

Helena Antipoff:

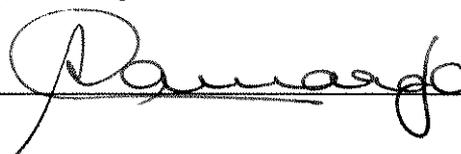
*Pensamento e Ação Pedagógica
à Luz de uma Reflexão Crítica*

MARIA HELENA PEREIRA DIAS

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Maria Helena Pereira Dias e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: Unicamp, 25 de agosto de 1995

Assinatura: _____



C.M. 00077102-1

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA:	FE/UNICAMP
	D543h
V.	F.
TPR. O.B.	25.739
PROC.	433/95
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	29/09/95
Nº CPD	

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP**

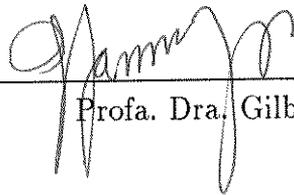
Dias, Maria Helena Pereira
D543h Helena Antipoff : pensamento e ação pedagógica à luz de uma
reflexão crítica / Maria Helena Pereira Dias. -- Campinas, SP :
[s.n.], 1995.

Orientador : Ana Maria F. Camargo
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Antipoff, Helena, 1892-1974 - Biografia. 2. Poder (Ciências sociais). 3. Psicologia. 4. Escolas rurais. 5. Prática de ensino. I. Camargo, Ana Maria Faccioli. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração “Metodologia de Ensino” à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Faccioli de Camargo.

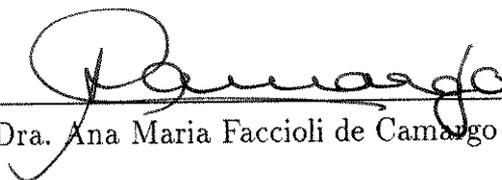
Comissão Julgadora:



Prof. Dra. Gilberta Jannuzzi



Prof. Dr. José Dias Sobrinho



Prof. Dra. Ana Maria Faccioli de Camargo - Orientadora

*À memória de tia Nanda,
discípula e colaboradora de
D. Helena, que aprendeu da
Mestra e nos ensinou a todos*

Dedico.

Agradecimentos

- Aos meus professores de Mestrado Dermeval Saviani, Casemiro dos Reis Filho, Evaldo Amara Vieira, Joaquim Brasil Fontes Jr., José Dias Sobrinho, Maurício Tragtenberg, Newton César Balzan e Pedro Goergen que, de uma forma ou de outra, são responsáveis pelo que pensamos hoje sobre educação, especialmente ao Prof. Casemiro, o primeiro a valorizar o esboço do presente trabalho;
- Aos professores Gilberta Jannuzzi e José Dias Sobrinho pelas sugestões que só fizeram enriquecer este estudo;
- A minhas contemporâneas de Mestrado: Tânia Maria Piacentini, Luzia Siqueira Vasconcelos e Ana Maria Camargo, amigas fiéis de ontem e de hoje, que acreditaram em mim, principalmente esta última a quem devo a orientação estimulante e segura desta dissertação;
- A minha mãe e irmãs que confiaram em minha capacidade e têm me cercado de carinho todas as horas;
- A Hans Liesenberg a quem devo, além do incentivo, a transformação de manuscritos cheios de estrelas e setas neste texto e a quem consagro todo meu amor,

Agradeço.

À banca examinadora

Submeto.

Helena Antipoff

Pensamento e Ação Pedagógica à Luz de uma Reflexão Crítica

Resumo

Através do estudo do pensamento e da ação pedagógica da psicóloga russa Helena Antipoff, cujo trabalho no Estado de Minas Gerais, a partir dos finais da década de 1920, para onde veio a convite do então Secretário do Interior Dr. Francisco Campos, se procurou mostrar o papel ideológico do intelectual para a manutenção e consolidação do poder político. Ao mesmo tempo em que, no caso específico da educação, se verificou que a prática pedagógica, muito além do discurso que a orienta, pode vir a ser transformadora.

A psicóloga, tendo atuado na área da Psicologia, formando professores e trabalhando com deficientes mentais e na área de preparação do magistério rural, alcançou renome nacional e internacional e empreendeu através do auxílio da iniciativa privada, uma instituição rural de cunho educativo para os sub-dotados e pessoal destinado ao magistério nas zonas rurais.

Abstract

By examining the way of thinking and acting of the Russian psychologist Helena Antipoff we intended to point out the ideological role of intellectuals in efforts to preserve and consolidate political authority. She came to the State of Minas Gerais in the late 1920's after being invited by the Secretary of Internal Affairs Dr. Francisco Campos. In the specific case of Education, however, it became evident during the analytical work that the pedagogical practice may promote a transformation well beyond the guiding official rhetoric.

The psychologist achieved a solid reputation at national and international level while carrying out research in the area of Psychology by means of educating teachers and working with mentally handicapped as well as preparing teachers for the rural areas. Aided by the private sector, she founded a rural institution with educational purposes for below average mentally able people.

Conteúdo

Introdução	1
1 Helena Antipoff no Cenário das Reformas Educacionais	7
1.1 Vinda para o Brasil e Traços Biográficos Precedentes	7
1.2 O Contexto Político-Econômico-Social, Prenúncio das Reformas de Ensino	11
1.3 Educação, um Tema em Debate	16
1.4 Em Clima de Renovação e Mudança	19
1.5 A Escola, da Teoria à Prática	20
1.6 Minas em Tempo de Reformas	24
2 A Psicóloga e Educadora: Seu Pensamento – Sua Ação	31
2.1 Fontes e Caminhos	31
2.2 Educando com a Psicologia	34
2.3 Educando com o Trabalho	40
2.4 Conhecendo a Criança	44
2.5 Trabalhando com Excepcionais	49
2.6 Classificando a Criança	53
3 A Ruralista: “Fazenda do Rosário – Escola da Vida para a Vida”	59
3.1 Por Falar em Educação Rural	59
3.2 Retrospectiva	60
3.3 A Formação de Professores Rurais	65
3.4 Uma Experiência Pioneira	72
3.5 A Obra de “D. Helena” – Seu Estado Atual	78
4 Helena Antipoff: A Pessoa, a Mulher	81
4.1 Considerações	81

4.2	Madame, Mestra e D. Helena	84
4.3	Mineira e Brasileira	88
4.4	Russa e Mulher	89
	À Guisa de Conclusão	93
	Bibliografia	95
A	O Teste MM	101
A.1	Histórico	101
A.2	O que é o Teste MM?	103
B	Amostra de Carta	107

Introdução

*“Russa mais mineira não há,
na assimilação plena de valores e
características da gente mineira;
em harmonia com o fundo eslavo
que se abre para o sentimento do mundo
sem distinguir limites convencionais,
e quer abraçar no mesmo amor
todos os seres carentes de proteção e compreensão.”*

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Há algum tempo atrás, por motivos outros, que não os acadêmicos, voltei ao grupo escolar da pequena cidade do interior de Minas Gerais onde, nos finais da década de 50, aprendi as primeiras letras.

Naquele então as crianças, matriculadas na 1ª série, eram submetidas a uma bateria de testes que as classificava e, posteriormente, agrupadas, de acordo com tal classificação, em turmas homogêneas designadas por letras e números: *A, B, C*, etc., das quais não conheciam bem a significação.

Nós éramos crianças moradoras da praça principal, filhos de profissionais liberais, a quem cabiam sempre as melhores classificações que recebíamos como coisa absolutamente natural, assim como para nós se destinavam também as melhores e mais experientes professoras que nos conduziam tranqüilamente para o exame de admissão ao ginásio ao qual, automaticamente, nos dirigíamos.

As outras crianças, das classes *B* e *C*, quando muito, terminavam a 4ª série –

tiravam o diploma do Grupo e algumas, muitas vezes, não ultrapassavam a 2ª série.

O que conto, é claro, não é novidade nem se constitui em surpresa para ninguém.

Surpresa tive eu, quando verifiquei que hoje, tantos anos depois, às vésperas da virada do século, tal fato se repete com os mesmos *A*, *B* e *C*, consentidos e desejados por professores e pais.

Daí debruçar-me, depois de anos de afastamento da vida acadêmica, sobre o tema deste trabalho, como que para pagar um tributo às crianças *B* e *C*, aquelas outras, que, se não foram prematuramente alijadas dos bancos escolares, ao prosseguirem lutaram sempre contra as condições adversas que se escondiam atrás do *B* e do *C*.

A homogeneização das turmas nas escolas mineiras teve sua origem na Reforma Educacional Francisco Campos realizada nos finais da década de 20 e baseou-se nos princípios científicos aplicados à educação, fundamento da Escola Nova, modelo difundido na época.

A psicóloga de origem russa, Helena Antipoff, responsável pela Cadeira de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, destinada ao aprimoramento das professoras primárias do estado foi quem, tendo realizado testagens com as crianças de Belo Horizonte e classificando-as de acordo com o nível intelectual, orientou basicamente a implementação das classes homogêneas que, então, se justificavam pelo aumento do rendimento escolar das crianças e facilitação do trabalho pedagógico, bem como por uma assistência mais direta e eficiente a ser dada às crianças consideradas sub-dotadas.

O pensamento e a ação pedagógica da educadora em questão no estado de Minas Gerais já se constituíra, anteriormente, em tema de uma monografia por mim realizada, quando cursávamos, no Mestrado, a cadeira de “Evolução da Educação Brasileira” ministrada pelo Prof. Casemiro dos Reis Filho.

Naquela ocasião, os objetivos do trabalho se atinham a uma preocupação muito mais descritiva e factual do que a uma reflexão crítica, fruto do embasamento que o próprio completar dos créditos do Mestrado pôde nos proporcionar tempos depois.

Pretendendo, posteriormente, aprofundar aquele mesmo tema, busquei todo o material existente relacionado à Reforma realizada por Francisco Campos em Minas Gerais, especialmente aquele que se referia à psicóloga e educadora sobre quem tinha intenção de escrever meu trabalho de conclusão de curso.

Por motivos de ordem absolutamente pessoal, afastei-me da atividade pedagógica a que me dedicara até então e o mesmo material ficou, se não esquecido, ao menos guardado até que, agora, fazendo-se outra vez útil, deverá ser desenvolvido no presente estudo, à guisa de dissertação.

A razão deste trabalho é, pois, como anteriormente dito, resgatar uma espécie de dívida para com aquelas crianças, de certa forma, vítimas de inovações que, ontem, sob a chancela e o aval da Ciência aplicada à Educação terminaram por demonstrar sua absoluta utilidade à conservação do “status quo.”

O caminho escolhido para o desenvolvimento do tema, nascido de um pensar e repensar longos e até mesmo dolorosos, se pretende uma resposta às seguintes indagações:

De que forma e até que ponto, os embates pela própria manutenção fazem com que as elites, detentoras do poder, em determinadas circunstâncias históricas, possibilitem o aparecimento de porta-vozes que, carregando estandartes inovadores, com fortes tonalidades de mudança, sejam seus importantes pontos de sustentação? E, em contrapartida, no caso específico da área de educação, em que nível tais porta-vozes, os agentes pedagógicos, podem ultrapassar, através de sua prática, de seu “fazer pedagógico,” a própria teoria que os informa, de tal modo a torná-los transformadores e, muitas vezes, até revolucionários?

Tal é o caso de Helena Antipoff.

A psicóloga e educadora russa veio para o Brasil a convite de Francisco Campos que empreendera juntamente com Mário Casasanta, a Reforma de Ensino de Minas Gerais em 1927. O convite feito pelo então Secretário do Interior à educadora se deveu ao conhecimento de vários trabalhos, por ela realizados, não só na Rússia, na área de Psicologia Experimental, disciplina cuja importância se fazia presente em todas as postulações da Escola Nova, modelo das reformas de ensino em implantação no país, mas especialmente na cidade de Genebra, como assistente do professor e psicólogo Eduardo Claparède.

O aval do brilhante *curriculum vitae* da psicóloga, objeto de parte do primeiro capítulo do trabalho, somado à sua personalidade empreendedora e carismática, como atestam suas diferentes formas de atuação, que procuramos colocar em pauta, fizeram

com que a voz de D. Helena, como ficou conhecida, logo se tornasse palavra de ordem em todos os atos ligados à educação mineira, emanassem eles de sua própria iniciativa ou estivessem diretamente ligados às decisões institucionais.

Como a vinda de Helena Antipoff se encontrasse, intensamente, associada a um contexto de mudanças que buscamos apresentar no 1º capítulo, do qual as discussões para mudanças na área de educação são consequência, sua ação esteve também, constantemente, ligada a um fazer novo e reformador.

Este fazer se manifestou de forma concreta em duas grandes vertentes que buscamos apresentar no 2º e 3º capítulos do trabalho: a Psicologia Experimental e a Educação Rural.

Antes, porém, tentamos mostrar, ainda no 1º capítulo, todo o confronto de idéias, testemunhado por ela, e do qual acabou por participar, entre os Pioneiros da Educação Nova e o grupo liderado pelos educadores católicos.

Tal conflito, que envolveu toda uma corrente de Reformas Educacionais no país, teve sua bandeira branca na Constituição de 1934, através de legislação que procurou satisfazer ambos os lados, sem contudo provocar os avanços de que a educação realmente necessitava.

Como Minas Gerais se apresentasse como estado renovador na área da educação, dentro do cenário nacional e o que mais proximamente nos interessa neste estudo, buscamos apresentar, também, o panorama da reforma em Minas Gerais, aqui destacando a visão das lideranças mineiras, razão e objeto de nossa indagação inicial.

Nos dois casos da atuação da educadora, tanto na área da Psicologia como na área da educação rural, partimos de uma revisão histórica para melhor situarmos a mesma atuação e, então, conhecermos mais de perto o trabalho profícuo e sempre inovador de nossa personagem-tema.

Assim, buscamos citar textos, dos inúmeros por ela escritos, que melhor sintetizam sua postura como psicóloga e sobretudo como educadora, fazendo uma menção ao pensamento de Claparède, cujo trabalho a influenciou sobremaneira.

Dessa forma o 2º e o 3º capítulos se propõem à apresentação da intelectual, pensamento em consonância ao discurso dos reformadores, técnicos em educação, discurso este, por sua vez absorvido pelas propostas de políticas públicas, sob o signo e aval da ciência, e restrito às postulações qualitativas sobre a educação, que Jorge Nagle tão bem definiu como otimismo pedagógico.

Tomando como referencial teórico o conceito de intelectual de Gramsci – aqui no sentido que se opõe ao de intelectual orgânico – o intelectual tradicional, segundo estudo de Christinne Buci-Glucksmann, “*porta-voz do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político*” (cf. Buci-Glucksmann 1980, p. 55), nos propomos a estabelecer uma relação entre o discurso das lideranças mineiras e o pensamento da educadora ressaltando, porém, o caráter inovador de sua prática.

Com o quarto e último capítulo o que se pretende no presente estudo, é, ao menos em forma de tentativa, a construção da pessoa de Helena Antipoff, através de diferentes depoimentos prestados por pessoas que com ela conviveram, foram seus colaboradores diretos ou que simplesmente a conheceram e conheceram também a sua obra. Tal tentativa objetiva, finalmente, reforçar nossa crença de que se a palavra da mesma educadora se constitui, em determinado contexto, ao mesmo tempo em respaldo e eco da fala do poder, sua prática, desvelando o real e tornando-o mais compreensível pelo conhecimento, através da relação pedagógica, foi sim uma prática transformadora (Cury 1985, p. 115), nas circunstâncias históricas em que se processou.

Além disso, procurarmos registrar tais depoimentos acabamos por encontrar, nas referências à psicóloga e educadora, cujo trabalho, a nosso ver, tem merecido estudo sob variados enfoques, como que um mito a quem muito mais do que se admira se reverencia.

Revelar a existência desta admiração e reverência se coaduna com a nossa própria postura em relação à educadora pois, se por um lado, ao mencionarmos o discurso da intelectual, o fazemos visualizando a educação não como agente de mudanças pretendida, entre outros, principalmente, pelos reformadores escolanovistas, mas como instituição que perpetua e reproduz as relações existentes na sociedade em que se insere, por outro lado, entretanto, para não incorreremos numa visão limitada e unilateral da obra de Helena Antipoff e, sobretudo, da educação, mesmo, enquanto fenômeno passível de contradições que implicam a possibilidade do novo, buscamos, em nosso trabalho, refletir uma prática iluminada pela capacidade empreendedora de uma mulher, avançada em relação ao seu tempo e transformadora dentro das possibilidades ao seu alcance.

Capítulo 1

Helena Antipoff no Cenário das Reformas Educacionais

1.1 Vinda para o Brasil e Traços Biográficos Precedentes

Helena Antipoff chegou ao Brasil em 1929 a convite do então Secretário do Interior, responsável pela educação pública de Minas Gerais, Dr. Francisco Campos, que empreendera naquele estado, juntamente com Mário Casasanta, uma reforma pedagógica baseada nos conceitos renovados de ensino difundidos na época. A valorização dada pelos renovadores da educação aos princípios científicos aplicados à organização escolar é que motivou a criação, em Belo Horizonte, da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, destinada à formação de dirigentes educacionais, para onde a psicóloga russa se encaminhou com a finalidade de assumir a cadeira de Psicologia e montar um laboratório de psicologia pedagógica.

De sua atuação diria Claparède em carta ao embaixador da Suíça no Rio de Janeiro (Referência Ms.fr. 4040 f. 370 da Biblioteca da Universidade de Genebra):

“Madame Antipoff, actuellement professeur a l’Ecole de Perfectionnement de Bello Horizonte, a été assistante au Laboratoire de Psychologie de Genève de 1926 à 1929. Elle a accompli ses fonctions avec une grande distinction. En 1929, on lui a offert au Brésil une belle place, & elle nous a malheureu-

sement quittés. - L'an dernier, j'ai eu le plaisir de voir, a Bello Horizonte, le beau travail qu'elle avait entrepris, en mettant sur pied un service de psychologie scolaire."

Seus primeiros tempos em nosso país, entretanto, foram marcados pelos conflitos de idéias entre os defensores da escola tradicional e partidários da Escola Nova que Antipoff abraçava. A vinculação de tais conflitos aos interesses dos grupos de poder só viria a tornar-se clara muito mais tarde, através de estudos como o de Carlos Jamil Cury, por exemplo, que em sua tese "*Os Conflitos Ideológicos na Reconstrução da Educação Nacional na Segunda República*" procurou explicitar a origem dos embates em pauta. Na época, os educadores diretamente envolvidos tinham como bandeira a crença de que aos homens novos, egressos da Escola Nova, caberia sustentar a sociedade democrática objetivada pelos princípios daquela mesma escola (cf. Ianni, O., in Cury 1977, p. 146).

Sobre a vinda de Helena Antipoff comentaria bem mais tarde o político mineiro Milton Campos (cf. Campos 1972, p. 2):

"Minas Gerais não se esqueceu – e há de lembrar sempre – o que foi para o seu progresso e o brilho de sua história o governo de Antonio Carlos. Os seus contemporâneos se recordam da ação renovadora então promovida. A renovação política, com a primeira experiência do voto secreto entre nós, deu no grande movimento da Aliança Liberal e na Revolução de 30, ainda sem perspectivas para o julgamento histórico pelo caráter eminentemente polêmico de suas motivações e repercussões.

Mas outro aspecto dessa renovação já mereceu das gerações que se seguiram a sentença consagradora. Refiro-me à renovação pedagógica, que naquele período governamental se promoveu sob os estímulos e a direta orientação de um intelectual e homem público, o Prof. Francisco Campos, que ocupava a Secretaria do Interior, então abrangente também dos serviços do ensino.

Naquele tempo, a política e a educação podiam andar juntas. Não porque se devesse entender a administração do ensino como instrumento da ação política cotidiana e vulgar, mas porque se tinha como certo que a obra do governo reclamava uma política e essa política tinha como base e finalidade a educação popular. E era de ver-se o movimento que se fazia em torno dos problemas do ensino. Eles absorviam as atenções. As professoras mi-

neiras sentiam-se estimuladas. Estudavam. Procuravam adquirir as novas técnicas. Atualizavam-se.

... compreendiam-se as novas técnicas e as novas concepções dos problemas pedagógicos que se desenvolviam nos centros mais adiantados do mundo. Era preciso que essas conquistas chegassem até aqui.

O esforço foi feito, entre outros processos pela convocação de professores estrangeiros. No número dos que vieram estava D. Helena Antipoff.”

Conforme obra publicada por seu filho, Daniel Antipoff (1975), a história da vida da educadora, anterior à sua atuação no Brasil, onde acabou por fixar-se, se caracteriza por uma grande dedicação ao estudo da Psicologia experimental, bem como pela atuação em instituições educacionais.

Helena Antipoff nasceu em Grodno, na Rússia, em 25 de março de 1892. Tendo estudado oito anos em seu país, veio para a França em 1909, ingressando na Faculdade de Ciências da Sorbonne, onde deveria fazer seus estudos de Medicina. Inclinada para a Psicologia, por influência de Bergson e Pierre Janet, através de conferências assistidas no Colégio de França, procurou a orientação do Prof. Alfred Binet, cujas experiências no campo da educação já eram conhecidas. Como o psicólogo havia morrido, trabalhou com seu assistente Dr. Theodore Simon e participou do grupo de estudos que verificou os resultados da escala métrica de medida de inteligência, organizada por Binet, posteriormente conhecida por escala Binet-Simon, diplomando-se, em 1914, no Instituto de Ciências da Educação.

Convidada por Edouard Claparède, então interessado em organizar na Universidade de Genebra um curso de Ciências da Educação, Antipoff integrou a primeira turma do Instituto “Jean Jacques Rousseau” daquela cidade, onde trabalhou numa espécie de escola de aplicação do mesmo instituto, a “*Maison des Petits*,” ali várias experiências foram realizadas com crianças de quatro anos em diante, muitas delas contidas nos *Archives de Psychologie* organizados por Claparède.

“Atualmente, estudamos na ‘Maison des Petits’ do Instituto ‘Jean Jacques Rousseau’, o caráter das crianças, observando-as em sua conduta para com o trabalho manual. Dezoito crianças, de 7 a 8 anos foram metodicamente observadas durante muitos meses. Pudemos recolher um grande número de reações características, graças a algumas ocupações. Cuidamos de graduá-las em cinco graus - muito forte, forte, médio, fraco, muito

fraco. Estas reações, analisadas do ponto de vista caracterológico e graduadas, permitem-nos representar o caráter de nossas crianças por meio de perfis, de acordo com o exemplo de Lasoursky. ...” (cf. Antipoff, Daniel 1975, p. 40)

Voltando para a Rússia, em 1916, na cidade de São Petersburgo dedicou-se ao trabalho com crianças e adolescentes órfãos de guerra, principalmente, cuja fome e abandono geravam a delinqüência. Para eles organizou um centro de triagem e encaminhamento às instituições e patronatos. O contato com aquelas crianças permitiu-lhe elaborar perfis psicológicos de bem dotados e propensos à criatividade e originalidade.

“... Eu tinha sido convidada com outros pedagogos, psicólogos e médicos para estudar centenas de crianças, abandonadas nos centros médicos-pedagógicos de Petersburgo, durante os anos da grande fome (1921-1923), enfrentando uma tarefa das mais difíceis. Era também a época das grandes epidemias de diversas espécies e as crianças observavam regime médico muito severo. Internadas em uma espécie de hospital, pobre e mal mobiliado, com poucos livros, escasso material de jogos e trabalho manual, fomos obrigados a observá-las nestas condições desfavoráveis, para decidir seu destino, segundo o caráter de cada uma, e encaminhá-las para as 150 instituições pedagógicas médicas e jurídicas que possuíamos.” (cf. Antipoff, Helena 1992a, pp. 38-39)

Ainda na Rússia, trabalhou num Reformatório para Menores em uma experiência piloto de reeducação, com material imitado da Suíça, para melhoria de aprendizagem de leitura, acompanhado de ginástica rítmica e trabalhos manuais. Transferindo-se posteriormente para Viatca, próxima aos Urais, num outro estabelecimento também para adolescentes com problemas, montou um laboratório de Psicologia. A descrição pormenorizada das características e aptidões das crianças, feita pelos ajudantes, lhe permitiu demonstrar, através de gráficos, que houvera progressos educacionais após melhor regime alimentar, vida sadia ao ar livre e suficientes horas de sono.

Em 1924 Helena Antipoff deixou definitivamente a Rússia com o marido, o intelectual Victor Tretzky Antipoff, perseguido por suas manifestações contra o regime comunista.

Trabalhou um ano na Alemanha e organizou, na cidade de Berlim, um jardim de infância destinado aos filhos de expatriados russos, onde realizou uma de suas primeiras

“terapias,” baseada no confronto de “coisas verdadeiras” e “coisas inventadas” que as crianças lhe contavam.

No ano seguinte, em 1925, voltou para Genebra, ainda a convite de Claparède, onde trabalhou na universidade como responsável pelo setor experimental de Psicologia, no Instituto “Jean Jacques Rousseau” como professora da cadeira de Psicologia da Criança e de Técnicas Psicológicas e exerceu o cargo de assistente do próprio Claparède (cf. Antipoff, Daniel, 1975).

Três anos mais tarde a sua biografia já era citada no *The Psychological Register*, editado por Carl Murchinson, como sendo uma das autoridades européias em educação e psicologia da criança.

Genebra transformara-se, na época, em importante Centro de Ciências da Educação, cujos professores Myra y Lopez, Pierre Bovet, Jean Piaget, Claparède e a própria Helena Antipoff atraíam a atenção de educadores, como aconteceu com os reformadores mineiros.

1.2 O Contexto Político-Econômico-Social, Prenúncio das Reformas de Ensino

A reforma de ensino empreendida por Francisco Campos em Minas Gerais, simultânea a outras, realizadas em diferentes unidades da federação, e que motivou o aparecimento de D. Helena, como ficou conhecida em Belo Horizonte, no panorama educacional brasileiro insere-se num contexto cuja revisão torna-se indispensável à consecução dos propósitos que norteiam o presente estudo.

