

Psicologia,
educação e o debate ambiental:
questões históricas e contemporâneas

Coleção Encontros Anuais

Helena Antipoff

Coordenadoras da Coleção

Regina Helena de Freitas Campos
Érika Lourenço
Raquel Martins de Assis

Conselho editorial

Béatrice Haengelli-Jenni - UNIGE, Suíça
Carolina Bandeira de Melo - EHESS, Paris
Delba Teixeira Rodrigues Barros - FaFICH, UFMG
Dener Silva - UFSJ
Denise Jodelet - EHESS, Paris
Laurent Gutierrez - Univ. Rouen, França
Luis Flávio Silva Couto - PUC/MG
Margareth Diniz - ICHS, UFOP
Maria do Carmo Lara Perétuo - FHA
Maria Isabel Antunes Rocha - FaE, UFMG
Marina Massimi - USP
Marina Sorokina - Alexander Sozenitsyn Centre for the Study of the Russian
Diaspora, Moscou
Nádia Lopes Miranda - UCDB
Sérgio Dias Cirino - UFMG
Sílvia Parrat-Dayán - Archives Jean Piaget, Genebra
Tânia de Freitas Barros Maciel - UFRJ

Organização

Adriana Otoni Silva Antunes Duarte
Maria de Fátima Pio Cassemiro
Regina Helena de Freitas Campos

Adriana Otoni Silva Antunes Duarte
Maria de Fátima Pio Cassemiro
Regina Helena de Freitas Campos
Organizadoras

Coleção Encontros Anuais
Helena Antipoff

Psicologia,
educação e o debate ambiental:
questões históricas e contemporâneas

Belo Horizonte
2017

FaE
Faculdade de Educação da UFMG

 **CDPHA**
Centro de Documentação
& Pesquisa
Helena Antipoff

© Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA)

Todos os direitos reservados pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida sem a autorização prévia da editora.

Impressão: Gráfica CS - Eireli - EPP, Presidente Prudente - SP.

P974 Psicologia, educação e o debate ambiental: questões históricas e contemporâneas / Adriana Otoni Silva Antunes Duarte, Maria de Fátima Pio Casseiro, Regina Helena de Freitas Campos (orgs.). - Belo Horizonte: FAE/UFMG, CDPHA, 2017. - (Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff).

462 p., enc, il.

ISBN: 978-85-8007-101-6

Vários autores.

1. Educação -- Congressos. 2. Psicologia educacional -- Congressos. 3. Educação ambiental -- Congressos. 4. Ensino integrado -- Congressos. 5. Educação integral -- Congressos. 6. Escolas de tempo integral -- Congressos. 7. Psicologia -- História -- Congressos. 8. Psicologia social -- Congressos. 9. Comunidade e escola -- Congressos. 10. Vida comunitária -- Congressos.

I. Título. II. Duarte, Adriana Otoni Silva Antunes. III. Casseiro, Maria de Fátima Pio. IV. Campos, Regina Helena de Freitas.

CDD- 370.15

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

*Psicologia, educação e o debate ambiental:
questões históricas e contemporâneas*

© Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA)

Biblioteca Central – Universidade Federal de Minas Gerais

Av. Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha

31270-901 Belo Horizonte – MG

FaE

Faculdade de Educação da UFMG

Sumário

Apresentação.....	9
Helena Antipoff e a Ecologia.....	13
<i>Elza Moura</i>	
Primeira seção	
Comunidades, questão ambiental e educação para paz: contribuições contemporâneas	
Mobilização comunitária e prevenção de riscos	19
<i>Denise Jodelet</i>	
Ecologizar as comunidades.....	37
<i>Maurício Andrés Ribeiro</i>	
A educação para a paz e as “Instituições geradoras de conhecimento” ao final da Primeira Guerra Mundial na Europa	57
<i>Raquel Martins Assis</i>	
<i>Clarice Moukachar Batista Loureiro</i>	
Colonização, meio ambiente, educação e psicologia: o pensamento radical de Manoel Bomfim (1868-1932).....	79
<i>Mitsuko Aparecida Makino Antunes</i>	
Educação ambiental: uma experiência na rede pública de Belo Horizonte.....	101
<i>Alison Azevedo Souza</i>	
<i>Polyana Aparecida Valente</i>	
Educação ambiental: tema água na transversalidade.....	117
<i>Joana Beatriz Barros Pereira</i>	
<i>Carla Maria Nogueira Carvalho</i>	
<i>Solange Christina Carneiro Rodriguez</i>	

