para o 4º ano primário - 1927

LEITURA

Apresentam-se as seguintes obras, que poderão fazer parte da biblioteca infantil [para o 4º ano]:

1. *Através do Brasil*, Bilac e Bomfim;
2. *Correio da roça*, Julia Lopes;
3. *Poesias infantis*, Olavo Bilac;
4. *Porque me ufano de meu país*, Afonso Celso;
5. *Festas nacionais*, Rodrigo Octavio;
6. *Alma infantil*, Francisca Julia;
7. *O Guarani*, José de Alencar;
8. *Inocência*, Visconde de Taunay;
9. *Poesias*, Gonçalves Dias;
10. *Alma*, Coelho Neto;
11. *Coração*, Edmundo de Amicis;
12. *Céu, Terra e Mar*, Alberto de Oliveira;
13. *Os meus amores*, Teindade Coelho;
14. *Obras Completas*, Castro Alves;
15. *Vários Estilos*, Arnaldo Barreto;
16. *Cinco semanas num balão*, Julio Verne;
17. *A horta do Thomé*, Motta Prego;
18. *A musa em férias*, Guerra Junqueira;
19. *A vida simples*, C. Wagner;
20. *Pela terra e pelo ar*, Virgínia de Almeida.”

Fonte: Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais – Decreto nº 8.094/1927

5 - Programa de leitura para o ensino primário 1927

Decreto nº 8.094/1927	Determinações
Programa de Leitura para o 1º ano primário. Programas de Ensino	<p>1º) Primeiro grau da leitura mecânica. 2º) Organizar ensino apropriado às dificuldades dessa leitura.</p> <p>1º semestre: <i>“Conversa singela e atraente com os alunos sobre o assunto da primeira lição, mostrando-lhes objetos, afim de despertar sua atenção e interesse”</i>. Idem Decreto 3.405 de 15/01/1912 mais: <i>“Leitura no livro adotado”</i>.</p> <p>2º semestre: Idem Decreto 6.758 de 1º/01/1925 menos <i>“dramatização de pequenas historietas e poesias”</i>.</p>
Programa de Leitura para o 2º ano primário	<p>1º) Segundo grau da leitura mecânica. 2º) Cingir-se a esta leitura, sem cuidar da interpretação.</p> <p>1º semestre: <i>“Aconselhar os alunos a que procurem ler os anúncios, letreiros e reclames colocados nas ruas, os cartões de visita e subscritos de cartas, os títulos de jornais e seus anúncios grandes, outros escritos mais, pedindo auxílio deste ou daquele, ansiosos por aprender a ler”</i>. Continua como o Programa de 1925, menos <i>“interpretação e comentário”</i>.</p> <p>2º semestre: como o Programa de 1925, substituindo-se <i>“Resumo oral do trecho lido”</i>, por: <i>“Decomposição de vocábulos e formação de novos</i></p>
Programa de Leitura para o 3º ano primário.	<p>1º) <i>Primeiro grau da leitura interpretativa.</i> 2º) <i>Fazer ler e verificar se compreenderam.</i></p> <p>1º semestre: <i>“Como meio de propaganda do livro, o professor abrirá as aulas, mostrando aos alunos livros bonitos e ilustrados de diversos tamanhos, e lhes contará uma história belíssima que leu em casa, reproduzindo-a com expressão, graça e clareza”</i>. Restante idêntico ao Decreto 6.758 de 1º/01/1925.</p> <p>2º semestre: Idem Decreto 6.758 de 1º/01/1925.</p>
Programas de Ensino 4º ano	<p>1º) Segundo grau da leitura interpretativa. 2º) Fazer ler com expressão, verificando se entenderam.</p> <p>1º semestre: <i>“Ler esta frase que a classe há de copiar, entender e decorar: ‘— O Brasil</i></p>

	<p><i>espera que cada aluno do quarto ano ensine mais tarde um menino a ler e escrever.’ Apresentação, feita pelo professor, de revistas e jornais, entregando os mesmo aos alunos, para folheá-los à vontade durante uma aula.”</i>Continua idêntico Decreto 6.758 de 1º/01/1925..</p> <p>2º semestre: <i>“Leitura de um livro da biblioteca infantil, feita em casa.”</i> Continua idêntico Decreto 6.758 de 1º/01/1925, acrescido de: <i>“É pela leitura que nós nascemos para a vida intelectual, diz Antonio Albalat”.</i></p>
--	---

Fonte: Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais – Decreto nº 8.094/1927

6 - Teste *Prime*

O que é o Teste *Prime*?

O Teste *Prime* é uma nova adaptação do Teste de Vocabulário e Inteligência do Dr. Simon, elaborada de acordo com as observações colhidas em 1931 após o exame da primeira revisão, feita pelo Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento (Vide “Revista do Ensino” n° 57 e 58, 1941) artigo de Helena Paladini: (Teste de Voc. E Instel. Do Dr. Simon)

TESTE PRIME – ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DE BELO HORIZONTE – 1932

Nome.....