Para tanto percorremos bibliografia já bastante conhecida sobre o assunto, especialmente os textos de Boris Fausto, também citados por Ana Maria Casasanta Peixoto em seu estudo relacionado especificamente com a Reforma Educacional “Francisco Campos” realizada em Minas Gerais. Ao mesmo tempo nos foram de grande auxílio os livros “Educação e Sociedade na Primeira República” do Prof. Jorge Nagle e “História da Educação Brasileira” de Maria Luiza Santos Ribeiro que, juntamente com “Educação e Movimento Operário” de Paulo Ghiraldelli Jr., somados à leitura de um texto mimeografado pela Fundação “João Pinheiro” de Minas Gerais, elaborado pela pesquisadora Ana Maria Vaz de Assis, “A Problemática da Democratização do Ensino Público em Minas Gerais”, assim como à tese, anteriormente mencionada, de

Carlos Roberto Jamil, nos permitiram traçar o cenário em que, por aqui, aportou a psicóloga russa, tal como se segue.

A década de 20 em nosso país, que compreende os últimos anos do período conhecido historicamente como Primeira República, tem como característica um clima de “*crise*” que advém do início do processo de desintegração do regime oligárquico, conforme Peixoto (1981).

A partir do final da I Guerra Mundial modificações de natureza estrutural vão propiciar a transição de uma sociedade marcada pela economia de natureza agrário-exportadora para uma sociedade de economia urbana-industrial voltada para as necessidades e/ou possibilidades de consumo do mercado interno, notadamente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, onde a infra-estrutura urbana e de transportes era mais desenvolvida (cf. Ghiraldelli Jr. 1987, p. 23).

Tal transição está condicionada e marca o movimento profundamente contraditório patrocinado pela cultura cafeeira no processo de industrialização do Brasil. Se por um lado as oligarquias cafeeiras refreavam o crescimento da indústria, através de uma política de proteção ao produto, por outro lado a própria expansão das lavouras de café havia provocado uma certa prosperidade material que tornou possível investimentos em outros setores e o nascimento do parque industrial do país, o que, de certa forma, colocou em jogo a supremacia política dos próprios “*donos do café*” (cf. Silva 1981, in Ghiraldelli 1987, p. 22).

Estes, defensores do regime federativo, com ampla autonomia para os estados, desde a proclamação da República, controlavam o aparelho político do Estado. A concentração das atividades econômicas mais importantes em Minas e São Paulo (especialmente este último) possibilitava às oligarquias dirigentes dos dois estados a organização do aparato político de modo a manter seus privilégios.

“Paulistas e Mineiros conseguiram estruturar um sistema singular de controle político, a chamada ‘política dos governadores’. Tal política foi, em verdade, a institucionalização de um ‘pacto oligárquico,’ elaborado por Campos Sales e consistia, em última análise, na promessa do governo federal de apoiar incondicionalmente as oligarquias locais que tivessem o controle político regional. ... Com a ‘política dos governadores’ o Presidente da República se comprometia em não apoiar as dissidências e, com isso, alterar o mínimo possível a composição dos poderes regionais.” (cf. Ghiraldelli 1987, p. 21)

Em troca os governadores de cada Estado, uma vez fortalecidos, deveriam apoiar, incondicionalmente a política do Presidente da República. Como Minas e São Paulo se alternavam no poder não tardou que a política dos governadores se transformasse em política do café-com-leite (cf. Nagle 1974).

Ao enfrentar a primeira crise de super-produção do café, no início do século, os produtores dos Estados cafeeiros, usando da posição privilegiada que ocupavam a nível político, firmaram, em 1906, o “Convênio de Taubaté” assinado pelos presidentes (governadores) de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro em que definiam uma política de valorização do café, sendo que

“o item mais significativo do documento original, produzido e aprovado na ocasião, consistia em firmar propósitos de iniciar negociação para um empréstimo externo de 15 milhões de libras para custear as compras destinadas a manter o preço do produto” (cf. Fausto 1985, pp. 214-216).

Assim, o governo, sob o comando das oligarquias, com empréstimos contraídos aos banqueiros britânicos, financiava a retenção dos estoques mantendo uma posição artificial de oferta do produto a nível internacional com conseqüente garantia de preços elevados aos produtores.

Esta posição, a curto e médio prazos, geradora de altos lucros, incrementou ainda mais o plantio de cafeeiros, criando um problema de super-produção a longo prazo, apesar de algumas medidas tomadas no sentido de controlar as áreas plantadas.

Tal panorama de super-produção tornou a economia do país, que segundo Boris Fausto se caracterizava pelo *“predomínio e hegemonia das oligarquias cafeiras no plano interno e dependência ao capitalismo internacional no plano externo”* (cf. Fausto 1985, p. 195), inteiramente vulnerável à crise da economia mundial em 1929.

No crescer desse processo os produtores se viram compelidos a aplicar parte de seus recursos em atividades industriais que trouxeram consigo modificações concretas do ponto de vista político e social – de um lado possibilidade de ascensão de outros grupos aos centros de poder e de outro, como causa e efeito da mesma industrialização, urbanização crescente do país, com o aparecimento de uma, ainda frágil, camada média urbana composta pela burocracia civil e militar e do operariado.

O início do processo de industrialização se deu, pois, entre tensões e conflitos de interesse entre o grupo agrário-exportador e o nascente grupo industrial-urbano, procedente do primeiro, sem que este último alcançasse o correspondente poder político,

ainda nas mãos dos “*coronéis*,” defensores da vocação agrária do país (cf. Nagle 1974, p. 15).

De fato o crescimento do parque industrial, cuja produção passou a ser importante para a economia do país condicionou a manifestação dos grupos sociais até então pouco expressivos: a “*burguesia*” industrial, a camada média urbana e o operariado. O primeiro, conforme já se afirmou, estava, por um lado, comprometido com a oligarquia rural de onde procedia, mas por outro em choque de interesses como ela e a própria “*Revolução de 30*” eclodiu num dos momentos agudos deste choque.

O operariado, conforme Nelson Werneck Sodré, citado por Maria Luiza Santos Ribeiro (1987, p. 67), através de suas reivindicações de classe, representava a partir daí “*a existência do povo*” enquanto expressão política.

Conforme Peixoto em seu texto,

“o operariado brasileiro dispunha de péssimas condições de trabalho e de vida, impostas pela burguesia industrial que tinha na excessiva exploração da força de trabalho um dos elementos de acumulação de capital.” (cf. Peixoto 1981, p. 29)

A inexistência de qualquer legislação de proteção ao trabalhador e a visão da

“questão social como caso de polícia favoreciam às indústrias a contratação de mulheres e crianças por baixos salários em condições quase que sub-humanas. Entre o operariado, porém, devido à natureza de classe dos elementos que a ele pertenciam o que lhe dava um caráter de coesão, circulavam idéias capazes de mobilizá-lo contra o processo de dominação vigente.” (cf. Peixoto 1981, p. 29)

“Essas idéias pertencentes ao ideário anarquista, anarco-sindicalista e posteriormente comunista procuravam desvendar para o operariado a natureza do processo de dominação a que estavam submetidos e orientar a sua prática num sentido de modificações profundas na constituição do aparelho de Estado.” (cf. Peixoto 1981, p. 30)

Vários movimentos grevistas, fruto da difusão de tais idéias, eclodiram nas duas primeiras décadas do século e foram reprimidos com a demissão e prisão de líderes, assim como com a atribuição dos movimentos à influência de imigrantes estrangeiros.

A lei “Adolfo Gordo” – 1907 – foi promulgada para a expulsão de estrangeiros anarquistas e tinha como fator de legitimação o xenofobismo do discurso do poder apoiado pelas camadas médias. Estas em tudo e por tudo dependentes dos grupos dominantes para sua sobrevivência, segundo Paulo Sérgio Pinheiro (1977) se apresentavam, embora em franco processo de expansão, débeis do ponto de vista ideológico. Sua oposição aos grupos dominantes estava restrita à contestação de algumas práticas de exercício do poder e não à essência mesma do regime de dominação.

O movimento do Tenentismo – 1922 a 1927 – é um exemplo neste sentido e é a expressão de manifestações contestatórias diante da situação, definida pelos participantes como fruto da corrupção e da fraude eleitoral. Congregados aos militares, os funcionários públicos, os comerciantes, os profissionais liberais e os intelectuais mobilizaram-se e deram força e popularidade ao movimento. Para as camadas médias, um conjunto de reformas institucionais (políticas e jurídicas) e a moralização do sistema eleitoral lhes trariam as mudanças desejadas e a conquista de um espaço nos centros de poder. Os ideais de “*justiça e representação*” pregados pelos tenentes, entretanto, estavam imbuídos de uma mentalidade elitista que refreava a verdadeira participação popular (cf. Ghiraldelli 1987, p. 29).

Também de caráter contestatório foi a fundação do Partido Democrático, bandeira sob a qual os filhos de fazendeiros, egressos das faculdades, representantes das dissidências oligárquicas tentavam, por seu turno, integrar a vida pública, pregando idéias liberais, sem, contudo, tal como os tenentes, atingirem os interesses populares.

Estes movimentos culminaram com a composição da Aliança Liberal formada pela burguesia industrial e setores dissidentes da oligarquia agrária que, empunhando a bandeira da “*democracia liberal*,” postulava a necessidade de recomposição do poder político, tendo como divisa o voto e a representação popular.

Tenentes, Partido Democrático, Aliança Liberal colocaram um ponto final na chamada República Velha, apoiados pelas camadas médias que viam no Estado liberal “*uma forma de garantir a sonhada participação no processo decisório do país*” (cf. Peixoto 1981, p. 40).

A Revolução de 1930 representou, pois, a eclosão de um choque de interesses entre a incipiente “*burguesia*” industrial em ascensão e o poder agrário-comercial-exportador que culminou com a destituição do PRP (Partido Republicano Paulista) e com a posse de Getúlio Vargas na presidência da República.

1.3 Educação, um Tema em Debate

Neste contexto de mudanças intensificaram-se as discussões a propósito dos assuntos educacionais e pedagógicos.

Já nos finais do período imperial e primeiros anos da República, as idéias de democracia, federação e educação apareciam como soluções indispensáveis no sentido de acompanhar a modernização do país (cf. Nagle 1974, pp. 100-101). O que se colocava, então, eram as próprias teses do liberalismo que faziam crer ser a educação, a alfabetização, medidas capazes de resolver os problemas sociais.

No segundo decênio do século a consolidação das transformações econômicas e seus reflexos sociais aumentaram entre os setores médios emergentes (burocracia pública e privada) a demanda por instrução. Para os mesmos setores, de uma maneira geral, a escolarização dos filhos era vista como uma chance para seu ingresso nas novas carreiras que a sociedade oferecia.

Ao mesmo tempo, para as próprias classes dirigentes tornou-se interessante a escolarização das massas, à medida que o projeto de industrialização e de urbanização crescentes no país demandavam da população requisitos mínimos de conhecimentos transmitidos pela Escola. De fato, a divisão do trabalho na etapa do processo de industrialização em andamento no Brasil exigiu o deslocamento de grandes massas do campo para a cidade. A vida na cidade e o próprio trabalho na manufatura, na indústria ou no setor de serviços, próprios do meio urbano, apresentavam uma complexidade maior que aquela do meio rural, complexidade esta resultante da necessidade de manipular um número grande de valores simbólicos, cujo aprendizado é feito predominantemente no meio escolar.

Assim também, no plano político, as lutas intra-oligárquicas passavam pelo voto e o controle regional das urnas, através do chamado "*voto de cabresto*", demandava a ampliação do quadro de possíveis votantes. As postulações pela escolarização e contra o analfabetismo se inscrevem neste contexto.

Desta forma os temas educacionais que haviam permanecido ausentes das discussões das lideranças, ligadas predominantemente aos interesses agrários, defensoras da "*vocação rural*" do Brasil reapareceram caracterizando o que Jorge Nagle definiu como "*entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico*." No primeiro caso Nagle coloca a inclusão sistemática de assuntos educacionais nos programas das diferentes organizações ou movimentos que se formaram no bojo das transformações que então

ocorriam. Constituíam-se em formulações de ordem mais geral, partes de um programa mais amplo, ligadas a problemas de natureza principalmente política.

O segundo caso – o otimismo pedagógico – o autor define como sendo uma transformação de tais formulações, mais genéricas e de preocupação mais ampla a nível social, em restritos programas que colocavam a escolarização como a mais eficaz avanço da História brasileira, o que veio posteriormente a ser absorvido pelas propostas de políticas públicas, como se poderá verificar no decorrer do presente trabalho, ocasionando como que uma corrente de reformas de ensino a nível dos estados brasileiros.

Segundo Nagle,

“... enquanto o tema da escolarização era proposto e analisado de acordo com um amplo programa desta e daquela corrente ou movimento, ele servia a propósitos extra-escolares ou extra-pedagógicos; era uma peça entre outras ... importante justamente pelas suas ligações com problemas de natureza política. Nesse momento a escolarização era tratada por homens públicos e por intelectuais que ao mesmo tempo eram ‘educadores’ num tempo em que os assuntos educacionais não constituíam, ainda, uma atividade profissionalizada. Apenas na década final da Primeira República a situação vai ser alterada com o aparecimento do ‘técnico’ em escolarização, uma nova categoria profissional. Este é que vai daí por diante tratar, com quase exclusividade, dos assuntos educacionais. Justamente nesse momento, os temas da escolarização vão se restringindo a formulações puramente educacionais ou pedagógicas, com o que vão perdendo ligações com os problemas de outra natureza. Analisados pelos ‘técnicos’ os problemas se comprimem num domínio especializado, e se segregam ao serem menosprezadas as vinculações com problemas de outra ordem.” (cf. Nagle 1974, p. 102)

Neste ponto é que se enquadram as reformas pedagógicas realizadas a nível estadual dentre as quais nos interessa especialmente aquela realizada em Minas Gerais.

De fato, tendo sido criada em 1924 a Associação Brasileira de Educação (ABE), organização sem cunho de classe, mas de carácter reivindicatório, através da qual se pretendia (cf. Ribeiro 1987) sensibilizar o poder público e a classe dos educadores brasileiros para os problemas mais cruciantes da educação nacional e necessidade urgente de se tomarem medidas concretas para equacionar e resolver esses problemas, adquiria carácter prático o movimento iniciado por alguns dos “técnicos” em educação, com

idéias renovadoras sobre o ensino. O modelo assimilado era o da chamada Escola Nova, já bastante difundido nos Estados Unidos e na Europa e que, no Brasil, coadunava-se, perfeitamente, aos princípios liberais retomados na política.

Alguns livros publicados no país, anteriormente, já se haviam empenhado na difusão do modelo. Em 1909, Carneiro Leão havia publicado *A Educação*, obra que conquistou adeptos e identificou afinidades. Este livro foi complementado por *O Brasil e a Educação Popular* (1917), *Problemas de Educação* (1919) e *Os Deveres das Novas Gerações Brasileiras* (1923). *Eduquemo-nos* publicado, em 1922, por José Augusto, *Ensinar a Ensinar*, em 1923, por Afrânio Peixoto vieram juntar-se às obras de Carneiro Leão e reforçar as fileiras das publicações renovadoras.

Estas obras analisaram a educação sob aspectos psicológicos e sociológicos, dando o aval científico aos primeiros “*técnicos em escolarização*” o que, posteriormente, referendou medidas tomadas para as referidas reformas, realizadas na seguinte ordem a primeira delas foi empreendida por Sampaio Dória em São Paulo, seguida pela do Ceará, em 1923, por Lourenço Filho. José Augusto, em 1925, reorganizou o ensino primário do Rio Grande do Norte e no mesmo ano Anísio Teixeira reorganizou o da Bahia.

Em 1927 realizou-se a reforma em Minas Gerais, empreendida por F. Campos, seguida de reformas no Distrito Federal, em Pernambuco e no Paraná, realizadas em 1928, por Fernando de Azevedo, Lysímaco da Costa e Carneiro Leão, respectivamente (cf. Ribeiro 1987, p. 70).

Tais reformas não faziam parte de uma “*política nacional*” de educação, restringiam-se ao ensino primário e estavam como que condicionadas à presença dos “*reformadores*,” os “*técnicos*”, nos cargos públicos competentes, apresentando por isso, características de inconsistência e desigualdade. Mas, apesar de tudo e dado, ainda, à sua inserção em contextos territoriais demográficos, econômicos, políticos e culturais diversos, dos quais os educadores possuíam uma visão apenas superficial, elas colocaram o assunto educação na ordem do dia, embora, conforme Nagle, citado acima, ressaltando aspectos qualitativos da reformulação da escola e dos métodos pedagógicos, vistos como questões mágicas para a solução dos problemas nacionais.

Foi nessa atmosfera que Helena Antipoff iniciou seu trabalho no Brasil, participando, mesmo que indiretamente, do intenso debate que então se travava. A publicação dos resultados de uma pesquisa por ela orientada, em 1930, que veremos mais detalhadamente no decorrer do trabalho, realizada entre crianças de Belo Horizonte,

motivou controvérsias. Como a mesma indicasse apenas 0,3% das crianças interessadas no ensino de Religião, Pe. Álvaro Negromonte acusou a psicóloga de “*técnica estrangeira que tem a audácia de querer eliminar o tradicional ensino religioso dos currículos primários*” pelo fato da psicóloga ter formulada a hipótese de que isto se devesse à maneira enfadonha e erudita como os livros de religião eram redigidos (cf. Antipoff, Daniel 1975, p. 131).

1.4 Em Clima de Renovação e Mudança

A ABE (Associação Brasileira de Educação), agindo como centralizadora e divulgadora de idéias, através de suas Conferências Nacionais de Educação, foi móvel e palco do confronto de duas correntes opostas: a dos reformadores, defensores da gratuidade do ensino, da laicidade, da coeducação e de um Plano Nacional de Educação e aquela chefiada pelos católicos que viam nestes princípios e especialmente na interferência do Estado um perigo de monopólio e uma afronta à educação confessional. O período ficou conhecido como o do “Conflito de Idéias.”

Tal confronto deu origem, após a IV e V Conferências, à redação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, publicado em 1932, cujo conteúdo, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, objetivava imprimir uma direção mais firme ao movimento renovador.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova inaugurou uma rica fase de discussões e debates acerca da educação brasileira em que os signatários assumiriam o pressuposto da escola como agência equalizadora e desenvolveriam trabalhos onde se evidenciasse a percepção de que a realidade social poderia vir a ser transformada via sistema escolar. É o que se costuma chamar “*reconstrução social pela escola*” em que determinadas concepções sobre as relações entre escola e sociedade terminam por enfatizar a potencialidade dinâmica dos reflexos do sistema escolar no sentido de promover, no sistema global, mudanças estruturais definidas.

O documento expressava o conjunto das idéias dos renovadores que partiam da constatação de que o mundo se encontrava em crise –

“crise de uma ‘civilização em mudança’ devido às grandes transformações geradas e geradoras de um avanço científico-tecnológico imenso. Essa crise é própria de uma fase de transição, vivida por um mundo em transformação

global, onde há valores que se perdem e valores que se ganham. Exatamente porque, ao lado das mudanças materiais e sociais, ensaiam-se mudanças no mundo moral sob o influxo de princípios científicos.” (cf. Romanelli 1978, p. 40)

Para os Pioneiros a causa da crise se prendia a uma inadequação do universo interior do homem culto à ciência experimental, acentuada pela evolução dos princípios do empirismo, do racionalismo e do positivismo, em detrimento da “*ordem revelada*.”

Alguns procuravam adequar-se às mudanças e assenhorar-se delas, outros resistiam em nome de uma tradição imprópria ao novo mundo, daí as divergências e tensões.

Colocavam ainda, o aparecimento de novos grupos sociais, a nova organização do trabalho, com a revolução nos modos de produção, através da maquinofatura e a concepção de maior igualdade entre os homens como características da civilização científico-tecnológica.

Viam a educação como

“sendo o veículo integrador das gerações às novas condições de um mundo em mudança, daí a sua necessidade de organizar-se como instrumento e adaptação às situações novas de um meio social essencialmente dinâmico.”
(cf. Cury 1977, p. 54)

A educação também constituía a própria condição do humanismo tecnológico, firmado no homem sujeito e senhor do progresso que ele mesmo faz, na ciência, portadora de uma nova mentalidade e de um progresso ilimitado, na evolução característica da mutação do homem e conseqüentemente da ordem social e na democracia, único tipo de sociedade onde é possível a solidariedade e cooperação através do trabalho. Esta postura justificava para o grupo dos renovadores, uma política educacional unificada que poderia ser o centro de toda a estrutura política e social da nação (cf. Cury 1977, p. 55).

1.5 A Escola, da Teoria à Prática

Para os escolanovistas brasileiros, à semelhança do pensamento de Dewey, o local privilegiado da educação seria a escola, cujo papel deveria estar de acordo com o tipo de

sociedade pretendida (cf. Dewey 1978). Este papel deveria estar sempre vinculado aos princípios filosóficos que investigariam os valores mentais e morais amplos desejados na sociedade objetivada, e às diferenças inerentes aos diversos graus de desenvolvimento de cada sociedade existente.

Para alcançar os fins a serem estabelecidos, os renovadores procuraram também adequar os meios que, na verdade, esclarecem e aprofundam os primeiros e deles não podem se afastar. Explicando: os princípios filosóficos deveriam se apoiar nos princípios científicos, pois se aqueles determinam o que o “homem deve ser,” as Ciências da Educação e as Ciências Sociais descrevem a que o homem e a sociedade efetivamente são.

A base científica da organização escolar estaria, pois na Fisiologia, na Biologia e na Psicologia que exigem a adequação da educação ao desenvolvimento da criança e nas Ciências Sociais que situam a escola dentro de determinada sociedade.

“O papel da Pedagogia será o de adaptar os meios científicos aos fins filosóficos propostos. Ela propõe um plano de ação com que se pretende influir nos destinos do educando. Por isso o caráter da Pedagogia não é nem puramente científico e nem puramente filosófico. Ela é uma teoria-prática.” (cf. Cury 1977, p. 58)

Para os renovadores a natureza humana tenderia a realizar-se a si mesma, não havendo necessidade de autoritarismo, mas de controle e oportunidade. Esta, seria dada principalmente na escola, que deveria satisfazer as necessidades do indivíduo, segundo suas aptidões e tornando-o também mais ativo e interessado em relação ao meio social em que estivesse inserido.

A escola deveria criar, para tanto, um ambiente idêntico ao da sociedade.

A educação torna-se-ia “nova” não só pela sua função social, mas também pela disciplina consentida e responsável, assim como pela exercitação adequada aos interesses e necessidades do educando.

Assim todas as oportunidades seriam utilizadas como formativas, o ser humano tomado em seu caráter global, frente a uma situação global de existência: formação física, moral, intelectual se ajustariam em situações diversas no sentido do ensino, de acordo com as condições do desenvolvimento e do interesse. Aprender-se-ia numa “situação real de experiência.” A escola passaria a ser não um local de preparação

para a vida, mas sim um centro onde se viveria com a atividade e a participação de todos.

Aberta, obrigatória, gratuita, comum e única para todos, a escola deveria estar, também, sob responsabilidade do Estado a quem caberia, através de um plano geral em todos os níveis proporcioná-la a todos os cidadãos, para deles obter o máximo de desenvolvimento.

O princípio da gratuidade impediria a formação de elites econômicas na escola e permitiria a mobilidade social, através da seleção dos mais competentes, assim como a coeducação reiteraria o direito comum a todos, bem como reforçaria o sentido de vida da escola com o convívio entre ambos os sexos.

Eram, ainda, postulados: a laicidade, como liberdade de consciência e autonomia científica da escola e a escola do trabalho, como garantia para a reorganização econômica da sociedade.

“A escola do trabalho ativa e funcional onde o aluno pode trabalhar para aprender e aprender para trabalhar. Na preparação de um trabalho produtivo (e em uma civilização industrial de um trabalho técnico-profissional) a escola do trabalho preenche as necessidades específicas do nosso povo exigindo bases brasileiras e encaminha-se para nossas necessidades.” (cf. Cury 1977, p. 69)

A escola pública deveria, ainda, conciliar a vontade individual com a vontade social, ser a escola-comunidade: no campo, apropriada ao homem do campo e, na cidade, pronta para instrumentalizar o operário ao trabalho. Tudo isso através da cooperação que educaria o indivíduo para o interesse coletivo.

“Ampliando o sentido e o alcance da comunidade, o aluno vai do amor ao meio próximo ao amor da pátria, nela querendo atuar como cidadão consciente. E da pátria estende seu amor ao amor da humanidade tornando-se um cidadão do mundo.” (cf. Cury 1977, p. 70)

As idéias contidas no Manifesto dos Pioneiros, como exposto acima, conduziam, pois, a educação no sentido de amplas mudanças, procurando a superação dos métodos tradicionais de ensino, a abertura democrática da escola a todas as classes e a instrução

voltada para o trabalho cooperativo e participante. Tais idéias deveriam ser postas em prática a partir de um centro irradiador que seria a própria escola.

Sem tentarmos nos aprofundar muito na questão da crítica às mesmas idéias, objeto de numerosos trabalhos, entre eles alguns já mencionados aqui, dois pontos se colocam como fundamentais para este trabalho:

1. A crescente valorização dos princípios científicos como apoio à organização escolar e o conseqüente fortalecimento dos técnicos em educação, que acabaram por limitar, conforme Jorge Nagle, as discussões relacionadas à educação às cercanias dos muros da escola, tirando-lhes uma conotação mais geral e por isso mais política;
2. Segundo Maria Luiza Santos Ribeiro, uma visão mais cuidadosa sugere que o verdadeiro sentido da luta entre tradicionalistas e escolanovistas, entre representantes do chamado interesse público e do interesse particular, não passou de um conflito de interesses particulares de duas forças em oposição: uma “*conservadora*,” ligada ao modelo agrário-exportador e outra “*moderna*,” ligada ao modelo urbano-industrial (cf. Ribeiro 1987, p. 83).

É interessante, também, lembrar que as idéias escolanovistas, dizendo-se adequadas à realidade brasileira e ao rompimento com uma sociedade agrária, que os Pioneiros visualizavam como atrasada, são baseadas em modelos exógenos já existindo, à época na Europa e nos Estados Unidos (cf. Libânio sem data, pp. 5-6).