A transmissão geracional dos saberes e o suicídio de jovens ameríndios na contemporaneidade: uma reflexão transdisciplinar.....129
Daniela Teixeira Dutra Viola

Segunda seção

Educação integral: experiências na tradição antipoffiana e na atualidade

Programa Mais Educação: educação integral à luz da educação do campo.....149
Erica Fernanda Justino

Escola de tempo integral, educação integral e sujeito integral: breves considerações..... 163
Rozaine Aparecida Fontes Tomaz
Loyana Christian de Lima Tomaz

A escrita de educandos (as) em formação para atuação nas escolas do campo: um estudo na perspectiva das representações sociais 179
Welessandra Aparecida Benfica
Maria Isabel Antunes-Rocha

Associação de Assistência ao Pequeno Jornaleiro e a Educação de Menores Abrigados: modelos de inclusão social nos anos 1930 em Belo Horizonte - Minas Gerais 203
Adriana Araújo Pereira Borges
Regina Helena de Freitas Campos

Interesses das crianças do polo Fundação Helena Antipoff: pode um inquérito contribuir para uma proposta de Educação Integral?..... 227
Adriana Otoni Silva Antunes Duarte
Maria de Fátima Pio Cassemiro
Marilene Almeida de Oliveira
Regina Helena de Freitas Campos

Educação Estética: o que revelam os alunos sobre o ensino de arte nas Escolas de Ibirité, Minas Gerais?.....245
Marilene Oliveira Almeida
Regina Helena de Freitas Campos
Christiane Campos de Araújo
Lilian Sipoli Carneiro Cañete

Granjinhas escolares: experiências de formação integral na Fazenda do Rosário no período de 1957 a 1974 269

Adriana Otoni Silva Antunes Duarte

Camila Jardim Meira

Regina Helena de Freitas Campos

Clube Agrícola: as relações com as granjinhas e a Educação Emendativa na década de 1960 295

Maria de Fátima Pio Cassemiro

Regina Helena Freitas Campos

Helena Antipoff na psicologia espanhola - cartografia de um legado difuso (1915-1936)..... 319

Carmen García Colmenares

Terceira seção

Recepção e Circulação de Saberes Psicológicos na educação

Desvelando Estilos de Pensamentos - 'Diagnósticos' nos Arquivos Brasileiros de Psicotécnica (1949-1968) 331

Ana Maria Del Grossi Ferreira Mota

Rodrigo Lopes Miranda

Diários, desejo de memória e o mal de arquivo: entre o público e o privado, entre a marca e a impressão 345

Fernanda Gontijo de Araújo Abreu

O nascimento de um pioneiro: as transformações de Waclaw Radecki como personagem relevante em textos históricos da psicologia brasileira 359

Luiz Eduardo Prado da Fonseca

Hugo Leonardo Rocha Silva da Rosa

Arthur Arruda Leal Ferreira

Arthur Ramos e as primeiras apropriações da teoria adleriana nas clínicas de orientação infantil 375

Daniela Leal

Marina Massimi

Apropriações de Lazursky no Brasil: características da individualidade humana e a formação da personalidade	393
<i>Riviane Borghesi Bravo</i>	
<i>Raquel Martins de Assis</i>	
Saindo de casa: O Adolescente e seus planos de vida - Uma perspectiva Hollingworthiana de 1926.....	411
<i>Delba Teixeira Rodrigues Barros</i>	
A Ortopedia Mental no contexto da Reforma de Ensino em Minas Gerais: contribuições de Helena Antipoff para a Educação Especial	425
<i>Laênia Martins Petersen</i>	
<i>Raquel Martins de Assis</i>	
Índice Remissivo.....	449
Sobre os autores	457

Apresentação

Apresentamos aos colegas, amigos e ao público acadêmico o sétimo volume da Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff: “Psicologia, educação e o debate ambiental: questões históricas e contemporâneas”. Em cada volume da coleção, editada pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), reúnem-se conferências e artigos que visam discutir temas relacionados à obra da psicóloga e educadora Helena Antipoff e que foram apresentados no Encontro Anual Helena Antipoff.