Data de Nascimento..... Idade..... Data do Teste.....

Profissão dos pais..... Tipo de classe.....

Grupo Escolar Professora

Número de pontos..... Perc..... Hora do início do teste.....

Do fim T.

Observação do experimentador (Nome:)

1 – De que cor é o leite? (branco).....

2 – Esta pena é velha, esta é.....? (nova).....

3 – De que cor é o sangue? (vermelho).....

4 – Que é isto? (sapo).....

5 – Esta fazenda é fina, esta é? (grossa).....

6- Mostre a mão direita.....

7 – Mostre os dedos polegares.....

8 – Quando uma calça não é comprida, diz-se que ela é? (curta).....

9 – Quando um objeto não está quente, diz-se que ele está.....? (frio).....

10 – De que é feito este pauzinho? (madeira).....

11 – Mostre a orelha esquerda.....

12 – 1. Que é isto?(papagaio).....

13 – 2. Que é isto? (besouro).....

14 – Repita direitinho o que vou dizer: o gato preto correu atrás da bolinha e caiu no chão.....

15 – Quem é que vende os remédios? (farmácia ou farmacêutico)

16 – Quando uma pessoa não está alegre, diz-se que ela está?(triste).....

17 – Estenda os braços para frente.....

18 – Mostre seus ombros (os dois).....

19 – De que é feita esta agulha? (aço).....

20 – Uma velhinha deixou cair a bolsa. Se você passasse perto que faria: diria obrigado, ajudaria apanhar a bolsa ou começaria a rir? (ajudaria a apanhar).....

21 – Você ganhou quatro tostões; comprou dois tostões de balas; com quanto você ficou? (dois)

- 22 – Quando uma pessoa está muito doente, que deve fazer: chupar balas, tomar remédio ou brincar? (tomar remédios).....
- 23 – Eu ganhei três laranjas, depois mais duas, quantas laranjas ganhe ao todo? (cinco).....
- 24 – Escute bem o que vou dizer: Lúcia foi à escola pela primeira vez; ninguém a conhecia, então a professor perguntou-lhe: Como você se chama? – Que respondeu a menina? (Lúcia)
- 25 – Desenhe ao lado dessa linha, uma linha maior.....
- 26 – Você vai contar estas bolinhas; conte com o dedo, e em voz alta (onze).....
- 27 – Faça uma rodinha bem no meio desta linha.....
- 28 – Este quadradinho é pequeno, este(menor).....
- 29 – Desenhe nesta cruz o que falta para ficar igual a esta figura.....
- 30 – Faça com o lápis um traço bem fino no meio deste caminho começando aqui(mostrar onde começa e onde termina; faça bem direitinho sem sair da linha;
- (ANTIPOFF&CUNHA, 1932/1992b, pp. 187-189)

7 - TEST B. HOR

Escola de Aperfeiçoamento – Belo Horizonte – 1933

Lugar _____

Grupo Escolar _____

Ano _____ Professora da classe _____

Tipo de Classe _____

Nome do aluno _____

Data do nascimento _____ Certificado _____ Idade _____

Profissão dos pais _____

Escolaridade do aluno

Quantos anos tem no curso primário _____

Fez pela primeira vez o ano ou é repetente? (sublinhar) _____

Quantos anos? _____

Notas do ultimo semestre

Adiantamento _____ Comportamento _____

Frequência no ultimo semestre _____

Observações da professora _____

Data do test _____

Quem aplicou o test _____

Observações durante a aplicação _____

Pontos: Língua Pátria _____ Aritmética _____ Total _____

Coeficiente de instrução _____

Percentual _____



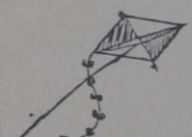
AS CLASSES DO

1	cama	tinta	papel	mesa
2	chão	chá	cacho	chave
3	leilo	leiteiro	leitão	liteira
4			5	




6 c s z ç e

7 8 9 borboleta

10

 b_ço	 relo_____	 papa_____
---	--	---

11

 _____	 _____	 _____
---	---	---


12 Escreva quantas cruces estão aqui
+++ _____

13 Faça uma roda no meio desta linha.

14 Escreva a letra que falta na palavra
soldad _____

15 Nome _____

1.º ANO EM 1933 21

16	
17	
18	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div> <p>Jujú é uma linda _____ Ela gosta muito de passear Mas Jujú não pode sair da _____</p> </div> </div>
19	<p>Paulo tem muitos brinquedos. Para guarda-los, mamãe reservou uma grande sala no porão da casa e mandou fazer tres armarios</p> <p>Mas nem todos os brinquedos de Paulo cabem nesses armarios</p> <p>Do lado de fóra estão: o automovel grande, a bicicleta, o cavalinho de pau.</p>