Grande parte das propostas contidas no Manifesto foi, finalmente, incluída na Constituição de 1934, bem como a liberdade do ensino religioso, pretendida pelos defensores da escola tradicional. Assim o Estado acabou por satisfazer as duas correntes:

“uma no horizonte da ideologia liberal com as idéias da paz social, estabilidade e cooperação, outra objetivando a recuperação de uma cosmovisão mais ética, única capaz de manter os mesmos ideais debaixo da autoridade de Deus. E com certeza, a limitação que a Igreja Católica impôs às tentativas renovadoras era do interesse do Estado, o qual se evidencia na própria elaboração da constituição que acabou reproduzindo na instância jurídica interesses dominantes que satisfizeram a todos.” (cf. Cury 1977, p. 147)

E ainda, conforme Luiz Antonio Cunha (1975), obedecendo os pressupostos básicos do modelo escolanovista, a educação proposta como universal e gratuita passou apa-

rentemente a dar a todos os homens condições idênticas de realização social porque as desigualdades são interpretadas como desigualdades de oportunidades educacionais. Assim os indivíduos só são “*desiguais*” em virtude de seu desempenho escolar, pois os princípios liberais sustentam que o trabalho e o talento são os instrumentos legítimos de ascensão social e que é justamente a escola quem desenvolve talentos e prepara para o trabalho.

1.6 Minas em Tempo de Reformas

“*Façamos a Revolução antes que o Povo o Faça*”¹

Voltando a nossa preocupação ao assunto mais específico deste estudo, buscamos olhar o cenário de Minas Gerais em que Helena Antipoff mais intensamente atuou.

Numa retrospectiva histórica, conforme Ana Maria Vaz de Assis Libânio (sem data, p. 23), no discurso oficial das lideranças mineiras da 2ª década do século percebia-se a consciência de se viver sob o impacto da crise do sistema: a ameaça da decadência da cafeicultura, a nível econômico, as divisões intra-oligárquicas a nível político, a emergência e pressão de novas camadas a nível social impeliam as mesmas lideranças para uma abertura e alargamento do aparato estatal que não implicasse, contudo, na perda de seu controle. O pensamento social da época reflete, pois, uma mistura de conservadorismo e projeto modernizante.

A democratização sócio-política, tema dos pronunciamentos oficiais, norteava as propostas de reformas dos governos Mello Vianna e Antonio Carlos para novas políticas sociais como ponto de um projeto mais amplo que pretendia a modernização do aparato estatal e da sociedade sem deslocar as antigas elites, bem como objetivava a diversificação e o crescimento da economia mantendo submissas as camadas emergentes.

O representante mais expressivo da nova política, Francisco Campos, titular da pasta de Negócios do Interior, também abrangente dos assuntos educacionais, do Governo Antonio Carlos, via claramente a inviabilidade da permanência da velha ordem excludente e entre o livre jogo liberal dos interesses que se diversificavam também na sociedade mineira e uma ordem sem fissuras, coesa, Campos sempre defendeu esta

¹ Frase atribuída a Antonio Carlos, em entrevista a “*O Globo*” ao jornalista Moacyr de Andrade (cf. Peixoto 1981, p.71).

última. Para ele a democratização sócio-política deveria ser controlada pelo Estado.

“Reprimir os excessos da democratização pelo desenvolvimento da autoridade será o papel político de numerosas gerações.” (cf. Libânio sem data, p. 3)

O diagnóstico que as lideranças mineiras faziam da crise do sistema condicionava o sentido das políticas sociais propostas, havia consciência do crescimento das pressões das camadas “*subalternas*” que ameaçavam a dissolução do estado social e a liquidação das tradições. As causas da crise, entretanto, eram colocadas a nível do descontrole dos espíritos, do relaxamento dos valores, da debilidade espiritual das lideranças. As elites não ignoravam, mas não explicitavam demasiado, a visão de que a crise do sistema era inerente à forma de economia agro-exportadora e que a ameaça vinha da possibilidade de confronto entre as duas classes fundamentais da sociedade.

Dentro deste contexto, as lideranças mineiras, ao perceberem a crise da velha ordem, optaram por uma democratização controlada e dirigida do alto, como se pode perceber pela plataforma do governo Antonio Carlos para os principais enfoques de sua política social: redefinição do assistencialismo individual dominante no tratamento dos problemas das camadas populares, passando-se a uma política mais global, prioridade às medidas que atingissem a camada social como um todo e sua relação com o sistema sócio-político global com o objetivo de preparar as classes baixas para a vida (cf. Libânio sem data, p. 8).

“O programa de governo de Antonio Carlos possui, sem dúvida, um caráter aparentemente contestatário em relação aos processos de dominação exercidos pela oligarquia, entretanto sua forma inovadora, isto é, substituição de práticas consideradas inadequadas como a eleição a bico de pena, por exemplo, por métodos modernos apropriados a um regime político correto em sua essência, a democracia esteve, sempre, porém, sob a égide do grupo do poder.” (cf. Peixoto 1981, p. 82)

Sobre a educação, um dos pontos de vista fundamentais de seu programa, ressalta o governador Antonio Carlos:

“Dentre os deveres a cuja sobrevivência os nossos governos têm consagrado o maior zelo, figura, em justo destaque, o que diz respeito à instituição e educação popular.” (cf. Peixoto 1981, p. 72)

Referindo-se especificamente à reforma do Ensino Primário em Minas Gerais, Francisco Campos explicita a filosofia social e educativa que a norteia. O aparelho do ensino público em Minas foi redefinido para alargá-lo às camadas populares e fazer da instrução popular um instrumento de socialização pois

“... só a educação desenvolve, amplia, orienta e disciplina, de maneira a inserir sem choques e desarmonias, a criança na sociedade, pela assimilação da ordem intelectual e moral reconhecida. Conseqüentemente a escola deve inculcar sentimentos de responsabilidade e de cooperação, fundamento e garantia da boa convivência humana.” (cf. Campos 1927 in Peixoto 1981, p. 96)

Esta postura nos interessa de perto no presente trabalho – os princípios são claros, sem margem para dúvidas: sim à orientação, à disciplina, à ordem reconhecida; não aos choques e desarmonias.

Para tais fins foram implantadas duas ordens de medidas, as legais e as práticas. Estas últimas visando a concretização das primeiras e destinadas a fomentar e divulgar o estudo da instituição escolar e dos novos métodos pedagógicos:

- elaboração e posterior aprovação, pelo Governo do Estado, de um Regulamento do Ensino Primário, aprovado pelo Decreto N° 7.970, de 15 de outubro de 1927, e de um Regulamento do Ensino Normal, aprovado pelo Decreto N° 8.162, de 20 de janeiro de 1928;
- publicação da Revista do Ensino, iniciada em 1925, órgão oficial da Inspeção Geral de Instrução da Secretaria do Interior do Estado, na qual eram exaustivamente divulgados os novos métodos de ensino, publicavam-se inúmeros artigos traduzidos de revistas especializadas da Europa e EUA, os discursos e atos oficiais da Secretaria do Interior e relatórios de experiências de ensino levadas a cabo no estado;
- criação de uma Escola de Aperfeiçoamento de professores *“destinada a recolher professores de todas as regiões do Estado, a fim de que, num curso de dois anos, com mestres experimentados se tornassem verdadeiros técnicos de ensino.”* (cf. Campos 1980, pp. 26-27)

Aqui se situa mais diretamente nosso interesse, pois, com a finalidade de divulgar entre o professorado mineiro, os conhecimentos de Psicologia, na mesma escola foi criado o primeiro Laboratório de Psicologia do Estado, com equipamentos importados da Europa e, para organizá-lo, contratada a professora Helena Antipoff.

Ao definir as funções específicas da escola, Antonio Carlos e Francisco Campos, citados por Peixoto, chamam a atenção para o que definem como sendo o duplo papel da educação:

“A escola é um órgão da sociedade a que pertence: por ela se manifestam as idéias e as aspirações, bem como os hábitos e os lastros de tradições e costumes, que transmitidos pela educação, assegurem a continuidade do desenvolvimento humano. Mas se a escola é um órgão da sociedade em que se acha inserida e de que ela exprime a filosofia própria e inconfundível, é também um instrumento pelo qual as idéias e as aspirações de cada um atuam sobre a sociedade modelando-a, aperfeiçoando-a e transformando-a no sentido das tendências que a solicitam para uma nova ordem intelectual e moral, em cujo plano encontre mais ampla satisfação o quadro de interesses humanos, tão contraditórios e complexos. Em continuidade com a vida social que a rodeia e de que ela não é senão um centro em que a matéria social se condensa e clarifica. A escola realiza, assim, a dupla finalidade educativa.

Se a escola, porém, pela educação adapta a criança à vida social, fazendo-a assimilar a ordem intelectual e moral reinante, de que ela é um poderoso instrumento de conversação, ela, por sua vez, como órgão de aspirações e de idéias, reage sobre a sociedade a cujo serviço é destinada, introduzindo-lhe na circulação fermentos e reativos que lhe provocam alterações e transformações profundas ...” (cf. Campos 1927 in Peixoto 1981, pp. 94-95)

O texto acima reflete perfeitamente a tônica modernizante e, ao mesmo tempo, conservadora da reforma de ensino em questão: se a escola transforma a sociedade na qual está inserida, ela é, acima de tudo, o local privilegiado da mesma sociedade onde se manifestam seus hábitos, lastros, tradições e costumes, bem como se constitui em continuidade, adaptação, e assimilação da ordem intelectual e moral reinante, antes mesmo da possibilidade de provocar alterações e transformações.

Sobre os principais pontos da reforma, sua repercussão e aceitação, resumiria a imprensa:

“Minas passou indubitavelmente, nestes quatro últimos anos, por uma completa renovação no seu aparelhamento cultural.

Quem observar o movimento que vai por todos os setores do ensino público, desde o normal até o primário, o entusiasmo e o carinho com que os governantes e professores se interessam pelo encaminhamento racional do problema que de tão perto diz com os próprios destinos da nacionalidade, sente que algo de decisivo e de definitivo se elabora nessas oficinas de trabalho intenso e eficiente que são as escolas normais e de aperfeiçoamento, verdadeiros viveiros de professoras que dali saem aptas para o exercício de uma missão que são elas as primeiras a considerar como um apostolado cívico que deve ser patriótica e religiosamente cumprido.

O ambiente arejado e natural em que nos grupos escolares e nas escolas se processa a aprendizagem, adotando-se para isto tudo o que a consciência pedagógica consagrou em nossos dias, faz da escola moderna em Minas uma instituição, sob todos os aspectos, diferente da escola antiga, onde imperavam métodos os mais rotineiros e arcaicos.

A reforma Antonio Carlos/Francisco Campos, operando uma reeducação benéfica nos nossos processos didáticos, rasga para o grande Estado Central, novos e arejados horizontes no que se relaciona com a educação popular.”

*Diário de Minas Gerais
Sábado, 27/11/1930*

Assim, num clima contraditório de modernização × conservação, aquela a serviço da segunda, numa atmosfera de transformações e mudanças, sob a aprovação popular, como testemunha o texto acima, Helena Antipoff assumiu seu lugar na Reforma Mineira. Nesta as modernas teorias pedagógicas da escola ativa foram utilizadas emprestando seus argumentos científicos, objetivos, para encobrir uma realidade que as lideranças políticas e econômicas não tinham grande preocupação em ocultar já que mantinham o controle da economia e da própria política.

A escola funcional e sob medida, que para “os técnicos em educação” tinha uma dimensão de respeito às individualidades adquiriu, também por este caminho uma dimensão social. Os novos conceitos pedagógicos foram apropriados pelas elites político-econômicas para justificar um projeto de democratização relativa e controlada onde, de acordo com a “ordem intelectual reinante” cada um deveria ser preparado para ser produtivo, sem, contudo, mudar seu lugar. A equalização de oportunidades propalada, tanto pelos partidários da educação renovada como pelos representantes do

poder, tornou-se instrumento de dissimulação dos mecanismos de discriminação tanto da própria escola como da ordem econômica (cf. Cunha 1975, p. 60).

Capítulo 2

A Psicóloga e Educadora Seu Pensamento – Sua Ação

2.1 Fontes e Caminhos

Se no primeiro capítulo nossa preocupação principal foi delinear o cenário das reformas educacionais no Brasil e mais especificamente em Minas Gerais, para nele situar a presença de Helena Antipoff, no presente capítulo tentaremos colocar em pauta sua atuação como psicóloga e educadora.

Como psicóloga o trabalho de Helena Antipoff seguiu duas grandes linhas, de um lado, como anteriormente dito, como professora da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, organizadora do Laboratório de Psicologia e do Museu da Criança em que preparou recursos humanos aptos para a atuação de acordo com os princípios da Escola Ativa e, de outro, guiada pelo seu interesse pela questão dos excepcionais e por sua postura diante da prática pedagógica e da formação da infância, dedicou-se a uma série de atividades de caráter privado, como a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e da Escola de Excepcionais da Fazenda do Rosário, entidades que se caracterizaram pela preocupação com a educação dos subdotados, com o problema do menor abandonado e com a educação rural, este último aspecto objeto do capítulo seguinte deste trabalho.

As duas linhas mencionadas acima serão tratadas no capítulo, porém, num pri-

meiro momento, temos como meta a análise do trabalho da professora da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico.

Em nossa análise buscamos relacionar a atuação prática da educadora aos pressupostos teóricos que a nortearam, destacando dentre os inúmeros textos, por ela escritos, aqueles que melhor se adequassem aos objetivos do presente capítulo: apresentação da intelectual, enquanto possuidora do discurso da ciência, aquele mesmo discurso, em nossa maneira de ver, utilizado pelas lideranças como garantia e aval para as reformas pretendidas.

Tentamos, por outro lado, baseando-nos no estudo de Carlos Jamil Cury (1985) sobre a categoria da contradição, avançar nossa análise no sentido de refletirmos sobre o “fazer pedagógico” de Helena Antipoff, efetivado principalmente na transmissão de conhecimentos da Psicologia às alunas da Escola de Aperfeiçoamento, conhecimentos estes descortinadores da realidade e, por isso mesmo, denunciando seus problemas e apontando possíveis caminhos de solução, através das aulas teóricas e das pesquisas realizadas.

Ao transcrevermos e analisarmos os textos de Helena Antipoff, procuramos, de forma complementar, apresentar também, na primeira parte do capítulo, textos contidos, especialmente no Regulamento do Ensino Primário e em sua Exposição de Motivos, propostos por Francisco Campos para a Reforma do Ensino e que encerram o conjunto das idéias defendidas pelo secretário, conforme já mencionado, uma das figuras representativas das elites governamentais. Tais idéias, baseadas nos novos modelos, em termos educacionais, completam o projeto a um tempo modernizante e conservador, no plano político, como foi dito no capítulo anterior.

A visão dos aspectos comuns entre o discurso do Secretário do Governo Antonio Carlos e de Helena Antipoff não só reforça, mas, sobretudo, atesta nosso ponto de vista sobre a atuação da psicóloga, como porta-voz dos reformadores. Embora os pontos principais da reforma constassem em documento anterior à sua vinda, baseavam-se nos princípios da Escola Nova e mais especificamente nos trabalhos de John Dewey e Edouard Claparède, autores também recomendados aos técnicos educacionais mineiros, destacando-se aqui o psicólogo europeu de quem Antipoff foi assistente.

A análise a que nos propomos objetiva levantar tais pontos num movimento constante entre Ciência e regulamentação, aquela como fundamento da segunda e esta como chancela para a primeira. Um trabalho com este enfoque deve necessariamente usar como suporte teórico os estudos sobre ideologia, entretanto como vários autores

da área educacional, como Dermeval Saviani (1973), Mirian Jorge Warde (1977), Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier (1980) e outros já aqui citados, têm tratado do assunto, julgamos, pois, suficiente mencioná-los como fonte de orientação e condução de nosso propósito de uma análise dos textos em que nossa personagem-tema formulou seu pensamento e baseou sua ação, sem, contudo, nos aprofundarmos no estudo da ideologia propriamente dita, mencionando, vez por outra, alguns comentários que se fizerem oportunos, no decorrer do capítulo.

Os textos escritos por D. Helena, dos quais possuíamos cópia de grande maioria, divulgados em diferentes publicações, objeto de palestras, prefácios de traduções, relatórios de pesquisa, correspondência pessoal, recentemente foram reunidos numa coletânea organizada pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDHA), trabalho que nos foi extremamente útil como referência para complementarmos as fontes que já possuíamos.

Também importante para a elaboração deste capítulo, além do já citado trabalho de Peixoto, foi a leitura do texto *“Psicologia e Ideologia – Um Estudo da Formação da Psicologia Educacional em Minas Gerais”* escrito por Regina Helena de Freitas Campos, em que a autora, através de uma abordagem histórica, procura demonstrar que os conceitos com os quais a Psicologia opera estão marcados e são necessariamente engendrados pela ideologia das classes que detém o poder econômico e político, ou seja, que a

“Psicologia ao constatar diferenças entre os indivíduos no que se refere à inteligência e aptidões, diferenças estas que se distribuem ao longo de um contínuo e que permitem a localização dos normais e dos excepcionais, trata-os da mesma forma que a economia política trata a mercadoria: como atributos naturais dos indivíduos, como se desde sempre tivessem existido tais diferenças, com as características e conotações que lhes são atribuídas em um determinado contexto histórico.” (cf. Campos 1980, p. 85)

E que a prática do profissional da Psicologia pode se constituir em determinado momento, no germe da contradição que a formação ideológica se esforça por ocultar, e que ocasionalmente possibilita a manifestação do discurso dominado (cf. Campos 1980, p. 38).

Na verdade, o trabalho de Regina Helena Freitas Campos é passível de críticas, pois a análise que a autora elabora se atém a um lado apenas da questão, restringindo-

se ao caráter ideológico da Psicologia, análise, que se supõe, se estenda às outras Ciências. Campos não deixa suficientemente claro o papel das Ciências, e da Psicologia especificamente, enquanto conhecimento, que torna mais abrangente a compreensão das leis determinantes de uma realidade e por tal razão, é capaz de possibilitar a superação desta mesma realidade, como dissemos anteriormente.

Por outro lado, a autora, embora tenha tido em mãos dados que caracterizam uma riquíssima relação pedagógica, aquela existente entre D. Helena e as alunas da Escola de Aperfeiçoamento, não a menciona, enquanto prática transformadora.

Citar, porém, esta dissertação nos pareceu importante, como dissemos acima, pois, ao abordar historicamente o tema, Campos apresenta dados muito interessantes com relação à Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, especificamente no que diz respeito ao planejamento do curso ministrado por Helena Antipoff e às pesquisas por ela orientadas.

Tivemos, ainda, acesso ao trabalho da Profa. Gilberta Jannuzzi sobre a História da Educação do Deficiente Mental no Brasil que nos deu uma visão mais clara sobre a atuação do Instituto Pestalozzi e sobre a organização das chamadas classes especiais, propostas pela pedagoga russa, para serem implementadas na rede pública mineira. Tal trabalho permitiu também complementar dados sobre a homogeneização das classes de 1ª série em Minas Gerais, assunto que se constitui, de certa forma, na origem do presente estudo.

2.2 Educando com a Psicologia

Juntamente com outros professores europeus, Helena Antipoff assumiu suas atribuições na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, ponto alto da proposta de formação de recursos humanos, cujo objetivo era auxiliar o governo a desencadear o processo de renovação na educação, aperfeiçoando do ponto de vista técnico e científico os candidatos ao magistério normal, à assistência técnica do ensino e às diretorias de Grupos. Tais atribuições se relacionavam à docência e à pesquisa. À educadora russa cabiam a cadeira de Psicologia e a organização de um Laboratório de Psicologia Experimental, o primeiro a ser instalado no país.

Meses antes o governo enviara à Universidade de Columbia, EUA, um grupo de professores para assistir palestras e seminários e familiarizar-se com novos métodos

e técnicas de ensino visando sua transmissão às alunas da mesma Escola de Aperfeiçoamento.

Assim, em 13 de março de 1929, iniciou-se o primeiro curso da escola, destinado a 142 professores em exercício em escolas no interior mineiro.

Segundo Santos, citado por Campos (Santos 1929 in Campos 1980, p. 36), o programa proposto pela educadora constava de três partes. A primeira consistia numa introdução à Psicologia Experimental com trabalhos práticos. Centrava-se o estudo no conhecimento dos limites da imperfeição dos sentidos e de certas funções cerebrais (lei de Weber, ilusões óticas, limites de atenção e da memória, leis do trabalho mental e físico, erros de testemunho, particularidades de associações, papel do inconsciente, subconsciente, etc.). Segundo Campos, esta parte introdutória destinava-se, pois, a dar uma visão geral do estado dos estudos de Psicologia de orientação gestaltista e associacionista ao lado de algumas contribuições de Freud.

A parte prática visava a formação para a pesquisa, pois deveria

“iniciar as alunas nas investigações científicas para cultivar sua observação, experimentação e controle em vista de pesquisas cada vez mais perfeitas.”
(cf. Campos 1980, p. 36)

Em conferência às suas alunas em 1930, diria D. Helena sobre o trabalho psicológico relativo à observação e à testagem:

“Ao lado da finalidade acadêmica, tendo em vista a formação psicológica de nossas alunas – professoras – nosso trabalho visa também pesquisas pedológicas¹ bem como o levantamento de normas padronizadas para diversas funções mentais.

Quase todos os países adiantados trabalham em seus laboratórios de psicologia no levantamento destes padrões físicos e mentais relativamente às suas crianças: ... 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 disposição meios de controle objetivo de desenvolvimento mental das crianças nas diferentes idades, meios estes conhecidos sob o

¹conforme Campos, “chamava-se perfil pedológico a avaliação das crianças em relação aos atributos especificamente escolares, como notas obtidas, atenção, memória, etc.”

nome de Testes Mentais ou ainda Testes Escolares, quando se trata de controlar objetivamente os progressos do ensino.” (cf. Antipoff, Helena 1992b, p. 59)

Chama-nos a atenção, no trecho acima, a necessidade de buscar, a partir do conhecimento das crianças, elementos padrão existentes entre elas para um controle objetivo de seus progressos na escola, controle este próprio da educação “moderna”, já em uso nos países adiantados. Aqui o “novo” se alia ao científico e o avaliza. Fica então subjacente a idéia de que para se modernizar a educação é preciso controlar seus efeitos com objetividade – imitar o já em uso nos países mais adiantados.

A associação do conceito de modernização à necessidade de controle é patente em alguns textos escolanovistas e deriva da visão da educação como ponto de partida para uma nova postura no nível econômico: indústria × controle de produção, como veremos mais adiante.

Da exposição de Francisco Campos retiramos:

“O conhecimento da criança, quanto mais completo, mais facilitará à escola o exercício de sua missão.”

e mais ...

“... as aquisições e os postulados de todo esse movimento largo, imenso de contornos ainda não acentuadamente definidos, que neste momento, na Alemanha, na Inglaterra, na Bélgica, na Suíça e nos Estados Unidos, entre pelas portas das escolas adentro, perturbando a sua ordem, a sua prática, a sua paz e a sua preguiça, exigindo-lhes que se adaptem ao mundo contemporâneo, aos imperativos de sua ciência, da sua indústria, do seu trabalho, de sua cultura.” (cf. Campos 1927 in Peixoto 1981, p. 116)

Ainda na mesma conferência às suas alunas, acima mencionada, conclui D. Helena:

“Hoje, na mesma época em que se procura atender às necessidades da criança e a capacidade própria para cada idade e onde o ensino tende a ser individualizado, o conhecimento das crianças torna-se indispensável. É reconhecido hoje que a escola moderna não se limita apenas a fornecer

conhecimentos e técnicas escolares, mas ela tende desenvolver as funções psíquicas da criança e torná-la mais apta a adquirir estes conhecimentos.

Pelo fato deste estudo psicológico ser indispensável, é preciso esforçar-se em descobrir os métodos mais eficazes e os mais econômicos e justamente o método da observação sistemática, o estudo da criança em seu 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.” (cf. Antipoff, Helena 1992b, p. 63)

Segundo Francisco Campos, a inclusão dos cursos de Psicologia Educacional nos currículos, não só da Escola de Aperfeiçoamento, mas também nas escolas normais, novidade na época, se justifica pelo seguinte:

“Não se compreende com efeito, que a Psicologia Educacional, a cuja influência se deve a modificação do currículo escolar, bem como a renovação dos métodos de ensino, deixe de constituir matéria de estudo nas escolas destinadas à preparação dos professores. ... Não se concebe com efeito, que as escolas normais possam preencher os seus fins sem um estudo, ainda que sumário, por parte de seus alunos, da natureza da criança, da dinâmica de seus interesses e dos seus desejos, das leis, das formas e dos graus do seu conhecimento mental, das suas atividades e das suas tendências de todas as forças de cuja colaboração essencial depende, em última análise, a ação do professor a utilidade e eficácia do seu ensino.” (cf. Campos 1927 in Peixoto 1981, p. 148)

A adequação do discurso oficial ao discurso científico é patente no exposto acima, este último informa o primeiro e o difunde através dos cursos em questão. Para melhor educar é preciso conhecer a criança e para conhecer a criança é preciso “saber” Psicologia.

A segunda parte do programa proposto para a Escola de Aperfeiçoamento versava sobre a Pedagogia, isto é

“as linhas gerais da evolução física e psíquica das crianças, tais como se deduzem dos grandes investigadores como Stratz, Godin, H. Hall, K. Gross, Ster, Kershensteiner, Binet, Descoeurdes e Claparède.” (cf. Campos 1980, p. 37)

Sobre este último um parênteses: o psicólogo a quem Helena Antipoff chamou “*mestre*” durante toda a sua vida e sobre cujos ensinamentos pautou, fundamentalmente seu trabalho, baseou sua obra na “*concepção funcional da educação.*” Tal teoria envolve a relação e o ajustamento perfeito entre os meios e fins da educação. Para ele todo ensinamento dado à criança só teria valor, quando integrado num circuito dinâmico, unindo a ação à satisfação de um problema de adaptação.

Assim ao conhecimento, para o psicólogo, não caberia outro papel senão o de ajustar os atos humanos aos seus propósitos definidos. Por esta razão os educadores seriam obrigados a procurar o núcleo natural da atividade da criança, os seus interesses mais profundos.

Obedecendo a esse princípio fundamental, Helena Antipoff (1992c, p. 69) escreveu:

“O papel da educação não se limita a tarefa de levar a atividade da criança num único sentido de uma necessidade qualquer. Um dos deveres mais importantes é criar o meio conveniente, o ambiente harmonioso e variado do qual os diversos tipos de crianças poderiam retirar novas motivações para agir. É preciso tomar um cuidado especial em organizar esses ambientes harmoniosos e variados para que a pedagogia possa oferecer à psicologia os meios e condições necessárias para suas observações. Dentro de um ambiente rico em estímulos variados, as reações das crianças vão se diferenciar também; as possibilidades de escolha espontânea permitirão empreender um estudo.”