O tema de cada Encontro Anual é definido por Assembleia do CDPHA e faz referência a algum aspecto da obra de Helena Antipoff, buscando relacioná-lo com questões atuais a fim de criar um espaço de articulação entre pesquisas históricas e pesquisas contemporâneas em psicologia e educação. Antipoff já nos anos de 1950 chamava a atenção dos educadores, psicólogos e intelectuais para a responsabilidade para com a proteção do meio ambiente em que vivemos e com a sustentabilidade de nossas ações em relação ao habitat natural e cultural, visando a sua integridade para as futuras gerações. A educadora demonstrava em seu trabalho, acreditar nas possibilidades que as ciências da educação poderiam oferecer no sentido de promover os valores humanistas e, por conseguinte, garantir a sociabilidade saudável e a aliança entre a preservação da cultura e do ambiente. Dessa forma, para ela, os cientistas, intelectuais e educadores poderiam contribuir para orientar as comunidades no sentido de procurar o desenvolvimento sustentado e a harmonia social.

Pautando-se nessas ideias propostas por Helena Antipoff, o 34º Encontro Anual Helena Antipoff, foi realizado entre os dias 6 a 8 de abril de 2016, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (ICHS/UFOP), localizado na cidade de Mariana, Minas Gerais, atendendo ao convite da Diretora do Instituto, Professora Doutora Margareth Diniz. Foi escolhido como tema do Encontro a “Psicologia, educação e o debate ambiental – retomando a perspectiva

ecológica de Helena Antipoff”, motivado pelas reflexões sobre o rompimento da barragem de rejeitos de mineração ocorrido próximo a Mariana em outubro de 2015. Este rompimento foi considerado o maior desastre sócio ambiental já ocorrido no Brasil, ocasionando mortes e grande sofrimento à população local e de todo o vale do Rio Doce. O evento também abrigou o 14º Encontro Interinstitucional de Pesquisadores em História da Psicologia, reunindo um número expressivo de pesquisadores da história dessa ciência e profissão, da qual Helena Antipoff foi uma das pioneiras no Brasil. Já há alguns anos os Encontros tem sido realizados em conjunto, trazendo novos estudos sobre a história dessa área, gerando um grande número de artigos de qualidade que agora apresentamos nesta publicação. Assim, o evento foi uma oportunidade de refletir sobre como a atuação das instituições e comunidades é importante para desenvolver a consciência em relação à necessidade de organização comunitária para a defesa do ambiente, a partir do trabalho de pesquisadores brasileiros e estrangeiros vinculados a grupos de diversas Universidades.

O CDPHA foi fundado em 1979 com os objetivos de divulgar a obra de Helena Antipoff (1892-1974) e de preservar o acervo documental e bibliográfico por ela deixado em suas múltiplas realizações no campo da psicologia e da educação brasileiras. Estes objetivos vem sendo mantidos vivos através de algumas iniciativas: a manutenção do acervo de Helena Antipoff e sua disponibilização para pesquisa na Sala Helena Antipoff, localizada na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e no Memorial Helena Antipoff localizado na Fundação Helena Antipoff, em Ibité, MG; a realização dos Encontros Anuais Helena Antipoff, destinados à comunicação de pesquisas e trabalhos acadêmicos nas áreas de psicologia, história da psicologia e educação; a publicação do Boletim do CDPHA, com a programação e os resumos dos trabalhos apresentados nos Encontros Anuais; e a publicação do volume da Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff.