Para a educadora, à Psicologia compete o estudo dos gostos e interesses, até porque a “*concepção funcional*” da educação consiste, ainda, em

“tomar a criança como centro de trabalho escolar, programas e processos de ensino e em considerar esse trabalho como adaptação progressiva dos processos mentais e ações determinadas,”

conforme define Lourenço Filho em seu prefácio ao livro “*A Escola e a Psicologia Experimental*”, escrito por Edouard Claparède (cf. Claparède sem data, p. 7).

Voltando aos propósitos de Francisco Campos, em relação à Reforma, percebemos sua adesão à idéia de tomar a criança como centro do trabalho escolar:

“O ensino primário tem por fim não somente instrução, mas antes e sobretudo, a educação, comprometendo-se como tal, toda a obra destinada a auxiliar o desenvolvimento físico, mental e moral das crianças. Para o que deverá ser considerada a infância, não do ponto de vista do adulto, mas do ponto de vista e interesses próprios dela.” (cf. Campos 1927 in Peixoto 1981, p. 119)

Seguindo ainda o pensamento de Claparède, se a educação funcional objetiva o estímulo da atividade motivada da criança, é necessário dizer que tal atividade se opõe à coação, ao desinteresse, à indiferença, ao ensino passivo e exige, através da chamada escola ativa um ensino adequado às condições peculiares de cada educando. Este ensino não será individual, mas deve oferecer formas optativas dentro dos interesses de cada um, mantendo o sentido da sistematização da atividade com fins sociais.

Como parte das conclusões de uma pesquisa sobre idéias e interesses das crianças de Belo Horizonte escreveu a educadora D. Helena:

“Sendo o problema dos interesses e de sua pesquisa de grande importância para a escola ativa e para a orientação do educador no seu trabalho, gostaríamos de estudar este assunto com maior cuidado e profundidade. Seria muito para desejar que os interesses reveladores das necessidades, fossem colhidos no seu contexto natural, dentro da atividade da vida real. Seria preciso para isso um ambiente bastante rico em excitantes sugestões, para nele a criança poder expandir sua natureza e escolher objetivos e atividades mais apropriadas ao estado de sua personalidade em formação.” (cf. Antipoff, Helena 1992d, p. 160)

Francisco Campos já mencionara a questão dos interesses relacionando-a à adequação dos conteúdos ao nível de desenvolvimento da criança:

“As lições devem ser conduzidas de forma a se aterem ao nível do desenvolvimento mental das crianças, correspondendo aos seus interesses atuais, de maneira que possam ser considerados, tanto quanto possível, como resposta antecipada ou uma satisfação àqueles interesses.” (cf. Peixoto 1981, p. 119)

Claparède, como fundamento teórico, Francisco Campos como legislador e Helena

Antipoff como prática pedagógica, eis a corrente para que a Reforma Mineira fosse concretamente implementada com respaldo do poder e da população.

2.3 Educando com o Trabalho

Outro aspecto importante do pensamento de Claparède, também relacionado ao interesse da criança, e secundado por Antipoff, referia-se ao trabalho escolar enquanto preparação para o trabalho propriamente dito. Para o psicólogo:

“O melhor modo de dar razão de ser imediata ao trabalho escolar junto aos olhos da criança é o de relacioná-lo com o sistema de interesses naturais. Esses interesses libertam na criança a quantidade de energia para que ela se entregue inteiramente ao trabalho, como se envolvesse numa atmosfera de jogo.

A psicologia demonstra, com efeito, a considerável importância do jogo do brinquedo na vida da criança. Ela nos ensina que o jogo preenche no espírito infantil a função que no adulto se deve habitualmente ao trabalho. As noções de obrigação moral, de dever de necessidade social, de necessidade material que existem na criança estão nela substituídas pela função do jogo. Do instinto de brincar é que a criança deve extrair as energias que o instinto de conservação social oferece ao adulto.” (cf. Claparède sem data, p. 19)

E ainda, o ensino atraente, feito através do jogo, levaria a criança a produzir inspirada por um desejo íntimo e o êxito de um programa educativo consistiria em passar lenta e progressivamente do jogo para o trabalho – ação suscitada pelo interesse visando fins conhecidos e desejados pelo aluno.

“Dando aos alunos trabalhos não vivificados pelo interesse, a escola lhes oferece o risco de contrair hábitos negativos de trabalho, qualquer que seja, acabará suscitando um sentimento de desgosto ou aborrecimento por haverem os alunos associado esse sentimento à atitude de trabalhar.” (cf. Claparède sem data, p. 91)

É interessante ressaltar aqui a consonância do pensamento de Claparède com aspectos levantados no estudo do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, principalmente com relação à escola do trabalho, esta mesma que serviu de base ao artigo 129 da Constituição de 37 assim redigido:

“O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados e Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.” (cf. Romanelli 1978, p. 153)

Tal artigo, segundo Otaiza Romanelli, definido por Fernando de Azevedo como democrático, representava na verdade o interesse do Estado pela preparação e formação de mão de obra destinada à indústria e ao mesmo tempo denunciava uma política educacional discriminatória e dual, baseada na divisão social e técnica do trabalho.

Ainda é Francisco Campos, referindo-se à Reforma Mineira, quem reforça a afirmação acima:

“O ensino técnico é outro reclamo urgente e imperativo que nunca é demais clamar e reclamar, particularmente em um país que, como o nosso, aspire a um rápido e intenso desenvolvimento industrial. O analfabetismo técnico é ainda mais pernicioso que o das primeiras letras. Um país de analfabetos poderia viver e prosperar, uma nação sem o necessário equipamento técnico está irreversivelmente condenada a uma vida de restrições e de pobreza, mais incompatível com o senso de dignidade e de responsabilidade do que uma vida de indigência literária. ... É obra do ensino profissional preparar elites para o mercado, assim como o ensino clássico prepara elites para a vida pública ... ambas colaboram cada qual na sua esfera, na grande obra coletiva de formação e de emancipação nacionais.” (cf. Campos 1927 in Peixoto 1981, p. 99)

Sobre a preparação para o trabalho Antipoff escreveu:

“A escola ativa, hoje em dia, com a orientação pragmática de preparar indivíduos aptos à vida social, utiliza métodos dinâmicos para a formação da personalidade do aluno e fornece à criança numerosas oportunidades

para 'ensinar-lhe a trabalhar'. Quanto mais tempo a criança permanecer nesse laboratório, nessa oficina escolar, tanto mais poderemos esperar de seu futuro." (cf. Antipoff, Helena 1992e, p. 40)

A "orientação pragmática" a que a educadora se refere coaduna-se perfeitamente ao "equipamento técnico necessário ao rápido desenvolvimento industrial" proposto pelo reformador, assim também como a escola pode ensinar a trabalhar e é "obra do ensino profissional preparar elites para o mercado." Note-se que aqui a formação da personalidade, segundo a educadora, não prevê o pensar, mas o fazer, o ensino clássico, conforme Campos, prepara elites para a vida pública e está aí, mais uma vez programada a escola dual – uma para elites trabalhadoras e outra para elites governantes.

Retomando o curso proposto por Helena Antipoff para a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, vemos que sua 3ª parte consistia no ensino e na aplicação de testes psicológicos e escolares, ainda segundo Santos, citado por Campos, com o objetivo de

"dar aos educadores os meios de formar classes homogêneas e selecionar as crianças retardadas e anormais, 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." (cf. Santos 1929 in Campos 1980, p. 37)

Sobre este objetivo analisamos o texto que nos parece dos mais significativos para o presente estudo.

"A tentativa de agrupar crianças em classes homogêneas, e que acaba de ser realizada nos 1ºs anos dos Grupos Escolares de Belo Horizonte, nada mais faz que obedecer a um princípio fecundo, encontrado na ordem do dia nos estabelecimentos industriais. Esse princípio é o da organização racional do trabalho, posto em evidência por W. Taylor, desde o fim do último século.

No trabalho de Mr. Leon Walther² 'Tecno-Psicologia do Trabalho Industrial,' editado pela Companhia Melhoramentos de São Paulo, obra muito

²Nota: Cientista proveniente da Universidade de Genebra, criou, em 1930, o Curso sobre "Métodos de Psicologia" para a Escola de Aperfeiçoamento e um curso público na recém criada Universidade Federal de Minas Gerais sobre Tecnologia e Orientação Profissional.

sugestiva e que especialmente recomendamos aos diretores dos estabelecimentos pedagógicos, lemos as seguintes linhas, do próprio Taylor:

‘A organização científica não comporta necessariamente grande invenção, nem descoberta de novos fatos extraordinários: consiste numa determinada combinação de elementos ... Esta combinação que constitui a organização científica pode resumir-se da seguinte forma: ciência ao invés de empirismo; harmonia ao invés de discórdia; cooperação ao invés de individualismo; rendimento máximo ao invés de produção reduzida; formação de cada homem de modo a obter o máximo de rendimento e de prosperidade.’

Conquanto estas palavras se refiram ao trabalho nas oficinas, não são menos judiciosas no terreno escolar. Se no primeiro caso se trata do rendimento material, em pedagogia visarão o 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.

O agrupamento dos alunos em classes homogêneas, segundo seu desenvolvimento mental, é, neste sentido, uma das combinações de organização racional do trabalho pedagógico.” (cf. Antipoff, Helena 1992f, p. 261)

Do texto acima podemos inferir: a adesão da autora aos princípios Tayloristas da organização do trabalho e a orientação dada por ela aos diretores escolares para leitura e conhecimento de um texto pedagógico escrito sob tal enfoque.

A organização científica e racional do trabalho, visando economia e produtividade, se constitui em princípio básico do processo de industrialização e se desenvolveu especialmente nos Estados Unidos no começo do século. Dentro de suas características se destaca a atribuição do pensar e do planejar à gerência sendo que o fazer, o executar cabe ao trabalhador, concluindo-se por aí que um texto sob esta orientação será útil ao diretor a quem compete gerenciar o processo ensino-aprendizagem nas escolas.

Ainda em Francisco Campos, relacionando os novos métodos implementados com a reforma à supervisão, ao controle e à fiscalização próprios da área de economia,

encontramos:

“A indústria é a mais poderosa organização do mundo moderno. Foi, por ventura dela, da sua rotina, das suas práticas, dos seus hábitos, da repetição dos seus processos, que emergiu a ciência da organização racional e econômica do trabalho humano ou da organização das técnicas industriais – o Taylorismo, em suma.” (cf. Campos 1927 in Peixoto 1981, p. 163)

O que nos parece, também, sobremaneira relevante no texto acima é a referência à própria redução de gastos com a educação – classes homogêneas são mais baratas que outros recursos pedagógicos. Daí serem elas interessantes.

Os termos ciência, harmonia, cooperação, rendimento e formação, próprios do texto de Taylor, estão exaustivamente repetidos no discurso escolanovista envolvendo dois aspectos básicos do mesmo, não só aquele que se refere especificamente à preparação para o trabalho, mas aparecem também nas referências à escola democrática, pequena sociedade modelo.

“A escola não se destina apenas a ministrar noções, mas é também uma forma de vida em comum, cabendo-lhe preparar a criança para viver na sociedade a que pertence ...”

“... os processos de ensino devem ser o mais possível socializados, estabelecendo-se entre o professor e o aluno e entre estes uns com os outros uma verdadeira cooperação no estudo, nas lições e nas experiências, de maneira a manter sempre ativo o espírito da classe e a despertar nos alunos o estímulo que resulta do sentimento da sua colaboração no desenvolvimento das lições.” (cf. Peixoto 1981, p. 117)

2.4 Conhecendo a Criança

A preocupação em promover investigações que lhe permitissem estabelecer normas sobre o desenvolvimento físico e mental característicos da criança brasileira, e mais especificamente da criança mineira, fez com que a psicóloga imediatamente iniciasse a organização de um laboratório de Psicologia Pedagógica onde, com alunas-mestras da Escola de Aperfeiçoamento, realizou uma série de trabalhos.

Eu seu estudo, já mencionado neste capítulo, Campos, utilizando-se de relatórios publicados e relacionados às pesquisas realizadas sobre ideais, interesses e desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte, busca, através deles, acompanhar o trajeto do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento (cf. Campos 1980, p. 39), visando detectar em que medida os trabalhos desenvolvidos atendiam à constituição e reprodução da ideologia das diferenças individuais e, ao mesmo tempo, em que proporção fizeram aflorar as contradições que permitiram a fala do dominado, como a própria autora da dissertação prevê em seu trabalho às páginas 38.

O primeiro trabalho, denominado “*Escolologia – Ensaio de Pedagogia Experimental*”, foi publicado em 1930 pela própria Helena Antipoff e constou de um estudo detalhado abrangendo 32 classes de 6 Grupos Escolares que foram semanalmente visitados durante um semestre pelas alunas da Escola de Aperfeiçoamento com o duplo objetivo de:

1. caracterização da escola em seus aspectos de localização, nível sócio-econômico da clientela, condições do prédio, equipamentos e corpo docente;
2. caracterização da criança em relação ao meio físico da classe, meio social e condições econômicas, estado físico e de desenvolvimento mental, bem como estabelecimento dos perfis “pedológicos” da criança e da classe.

Chama-nos atenção a discussão que se estabelece em relação às crianças de um Grupo Escolar em um bairro mais pobre. Tal discussão coloca em evidência problemas como baixo rendimento escolar, altas taxas de repetência e de evasão associados à desnutrição, à pobreza, à falta de instrução dos pais, ao trabalho precoce dos menores bem como aos métodos monótonos e formais utilizados nas aulas dadas.

“... é impossível que organismos doentios e mal alimentados tenham a necessária energia para vencer a instabilidade natural de sua atenção e para acompanhar o trabalho da classe. ... os pais não são contrários à ação da escola, mas não têm em geral instrução e educação para facilitar o trabalho da professora. ... São, além disso, pobres em geral. Não possuem meios pecuniários que lhes permitam facilitar o desenvolvimento dos filhos, vêem-se obrigados a aproveitarem-se de seu trabalho, sobrecarregando-os algumas vezes; não podem dar-lhes alimentação e cuidados higiênicos necessários. Daí provem necessariamente a falta de vigor físico e muito provavelmente a inferioridade mental das crianças.” (cf. Campos 1980, p. 72.)

As conclusões acima são bastante inovadoras para a época, constituem-se em um passo avançado para a visão e melhor compreensão da realidade escolar, com um levantamento de problemas que, de certa forma, até hoje, em debate, carecem de soluções mais eficazes como: a desnutrição da criança e o trabalho precoce dos menores. Embora Campos não as mencione como tal, se constituem, a nosso ver, em manifestação da contradição que, em certo sentido, torna perceptível, na prática do profissional da Psicologia, o discurso dominado, conforme previsto pela autora (cf. Campos 1980, p. 38).

Outro estudo realizado, e já mencionado neste trabalho, sob o título *“Ideais e Interesses das Crianças de Belo Horizonte e Algumas Sugestões Pedagógicas”*, constituiu-se num inquérito feito com 760 crianças com o objetivo de detectar trabalho, brinquedo e livro preferidos, personagens-modelo e carreiras pretendidas pela criança.

Através dos resultados obtidos, o que se procurou foi colher elementos materiais que indicassem tendências psíquicas, bem como compará-los aos resultados obtidos por inquéritos semelhantes realizados em outros países.

Esta mesma pesquisa é que motivou, conforme apontamos no Capítulo 1, a participação de D. Helena no debate que se travava entre os escolanovistas e os educadores ditos católicos. Sobre este debate, em relação à Reforma Mineira, escreveu Peixoto:

“Através de uma intensa campanha de mobilização do professorado e do povo em geral, o governo (Minas Gerais) procurou fazer frente às reações que se sucederam à publicação dos regulamentos e programas do ensino primário e normal. Estas reações partiram dos setores mais tradicionais da sociedade mineira, em especial da Igreja Católica, que, temendo os possíveis efeitos de uma escolaridade extensiva, a ameaça de perda do controle da hegemonia no campo de inculcação ideológica, prestou contra a desoficialização do ensino particular, contra o caráter materialista com que a lei abordava o problema da aprendizagem, contra a introdução da Psicologia no currículo das escolas normais e contra os novos métodos de ensino.”
(cf. Peixoto 1981, p. 169)

A título de ilustração inserimos, como Apêndice A deste trabalho, breves comentários sobre o Teste MM, um teste de diagnóstico psico-pedagógico de autoria de Helena Antipoff, que alcançou renome internacional e foi objeto de inúmeros estudos.

O tema dos “interesses da criança”, fundamento da proposta de educação fun-

2.4 Conhecendo a Criança

cional que Antipoff abraçava, voltou ainda a ser objeto de pesquisas orientadas por suas alunas em anos subseqüentes. A capitalização de tais interesses em benefício da própria educação da criança parece constituir-se no fio condutor de toda a pedagogia da educadora:

“... a escola ativa, a educação funcional propõe-se outros objetivos. As suas ambições são maiores. Ela não se limita a ensinar à criança técnicas apenas, e a técnica de leitura em particular. Antes de mais nada, trata-se de despertar a necessidade da leitura, desenvolvendo o gosto pela leitura. O interesse, uma vez despertado, todas as funções apropriadas, a atenção, a observação, a memória e o julgamento, a reflexão e imaginação, estas funções, elas mesmas cumprirão a sua tarefa deixando uma influência profunda para o resto da vida”. (cf. Antipoff, Helena 1992c, p. 66)

Ainda com o intuito de melhor conhecer a criança mineira, Helena Antipoff estudou, através dos resultados obtidos com instrumentos de medida da inteligência, o desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte.

Os testes utilizados foram: desenho do homem de Goodenough, jogos e problemas desenhados de Dearborn e resolução de problemas de Ballard.

Segundo apontamentos de Campos (1980, p. 46),

“a partir dos conceitos de inteligência de Claparède e Binet, que a conceituam como um ‘instrumento que entra em jogo quando faltam os outros instrumentos de adaptação que são o instinto e o hábito’ ou ‘uma faculdade de conhecimento dirigida para o mundo exterior e que se esforça para construir-lo por inteiro, mediante pequenos instrumentos que ele oferece’, Antipoff propôs o conceito de inteligência civilizada. Para ela 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 o meio social, com suas condições de vida e sua cultura, no qual a criança se desenvolve, e finalmente a ação pedagógica, a educação e a instrução, à qual a criança se sujeita tanto em casa como na escola.”

A incorporação da influência do meio social e da instrução ao conceito de inteligência, sem dúvida alguma, se constitui num avanço à interpretação dos resultados

obtidos com a aplicação de testes de inteligência. Entretanto, a padronização da média obtida através de recursos estatísticos na denominada “faixa de normalidade” motivou o tratamento do grupo com diferenças mais aparentes como portador de anormalidade ou excepcionalidade e este foi o caminho utilizado para a homogeneização das turmas nos Grupos Escolares mineiros.

Conforme a análise realizada por Campos, o recurso aos conhecimentos proporcionados pela Psicologia e aplicados às inovações educacionais patrocinou a elaboração de um “conceito de normalidade” ao qual se aporta o desempenho individual de cada criança. Tal conceito evidencia padrões de rendimento e produtividade consensualmente aceitos, considerados justos e corretos, porque “cientificamente” comprovados e que podem alocar os indivíduos de acordo com sua capacidade de apreensão do universo de “símbolos e habilidades” que são razão e objetivo do trabalho realizado no dia a dia escolar.

Vista por outro ângulo, entretanto, a verificação de diferenciações de rendimento e produtividade existentes entre as crianças, a comprovação científica das diferenças individuais, em suma, independentemente de outros desníveis igualmente importantes de ordem social, constitui-se em passo quase que fundamental para mudanças na relação professor-aluno, essencial a uma prática pedagógica eficiente e, por este motivo, transformadora.

Com base nos resultados do conjunto das pesquisas realizadas pelo Laboratório de Psicologia Experimental, sob a orientação de Helena Antipoff, é que se promoveu então de 1931 a 1932 a homogeneização das classes de 1ª séries nos grupos escolares da capital e do interior do estado, ponto de partida de nosso trabalho. Como a implementação da proposta registrasse a existência de um grande número de crianças que, embora aceitas como normais, porque dentro das expectativas escolares, na maioria das vezes não conseguiam acompanhar o ensino regular, por dificuldade de aprendizagem, por distúrbios de comportamento ou por apatia, é que se denominaram classes especiais aquelas em que se alocavam as crianças portadoras de tais dificuldades.

Ainda, neste capítulo, nos deteremos também, nas características mais relevantes das mesmas classes.

A total falta de instituições que servissem não só para pesquisas e para demonstrações práticas do ensino a ser aplicado nas classes especiais, como também que pudessem abrigar, ainda, *“aquelas crianças, que, de qualquer maneira, não chegavam à escola, pela própria ação do senso comum familiar apreendido no cotidiano da so-*

cidade que as rejeitava” (cf. Jannuzzi 1985, p. 86) e que não podiam receber maior assistência em seu domicílio, ensejou e motivou mesmo a fundação, por D. Helena, em 1932, da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais a que se delegou tais tarefas.

2.5 Trabalhando com Excepcionais

A outra face do trabalho da psicóloga Helena Antipoff, e esta envolvendo uma atividade que a tornou mundialmente conhecida, se refere à sua dedicação à reeducação dos excepcionais.

Para a educadora,

“A anormalidade mental, como certas formas de alienação mental, não são conceitos absolutos e sim relativos. O que torna o indivíduo anormal e, por mais das vezes que ele não se ajeita às condições de sua família, de sua escola, do seu emprego, enfim da sociedade em que está vivendo. E não se ajeita, porque sua inteligência, o seu caráter, as suas aptidões ficam aquém ou além das exigências que o dado meio lhe apresenta. O resultado é uma desadaptação permanente e que se traduz ora por uma passividade deprimente, ora por uma agitação perturbadora pelas atitudes anti-sociais de brutalidade ou revolta surda, ora por manifestações doentias ... Sua característica mental é a predominância dos instintos sobre os processos racionais.” (cf. Antipoff, Helena 1972b, p. 3)

A educação da criança infra-dotada, a quem Helena Antipoff chamou de “*excepcional*,” foi confiada ao Instituto Pestalozzi criado, posterior e paralelamente, com a Sociedade do mesmo nome. A Sociedade, entidade de caráter privado destinado a dar apoio, amparo e orientação às crianças anormais abandonadas, reunia alunas da Escola de Aperfeiçoamento e pessoas interessadas no problema.

A Sociedade nasceu de pesquisas sócio-psicológicas realizadas naquela Escola e suas diretrizes se embasaram em técnicas já conhecidas sobre a reeducação do infra-dotado, assim como na concepção funcional de Claparède. A tradução e a publicação do livro de Alice Descoeurdes – *Éducation des Enfants Arriérés*, a obtenção de maiores dados sobre trabalhos brasileiros realizados com crianças deficientes, bem como a publicação de boletins sobre o assunto, foram outros aspectos do trabalho de busca de atenção e soluções para o problema a nível mais amplo, objetivada pela mesma Sociedade.

As finalidades do Instituto Pestalozzi foram assim determinadas: classes especiais para educação e tratamento de crianças deficientes, cursos especiais para anormais, pesquisas científicas sobre causas, formas e tratamento de anormais, centro de informações e estatísticas, relativas aos excepcionais, redação de revistas e publicação, centro de educação e propaganda eugênica, centro de orientação profissional dos deficientes, assistência à infância excepcional e socialmente abandonada (cf. Antipoff, Daniel 1975, p. 130).

“E sua clientela era toda uma variedade de alunos que não correspondiam aos parâmetros da ordem, da moral existentes na sociedade e institucionalizados na escola.” (cf. Jannuzzi 1985, p. 98)

Tendo o governo do estado construído o pavilhão onde foi instalado e oficialmente inaugurado o Instituto Pestalozzi em 1934, num terreno doado pela Sociedade, com um consultório já montado, Helena Antipoff demonstrou o que vinha tentando implementar:

“A iniciativa privada tem papel primordial na assistência à criança, no lar e na sociedade. À custa de esforços associações civis, pais e mestres abrem novos caminhos e aperfeiçoam métodos educacionais, consoantes com a capacidade da infância ... A iniciativa privada estimula a obra oficial. Paulatinamente reconhecendo o valor das obras particulares e, vencendo resistências burocráticas, os poderes públicos sentem-se no dever de colaborar, prestigiá-las e ajudar material e tecnicamente. Recomenda-se a forma de convênios para essa solução oficial, guardando às obras não governamentais, seus direitos e autonomia de ação inovadora. Menos dependente do rígido regulamento do Ensino Oficial, a educação à infância excepcional e desamparada serviu, muitas vezes, de ponto de partida na descoberta e disseminação de métodos educacionais e do trabalho com massas de crianças e adolescentes comuns. Dest’arte cresce a motivação da necessidade de se dedicar ao deficiente mental e desajustado e convencer os críticos da real utilidade da educação emendativa, individual e integrada na sociedade.” (cf. O Estado de Minas 1974, p. 2)

Aqui um aspecto característico da obra da psicóloga – todo o seu trabalho, frente à Sociedade Pestalozzi e aos empreendimentos da mesma, reflete a faculdade pessoal

que tinha a educadora para arregimentar colaboradores e organizar equipes com um objetivo comum, acionando a força de todos com o exemplo vigoroso de criatividade e dedicação cotidiana.

À medida que os excepcionais concluíam o curso primário no Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte, onde os meninos e rapazes retardados ou deficientes permaneciam até terem alcançado mais idade, precisava-se pensar em seu futuro e no seu ajustamento social para uma existência menos dependente da família ou do Estado.

Já em 1938 a Sociedade Pestalozzi planejara criar uma Granja-Escola para atender com mais eficiência os excepcionais. Dizia a psicóloga Antipoff:

“Não resta dúvida em que a vida trepidante e artificial das grandes cidades, vida complexa de uma civilização adiantada, não serve para os excepcionais. A natureza deles é de modo geral primitiva, pueril, comparada com a dos indivíduos comuns de nossos dias. Ela se assemelha com o que os povos eram 12 - 15 séculos antes, com o que são hoje certas povoações semi-civilizadas. Escolas para excepcionais devem ser localizadas fora das cidades. O local natural é o campo. Espaços mais largos permitem movimentos mais amplos. Os ritmos da vida são ali mais regulares: o sol, melhor que o relógio, e os sinos marcam as horas convidando ao trabalho e ao sono.” (cf. Antipoff, Helena 1972b, p. 3)

Com a aquisição em 1939 das Fazendas Pantana e Sumidouro, em Ibitité próximo a Belo Horizonte, pela Sociedade Pestalozzi, terras mais tarde denominadas Fazenda do Rosário, concretizou-se o objetivo da fundadora da Sociedade: organizar uma escola-internato de tipo mais ativo, com uma educação mais individualizada e funcional segundo a concepção claparediana. O trabalho ali realizado com os excepcionais deveria obedecer à tríplice intenção de: exercício de aptidões, pesquisas no terreno vocacional e aprendizado em vista de ocupações lucrativas para o indivíduo e a coletividade da qual faz parte.

“A Escola para excepcionais será um conjunto de serviços realizados na casa, no campo, nas oficinas, no escritório e nas fábricas. Cada aluno será cooperador da empresa, ao mesmo tempo que aprendiz na escola. Terá por guia a mão segura de um diretor competente em matérias agrícolas e industriais. Não serão propícios aos nossos excepcionais trabalhos de técnica

muito perfeita com maquinismos e processos automáticos. Ao contrário, conviriam melhor aqueles que possam ser servidos com instrumentos simples, instrumentos que a humanidade empregava antes da era da eletricidade e do vapor. Assim mais ativa poderá ser a participação do organismo humano em sua musculatura, em seus sentidos.

A inteligência terá também maiores oportunidades em compreender, assimilar e resolver situações novas.” (cf. Antipoff, Helena 1972b, p. 3)

Em 1940 foram instalados nas dependências já existentes no sítio os seis primeiros alunos, provenientes do abrigo de Belo Horizonte. Com os alunos estavam duas professoras do Instituto Pestalozzi, especialmente preparadas para proporcionar aos excepcionais um clima de confiança, de consideração e carinho em que cada pessoa é tomada como um todo responsável pelo respeito mútuo, pela ordem, pela beleza e hospitalidade para com os estranhos, objetivando-se um “*lar pedagógico*,” onde a personalidade carente de organização interna e harmoniosa tende a se elaborar.

Assim os princípios da Sociedade Pestalozzi, têm bases científicas, mas se envolvem no amor à criança e na certeza de que há sempre uma centelha a se desenvolver, alguma possibilidade para se reeducar.

Com este espírito os alunos foram encaminhados para os seguintes trabalhos: serviços domésticos; cultura agrícola para o próprio uso da escola e venda do excesso de hortaliças, frutas, flores; criação de animais domésticos para o consumo da escola, principalmente; trabalho de consertos de carpintaria, etc. Os serviços de comércio da loja escolar, assim como a venda dos produtos agrícolas foram aproveitados para o estudo do cálculo, da língua, da história natural. Visando o lucro, para a manutenção da escola, foram estimuladas as “*artes regionais*,” tudo isso sob constante sondagem de aptidões e manutenção da atividade motivada, pois “*o trabalho bem escolhido é um estímulo forte para o desenvolvimento mental e o reajustamento social*” (cf. Antipoff, Helena 1972b, p. 3).

Outro aspecto do trabalho com os excepcionais foi a transformação da Escola num Centro de formação de educadores destinados às instituições especiais como: as classes para retardados, os reformatórios, as casas para doentes nervosos, através das pesquisas médico-pedagógicas, do estudo de problemas e processos educativos verificados na prática, porque ao educador de excepcionais compete “*compreender a experiência, registrar como cientista os fatos objetivos, a fim de construir pouco a pouco, a pedagogia, como arte baseada na experiência*” (cf. Antipoff, Helena 1972b,

p. 3).

2.6 Classificando a Criança

Em sua tese *História da Educação do Deficiente Mental no Brasil*, Gilberta Jannuzzi realizou um levantamento dos aspectos relevantes das chamadas classes especiais, propostas pela pedagoga Helena Antipoff, até porque se constituem numa tentativa de atribuir à escola também a educação das crianças com características de retardamento mental.

Dentro da organização escolar, obedecendo a homogeneização das primeiras séries do curso primário, sendo hierarquizadas as classes em *A*, *B*, *C* e *D*, estas duas últimas denominadas especiais, deveriam agrupar, de acordo com Binet, crianças com as seguintes características:

1. atraso no desenvolvimento;
2. este atraso é acusado especialmente em certas faculdades, menos em outras, donde uma falta de equilíbrio;
3. perturbação particular de cunho patológico das faculdades mentais.

O diagnóstico de tais crianças, ainda conforme o psicólogo Binet, deveria ser feito após inquérito pedagógico e exame médico e psicológico. Antipoff, embora reconhecesse as limitações dos testes de inteligência ampliando sua interpretação com o conceito de inteligência civilizada, conforme menção neste mesmo capítulo, utilizou-os para a formação das classes homogêneas recomendando para complementá-los à observação sistemática do professor.

Jannuzzi observa que Helena Antipoff tranqüilizou-se quanto à alocação das crianças nas classes, pois tanto crianças provenientes de meios mais ricos como aquelas mais pobres poderiam ser encontradas nas diferentes classificações. Esta constatação não está, no entanto documentada em termos estatísticos.³

³Como testemunho pessoal, e sendo este o ponto inicial do presente trabalho, enquanto aluna da escola pública mineira, posteriormente, como professora primária naquele estado e, mais recentemente, como mera observadora, pude constatar que o número de crianças mais pobres na primeira colocação

De acordo com a proposta de Helena Antipoff, o sistema de classes homogêneas na 1ª série primária das escolas públicas mineiras deveria ser implementado da seguinte forma:

classe *A*: QI mais elevado, total de 40 crianças

classe *B*: QI médio, total de 35 crianças

classe *C*: QI inferior, total de 30 crianças

Estas classes abrangeriam os alunos novatos com idade entre 6.9 (seis anos e nove meses) e 7.11 (sete anos e onze meses).

Os alunos repetentes seriam assim alocados:

classe *B*: crianças alfabetizadas, total de 40 crianças

classe *C*: crianças de inteligência tardia, total de 35 crianças

classe *D*: crianças retardadas e anormais do ponto de vista mental e sensório-motor, total de 20 crianças

classe *E*: crianças com anomalias de caráter, total de 10 crianças

A implementação da proposta se deu, entretanto, na prática de forma diferenciada, pois conforme ainda o estudo de Jannuzzi, não há comprovação documental da existência das classe *E*, por exemplo, nas escolas.

Conquanto se preocupasse exaustivamente com a formação do professor para bem atuar nas referidas classes especiais, segundo D. Helena verdadeiras escolas para professoras em exercício, no sentido de prepará-las para abranger a formação do aluno

(classe *A*) era muito pequeno e quase que inexistente a presença de crianças do meio social mais abastado nas chamadas classes especiais. Mais do que isso, os pais de melhor condição social disputam para seus filhos a primeira colocação, onde sempre está a professora mais experiente, e não abrem mão de que seus filhos permaneçam em companhia dos amiguinhos, da mesma condição social, com que freqüentam outras atividades, argumento reforçado por muitos professores e até pela direção das escolas.

Estes dados, porém, se constituem em fruto de mera observação pessoal não sendo também comprovados em termos concretos o que, contudo, não os invalida, pois são facilmente detectados nas pequenas cidades do interior mineiro, onde a escola pública é ainda, praticamente, a única a ministrar o ensino nos quatro primeiras séries.

em sua totalidade, esta mesma preocupação fez com que se diluísse a importância dos conhecimentos básicos a serem transmitidos pela escola, conforme aponta Jannuzzi (1985, p. 99).

Dizia a psicóloga:

“Nas classes especiais, a parte educativa deve certamente primar sobre o ensino propriamente dito. Trata-se muito menos de instruir a criança, do que de organizar-lhe a personalidade, educando-lhe os instintos, canalizando-lhe os interesses, formando hábitos de observar, fixar a atenção, refletir, dominar-se coordenando o funcionamento psíquico. Cumpre por em segundo plano a preocupação de ensinar a ler e a escrever, coisas imensamente difícil para ela. Outras ocupações são mil vezes mais úteis para ela, como o trabalho manual, a cultura física e mental, a socialização.” (cf. Antipoff, Helena 1980, p. 33)

Segundo o artigo *Ortopedia Mental nas Classes Especiais*, escrito por Helena Antipoff e sua aluna e colaboradora Nairtires Rezende e publicado no Boletim Nº 14 da Secretaria da Educação, o ensino nas classes especiais deveria obedecer a alguns princípios diretores, baseados no trabalho de Alice Descoedres, autora já mencionada, cuja prática de educação de crianças retardadas alcançara bons resultados na cidade de Genebra:

1. atividade própria do aluno: fazer a criança agir corporalmente, manualmente e intelectualmente, atuando e descobrindo por si mesma, com maior liberdade de movimentos, disciplina menos rígida, atividades variadas e uso de outros espaços que não o de sala de aula como o pátio da escola e jardins;
2. importância da educação sensorial e do ensino intuitivo através de uma espécie de “ginástica” com os órgãos e sentidos, “porta de entrada da inteligência,” para obter visão e audição mais acuradas;
3. concentração dos diversos ramos de ensino em torno de assuntos concretos e ao alcance do interesse das crianças;
4. individualização do ensino;

5. caráter utilitário do ensino especial, visando preparar as crianças para a vida, procurando descobrir em cada uma delas as aptidões mais salientes, no sentido de orientá-las para atividades práticas de auto-sustento e menor ônus à sociedade.

Os princípios acima nos levam a crer que para a educadora russa as diretrizes para a educação da criança nas classes especiais se confundiam com a própria proposta da escola ativa e de educação funcional de Claparède, não sendo possível dentro da concepção da mesma educadora, separar a Pedagogia geral da especial.

Assim:

“A atividade livre e variada, o ensino sob medida, os centros de interesse, a preparação para a vida, – tudo isso faz parte do ABC da Pedagogia Geral. Quanto ao ensino intuitivo e à educação dos sentidos, eles formam a base do trabalho nos jardins de infância. Nada há que admirar de que o ensino especial obedeça aos princípios da pedagogia normal, porque em se tratando de educar as crianças, no sentido funcional desta palavra, os recursos fundamentais da educação são os mesmos em toda a parte. para estar em condições de educar crianças normais ou crianças de classes especiais, os mestres inspirando-se nos princípios da escola ativa aí encontrarão as diretrizes necessárias para a organização geral do seu trabalho.” (cf. Antipoff, Helena 1980, p. 31)

Resumindo, podemos verificar que a psicóloga D. Helena, passando da docência para a pesquisa e desta para a aplicação prática, elaborou um projeto e orientou sua implementação no sentido de formar classes homogêneas, nas primeiras séries da rede pública de Minas Gerais. Tais classes, organizadas, na época, a partir de testes de inteligência, embora com outros critérios de agrupamento, perduram até hoje, tendo sido um dos pontos de partida para a elaboração do presente trabalho.

Evidentemente a homogeneização de turmas se constitui hoje em objeto de críticas, enquanto proposta pedagógica que perpetua e torna mais agudas as diferenças sociais. A despeito dos argumentos de um trabalho mais efetivo, por parte dos professores, de uma assitência mais próxima a ser dada aos menos dotados, os melhor aquinhoados são sempre aqueles de classificação mais alta.

Refletindo, porém, sobre o assunto do capítulo sob outro prisma, é possível levantar alguns pontos importantes para uma compreensão mais exata do pensamento e da ação pedagógica de Helena Antipoff.

Em primeiro lugar está sua preocupação com a criança, de uma maneira geral, sem exceção, procurando com que a escola atendesse mais efetivamente aquelas normalmente eliminadas nas séries iniciais, para quem foram organizadas as classes de ensino especial e criando para os não absorvidos pelo sistema uma escola apropriada às suas condições de excepcionalidade.

Em segundo lugar situa-se sua preocupação com o rigor da formação do recurso humano destinado à educação. Tal rigor se traduz no planejamento cuidadoso de seu curso e na orientação criteriosa das pesquisas realizadas das quais os resultados e avaliações foram fielmente publicados, conforme bibliografia existente.

Finalmente, unindo estes dois pontos, se encontra a própria ação pedagógica da educadora, informada pelo seu conhecimento de Psicologia que lhe permitiu alicerçar, entre seus alunos, idéias fundamentais como: a importância de se conhecer a criança para melhor educá-la, a necessidade da adequação do conteúdo às características da criança, o primado da observação e do interesse para a aprendizagem.

Capítulo 3

A Ruralista

“Fazenda do Rosário

Escola da Vida para a Vida”¹

3.1 Por Falar em Educação Rural

O presente capítulo tem como objetivo colocar em pauta e analisar o que denominamos como ação ruralista da educadora Helena Antipoff.

Evidentemente o trabalho da psicóloga, objeto específico do capítulo anterior, está intrinsicamente unido e permeia toda a ação pedagógica da pioneira ruralista, mas a separação das diferentes formas de ação se faz necessária para um melhor ordenamento da própria análise que objetivamos.

Conforme já mencionado, a ação ruralista da psicóloga teve sua origem na Sociedade Pestalozzi, organização de caráter privado por ela fundada, que adquiriu em 1939 as Fazendas Pantana e Sumidouro em Ibitité, próximo a Belo Horizonte, terras mais tarde denominadas Fazenda do Rosário, em que se concretizou o objetivo da fundadora de criar uma escola-internato destinada aos excepcionais.

Posteriormente, em 1948, é que se instalou também na Fazenda do Rosário um programa de cursos de formação e treinamento para professores primários em exercício

¹Helena Antipoff

na zona rural, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação e a orientação de D. Helena, contando com a colaboração de ex-alunas da Escola de Aperfeiçoamento. Estes cursos, bem como seus desdobramentos é que serão objeto de nossa análise no presente capítulo.

Levando-se em conta sua vinculação à Secretaria da Educação, tentaremos analisá-los através da ótica do discurso do poder ao lado de seus objetivos pedagógicos, procurando extrair da mensagem conservadora de fixação do homem no campo uma proposta educacional inovadora que procurou se adequar às condições peculiares e específicas da zona rural.

3.2 Retrospectiva

A compreensão do movimento conhecido como “ruralismo pedagógico”, do qual Helena Antipoff foi figura destacada em nosso país, visto como *“uma das diferentes formas de controle do Estado sobre a educação, no sentido de divulgá-la como instrumento equalizador de oportunidades, justo e neutro em relação a todos os membros da sociedade”* (cf. Peixoto 1981, p. 11), requer uma retrospectiva, mesmo que rápida, dos aspectos históricos do ensino rural no Brasil, colocando em destaque alguns pontos do mesmo ensino em Minas Gerais, nosso foco de interesse mais direto.

Nesse sentido há trabalhos interessantes realizados pela Fundação João Pinheiro de Belo Horizonte, e que serviram como base para esta retrospectiva. Assim, conforme tais pesquisas durante o Período Imperial e mesmo nas primeiras décadas do Século XX, o ensino no Brasil, destinado a uns poucos privilegiados, apresentava um caráter mais ornamental e situava-se principalmente nas áreas urbanas. Já na época colonial, os núcleos urbanos, que se desenvolviam junto aos portos, atraíam a população do campo. As povoações situadas no interior comportavam-se como extensão da zona rural, dominadas pelos oligarcas. Apresentavam, ainda, consideráveis diferenças em termos de qualidade de vida com relação aos centros litorâneos e, embora a maioria da população brasileira nelas vivesse, as escolas básicas surgiram principalmente nas regiões mais urbanizadas.

“Tal situação pode ser atribuída, tanto à realidade da agricultura, que não exige mão de obra instruída, quanto a características da estrutura sócio-econômica. A ausência da educação no campo não era apenas fruto, mas

antes uma condição essencial à época, desempenhando a ignorância um papel claro e definido, funcional para a sobrevivência do sistema de dominação vigente.” (cf. Libânio 1984, p. 4)

Assim, até aproximadamente 1930, a implementação e expansão do ensino primário no meio rural, ficaram muito mais presas a debates e projetos legislativos que a ações efetivas.

As reformas pelas quais passou a organização escolar nos princípios do século (código Epiácio Pessoa, 1901; reformas Rivadávia, 1911; Carlos Maximiliano, 1915 e Rocha Vaz, 1925) caracterizam-se por preocupações, ora humanistas, ora cientificistas, sempre sob a influência européia.

A preocupação com a educação da população produtora da riqueza da época – o café – inexistia. A política econômica essencialmente voltada para a agricultura concentrava riqueza nas mãos dos proprietários da terra e de uma alta burguesia de origem estrangeira também ligada à exportação e aos negócios financeiros.

Dessa maneira o país se modernizou, cresceram os centros urbanos com a marginalização da grande maioria da população, excluída de quaisquer benefícios sociais por viver na zona rural. Maria Luiza Santos Ribeiro, citada por Vaz de Assis Libânio (1984, p. 4), afirma:

“As condições de trabalho e o isolamento em que vivia esta população rural impossibilitavam manifestações de descontentamento. Este fato e a representação eleitoral manobrada pelo coronelismo, pelos ‘currais eleitorais’, garantiram o sucesso do regime sem maiores problemas até o final da 1ª Guerra Mundial, quando as manifestações de descontentamento urbanas vão se intensificando.”

Segundo Vaz de Assis Libânio (1984, p. 4):

“A ignorância e o analfabetismo aliados à não existência de leis que favorecessem o trabalhador rural e à força da burguesia agrária e dos coronéis, foram pilares importantes do regime, e não interessava aos grupos dominantes, modificá-los. Desta forma, antes de 1930, as iniciativas concretas do governo com relação à educação voltada para a zona rural somente se prenderam ao ensino técnico e ao superior, destinados às elites e, mesmo assim, de maneira esporádica e mostrando escassas ações.”

Com a vinda de D. João VI, o ensino técnico agrícola foi criado na Bahia, em 1875 se tornou o Instituto Imperial Bahiano de Agricultura, a primeira Escola de Agronomia do país à qual se seguiram a de Pelotas, no Rio Grande do Sul, e a de Piracicaba.

Em 1906, criou-se o Ministério da Agricultura. Para o ensino agrícola sancionou-se legislação federal nos moldes franceses, porém só se desenvolveu o ensino superior com a criação da Escola de Lavras, em 1907, Minas Gerais, estabelecimento particular dirigido por missionários protestantes norte-americanos, e, entre 1910 e 1930 apareceram ainda os cursos superiores de agricultura de Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Fortaleza, Viçosa (Minas Gerais) e Curitiba.

A expansão do ensino veterinário foi ainda mais lenta e menor. Em 1913, foi criada a Escola Superior de Medicina Veterinária no Rio de Janeiro, hoje parte da Universidade Rural do km 47 da Rodovia Presidente Dutra, e, até 1930, só se fundou a Escola Veterinária de Porto Alegre. Em sua maior parte, tais estabelecimentos foram criados por governos estaduais, destinados a satisfazer necessidades regionais e locais, e posteriormente encampados pelo governo federal.

Com a aceleração do processo de industrialização e conseqüente urbanização a partir de 1930, as diferenças entre as áreas rurais e urbanas tenderam a acentuar-se. O crescimento dos centros urbanos se deu em grande parte através de migrações internas, não só no sentido campo-cidade, mas também entre estados. Em Minas Gerais, por exemplo, o fato é percebido pelas lideranças como “aliciamento” da mão-de-obra local principalmente para a El Dorado que é o território paulista (cf. Libânio sem data, p. 6).

“O trabalhador de Minas, mais bisonho e acostumado com pequeno salário, é um ótimo concorrente ao colono estrangeiro, que só trabalha mediante contrato registrado em cartório, que sabe ler e discutir os seus direitos. ... Não há erro e nem exagero calculando-se em 100.000 almas arrancadas nos últimos anos às margens do São Francisco. ... Urge uma campanha tenaz e permanente em todo o interior para a repressão do mal” (cf. Libânio sem data, p. 11)

A educação rural sob esta perspectiva passava a ser apontada pelo governo como importante elemento de fixação da população no campo. As lideranças políticas mais próximas da atividade agrícola, no Estado de Minas Gerais, insistiam em que os

“... filhos de gente rústica e de poucos haveres ... deveriam ser preparados para a mais nobre das tarefas incumbidas à população agrária – a cultura da terra ... e o trato dos rebanhos como base permanente de nosso desenvolvimento.” (cf. Libânio 1984, p. 11)

Três objetivos nortearam então os programas educacionais rurais que começariam a ser implantados na época:

“

- *melhoria dos ‘padrões da população rural’, através da mecanização da agricultura (como forma de superar a escassez de mão de obra); o uso de fertilizantes, corretivos e inseticidas; o emprego de métodos modernos de cultura; e da organização da colonização rural em grande escala, com elementos nacionais e estrangeiros. Como se pode observar, identifica-se melhoria dos ‘padrões da população rural’ com aumento da produtividade;*
- *a criação de um sistema adequado de amparo social, principalmente de assistência médica;*
- *a elevação dos deficientes padrões educacionais, demonstrados pela alta taxa de analfabetismo, baixa qualidade ou inexistência de prédios e equipamentos escolares, falta de (ou baixa) qualificação de professores e outros.*

” (cf. Libânio 1984, p. 12)

E, conforme ressalta a articulista, tais objetivos propostos na década de 1930 parecem ser, ainda hoje, os que norteiam os programas de educação rural apresentados pelos órgãos governamentais.

As propostas de modernização da zona rural através da “ruralização do ensino primário”, movimento conhecido como ruralismo pedagógico tem aí suas raízes. Tal movimento remonta às idéias de pensadores do início do século como Silvio Romero e Alberto Torres, que foram retomadas por educadores como Sud Menucci, por exemplo, e que pretendiam, através da educação, melhorar condições sócio-econômicas da zona rural fixando o homem no campo.

As mesmas idéias exerceram enorme influência sobre a retórica governamental brasileira até a década de 60.

Com a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde e posterior legislação aplicada ao ensino (Reforma Capanema, em 1942), embora o sistema educacional brasileiro adquirisse maior consistência, a situação do ensino no campo permaneceu praticamente inalterada.

Em Minas Gerais, já anteriormente, conforme se depreende dos debates que precederam à Reforma do Ensino, objeto de estudo do Capítulo 1 deste trabalho, os diferentes setores das classes dirigentes concordavam com a necessidade de expansão do ensino público e extensão da instrução às populações rurais. Os debates apresentavam como tema central as opiniões a respeito do tipo de ensino a ser ministrado à população rural e a propostas de ensino profissionalizante. Para os representantes das classes dirigentes e o Estado a questão se colocava da seguinte forma:

“É controvertido se deve o curso primário ser igualmente incompleto para todos ou se completo para uns e incompleto para outros. Seria desejo que se adaptasse uma terceira solução, a do ensino igualmente completo para todos. Esse era o sistema seguido, mas a experiência provou contra ele.” (cf. Libânio sem data, p. 9)

E ainda

“Para um grande número de crianças especialmente nas populações rurais, tem o ensino primário a finalidade exclusiva da alfabetização. A essas populações entregues aos trabalhos dos campos, à lavoura e à criação, e a outros misteres onde não é exigida grande cultura intelectual, basta-lhes que saibam ler, escrever e contar.” (cf. Libânio sem data, p. 10)

A colocação é clara, a linguagem direta: à população rural caberia a instrução adequada à sua destinação dentro da estrutura sócio-econômica, apropriada à sua permanência nos campos.

Entretanto, Minas Gerais representou um papel destacado no movimento do “*ruralismo pedagógico*,” graças mesmo às realizações de D. Helena que atingiram renome internacional e das quais são exemplo o já citado curso de aperfeiçoamento para Professores Rurais inaugurado em 1948 e a criação da Escola Normal para professores rurais, além da publicação da revista “*Escola Rural*.”

Em discurso pronunciado por ocasião de encerramento do 1º curso de Educação Rural da Fazenda do Rosário, o então governador do estado e paraninfo dos formandos assim explicitou as idéias do “*ruralismo pedagógico*!”

“Ao lado do aspecto estritamente pedagógico, poderíamos considerar a importância de tal iniciativa ... do ponto de vista econômico como elemento de solução do gravíssimo problema de fixação do homem na terra ... Soluções definitivas e fecundas consistem em levar às populações rurais de Minas os benefícios da higiene e da instrução ... capazes de lhes desenvolver a produtividade, melhorar-lhes as condições de vida e torná-las aptas a utilizar as fontes de riqueza da região onde habitam.” (cf. Campos 1948)

3.3 A Formação de Professores Rurais

“Aprender a solucionar os problemas do meio rural é tarefa principal da escola em zonas rurais. Ela exige uma aprendizagem teórica, em aulas com professores, mas a prática através dos serviços deve prevalecer porque é mais fértil em ensinamentos e mais acertada pelo controle dos seus resultados.” (cf. Antipoff, Helena 1992f, p. 73)

Em 1948, estando ainda vinculada ao Departamento Nacional da Criança, no Rio de Janeiro, onde, além da Sociedade Pestalozzi do Brasil, fruto de seu programa de aliar a iniciativa privada à obra oficial, fundara também um Centro de Orientação Juvenil em que psicólogos, psiquiatras e assistentes sociais se dedicavam aos problemas de desajustamento de adolescentes, Helena Antipoff voltou para Minas, cedida temporariamente, para a organização de cursos de aperfeiçoamento destinados aos professores rurais.

Instalou-se, então, na própria Secretaria da Educação um Serviço Rural orientado pela psicóloga com a colaboração de ex-alunos da Escola de Aperfeiçoamento, para amplo treinamento do professorado rural em exercício. Pretendia-se que se operasse nos professores cursistas uma verdadeira transfiguração que os levasse a traçar novos rumos em seu trabalho na zona rural. Sob o regime de internato, muitos cursos de treinamento de professores orientadores e supervisores foram realizados. Professores de Minas e de outros estados levaram para suas escolas novos conhecimentos pedagógicos e orientação para transmitir nos alunos o amor ao cultivo da terra.

“
Formação e Treinamento do Professorado para Zonas Rurais

A primeira tarefa assumida pela Secretaria de Educação do Governo Milton Campos visou o aproveitamento do professorado em exercício nas escolas primárias de zonas rurais, criando para isso uma série de cursos em combinação com as prefeituras municipais e com o auxílio financeiro da União. Foram para isso organizados cursos de emergência:

- a) *Cursos intensivos de férias;*
- b) *Cursos de aperfeiçoamento para normalistas e professores leigos de melhor classificação;*
- c) *Cursos regionais de treinamento para o professorado leigo;*
- d) *Cursos renovação (em projeto).*

a) Cursos intensivos de férias – Criados pela Portaria nº 551, de 17 de dezembro de 1948, são ministrados a todos os professores rurais do município, convocados pelo prefeito municipal. O curso tem a duração de um mês, nas férias de janeiro, ou de julho (este último é preferido). É dirigido pela diretora técnica de um dos grupos escolares da sede do município. O corpo docente é constituído por duas ou três professoras (das últimas séries geralmente do curso primário) e de um médico, convidado para aulas de higiene e puericultura.