Os Encontros Anuais Helena Antipoff são promovidos pelo CDPHA desde 1981, sendo um dos eventos científicos de psicologia mais antigos e que estão ativos no Brasil, configurando uma tradição de mais de 30 anos. A partir de 1997, com a instalação da Sala Helena Antipoff na Biblioteca Central da UFMG, os Encontros passaram a acontecer em parcerias entre o CDPHA, a UFMG, a Fundação Helena

Antipoff e as demais entidades criadas por Helena Antipoff, como a Associação Pestalozzi de Minas Gerais, a Associação Milton Campos para o Desenvolvimento das Vocações dos Bem-dotados (ADAV) e a Associação Comunitária do Rosário (ACORDA). Considerando a relevância do legado de Helena Antipoff para a história da psicologia no Brasil, nos últimos anos o evento passou a sediar as reuniões periódicas da Rede Interinstitucional de Pesquisadores em História da Psicologia (RIPEHP), que congrega pesquisadores vinculados ao Grupo de Trabalho em História da Psicologia da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Também contribuíram para o evento ocorrido em 2016 a Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Ibirité e a Sociedade Brasileira de História da Psicologia (SBHP). Apoiam ainda os Encontros diversos núcleos e grupos de pesquisa, como o Laboratório de Psicologia e Educação Helena Antipoff (Laped-UFGM), o Laboratório de Pesquisa e Ensino em História da Psicologia (Depsi/UFGM), o Grupo de Trabalho em História da Psicologia da ANPEPP, o Laboratório de Estudos e Pesquisa Psicanalíticas e Educacionais (LEPSI), o Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NIPSE), o Núcleo de Pesquisa e Intervenção Psicossocial da Universidade Federal de São João Del Rei (LAPIP-UFSJ), o Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo (EDUCAMPO/FaE/UFGM). Esses núcleos e grupos dedicam-se à pesquisa sobre a história e desenvolvimentos atuais da psicologia e das ciências da educação, em especial da psicologia educacional, psicologia e educação especial, psicologia e educação de crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial, educação do meio rural e demais temáticas relevantes na obra de Antipoff como professora universitária, pesquisadora e criadora de instituições.

O prefácio do livro intitulado “*Helena Antipoff e a Ecologia*”, foi escrito por Elza de Moura. Centenária Educadora, formou-se na Escola Normal e na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, influenciada pelas orientações de Helena Antipoff. Destacou-se no magistério, ao lecionar no Instituto de Educação, sendo considerada uma das mais importantes expressões da Pedagogia de Minas Gerais. Atualmente, integra o quadro de membros da Academia Arcádia de Minas Gerais, instituição dedicada à promoção das artes e das humanidades no Estado.

A primeira seção do livro, intitulada “*Comunidades, questão ambiental e educação para paz: contribuições contemporâneas*” reúne

artigos que discutem as relações entre o meio ambiente e a educação. Aqui também se encontram artigos que tratam da “psicologia das emergências” e outras demandas que costumam se apresentar à psicologia, mostrando possibilidades diferenciadas de condução dos atendimentos. Além disso, essa primeira sessão conta com o texto da conferência realizada por Denise Jodelet, do Instituto Interdisciplinar de Antropologia do Contemporâneo da École des Hautes Études em Sciences Sociales (EHESS), Paris, no qual ela discute as relações entre a psicologia social comunitária e a prevenção de riscos.

Na segunda seção, “*Educação integral: experiências na tradição antipoffiana e na atualidade*” são apresentados artigos que têm como foco discorrer sobre o contexto da implantação do sistema de tempo integral nas escolas públicas mineiras, assim como as características da perspectiva educacional antipoffiana que podem ser aproveitadas na atualidade, contribuindo para a educação em tempo integral.

A terceira seção, denominada “*Recepção e Circulação de Saberes Psicológicos na educação*” agrega um conjunto de artigos que abordam a produção intelectual de personagens que marcaram a história da psicologia e como ocorreu a circulação e a apropriação dos saberes produzidos por esses personagens no Brasil.

Dessa forma, este livro, como os outros da Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff, congrega as realizações e os esforços de pesquisadores e especialistas contemporâneos na investigação e análise de discussões, nas quais se desdobra o tema principal do evento, envolvendo questões relacionadas à psicologia social, os estudos de comunidades e das emergências, da educação ambiental e integral, além da história da psicologia. Essas discussões estiveram presentes nas realizações de Helena Antipoff, demonstrando a atualidade e fecundidade de seu trabalho.

Finalmente, agradecemos a contribuição dos grupos de pesquisa e dos autores que participaram do 34º Encontro Anual Helena Antipoff e compartilharam conosco os resultados de suas pesquisas, aos membros do Conselho Editorial que tão minuciosamente fizeram a apreciação dos artigos aqui publicados, e também às instituições que tornaram possíveis a realização do evento e a publicação deste volume, em especial a FAPEMIG e a FaE/UFMG.