O nível do curso é primário – correspondente à última série aproximadamente, com algum desenvolvimento metodológico relativo aos processos de ensino da língua pátria, leitura, escrita, matemática, Geografia e História, noções sobre economia doméstica e pequenas indústrias.

...

b) Cursos de aperfeiçoamento para professores rurais – Destinam-se esses cursos a regentes de escolas rurais, normalistas. Após a descoberta decepcionante de que o professor normalista formava uma insignificante minoria, foram esses cursos também franqueados a dois elementos leigos melhor classificados em cursos intensivos de férias. A sua duração é de 3 meses, e realizam-se três vezes por ano na Fazenda do Rosário, pertencente à Sociedade Pestalozzi. Esta cede à Secretaria de Educação um pavilhão

residencial e outro para aulas, refeitório e reuniões sociais, assim como uma área para horta, pomar e jardim.

A Fazenda do Rosário, distante de 25 km de Belo Horizonte, é servida de excelentes meios de comunicação por estrada de ferro (Central do Brasil) e rodovia (Belo Horizonte - Oliveira) com um serviço regular de ônibus e "jardineira" dos próprios cursos rurais.

O seu ambiente aproxima-se bastante do que chamamos de Instituto de Organização Rural, sem que lhe tenha sido ainda conferida oficialmente essa denominação. Funcionam na Fazenda do Rosário um dispensário médico, um gabinete odontológico e já foi construído, pelo Departamento Nacional da Criança, um posto de puericultura; uma escola rural reúne cerca de 300 crianças, cuja metade pertence ao internato para menores desamparados e excepcionais, e a outra metade à infância; com 30 crianças, realiza suas atividades à sombra de um frondoso jatobá, numa área cercada de bambu, margaridas e violetas, com um parque de recreio, ao lado, com gangorras e outros aparelhos tão a gosto da meninada.

Uma cerâmica, regularmente montada e dirigida por um talentoso artista pernambucano, oferece seu ambiente de trabalho para a iniciação em arte popular, que hoje em dia forma a Fazenda do Rosário um centro sui generis nesse setor industrial de tão grande alcance para o meio rural.

Uma floricultura, modernamente organizada por um grupo de especialistas húngaros, por sua vez, oferece valiosa oportunidade para o professorado rural conhecer esse aspecto ainda incipiente no Brasil, e que no entanto mereceria incremento num País de clima particularmente propício à cultura racional de flores e aproveitamento industrial de essências aromáticas vegetais.

Uma oficina de tecelagem rústica, tocada por uma hábil tecelã, e uma tapeçaria são mais duas outras formas de indústrias caseiras próprias para o campo. Espera-se ainda instalar uma oficina de lapidação de pedras semipreciosas e trabalhos com pedra-sabão.

...

c) Cursos regionais de treinamento para professores rurais – Além dos cursos de aperfeiçoamento que em número de oito se sucederam desde 1948,

na Fazenda do Rosário, com um total de 354 alunos-professores, funcionaram ainda até a presente data 6 cursos de treinamento em quatro centros regionais (Divinópolis, Araxá, Diamantina e Teófilo Otoni).

...

d) Cursos de renovação pedagógica – Ainda em projeto, visam esses cursos os melhores professores que tenham passado pelos cursos anteriores e que merecem ser novamente chamados para serem aproveitados em algum trabalho de maior competência, a saber, como orientadores das escolas rurais do município, como monitores de algumas atividades especiais (recreativas, artísticas, agrícolas, de economia doméstica. etc.), em cursos intensivos de férias, etc.

...” (cf. Antipoff, Helena 1992g, pp. 74-79)

Tendo em vista o projeto acima, a educadora Helena Antipoff planejou o Curso de Aperfeiçoamento para professores rurais (item b acima e cf. Escola Rural 1948, pp. 19-23) no sentido de orientar o professorado de tal forma que a escola da zona rural se transformasse em um centro de cultura brasileira e de irradiação de medidas úteis para uma vida mais próspera da população rural.

Como características do curso se destacavam seu caráter intensivo, 90 dias de duração, em regime de internato, tendo como base do ensino o método experimental através do qual os professores-alunos eram levados à observação direta dos fatos, à formulação dos problemas relacionados ao meio e as propostas de soluções dos mesmos.

Por outro lado, os professores-alunos aprendiam, de forma prática, uma série de técnicas de caráter escolar e agrícola, noções de higiene, tratamento de doentes, noções de economia doméstica, arte e recreação.

Eram valorizadas a iniciativa individual, o espírito de cooperação, havia rotatividade democrática na prestação de serviços de refeitório, dormitório, etc., através de comissões, eleitas por prazo determinado.

Havia, ainda, um diário das atividades do curso e total flexibilidade de programas e horários.

Aos próprios alunos era atribuída a tarefa de avaliação, através de fichas com registro das tarefas concluídas e o julgamento dos trabalhos com avaliação mais qualitativa por parte dos professores.

A educadora sugeria, também, assuntos para serem trabalhados pelos professores-alunos com o intuito da elaboração de monografias retratando a realidade rural. Entre outros, os exemplos (cf. Boletim Rural 1948, pp. 19-23):

- Quais os objetivos da educação e da escola primária pública no meio rural?
- Que representam, na vida do homem do campo, o clima, o solo, a água?
- Quais as formas culturais existentes na região e o nível de instrução? Quais as necessidades do povo a esse respeito?

Com relação à avaliação dos resultados obtidos no curso, conta-nos a própria D. Helena:

“Há poucos dias, reuniu-se o corpo docente do 1º Curso de Aperfeiçoamento para professores rurais, justamente com esse fim: a cada membro foi pedida a lista de falhas que observou e medidas para melhorá-las. As críticas foram lidas e ventiladas.” (cf. Escola Rural 1948, p. 12)

Pouco depois, tendo em vista o professorado futuro, estabeleceu-se o Curso Normal Regional na Fazenda do Rosário, cujas diretrizes se fundamentaram também na experimentação e observação, no desenvolvimento da liberdade com responsabilidade, nas atividades de cunho prático. Esta obra trouxe a educadora definitivamente de volta para Minas Gerais.

É Helena Antipoff quem diz:

“Aqui nesta modestíssima ‘Chacrinha,’ que o ilustre presidente da Sociedade Pestalozzi achou por bem ceder às primeiras instalações do Curso Normal, neste prédio, terão os alunos a sua morada, sua escola, sua cozinha, biblioteca, seus clubes, teatro, suas oficinas, hortas, pomares, campo e capela. Eis o ambiente que possui o estritamente necessário para o desenvolvimento funcional da vida coletiva de uma juventude que demanda de estudos normais. Com um mínimo indispensável de servidores adultos, os próprios alunos terão, sob a orientação dos mestres e educadores, todos os trabalhos a realizar, dividindo-se em dois grupos, ora em estudos, ora em atividades práticas. A todas estas formas de atividade dar-se-á valor educativo máximo, quer seja aos estudos teóricos, quer aos trabalhos braçais,

acostumando assim a vencer os perniciosos preconceitos da hierarquia ergológica, e habituando o jovem, tal o mais sagaz dos cientistas, a pensar com as mãos, como o mais habilidoso dos artífices, que só realizará sua obra prima, quando trabalhar com o cérebro e o coração.

Os alunos do Curso Normal aprenderão da maneira prática, com um mínimo de teoria, mas com o máximo de compreensão dos fatos, por eles mesmos observados, meditados e relatados em registros diários, tudo que possa ser útil ao homem do campo, mas de um campo de já bastante elevado nível de civilização teórica. Labores domésticos, indústrias rurais, trabalhos agrícolas, pomar e horticultura, trabalhos de olaria e cerâmica, de construção, de carpintaria e de mecânica – tudo isso será dado a conhecer aos alunos do curso, meninos e meninas, a fim de que possam compreender como a mão-de-obra humana pode ser valorizada quando lhe vêm o socorro da técnica adiantada para os melhoramentos da economia rural.” (cf. FEER 1978, p. 3-4)

Assim, deste texto se depreende, de forma mais clara, o valor dado pela educadora às atividades práticas, sem menosprezar os estudos teóricos, complementando-os, entretanto, com a observação, a meditação e o relato.

Voltando ao capítulo anterior, onde dizíamos que a educação especial não se separa, na forma de ver de Helena Antipoff, da Pedagogia Geral, preconizada pela Escola Ativa, podemos concluir que o mesmo acontece com a educação a ser dada na zona rural, ligada ao como ensinar, ao caráter utilitário dos conteúdos e à observação direta dos fatos por parte dos alunos.

É interessante observar que a proposta de formação de professores rurais coincide com o Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção, primeira tentativa de planejamento da economia mineira. Conforme boletim da Secretaria de Agricultura, de 1947, citado por Campolina Diniz (cf. Diniz 1981, p. 62),

“sem um programa de trabalho que vise o progresso econômico e social, não poderá o governo de um Estado bem administrar os negócios públicos, nem atender aos legítimos reclamos do povo. E quando povo e Estado se acham esgotados em consequência da atuação prolongada de fatores negativos, mais as normas de ação, corajosas e seguras, que lhe possibilitou conduzir com firmeza os interesses coletivos e aumentar a capacidade de reação das forças produtoras.” (cf. Diniz 1981, p. 62)

Nesta linha de raciocínio: aumento de produtividade e formação de mão de obra especializada, ligados a um programa de trabalho, objetivando aumentar a capacidade de reação das forças produtoras vão ao encontro do que *“os alunos do curso normal aprenderão ... tudo que possa ser útil ao homem do campo, mas de um campo de já bastante elevado nível de civilização teórica,”* de acordo com afirmação, já citada, da própria Helena Antipoff.

Comentaria mais tarde Milton Campos:

“... merece destaque o Curso de Educação Rural destinado a formar professores para os campos mineiros. A reforma agrária tão reclamada pelo nosso desenvolvimento e tão em risco pela abordagem da pirataria demagógica, só terá êxito se se associar a estabelecimentos desse tipo.” (cf. Campos 1972, p. 2)

Conforme pronunciamento do governador Milton Campos, a proposta prática da educadora se coaduna com o *“êxito”* de uma *“reforma agrária”* executada no sentido de implantação de técnicas avançadas para os *“melhoramentos da economia rural.”*

É importante verificar, ainda, que nos inúmeros pronunciamentos e menções relacionados à formação e aperfeiçoamento de professores rurais, na Fazenda do Rosário, quer sejam diretamente ligados à classe política, quer provenham de educadores, a estrutura fundiária sequer é abordada.

E, no caso do discurso de Milton Campos acima mencionado, a expressão *“pirataria demagógica”* se refere, a nosso ver, às propostas de redistribuição da propriedade agrícola.

Por outro lado, o problema do aumento de produtividade, visto como um dos fatores da *“reforma agrária,”* está condicionado, conforme reafirma o Secretário da Educação Abgar Renault, em seu discurso de solenidade de instalação do Curso Normal Regional, à formação de operários especializados:

“A divisão do trabalho e a especialização das suas técnicas demandam naturalmente operários sem a intervenção dos instrumentos do ensino elementar e, em muitíssimos casos, do ensino de grau médio. Como obter aumento de produção em quantidade e qualidade, sem dispor de tais operários, em qualquer gênero de indústria, ainda a agrária, cuja produção, sendo a base mais ampla da riqueza nacional, atingiu 46,7% das nossas

exportações em 1948, número que representa 6,5% apenas do volume total da produção do país no referido ano?” (cf. Renault 1950, p. 13)

Esta mesma formação, porém, em última análise, se referida à zona rural, vai mais além no sentido de chamar a população do campo para

“acorrer com sua colaboração que é indispensável de todo em todo, visto como o Estado Moderno é incapaz de cobrir sozinho toda a área em que tem de espriar-se as suas atividades de ‘controle,’ de vigilância e intervenção.” (cf. Renault 1950, p. 13)

“Atividades de controle, vigilância e intervenção” se traduzem, em nosso entender, em preocupação com a difusão de idéias contrárias à estrutura econômica vigente.

3.4 Uma Experiência Pioneira

Partidária da coeducação e da entrega do ensino rural também aos elementos do sexo masculino, Helena Antipoff uniu em sua escola rapazes e moças numa experiência pioneira, cujos resultados foram parcialmente avaliados por sua colaboradora, Profa. Maria de Freitas:

“Talvez seja ainda por demais cedo para nos pronunciarmos a respeito dos efeitos da coeducação. Entretanto, ousamos observar que as nossas alunas, em constante contato com os colegas dentro de um regime de liberdade controlada têm encontrado, nesse regime, as oportunidades necessárias à formação de uma atividade de camaradagem, de compreensão e de respeito mútuo. Não deixa, entretanto, de trazer esse sistema grande responsabilidade a quem dirige, mas de que nos valeria preparar bem as nossas alunas quanto à realização do programa, torná-las boas donas de casa, através das diversas atividades realizadas, se as deixássemos falhar socialmente? Talvez seja otimismo exagerado esperarmos que as alunas educadas nesse regime tenham, nas suas escolas isoladas, para as quais se destinam, uma atitude controlada e consciente e uma influência bem mais profunda no meio em que hão de viver.” (cf. FEER 1978, p. 20)

Os trabalhos práticos dos alunos se realizaram sempre em equipes de cinco ou seis, cujas estruturas lembram a organização escoteira com funções de monitor, auxiliar, zelador de material, de escrita e diarista.

A avaliação envolvendo sempre a equipe, os mestres e o próprio aluno adquiria um aspecto econômico no sentido da remuneração maior (nota mais alta) aos trabalhos de maior utilidade ou de mais difícil execução. Esses trabalhos assim julgados e retribuídos objetivavam o estudo vocacional do aluno e sua orientação profissional.

A Escola Normal Rural da Fazenda do Rosário foi, desde 1949, palco de um processo dinâmico de educação envolvendo a pessoa, seu auto-conceito, suas metas e valores e aproveitando todas as atividades para fins pedagógicos. Para os estudos propriamente dito programou-se o seguinte:

“

1. *aprender relativamente pouca coisa;*
2. *conhecer de uma maneira quase familiar, através de um contato mais direto e pessoal possível;*
3. *sempre que possa, através de uma ‘experimentação,’ em que o aluno realiza a maior parte possível de descobertas – assim o método de ‘pesquisa’ será preconizado em larga escala;*
4. *controle quinzenal, com auto e hétero-julgamento, baseado em dados objetivos, sempre que possível (redação, ortografia, etc.);*
5. *trabalho em ‘equipes,’ cooperando em turmas de diferentes tipos e níveis.*

” (cf. FEER 1978, p. 5)

Outro recurso pedagógico importante eram os registros diários: das atividades da Escola, das equipes, dos trabalhos individuais e estes objetivavam desenvolver hábitos de: observação, testemunho, pensamento lógico, relacionamento entre fatos e seleção dos mesmos por ordem de importância.

Para o presente trabalho tais diários foram importantes fontes de consulta, pois constituem depoimentos reais da aplicação prática do que se objetivava teoricamente. Muitos deles foram impressos no *Mensageiro Rural*, publicação mensal da Escola, destinada principalmente aos ex-alunos dos cursos para professores rurais.

“Eis o que nos diz uma diarista:

Seis horas! Salto do leito com o sinal que nos convida a iniciar as tarefas de mais um dia. ... Observei que a manhã está um pouco escura, pois o sol mais felizado que nós ainda continua dormindo. ... São 6 horas e 30 minutos, hora esta em que já se encontram trabalhando várias meninas da primeira série. ...

Em nossa sala, encontro-me com Georgeta preocupada em colocá-la o mais organizada possível. Aproveito e ajudo-a um pouquinho.

Chega a hora do café, pouquinhos meninas na fila, vão chegando aos poucos. Durante esse, ouço várias reclamações sobre um cheiro diferente no pão. Irei saber do chefe da cozinha o que houve.

... Chegam os professores. Hoje não temos aula com D. Terezinha o que nos deixa mais animados.” (cf. FEER 1978, p. 17)

“Alunas da Escola Normal Rural em excursão ao São Francisco.

Depois de longo tempo de devida preparação, levamos a efeito, em maio do ano passado, uma interessante e proveitosa excursão pelo Vale das Maravilhas, o Rio São Francisco. Não só ficamos conhecendo cidades ..., mas, além de conhecê-las, entramos em contato direto com seus habitantes, observamos seus costumes, tomamos conhecimento de seus problemas, vivemos, embora por curto tempo, a vida dessa gente.

*Arlete Araújo – quarta série
Escola Normal Rural
Fazenda do Rosário ”*

(cf. Araújo 1953, p. 1)

Outros depoimentos foram prestados pelas próprias professoras:

“Aquela escola imensa era toda cuidada pelas alunas, resultando amor a tudo que se referisse ao estabelecimento. Os gramados impecáveis, os jardins bem tratados, o cuidado da horta e do pomar, o trato dos animais na pocilga, no estábulo, no galinheiro eram atestados vivos da boa orientação recebida.

A liberdade não excluía os horários para tudo. Pela manhã depois do café, as atividades de campo. Era lindo de se ver as alunas de macacão ou jardineira, de botas, de chapéu de palha, com a enxada, ancinho, pá, tratando a terra, plantando, adubando, colhendo ...

Dentro de casa, outro grupo cuidava da limpeza. Havia o Clube das Donas de Casa que se incumbia da copa e cozinha, em rodízio. Esse clube fazia parte da cadeira de Economia Doméstica. Ligadas a essas atividades havia as indústrias caseiras, vendiam-se patos assados, biscoitos, pães, goiabada que rendiam bom lucro.

... Havia disciplina real, não imposta, a responsabilidade se formava através das atividades.

Foi nos primórdios da escola que a famosa Festa do Milho se firmou. Nessa festa, o trabalho das alunas era patente e se desenvolviam seus aspectos: nas barraquinhas, nas danças, na confecção dos vestidos de baile, onde a criatividade tomava rumos inesperados; com milho, pipoca e sabugo as alunas criavam lindos bordados numa grande diversidade. A imaginação era posta a prova a todo momento.” (cf. FEER 1978, pp. 9-10)

“Interno da Fazenda do Rosário e único varão entre quarenta professoras-alunas fui explorado como ninguém pelas colegas ... Por ser masculino tinha que fazer o papel de lobo-mau no teatro de fantoches, ou destinavam-me tarefas pesadas como extrair argila para todo o grupo ...” (cf. Martins 1972, p. 2)

A visão dos objetivos, a organização dos programas, os depoimentos transcritos acima, bem como o propósito de colocar a escola a serviço da comunidade e demonstrar aos alunos que o desenvolvimento pode ser levado ao meio rural como elemento fixador, identificam o pensamento de Helena Antipoff com os Pioneiros da Escola Nova.

Ainda o fato da psicóloga colocar a Escola “*como núcleo de irradiação da cultura, centro propulsor de medidas de bem estar material e espiritual, num raio cada vez maior de influências*” (cf. FEER 1978, p. 7) atesta sua fé, como a dos Pioneiros, na força transformadora da escola.

O trecho abaixo, extraído de uma carta de Helena Antipoff aos alunos da terceira série da Escola Normal confirma sua identificação com os Pioneiros, ao se considerarem porta vozes da ciência, como técnicos da educação.

“Educação. A maior arte de todas, certamente. A educação ensina o aproveitamento de todos os meios, físicos como espirituais, a fazer as coisas de maneira mais perfeita e de viver uma vida, sob todos os pontos de vista, melhor. Eis os objetivos da arte de educar.

Quanto aos modos, conta ela hoje com uma infinidade incalculável de processos tidos como melhores, que numerosas ciências e artes laboriosas e honestamente fornecem, dia a dia, ao mundo civilizado.

Há ciência para tudo, pois o espírito humano, curioso e penetrante, desbrava num esforço heróico de seus servidores, os mistérios dos fenômenos visíveis, dando assim à humanidade, meios de agir sobre eles com segurança e acerto, em domínios cada vez mais amplos.

A técnica moderna surpreende o mais insensível dos trabalhadores de fazer as coisas sempre melhor, com processos cada dia mais precisos, mais rápidos e mais eficientes. No trabalho doméstico, na construção, no transporte, no tratamento de doenças, na maneira de ensinar a criança a ler e escrever, em mil campos de atividade a ciência de nossos dias tem trazido enorme quantidade de conhecimentos sólidos, para auxiliar o homem a fazer as coisas melhor.

E para que possa o homem realmente se utilizar dos benefícios da ciência em benefício da humanidade, foi por ela imaginada e criada uma agência especial – a Escola. É a Escola assim o instrumento da Educação. A Escola tem por obrigação ensinar à mocidade e à infância o que há de útil nos ensinamentos da ciência.

Mas a Escola de nossos dias preocupa-se não em encher a cabeça dos alunos de coisas úteis, como um celeiro de cereais, por mais nutritivos que fossem: ensina-lhes antes de mais nada, a formar hábitos de armazenar coisas úteis com seus próprios esforços, auxiliados pelos educadores mais velhos e experimentados. Aprendem assim os alunos das boas Escolas a trabalhar, a estudar, a observar, a meditar e a escolher as coisas boas, substituí-las por coisas sempre melhores.” (cf. Antipoff, Helena em carta reproduzida no Apêndice B)

Diante do que se expôs a respeito do trabalho da ruralista Helena Antipoff, é possível extrairmos dele alguns pontos que se apresentam como relevantes para o presente estudo.

Independentemente da retórica governamental que informa a proposta dos cursos para a formação de professores rurais, vinculando-a ao projeto mais amplo de planejamento e reformulação da economia mineira, além de uma preocupação em transmitir, através dos mesmos cursos, uma mensagem de fixação do homem no campo, há aqui, desde o projeto, passando pelo planejamento, pela execução e finalmente pela avaliação dos cursos, um trabalho pedagógico rico e inovador, por parte da educadora.

Conteúdos ligados à realidade agrícola, métodos de ensino baseados no contato e na observação direta desta mesma realidade, buscando a identificação e propostas de solução para os problemas encontrados, se constituem em objetivos até hoje pretendidos, mas não alcançados pela Educação.

É de se imaginar professorinhas leigas, dos confins das Gerais, elaborando monografias sobre as características de suas regiões, pesquisando as atividades culturais de seus municípios de origem: produção artesanal, música, etc.

Não se observa, na verdade, nos conteúdos transmitidos, uma proposta clara de desvendamento da realidade do trabalhador rural brasileiro, mas o método de transmissão dos mesmos, a partir da observação, da reflexão e da atuação prática sobre o real, avaliza seu caráter inovador e, de certa forma, até revolucionário para a época.

Fica-nos, então, da proposta da ruralista Helena Antipoff o editorial do *Mensageiro Rural*(nº 9, p. 1.), de fevereiro de 1954, boletim mensal dos ex-alunos dos cursos para professores rurais:

“No limiar do Ano Novo de 1954, (o Mensageiro Rural) continuará servir seus leitores no sentido prático, ajudando-os com informações úteis, estimulando sua iniciativa e atividades construtivas, animando o professorado rural a vencer a rotina escolar e transformar suas escolas em casas do povo, onde a ciência, arte, trabalho e recreação reúnem crianças e adultos, alunos e seus pais para, junto ao professor, promover uma vida menos solitária, menos pobre e tristonha, menos egoísta e sem ideais.”

3.5 A Obra de “D. Helena” – Seu Estado Atual

Desde a fundação em 1939, a Fazenda do Rosário torna-se um organismo complexo. De uma gleba de doze alqueires, passa para uma extensão de 250 hectares. A maior parte das terras pertence à Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, cujo fim precípua é amparar a Infância Excepcional.

A Fazenda do Rosário comporta ainda outros organismos sob jurisdição do governo estadual: a Escola “Sandoval Soares de Azevedo,” criada em 1949 visando a formação de professores primários para áreas rurais. Até a data da Lei 5692/71, a Escola recebeu prioritariamente candidatos da zona rural com o objetivo de preparar para o magistério, o elemento do próprio meio, mas a partir daí a Secretaria de Educação passou a exigir dos alunos formados pela Escola, exames de supletivo (em nível científico) além de um curso de dois meses para que estes alunos conservem os seus cargos.

Há uma terceira entidade, construída com fundos do governo federal, o antigo ISER (Instituto Superior de Educação Rural) depois FEER (Fundação Estadual de Educação Rural Helena Antipoff), hoje fundida com a Escola Normal sob o nome de Fundação Helena Antipoff, instituída pela Lei 7303 de 21/07/78. Suas finalidades são: o aperfeiçoamento do magistério em zonas rurais, a pesquisa e o debate de problemas educacionais, através de seminários e congressos regionais, nacionais ou internacionais, tendo o enfoque das zonas rurais.

Existem ainda

- a ACORDA – Associação Comunitária Rosário para o Desenvolvimento e Assistência – visando a melhoria das condições de vida dos moradores da região, quer mediante orientação às famílias, quer pelo encaminhamento para atividades culturais e profissionais de seus associados;
- o LARESP – Lar para o Egresso da Sociedade Pestalozzi – entidade que se propõe a ajudar os ex-alunos, cuidando de sua emancipação como adultos e talvez chefes de família;
- a ADAV – Associação para o Desenvolvimento e Assistência às Vocações dos Bem-Dotados – entidade que visa desenvolver ao máximo as potencialidades dos bem-dotados.

Este conjunto de entidades constitui o resultado concreto de 45 anos dedicados à

educação brasileira, hoje após constantes aumentos e transformações, representa alguma coisa na experiência pedagógica do Brasil. Sua evolução tende no sentido de uma cidadezinha rural, em que escolas, granjas, empresas agrícolas, oficinas, posto de saúde, cooperativa, clube recreativo formam um todo articulado com sentido educativo.

Capítulo 4

Helena Antipoff A Pessoa, a Mulher

4.1 Considerações

Ao se pesquisar e refletir sobre a obra resultante de mais de 40 anos de trabalho dedicados à causa da educação e tendo em mente que esta reflexão seja a mais contextualizada e teoricamente fundamentada possível, não se pode, então, deixar de buscar as pessoas ou, como no caso presente, a pessoa responsável pela mesma obra.

Buscar a pessoa de D. Helena é, pois, o objetivo deste quarto e último capítulo.