As organizadoras

Helena Antipoff e a Ecologia

Elza Moura

Ecologia, agora é moda. Como sempre há muita falação e pouca ação. Complica-se tudo e nada se faz. O caminho é longo, mas temos que dar o primeiro passo, como foi dito, ou como reza o provérbio espanhol: “O caminho se faz ao andar”.

Quem conviveu com a Professora Helena Antipoff compreende o significado das palavras sabedoria, simplicidade, austeridade, o valor da vida, das coisas. Quem acompanhou de perto as atividades das Granjinhas, a extraordinária experiência pedagógica, inspirada no Professor Henrique Marques Lisboa, sente que a ecologia estava presente nessas atividades: o respeito ao outro, à natureza. Nas pequenas coisas, quase imperceptíveis, a ecologia existia, sem alarde. Só na educação há a salvação do mundo. A criança, primeiro em casa e continuando na escola, será eterna defensora da natureza. Na formação e na permanência de hábitos positivos e simples em defesa da conservação da nossa mãe-terra está a prática da ecologia. Pitágoras proclamava “Educai as crianças e não será preciso castigar os homens”.

Quando Rousseau aconselha voltar à natureza, nesse simples convite, sentimos que não só fazemos parte da natureza, mas que somos a própria natureza. Na ilha de São Pedro, na Suíça, Rousseau, como Helena Antipoff, em Minas, Na Fazenda do Rosário, dedicava-se à observação de tudo que existe na terra, no ar e na água, essa vida poderosa no infinitamente grande e no infinitamente pequeno. A admiração pela natureza é seguida de amor e respeito, assim haverá ecologia, de fato e de direito. A criança, que ouve todos os dias na escola que o lixo deve ser ensacado e não jogado no chão, mas continua a espalhar papel, cascas de frutas pelo chão, não aprendeu, porque aprendizagem significa mudança de atitude. O interesse pela natureza, nas suas variadas manifestações, deve ser profundo e permanente.

A saudosa professora e médica, Maria Blandina de Melo Todeschi, durante muito tempo, acompanhou de perto os trabalhos de Helena Antipoff, participando também das atividades pedagógicas.

Em importante documento, a Professora Maria Blandina registrou as atividades da Fazenda do Rosário, nos estudos e observação da natureza, sobre e sob o solo a vida maravilhosa de animaizinhos e plantas, longe dos olhares indiferentes da maioria e dá-nos lições vivas de ecologia.

Rousseau escreve: “Dizem que um alemão escreveu um livro sobre a casca de um limão: eu teria escrito um sobre cada gramínea dos campos, sobre cada musgo do bosque, sobre cada líquen que recobre as pedras ...”

D. Helena, na Fazenda do Rosário, sempre observou a natureza, como Rousseau, tudo que existe na terra, no ar, na água, tão bem observado e estudado nas famosas Granjinhas, infelizmente não imitadas pelas escolas rurais e também urbanas.

“Volta à natureza” de Rousseau não é apenas o contato com o verde, mas de profunda significação: o amor consciente, a compreensão, o respeito, a conservação e expansão dessa natureza que sempre foi desrespeitada e continua sendo destruída. É mais fácil cimentar um trecho que seria um jardim porque não precisa ser cultivado, dá trabalho fazer um canteiro lindo no estilo de D. Benta e da tia Nastácia, isto é, à moda antiga, com plantas misturadas, de flores de cores vibrantes, alegrando o mundo. Os jardins modernos têm muita grama e poucas flores, são disciplinados e monótonos sem variedades de formas e tons.

O governo fala em ecologia e trabalha contra ela. Basta observar as casas populares, as construções compactas para o povo habitar. A ecologia é desconhecida nessas construções. Parece que o governo ignora o ser humano e suas aspirações. Não basta uma casa só com a finalidade de abrigar. O ser humano deseja e necessita de mais. Já tive notícias e também observei que essas construções não tem um lugar destinado ao lazer da criança e do adulto. Não há uma horta comunitária, o morador não poder ter um vaso de plantas na janela. Quem sabe o governo pensa que não existem crianças nesses conjuntos habitacionais?