Evidentemente a pessoa permeia e não se separa da obra, mas para melhor compreender esta última procuramos a primeira e o fizemos através de depoimentos de quantos a conheceram, pois é sabido que dificilmente D. Helena falava sobre si mesma.

Por ocasião, entretanto, da entrega (simbólica, pois doente D. Helena não compareceu) do Prêmio “Henning Albert Boilesen,” relativo a 1973, em São Paulo, o jornal *O Estado de Minas*, de 6 de agosto de 1974, publicou alguns fragmentos de reminiscências pessoais da psicóloga:

“Nunca freqüentei a escola primária como vocês, dizia ela. Minha mãe me ensinou as primeiras letras e, aí, fui para o ginásio. Aprendi a ler aos seis anos, não me lembro como. Aos oito tinha uma biblioteca apreciável:

presentes dos pais e dos parentes nos Natais e aniversários." (cf. O Estado de Minas 1974, p. 1, 2ªSeção)

Sobre o início de seus estudos universitários contava o seguinte:

"Em 1910, eu, minhas irmãs e minha mãe saímos de São Petersburgo para a França, onde eu começaria a estudar Medicina. Eu conhecia o francês, talvez melhor do que o russo, tal era o costume da época do Czar. Ingressei na Faculdade de Ciências da Sorbonne. Foi quando me interessei pela Psicologia ..." (cf. O Estado de Minas 1974, p. 1, 2ªSeção)

Além destes, gostaríamos de apresentar, no capítulo, dados biográficos mais detalhados da educadora, mas encontramos poucas fontes de consulta que nos pudessem oferecê-los. Sabemos da existência de um sem número de cartas escritas por D. Helena, mas a grande maioria delas, em francês, embora já na Fundação Helena Antipoff e sem tradução, não é ainda de domínio público, constituindo-se, porém, a nosso ver, em rico material para futuras pesquisas, assim como o estudo mais aprofundado das influências exercidas sobre o trabalho da psicóloga por seus contemporâneos, especialmente os educadores russos bem como outros educadores europeus. Outra interessante linha de estudos seria um trabalho sobre a ação da psicóloga em relação aos superdotados, cujos colaboradores e seguidores estão ainda em atividade.

Por outro lado, tínhamos a intenção de reforçar o papel da intelectual, técnica em educação, enquanto portadora do discurso científico, absorvido pelas propostas aparentemente renovadoras das políticas públicas.

Ao ler os diferentes depoimentos de que dispúnhamos deparamo-nos com a visão de um mito cuja análise ultrapassava a simples reflexão sobre o papel da intelectual.

Sabemos, porém, que a reflexão sobre o papel dos mitos, tanto nas sociedades primitivas como na sociedade moderna não é uma tarefa simples e tem sido objeto de variadas posturas teóricas que percorrem diferentes caminhos para buscar interpretação para o fenômeno.

Conforme vínhamos trabalhando, fomos encontrar parte da explicação que procurávamos na definição do mito político feita por Norberto Bobbio que o vê como um instrumento de alocação de poder, ou seja, cujas finalidades e conteúdos se relacionam de forma ainda não bastante esclarecida com a ação racionalmente orientada para fins concretos sustentando o poder político e criando ao seu redor o consenso necessário

(cf. Bobbio 1986, p. 760). Esta definição não contradiz, antes reforça, nossa crença inicial.

Achamos, entretanto, necessário complementá-la com o registro de uma outra linha de raciocínio qual seja a visão do herói de Joseph Campbell, pois, em nossa maneira de entender, os diversos depoimentos encontrados retratam a educadora sob tal enfoque.

Para Campbell, o herói se constitui em

“Alguém que deu a própria vida por algo maior que ele mesmo ... e pode realizar, além da proeza física, a proeza espiritual na qual aprende a lidar com o nível superior da vida espiritual humana e retorna com uma mensagem.” (cf. Campbell 1990, p. 131)

Por outro lado, Edgard de Vasconcelos, em artigo publicado no Suplemento Pedagógico em que estão mencionados, em sua maioria, os testemunhos em que nos baseamos no presente capítulo, faz referência ao conceito de *“Liderança Carismática”* de Max Weber para referir-se a Helena Antipoff.

Segundo o articulista (cf. Vasconcelos 1972, p. 11), o sociólogo alemão destaca dois elementos para o aparecimento de tal liderança num grupo social:

“existência de uma situação de crise ou de dificuldades psíquicas, físicas, econômicas, éticas, religiosas ou políticas e surgimento de um líder, portador de dons do corpo e do espírito, dons esses considerados como sobrenaturais e não acessíveis a todos.”

Para o articulista, o conceito se alarga e se aprofunda a cada líder que surge e lhe acrescenta novas dimensões. Assim, para ele, D. Helena é,

“realmente, uma autêntica líder carismática por uma série de circunstâncias que a rodeiam e traz ela, também, ‘dimensões novas’ ao conceito de Weber.

...

D. Helena não nos faz pensar numa pessoa portadora de ‘dons sobrenaturais,’ nem numa criatura procurada por nós, na crista de uma onda de crise, ou de ‘dificuldades psíquicas, econômicas, éticas, religiosas ou políticas.’ ... Mas, sempre se nos mostrou como uma criatura tranqüila,

enérgica, segura no mundo da sua própria experiência pessoal, como alguém que sempre teve nas mãos o instrumento necessário para cortar o nó górdio...

Sua força decorre, antes de mais nada do seu estranho poder de sedução pessoal, emanado mais do seu espírito que é eterno, do que dos atributos do corpo. Fisicamente débil, e capaz de realizar obra de titã. E desde que chegou ao Brasil, ligando-se aos intelectuais brasileiros, para a sua grande missão de educadora, todos reconheciam isso nela.” (cf. Vasconcelos 1972, p. 11)

Dessa forma características heróicas e o conceito de líder carismático vêm dar respaldo aos textos correspondentes às “falas sobre D. Helena,” porém convém lembrar, ainda, que os depoimentos mencionados neste capítulo foram coletados em jornais mineiros de grande circulação e constam de edições que marcam datas significativas para a vida de D. Helena Antipoff como, por exemplo, o seu aniversário de 80 anos sendo, pois, homenagens a ela, o que lhes dá uma conotação elogiosa.

Sobre a personalidade de Helena Antipoff há, ainda, um depoimento do psicólogo Prof. Pierre Weill (1992, p. 2), como ela também do Instituto “Jean Jacques Rousseau” de Genebra:

“Pode-se resumir a descrição caracteriológica de ‘Dona Helena,’ como a chamamos todos, com as seguintes palavras: abnegação, franqueza, hospitalidade, espírito científico, intuição feminina, tenacidade.”

Para o professor, a reunião destas características é que possibilitou à educadora alcançar a liderança educacional geradora de sua obra.

Atribuindo ao testemunho do sofrimento do povo russo seu espírito humano e à sólida formação científica recebida na França e, posteriormente, no contato com Claparède seu espírito científico, Weill acredita também na herança genética de sua incrível resistência física, proveniente da mãe, em ação até os noventa anos.

4.2 Madame, Mestreira e D. Helena

Dentre os depoimentos encontrados, num primeiro momento procuramos destacar aqueles mais significativos em relação à pessoa da mestra. Tais depoimentos foram

prestados por algumas de suas ex-alunas da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, como se segue, e objetivam mostrar a evolução dos sentimentos das mesmas alunas em relação à professora. Há nos depoimentos o registro claro da atração pelo exótico representado pela estrangeira, da admiração pelo saber da cientista, da subordinação à liderança da mestra, do afeto pela pessoa, num crescendo de tratamento de madame por mestra e, posteriormente, de forma afetiva, para D. Helena:

“Em março de 1930 vi pela primeira vez, na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, a professora Madame Antipoff. ... Éramos 80 professoras mineiras candidatas à matrícula na Escola de Aperfeiçoamento. ... Fomos submetidos a uma bateria de testes de nível mental de cuja organização soubemos mais tarde ter sido ele participante. ... Encontrei-me entre as classificadas e passei a freqüentar as aulas de uma admirável equipe de professores entre os quais estava a que com sua ‘sabedoria mansa,’ lecionava a mais sedutora das matérias – a psicologia educacional. Lecionando em Francês, a professora avaliava as nossas dificuldades e preocupava-se em removê-las. ... O trabalho era penoso, mas a professora sabia comunicar-se com tal segurança e doçura, que as idéias transmitidas ou experimentações realizadas deixavam na mente de cada qual resultados impagáveis, porque devidamente assimilados.” (cf. Castro 1979, p. 7)

“Entre tantas, a única figura de mestre que se construiu dentro de mim perene e venerável. Tive com ela uma única aula, a grande lição de minha juventude em busca de ciência e consciência. ... Foi ela quem despertou e começou tudo o que se sabe e tudo o que se faz no Brasil, em psicologia e educação.” (cf. Valle 1979, p. 7)

“A princípio, nós a chamávamos de ‘madame.’ Sabíamos, apenas, que era russa, trabalhara com Claparède, no Instituto Jean Jacques Rousseau na Suíça, e parecia ter raio X no olhar. Éramos todas jovens professoras curiosas, um tanto afoitas, talvez, atraídas pela personalidade da estrangeira de sotaque carregado e completamente avessa a falar de si mesma. Madame Helena Antipoff ainda era estrangeira, simpática, mas estrangeira.”

Um dia pediu-nos que não a chamássemos mais de madame, alegando ter descoberto não ser tal tratamento usual em nosso país.” (cf. Guimarães 1972, p. 8)

“Sempre pensamos muito em D. Helena. Tão perto de nós, suas alunas e colaboradoras e, com o passar dos tempos, sua figura se agiganta e até hoje não podemos compreender totalmente o segredo dessa criatura admirável ter conseguido levar a cabo tantas realizações tendo tudo contra ela ser mulher e ser estrangeira. O nosso chauvinismo em guarda contra tudo que não é Brasil envergonha-nos, analisando a obra de D. Helena.” (cf. Moura 1979, p. 8)

“Foi numa tarde bonita de final de agosto de 1929 que, pela primeira vez, encontrei D. Helena.

Chegava da Escola de Aperfeiçoamento, de onde eu era professora-aluna, à pensão de D. Nice Gonzaga, à Rua Cláudio Manoel, esquina da Rua Pernambuco, onde eu morava. Alguém me chamou para conhecer Madame Antipoff.

A professora russa, esperada desde março, chegara. Vinha para continuar o trabalho iniciado pelos professores Theodoro Simon e Leon Walther nas aulas de Psicologia. Este último residiu na pensão de D. Nicó, lugar modesto e tranqüilo escolhido também por Madame Antipoff, para principiar sua vida em Belo Horizonte. Nós professoras alunas, em número de oito, ali morávamos. O ambiente era amigo e bom. ...

Pelo fato de conhecer eu um pouco de francês, quis que eu fosse sua intérprete.

...

Passei as duas primeiras semanas ao seu lado na intimidade de um convívio afetuoso, sentindo a sua alma de educadora, admirando suas virtudes de mestre insigne, sua personalidade de mulher forte, apreciando a magnitude de seu coração e seu espírito de humanidade.

Amava a criança e fazia que a gente também a amasse. ...

Difícilmente se encontra pessoa tão perfeita. Sua inteligência brilhante, sua tenacidade invulgar, eram admiradas em suas grandes realizações, em prol da infância e da juventude de nossa terra.” (cf. Portugal 1979, p. 2)

Os depoimentos acima retratam, não só a admiração pela mestra em relação à posse do conteúdo e à facilidade de transmissão do mesmo, mas traduzem a idéia de que há em sua pessoa capacidade para transpor e superar dificuldades assim como para motivar os alunos para a aprendizagem e para a ação resultante de tal aprendizagem.

Fica também patente a apreensão, por parte das alunas, de um certo carisma que transcende a presença física da mestra e que, de certa forma, se consolida e se estende no correr do tempo.

As expressões “*inapagáveis,*” “*perene,*” “*com o passar dos tempos*” enfatizam esta idéia, assim também como “*sabedoria mansa,*” “*venerável,*” “*raio X no olhar,*” “*figura se agiganta,*” “*criatura admirável,*” “*pessoa perfeita*” definem, de alguma maneira, características heróicas a que nos referimos no início do capítulo. Entretanto, ao mesmo tempo, expressões como “*doçura,*” “*simpática,*” “*perto de nós,*” “*convívio afetoso*” nos aproximam de uma pessoa afável e de fácil convívio.

Saul Martins (1992, p. 2), aluno interno da Fazenda do Rosário, nos diz ainda o seguinte:

“Foi a grande líder que conheci, ela que me transmitiu enorme acervo de experiências e que também me estima e prestigia, enchendo-me de justo orgulho. Entre meus guardados mais preciosos encontram-se, de Dona Helena, cerca de duas dezenas de cartas, todas feitas à mão de seu próprio punho. ... Primeira mestra que me estimulou à pesquisa, D. Helena obrigava-nos a realizar levantamentos de comunidades. ... Através de ‘diários’ escritos pelos professores-alunos, diagnosticava muitos males e ainda promovia o amor às letras e às artes e desenvolvia a socialização.”

Com este depoimento, comprovação prática da coeducação, complementamos a visão de D. Helena, por seus alunos, moças e rapazes, que receberam na Fazenda do Rosário preparação para o magistério rural.

4.3 Mineira e Brasileira

Na fala dos colaboradores e companheiros de trabalho, procuramos captar em que medida a educadora foi recebida e se impôs à comunidade acadêmica mineira com a qual conviveu e através da qual se projetou no cenário nacional. Poetas como Carlos Drummond de Andrade, políticos como Francisco Campos, Milton Campos, Israel Pinheiro, Magalhães Pinto, intelectuais como Abgar Renault, Aires da Mata Machado falaram dela e divulgaram o seu nome.

“Quis ser apenas D. Helena, à moda da terra, sem galicismo ou presunção. Hoje é brasileira, mineira em particular, patrimônio histórico e cultural das Gerais, como Ouro Preto e Diamantina. Está no Livro do Mérito Nacional e mais do que isso, no coração do povo, que a conhece mais pelo primeiro nome.” (cf. Alvim 1972, p. 7)

“No Brasil, a figura de Helena Antipoff liga-se à fase helênica da educação, em Minas. Aluna distinta de Claparède, assistente no Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra, professora do Instituto Jean Jacques Rousseau da mesma cidade, não se nega a atender ao chamamento de Minas, então empenhada, sob o bafejo do gênio de Francisco Campos na reforma do ensino que viria colocar o nosso Estado na vanguarda de educação elementar, em todo país. Aqui, o talento, a extraordinária versatilidade de Helena Antipoff encontram campo fértil à sua prodigiosa manifestação.” (cf. Almeida 1972, p. 5)

“Naqueles bons tempos, o governo estadual mandava buscar à Europa grandes mestres de pedagogia, para colaborar na renovação da escola em Minas, que chegou a servir de modelo a todo o Brasil. ... Entre os professores europeus um houve que ficou entre nós para não mais voltar, D. Helena Antipoff. Naturalizou-se brasileira, muito depois de se haver consagrado com o mais edificante desprendimento à causa da educação em nosso estado.

... Impossível sequer mencionar o que essa mulher extraordinária tem feito por nós. O gesto de semear não faz ruídos. As mãos generosas que semeiam misteriosamente se escondem.

... O marcante estilo de Helena Antipoff, estilo de vida de quem se entrega, sem descontinuidade, ao bem do próximo, impregna tudo e todos na Fazenda do Rosário. Perto dessa criatura fora do comum a quem a gente admira cada hora mais, ninguém fica sem trabalhar com a inteligência ou com as mãos.” (cf. Machado 1972, p. 4)

“... Vejam o ar modelar de Helena Antipoff – a mestra sem ser professora, mas aberta e comunicante, sempre a atualizar-se, sem negar seus conhecimentos a ninguém, franqueando gavetas, livros, revistas, aparelhos e instrumentos aos discípulos, que congrega. Perfeitamente segura de si, sem temer os valores que surgem e respeitando os que conhece. Formou um grupo de mestres. Sorrindo, distribui o saber, disciplinando planos de pesquisa, sistematizando técnicas de trabalho e racionalizando métodos de estudo. ... É a fundadora da Psicologia Aplicada em nossa Pátria e sistematizadora da Psicologia Educacional em Minas, cujo padrão tem sido copiado em muitos Estados, pois de todos acorriam estagiários à Escola de Aperfeiçoamento.” (cf. Nava 1972, p. 9)

Do tom elogioso dos textos acima é possível extrair, além da constatação do renome da educadora, a versatilidade e grande capacidade de trabalho, tanto no campo de pesquisa teórica como na aplicabilidade da mesma.

Por outro lado é interessante verificar o nível de relacionamento que D. Helena mantinha com a elite política e intelectual mineira. Isto fez com que ela contasse, sempre, com o apoio da iniciativa privada para levar adiante seus projetos educacionais.

4.4 Russa e Mulher

De todos os depoimentos a que tivemos acesso, o que nos pareceu mais pessoal e íntimo com relação a D. Helena foi uma entrevista dada por ela, a única que encontramos, ao

jornalista Roberto Drummond para o jornal Estado de Minas e publicada em agosto de 1974.

Na entrevista, da qual transcrevemos algumas passagens, Helena Antipoff, avessa a falar de si mesma, depois de longo silêncio, encantada com a beleza de uma rosa que lhe dera o repórter, fala:

“ – Mas é uma rosa muito bonita. ... Sempre gostei de rosas, principalmente amarelas como esta.

... Quis saber então se se sentia velha. Ela pensou, pensou um pouco e disse:

– Só é velho quem não olha em frente ...

– Veja como é lindo este cinzeiro – diz D. Helena – Eu não fumo, mas gosto muito dele. É russo.

Aprendo nessa hora que um cinzeiro pode ser muito mais do que um cinzeiro ao tocar nele, D. Helena viaja para bem longe. Ela nasceu na Rússia e fugiu de lá em 1924, sete anos depois da revolução comunista ...

– Tenho 40 anos de Brasil – conta – É mais que uma vida ...

...

– ... Sou russa, mas antes de tudo sou uma mulher do mundo: brasileira, francesa, argentina, tudo. Mas nasci na Rússia ...

...

– Sinto muitas saudades da Rússia. Depois que saí, nunca mais voltei; mas penso muito nos campos da Rússia e nas árvores e nos bosques. Dou meus passeios por lá, em pensamento.

...

... É então que D. Helena Antipoff anda até a estante e tira um livro em russo ... O autor do livro, com vários contos sobre a Rússia, tem seu nome, Victor Tretzby Antipoff ... É o marido de D. Helena Antipoff, pai do único filho que tiveram, Daniel Antipoff.

...

– Gostaria, D. Helena, que a senhora falasse sobre o amor.

- O título “Ela” do livro não fala de uma mulher, mas da Rússia ...
- Sim, D. Helena, mas voltando ao amor, digo.
- Ah, sim. O amor é uma dádiva da nossa natureza, sem a qual não se pode viver biológica e espiritualmente. Na educação, não se faz nada sem amor. O amor é um privilégio, devemos fazer uso dele devidamente ...
- ...
- A senhora acredita nessa história de almas gêmeas?
- Sim, acredito. Existe uma lenda de Platão. Os homens se rebelaram contra os deuses. Eles, homem e mulher, se procuram. Os semelhantes, as que têm muitas coisas iguais se procuram ...” (cf. Drummond 1979, p. 1)

Missivista constante, Helena Antipoff tinha por hábito comunicar-se por meio de cartas, bilhetes, mensagens com colaboradores, alunos, amigos e, especialmente, com seu filho único, hoje também psicólogo e residente em Belo Horizonte.

É dele o testemunho:

“As cartas de Helena Antipoff, das quais conservo pelo menos umas duzentas, constituem um espelho vivo da vida de minha mãe em Belo Horizonte, na década de 1930.

Hospedava-se então na Rua Pernambuco, como pensionista da D. Nicolina

...

... Nas cartas descrevia seu sistema de vida e de trabalho, deitando às 22 horas e levantando-se à 1 hora da madrugada, quando então, até às 5 horas, redigia seus artigos, publicados a seguir no Boletim da Secretaria da Educação, em colaboração com suas assistentes do Laboratório de Psicologia. Era também naquele horário que escrevia ao filho, bem como a dezenas de interlocutores entre amigos, cientistas, políticos e a um sem número de pessoas que ela mesmo assistia ou empolgava pelo seu trabalho.” (cf. Antipoff, Daniel 1972a, p. 12)

Destas inúmeras cartas, tivemos oportunidade de ter em mãos o original de uma delas, que foi citada neste trabalho no capítulo anterior e cujo texto integral anexamos á tese, como Apêndice B, não só pelo seu conteúdo, mas pela curiosidade que representa

por ter sido datilografada em uma máquina bastante antiga, com tipos absolutamente fora do alinhamento.

Assim, D. Helena, mestra, russa, mineira e mulher, tal como tentamos relatar, deixou como resultado de seu trabalho um conjunto de realizações hoje praticamente centralizadas na Fazenda do Rosário.

À Guisa de Conclusão

Concluir é por um ponto final, tendo sido dadas respostas às perguntas feitas inicialmente.

Ao se concluir um estudo como este, no entanto, nos acodem, mais do que respostas, duas ordens de pensamento. A primeira no sentido de verificar se realmente a pesquisa realizada e o texto elaborado se constituem no caminho correto para se comprovar as proposições iniciais, a segunda no sentido de buscar o que se aprendeu no caminho percorrido.

Com relação ao primeiro caso, o que se tentou foi demonstrar que havia, no pré-30, um embate percebido de forma clara pelas lideranças, pondo em situação de impasse a ordem estabelecida. Para solucioná-lo, as elites mineiras, especificamente, se decidiram por uma reforma no aparato estatal que estivesse sob seu controle direto. Dentre as reformas pretendidas, uma foi efetivamente realizada – a reforma educacional – implementada no bojo de discussões e movimentos acalorados patrocinados pela incipiente industrialização que se processava no país com seus conseqüentes desdobramentos: urbanização, surgimento do operariado e da classe média urbana.

Para a realização da mencionada reforma, o governo do Estado de Minas Gerais se valeu das teorias preconizadas pela Escola Nova, então em voga, e de recursos humanos formados no estrangeiro ou diretamente vindos para este fim, pessoas estas portadoras do conhecimento científico necessário para avalizar as idéias reformistas e para implementá-las com respaldo da população.

Este conhecimento, informando a regulamentação da reforma, foi nosso ponto de partida para cotejar o discurso do poder com a fala da psicóloga e educadora Helena Antipoff, uma das técnicas que veio de Genebra, na Suíça, onde fora discípula e colaboradora do psicólogo Claparède, para auxiliar no adestramento dos professores

mineiros que iriam implantar a referida reforma.

Carismática, eficiente e, sobretudo, competente, a educadora se impôs à comunidade acadêmica mineira e suas propostas, fruto de pesquisas realizadas em conjunto com as professoras-alunas vieram ao encontro dos objetivos das lideranças mineiras.

Evidentemente tal consonância não acontece de forma mecânica e sua percepção passa por uma compreensão do papel ideológico da intelectual, enquanto porta-voz das camadas dominantes.

Como tínhamos intenção de aclarar o aparecimento destes porta-vozes e a intensidade de sua atuação, percorremos todo o trabalho da educadora, tanto na área de Psicologia, como na área de educação rural, em que se destacou colocando seu discurso lado a lado com o discurso do poder representado pelos membros do governo e procuramos, com as relações estabelecidas, demonstrar o respaldo dado pela educadora aos projetos pedagógicos institucionais, aparentemente inovadores, mas de cunho conservador como por exemplo a homogeneização das classes de primeira série e a valorização das atividades práticas para a formação das professoras rurais.

E como desejávamos, ainda, verificar, no campo específico da educação, que envolve a prática pedagógica baseada numa relação geradora de mudanças, a real intensidade destas últimas, tentamos avançar a análise no sentido de extrair da ação da educadora seus frutos mais evidentemente transformadores resumidos em duas ordens de preocupações: com a formação de recursos humanos tecnicamente competentes para a atuação em todos os setores da educação e com o conhecimento da criança para dar a ela a melhor e a mais adequada educação.

Por outro lado, numa segunda ordem de pensamento, nos fica a sensação de ter aprendido a admirar uma mulher, cuja capacidade de trabalho e dedicação à causa da criança foram capazes de construir e impulsionar uma verdadeira "cidade educativa," que, se não foi a transformadora que se pretendia, mobilizou educadores e sensibilizou a opinião pública para problemas até hoje candentes em nosso país: o descaso para com os menores marginalizados da escola e para com as populações da zona rural.

Bibliografia

- Almeida, Manoel de - (1972), "D. Helena Transcende." Suplemento Pedagógico, Minas Gerais, abril.
- Alvim, Clovis - (1972), "Uma Rosa é uma Rosa." Suplemento Pedagógico, Minas Gerais, abril.
- Antipoff, Daniel - (1972a), "As Cartas de Helena Antipoff." Suplemento Pedagógico, Minas Gerais, abril.
- Antipoff, Helena - (1972b), "Educação dos Excepcionais." Suplemento Pedagógico Especial N° 2, Minas Gerais.
- Antipoff, Daniel - (1975), *Helena Antipoff: Sua Vida, Sua Obra*, Rio de Janeiro - Livraria José Olympio Editora S.A.
- Antipoff, Helena - (1980), "Ortopedia Mental nas Classes Especiais." Boletim Claparède, N° 4.
- Antipoff, Helena - (1992a), "A Experimentação Natural: Método Psicológico de A. Lasowsky," in CDPHA (org.), *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff - Psicologia Experimental*, Vol. 1, Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas.
- Antipoff, Helena - (1992b), "O Trabalho Psicológico," in CDPHA (org.), *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff - Psicologia Experimental*, Vol. 1, Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas.
- Antipoff, Helena - (1992c), "Interesses e Ideais das Crianças Brasileiras," in CDPHA (org.), *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff - Psicologia Experimental*, Vol. 1, Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas.

- Antipoff, Helena** – (1992d), “Ideais e Interesses das Crianças de Belo Horizonte,” in CDPHA (org.), *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff – Fundamentos da Educação*, Vol. 2, Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas.
- Antipoff, Helena** – (1992e), “O Trabalho do Menor,” in CDPHA (org.), *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff – Fundamentos da Educação*, Vol. 2, Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas.
- Antipoff, Helena** – (1992f), “Das Classes Homogêneas,” in CDPHA (org.), *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff – Psicologia Experimental*, Vol. 1, Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas.
- Antipoff, Helena** – (1992g), “Ensino Normal e Treinamento de Dirigentes de Escolas em Zonas Rurais,” in CDPHA (org.), *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff – Educação Rural*, Vol. 4, Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas.
- Araújo, Arlete** – (1953), “Alunas da Escola Normal Rural em Excursão ao São Francisco.” *Mensageiro Rural: Folha Mensal dos Ex-Alunos dos Cursos para Professores Rurais*, Nº 5, Ibitiré.
- Bobbio, Norberto, Matteucci, Nicola & Pasquino, Gianfranco** – (1986), *dicionário de Política*, tradução de João Ferreira et al., 2ª edição, Brasília – Editora da Universidade de Brasília.
- Buci-Glucksmann, Christinne** – (1980), *Gramsci e o Estado*, tradução de Angelina Peralva, Rio de Janeiro – Paz e Terra (Coleção Pensamento Crítico, V. 39).
- Campbell, Joseph** – (1990), *O Poder do Mito*, entrevistas de Bill Moyers organizados por Betty Sue Flowers, traduzido por Carlos Felipe Moisés, São Paulo – Palas Athene.
- Campos, Francisco da Silva** – (1927), “Regulamento do Ensino Primário.” Decreto nº 1970, 15 de outubro.
- Campos, Milton** – (1948), Discurso pronunciado na Fazenda do Rosário, como parainfo da primeira turma do Curso de Educação Rural.
- Campos, Milton** – (1972), “80 Anos Bem Vividos,” *Suplemento Pedagógico Especial*, nº 1, Minas Gerais, abril.

- Campos**, Regina Helena de Freitas – (1980) – *Psicologia e Ideologia: Um Estudo da Formação da Psicologia Educacional em Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, mime.
- Castro**, Maria Angélica de Castro – (1979), “Prova de Fogo.” Caderno Feminino, Estado de Minas, 5 de agosto.
- Claparède**, Edouard – (sem data), *A Escola e a Psychologia Experimental*, Vol. 2, 2ª edição, São Paulo – Melhoramentos.
- Cunha**, Luiz Antônio – (1975), *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, Rio de Janeiro – Francisco Alves.
- Cury**, Carlos Roberto Jamil – (1977) – *Os Conflitos Ideológicos na Reconstrução da Educação Nacional na Segunda República*, Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, mime.
- Cury**, Carlos Roberto Jamil – (1985), *Educação e Contradição*, São Paulo – Cortez: Autores Associados.
- Dewey**, John – (1978), *Educação e Vida*, tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira, 11ª edição, São Paulo – Melhoramentos.
- Diniz**, Célio Campolina – (1981), *Estado e Capital Estrangeiro na Industrialização Mineira*, Belo Horizonte – Imprensa da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Drummond**, Roberto – (1979), “Helena Antipoff.,” Suplemento Feminino, Estado de Minas, 5 de agosto.
- Escola Rural**, Boletim dos Cursos de Aperfeiçoamento para Professores Rurais – (1948), Ano I, Nº1, julho a setembro.
- Fausto**, Boris – (1985), *História Geral da Civilização Brasileira*, 4ª edição, Vol. I, Tomo III, São Paulo – DIFEL.
- FEER**, Fundação Estadual de Educação Rural Helena Antipoff – (1978), *A Escola Normal Renovada: Uma Experiência Renovada*, Ibirité/MG – Prefeitura Municipal de Ibirité.
- Ghiraldelli Jr.**, Paulo – (1987), *Educação e Movimento Operário no Brasil*, São Paulo – Cortez: Autores Associados.

- Guimarães, Imene** – (1972), “Como Nasceu a Brasileira Helena Antipoff.” Suplemento Pedagógico, Minas Gerais, abril.
- Jannuzzi, Gilberta Sampaio de Martino** – (1985) – *História da Educação do “Deficiente Mental” no Brasil: 1987 a 1935*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, mim.
- Libânio, Anamaria Vaz de Assis** – (sem data), “A Problemática da Democratização do Ensino Público em Minas Gerais - 1930-1964.” Fundação João Ribeiro, Secretaria de Estado e Coordenação Geral, mim.
- Libânio, Anamaria Vaz de Assis** – (1984), “Ensino Rural: Subsídios para uma Discussão.” Fundação João Ribeiro, Secretaria de Estado e Coordenação Geral, janeiro/fevereiro, mim.
- Machado Fo., Aires da Motta Machado** – (1972), “Sem Presunção ou Alarde.” Suplemento Pedagógico, Minas Gerais, abril.
- Martins, Saul** – (1972), “Quase Meio Século de Brasilidade.” Suplemento Pedagógico, Minas Gerais, abril.
- Moura, Elza de** – (1979), “A Esperança Partida.” Caderno Feminino, Estado de Minas, 5 de agosto.
- Nagle, Jorge** – (1974), *Educação e Sociedade na Primeira República*, São Paulo – EPU/MEC.
- Nava, José** – (1972), “Helena, helena sem restrição.” Suplemento Pedagógico, Minas Gerais, abril.
- O Estado de Minas** – (1974), “Veja o que D. Helena Sempre Ensinou.” Caderno Feminino, O Estado de Minas, Belo Horizonte, 11 de agosto.
- Peixoto, Ana Maria Casasanta** – (1981) – *A Reforma Educacional Francisco Campos – Minas Gerais, Governo Presidente Antonio Carlos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, mim.
- Pinheiro, Paulo Sérgio** – (1977), “Classes Médias Urbanas: Formação, Natureza, Intervenção na Vida Política,” in Fausto (org.), *O Brasil Republicano*, Vol. II, Tomo III, São Paulo, DIFEL.

- Portugal, Maria José** – (1979), “Lembranças.” Caderno Feminino, Estado de Minas, 5 de agosto.
- Renault, Abgar** – (1950), “Discurso do Sr. Abgar Renault.” Minas Gerais, 6 de abril.
- Reis Fo., Casemiro dos** – (1981), *A Educação e a Ilusão Liberal*, São Paulo – Cortez: Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea: Série Memória da Educação.
- Ribeiro, Maria Luiza Santos** – (1987), *História da Educação Brasileira: A Organização Escolar*, São Paulo – Cortez & Moraes.
- Romanelli, Otaiza de Oliveira** – (1978), *Educação no Brasil (1930-1973)*, Petrópolis – Vozes.
- Santos, Lúcio José** – (1929), “Algumas Informações sobre a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte.” Revista de Ensino, Nº 37.
- Saviani, Dermeval** – (1973), *Educação Brasileira – Estrutura e Sistema*, São Paulo – Saraiva.
- Silva, Sérgio** – (1981), *Expansão Cafeeira e Origens da Indústria no Brasil*, São Paulo, Alfa-Ômega.
- Valle, Valderes Álvares F.** – (1979), “Uma Energia Vital.” Caderno Feminino, Estado de Minas, 5 de agosto.
- Vasconcelos, Edgard de** – (1972), “D. Helena, Líder Carismática.” Suplemento Pedagógico, Minas Gerais, abril.
- Warde, Mirian Jorge** – (1977), *Educação e Estrutura Social, A Profissionalização em Questão*, São Paulo – Cortez & Moraes, Série Educação Universitária.
- Weill, Pierre** – (1972), “A Personalidade de Helena Antipoff.” Suplemento Pedagógico, Minas Gerais, abril.
- Xavier, Maria Elizabete Sampaio Prado** – (1980), *Poder Político e Educação de Elite*, São Paulo – Cortez Editora: Autores Associados.

Apêndice A

O Teste MM

A.1 Histórico

A convicção de que se deveria aproveitar muito mais as composições escolares para melhor conhecimento dos alunos, estudo objetivo de sua personalidade, aptidões e interesses, bem como acompanhar sua evolução e realizar o controle da educação integral na escola, levou a psicóloga a uma pesquisa incessante para o aprimoramento de uma técnica de psicodiagnóstico baseada na redação escolar.

O teste, na sua origem, partiu da experiência sobre a descrição de objetos e como tal visava revelar a psicotropia mental do indivíduo segundo a dicotomia, então vigente, entre o tipo subjetivo e o objetivo, o introvertido e o extravertido, etc. Chegando à conclusão de que não há tipos puros (senão raramente) e de que as pessoas apresentam ambos os tipos, variando apenas as proporções, Helena Antipoff apresentou a hipótese de que se podia estruturar as descrições, segundo as funções psicológicas utilizadas, sem preocupação de qualquer sistema existente.

Nesta primeira fase elaborou as seguintes categorias ou funções mentais: perceptiva, representativa ou mnésica, imaginativa, interpretativa, afetiva e lógica. A estrutura mental da redação se distribuía, percentualmente, entre essas seis modalidades de tratar os fatos observados, as imagens, as opiniões e idéias, os sentimentos, através da composição em idéias.

Helena Antipoff verificou que a *análise* feita segundo as funções mencionadas dava

margem para inferir com bastante segurança quanto às seguintes características do sujeito: vivacidade intelectual, amplitude do campo de percepção, conteúdo lógico das idéias, índice de generalidade e de concretização, índice de egocentrismo.

Nas suas pesquisas a psicóloga se inspirou nas experiências de Binet com redações, nos trabalhos de Bertrand sobre descrições de excursões escolares e nos estudos de personalidade de Lazurski que, para isso, se valeu de redações e descrições de objetos. Foi também influenciada pelas observações de Claparède sobre tipos psicológicos revelados através de descrições de gravuras.

Na busca de um tema que respondesse a uma necessidade de escrever, a psicóloga tentou vários deles, por fim escolheu *a mão*, objeto sempre presente, parte inerente do eu corporal, instrumento da vontade do homem, expressão de sua vida interior, revelação de sua personalidade. Ao experimentar o uso do tema, tentou em princípio “*As Mãos*,” que revelou nos testados tendência à impessoalidade; “*Minha Mão Esquerda*,” desenvolveu apego aos aspectos externos e, finalmente, “*As minhas Mãos*” demonstrou ser o título mais fecundo, oferecendo a cada examinado maiores possibilidades de exprimir seu psicotropismo e seu feitio próprio.

O Teste MM foi apresentado, pela primeira vez, nas “Jornadas Psicológicas” de Belo Horizonte em 1943, com a presença do psicólogo e psiquiatra francês André Ombredanne. A partir daí, numerosos artigos foram publicados sobre o teste, quer de autoria de Helena Antipoff, quer de seus colaboradores.

Sobre ele Myra y Lopez comentou em 1955:

“Teste projetivo que merece figurar entre os preferíveis para um estudo da personalidade e fornece dados sobre o grau de cultura e inteligência.”

Bernstein reforça estas idéias, quando diz que o Teste MM informa sobre a auto-estima do examinando (narcisismo, sentimento de inferioridade, depreciação) apontando possíveis frustrações, atitudes frente a si mesmo e nível de aspiração.¹

Em 1960, o Prof. Pedro Parafita de Bessa da UFMG, em sua tese de doutorado sobre o teste MM, fez estudo pormenorizado do teste e chegou a preconizar medidas para uma melhor padronização desse instrumento de estudo da personalidade humana.

¹Myra y Lopez e Bernstein citados por Pinheiro, Irene de Melo em *O Teste MM de Helena Antipoff*, mim., FEER, 1976.

Em 1970, o CEPA-RJ, publicou “*As Minhas Mãos*,” manual sobre o teste, elaborado pela própria autora, com descrição clara do mesmo, em cuja apresentação Lourenço Filho transcreveu palavras do Prof. Pierre Weil, também da UFMG.

“O teste das mãos pode ser considerado como um exemplo de análise de conteúdo em Diagnóstico da Estrutura da Personalidade, em termos estruturais. Trata-se, na verdade, de confrontação da Estrutura Semântica e da Estrutura Psicológica. Com ele Helena Antipoff tenta extrair da redação, Tão simples na aparência, a expressão subjacente da personalidade, quer nos seus aspectos conotativos quer nos cognitivos. Neste sentido, o teste das mãos é um exemplo de como se pode fazer emergir a maioria dos significados de um mesmo significante, recompondo a unidade de personalidade a partir dos seus elementos expressos através da mente, do coração e da mão.”²

Sentindo necessidade de tornar os critérios da avaliação do teste mais acessíveis aos possíveis interpretadores do MM, a autora partiu sempre para a busca de maior objetividade, no sentido de formular definições operativas relativas às porções de sentido e análise das funções.

Seu esforço encontrou eco por parte de um grupo de psicólogos, constituindo-se uma equipe de trabalho, cujas pesquisas empreendidas no decorrer de dois anos objetivaram padronizar o Teste MM para que pudesse constituir-se em instrumento de diagnóstico psicológico, nos diversos campos de Psicologia Aplicada, tal trabalho deu origem ao documento utilizado neste estudo.

A.2 O que é o Teste MM?

“O Teste MM,” conforme afirmava Helena Antipoff, “*é um instrumento para o diagnóstico psico-pedagógico e para o controle da ação educativa da escola.*” É uma técnica que permite diagnosticar objetivamente traços de personalidade, verificar aptidões, interesses e sinais de inteligência.

²Weil, Pierre, citado por Lourenço Filho na apresentação do manual do teste *As Minhas Mãos*, publicado pelo CEPA, Rio de Janeiro, 1970 – transcrição de Irene de Melo Pinheiro, *O Teste MM de Helena Antipoff*, mimeo., FEER, 1976.

É um teste de conteúdo universal, simples, aplicável a indivíduos de qualquer idade ou nível cultural (alfabetizados). Consiste numa redação com o título “As Minhas Mãos” feita sobre uma folha de papel sem pauta, marcado com uma dobra à direita, durante 20 minutos, no máximo, e cuja técnica de aplicação exige uma série de requisitos a fim de se garantir a uniformidade de critérios essenciais para uma análise minuciosa e uma interpretação científica.

A autora, na fase inicial, partiu da análise das funções psicológicas, mas novas observações e experimentações levaram-na à conclusão de que outros elementos são também significativos e uma análise global do teste compreende vários aspectos, sistematizados pelo Professor Pedro Parafita de Bessa sob três ângulos diferentes:

1. análise expressiva material: limpeza do trabalho, escrita, alinhamento, distribuição do texto na página, posição do papel, uso da margem;
2. análise expressiva formal:
 - (a) *elementos produtivos* – quantitativos: total de palavras, tempo gasto, fluência;
 - (b) *elementos estilísticos* – verbais quantitativos: parágrafos, períodos, preposições referentes ao passado, presente e futuro, relação adjetivo-verbo, relação tipo-ocorrência, expressões negativas, pontuação;
 - (c) *elementos estilísticos culturais*;
 - (d) *elementos de conteúdo psicológico* (funções psicológicas);
3. análise temática:
 - (a) divisão da redação (cada uma constituída pelo trecho cujo núcleo é um verbo significativo);
 - (b) classificação de cada porção segundo os elementos psicológicos encontrados: perceptivos, representativos, imaginativos, afetivos e lógicos.

Como qualquer outro teste de mesma natureza, o Teste MM exige, para seu uso efetivo, uma formação especial do avaliador, também a observância da técnica de aplicação é de suma importância pelos subsídios que oferece à sua interpretação.

Os resultados obtidos durante pesquisas realizadas pela equipe de trabalho demonstraram que o Teste MM é capaz de evidenciar diferenças individuais nas seguintes

áreas: conduta frente ao estímulo, produção verbal, estrutura evolutiva, desenvolvimento pedagógico do ponto de vista lingüístico, distúrbios de conduta.

Alguns dados importantes são extraídos do próprio uso do papel. Há pessoas que não toleram a margem inusitada à direita e viram o papel colocando-a à esquerda, o que demonstra seu apego às normas escolares que sempre a apresentam nesta posição. Outras jamais respeitam a dobra como limite (sinal de que podem transgredir normas se julgarem necessário), ao passo que os tímidos tendem a frear a escrita sem ultrapassá-la.

Outros aspectos, como a disposição do texto, título, parágrafos, estética, revelam menor ou maior pendor para a organização. Arquitetos, por exemplo, apresentam redações em perfeito equilíbrio no espaço, acostumados que estão a um trabalho em que esta percepção é fundamental.

O estudo do vocabulário oferece indicações quanto ao grau de cultura geral e especializada e sobre os interesses do indivíduo nos campos: político, familiar, social, erótico, etc.

“É patente a atenção que escolares de ambos os sexos, entre 10 e 12 anos, dão à limpeza e higiene das mãos; em alguns indivíduos isso se torna obsessão. Mais tarde, entre 12 a 15 anos, o tema freqüente é a perda das mãos, por doença ou acidente. Na idade adulta podemos notar o sentido de culpa, através da redação, entre a razão e o instinto, entre responsabilidade consciente e os impulsos.”³

No campo da fluência podemos notar, por exemplo, que quem consegue escrever de 9 a 10 palavras por minuto tem alto índice de desenvolvimento intelectual. É interessante o confronto entre o ritmo inicial e o final da redação. Quem é mais rápido ao começar demonstra facilidade de adaptação e certa disponibilidade de idéias e os que são mais lentos, às vezes, revelam maior profundidade de pensamento.

Com estas considerações podemos concluir, junto com o grupo de trabalho que

“O teste MM é de real valor no campo da Psicologia aplicada, genuinamente brasileiro na sua origem e na sua padronização, em decorrência dos

³Antipoff, Helena, in *Teste Antipoff é Curso na Fazenda*, Estado e Minas Gerais, Belo Horizonte, 15/12/74, Primeiro Caderno, pág. 10.

inúmeros aspectos interpretativos que pode oferecer, é instrumento que deverá ser utilizado para enriquecimento da Psicologia científica.”⁴

⁴ *Teste MM*, relatório de pesquisa sobre o Teste MM de Helena Antipoff, FEER, 1975, pág. 49.

Apêndice B

Amostra de Carta

Leu 1 part.

Vicosa, 5.4.52.

Boas alunas e alunos da 3-a seriª desta abençoada escola Normal Rural. Acabei de ler o primeiro caderno de Diarios de 1952. Não me limitei a uma só leitura, que fiz ontem. Reli todos os 16 diarios hoje, pela manhã. Isso porque quize verificar melhor a minha impressão, que me deixou o primeiro contacto com a sua vida, lá na escola nova, através do precioso caderno, que tiveram a gentileza de me mandar.

Vejo, assim, cada um de vocês, cada qual com sua maneira de ver e de fazer as coisas: 16 jovens brasileiros, relatando a vida de uma "comunidade" ~~XXXXXXXXXX~~, em plena construção.

E pensei: quantas oportunidades para todos esses jovens de ~~XXXXXXXXXX~~ ^{a vida} construir. Não como abelhas inconscientes, doadas apenas de instinto que repete, geração por geração, os mesmos moldes de existência laboriosa, mas nada modificam durante milênios de anos, mas como seres humanos, doados, estes, de uma inteligência e de sentimentos tais que, a cada nova experiência, o divino dom do espírito humano tem meios de realizar as tarefas, por mais comuns e simples, sempre melhor, progredindo sempre, em seu feticio, como em seu valor.

Creio que foi Charles Dickens, o romancista ingles, que tomava por regra de vida esta frase: "tudo que merece ser feito, deve ser bem feito." E Pestalozzi, educador nascido ha mais de 200 anos atrás, não se cansava de exigir de seus alunos, mesmo os mais atrazadinhos, "um trabalho sempre mais perfeito": não tolerava que uma cópia feita num dia, tivesse, no dia seguinte, uma forma pior, ou que um calculo mental do dia seguinte não fosse mais rápido. Já, em nossos dias, Baden Powell, fez dizer aos "Lobinhos" (~~XXXXXXXXXX~~ "scoteirinhos de menos idade") "Sempre melhor!" em sua saudação fraternal.

Penso que isso de "fazer sempre melhor" é o que deve lembrar a criatura humana toda vez que faz alguma coisa, ~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~ que ~~XXXXXXXXXX~~ sua moradia, que costura um vestido, planta um ~~XXXXXXXXXX~~ canteiro, cuida de nova cria no curral, ergue uma cerca, enfim qualquer coisa que for fazendo no seu lar ou na ~~XXX~~ comunidade.

Agora, iniciando o novo ano escolar, na nova morada, tão apreciada por todos vocês, meus amigos, segundo ~~XXXXXXXXXX~~ em seus Diarios, quanta oportunidade para tudo fazer "sempre melhor!" desde a letra dos Diarios e o conteúdo ~~XXXXXXXXXX~~ até ^{seus} ~~XXXXXXXXXX~~ ^{a conversa fiada} tudo que ~~XXXXXXXXXX~~ podera realizar os bravos habitantes desta abençoada Escola Rural Normal.

E para fazer "sempre melhor", para fazer as coisas ~~XXXXX~~ como homem

2

podem fazer, já que possuem o dom da ^{latente} perfeição", precisa aprender esta arte humana e saber aproveitar dos ensinamentos que ela encerra. Que arte é essa? chama-se - Educação. A maior arte de todas, certamente. A educação ensina o aproveitamento de todos os meios, físicos como espirituais, a fazer as coisas de maneira mais perfeita e de viver uma vida, ^{sob} todos os pontos de vista, melhor. Eis os objetivos da arte de educar.

Quanto aos ~~meios~~ modos, conta ela hoje com uma infinidade incalculável de processos, tidos como melhores, que numerosas ciências - artes ~~xxx~~ ~~xxxxx~~, laboriosa e honestamente fornecem, dia a dia, ao mundo civilizado.

Ha ciência para tudo, pois o espírito humano, curioso e penetrante, desbrava, ~~xxx~~ num esforço heroico de seus servidores, os mistérios ^{das fenômenais} visíveis e invisíveis, dando assim à humanidade meios ~~xxxxxxx~~ de agir sobre eles com segurança e acerto, em dominios cada vez mais amplos.

A técnica moderna surpreende o mais insensível dos trabalhadores ~~xxxx~~ ~~xxxxx~~ de fazer as coisas "sempre melhor", com ~~xxxxxx~~ processos cada dia mais precisos, mais rápidos e mais eficientes. ~~xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx~~ No trabalho ^{na construção da habitação} doméstico, no ^{amplio} da ^{terra}, no transporte, no tratamento de doenças, na maneira de ensinar crianças a ler e escrever, em mil campos de atividade a ciência de nossos dias tem trazido enorme quantidade de conhecimentos sólidos, para auxiliar o homem a fazer as coisas melhor.

E para que possa o homem realmente se utilizar do benefício da ciência e do benefício da humanidade, foi por ela imaginada e criada uma agência especial - a Escola. É a escola assim o instrumento da Educação. A escola tem por obrigação ensinar ~~xxxxxxxxxxxxxxxx~~ à mocidade e à infância o que há de útil nos ensinamentos da ciência.

Mas a Escola de nossos dias preocupa-se não em encher a cabeça dos alunos de coisas ~~xxxx~~ úteis, como um celeiro de cereais, por mais nutritivo que fossem; ensina-lhe, antes de mais nada, a formar hábitos de armazenar coisas úteis com seus próprios esforços, auxiliados pelos educadores, seus guias e companheiros mais velhos e experimentados. Aprendem assim os alunos das boas escolas a trabalhar, a estudar, a observar, a meditar e a escolher as coisas boas, a substituir ^{por} coisas sempre melhores.

É nesta palavra - "melhor", é a chave para a escola levar seus alunos a distinguir conscientemente o que é verdadeiramente bom, preferindo - ao menos perfeito, toda vez que isso possa ser levado à comparação.

O "bom" é coisa bastante complicada a definir. O coração aliado à razão, que geralmente seria capaz de discriminar acertadamente. Ha muita coisa boa para os sentidos e para a inteligência que pode ser repelida pelo sentimento e pelo que, chamamos, de moral. E isso é o mais importante para o homem. Assim, saber fazer bem o bom - é, em última análise, o dever do homem

educado, isto é, aquele que teve a sorte de ter sido formado em uma verdadeira escola.

Temos ~~ainda~~ ainda muitas oportunidades de conversar com vocês sobre esses importantes, para normalistas, assuntos, e serão como pouco a pouco a inteligência de cada um de vocês, esclarecida pelos bons conselhos e hábitos de pensar tornar-se ^é mais consciente em usá-la para objetivos mais sérios, menos ^{verdes} futéis, como toda a sua personalidade se desenvolverá mais harmoniosamente, orientada para uma vida mais construtiva e útil.

Agora, iniciando a segunda parte de sua formação ruralista na Escola Normal, vocês, da 3-a série, como irmãos mais velhos, têm uma dupla responsabilidade: ^{1) a} ~~1) a~~ primeira turma à formatura, no próximo ano, com pleno êxito, nos estudos de educação esmerada, mostrando assim que a nossa escola, tão diferente de todos os Cursos Normais Regionais que existem até 1950, pode servir de padrão para outras;

b) servir de exemplo aos colegas das outras 2-a séries, já que na educação o exemplo é a imitação, ^{em} ~~em~~ fatores dos mais incisivos. NA 3-a Série assim, ^o ~~o~~ corpo docente, ^é ~~é~~ mais amadurecida e privilegiada após anos de estudo, passa agora em diante, de simples aluno à qualidade de ^{disciplinador} ~~disciplinador~~, consciente de sua responsabilidade perante a escola e a escola.

Embora seja ainda o mesmo regime de vida, as exigências para com o corpo docente da 3-a série serão maiores. No trabalho escolar, nos estudos em grupos, no aproveitamento do tempo livre - não se deve perder oportunidades para seu melhor aproveitamento. As "futilidades" serão consideradas como condutas ^{passivas} ~~passivas~~ d' ^o ~~o~~ ^{inútil} ~~inútil~~. Ao contrário, todo esforço em fazer as coisas como "gente grande" serão aproveitadas pela Direção da Escola e seu corpo docente, como tentativas de cooperação preciosa para a obra de renovação educacional em Minas. -

Com particular atenção ~~as~~ serão estudadas todas as boas sugestões, todas as ideias originais, úteis que ajudem a melhorar o nosso ensino e o regime de vida na escola. Ao espírito alerta, pronto a contribuir com ~~suas~~ sua inteligência na descoberta de qualquer elemento necessário ao progresso - dar-se-á todos os meios disponíveis para que a ideia possa ~~ser~~ ^{servir} de serviço à comunidade.

Assim, meus bons Amigos da 3-a Série, mãos à obra! Com a colaboração inteligente e dedicada de vocês, esperamos todos nós, realizar no Rosário uma obra digna da confiança que depositou na escola Normal Rural o povo ~~do~~ ^{do} ~~Estado~~ ^{Estado} de Minas. H/ H