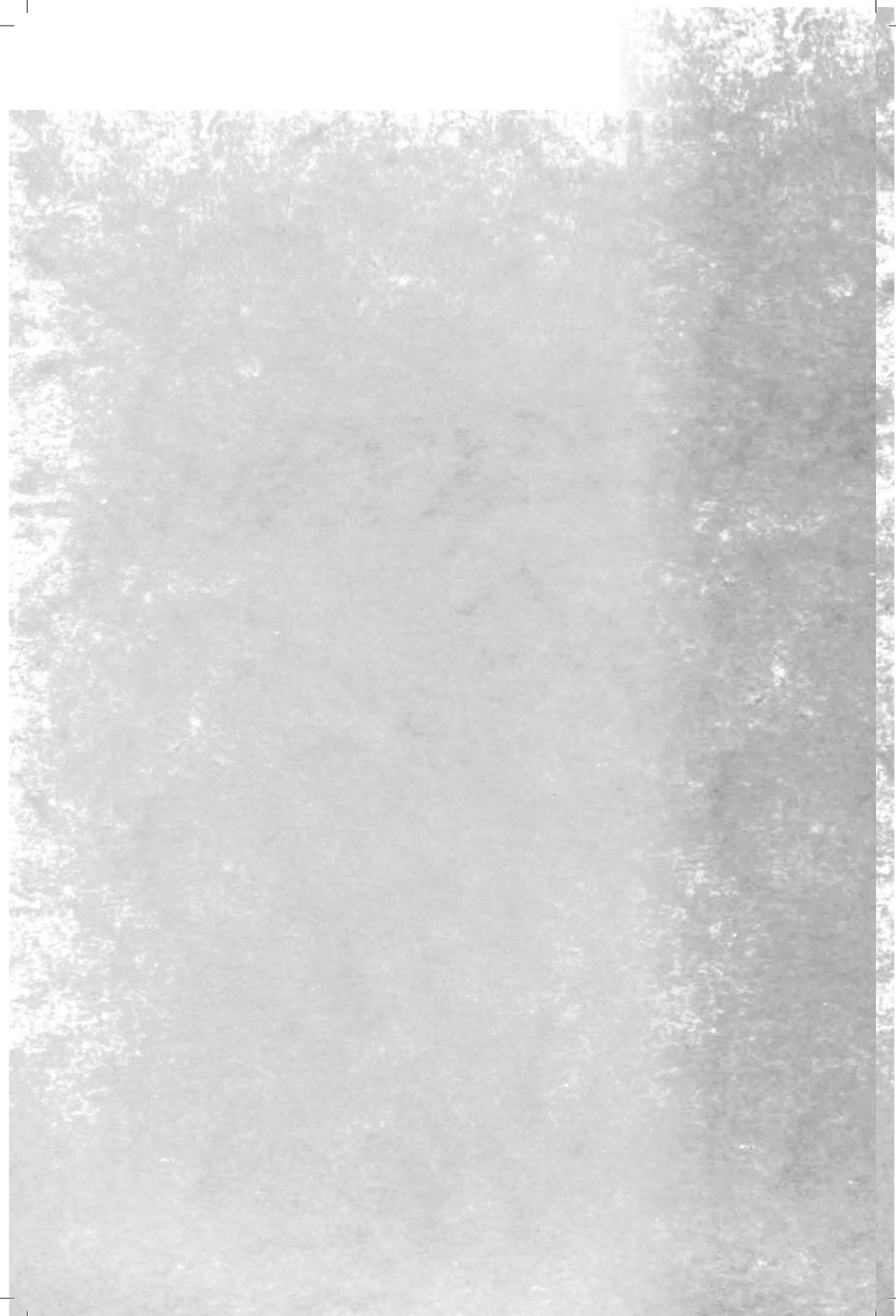
As crianças vão à escola, presumimos, mas voltam para casa. O que vão fazer lá, sem espaço? Só podem ficar confinadas, sem espaço para brincar, e o brinquedo é tão importante na formação de sua personalidade. A presença de uma horta familiar resolveria muitos problemas para o adulto: cuidar das hortaliças nas horas vagas, quando há muito desemprego, as mulheres também seriam grande força nessa

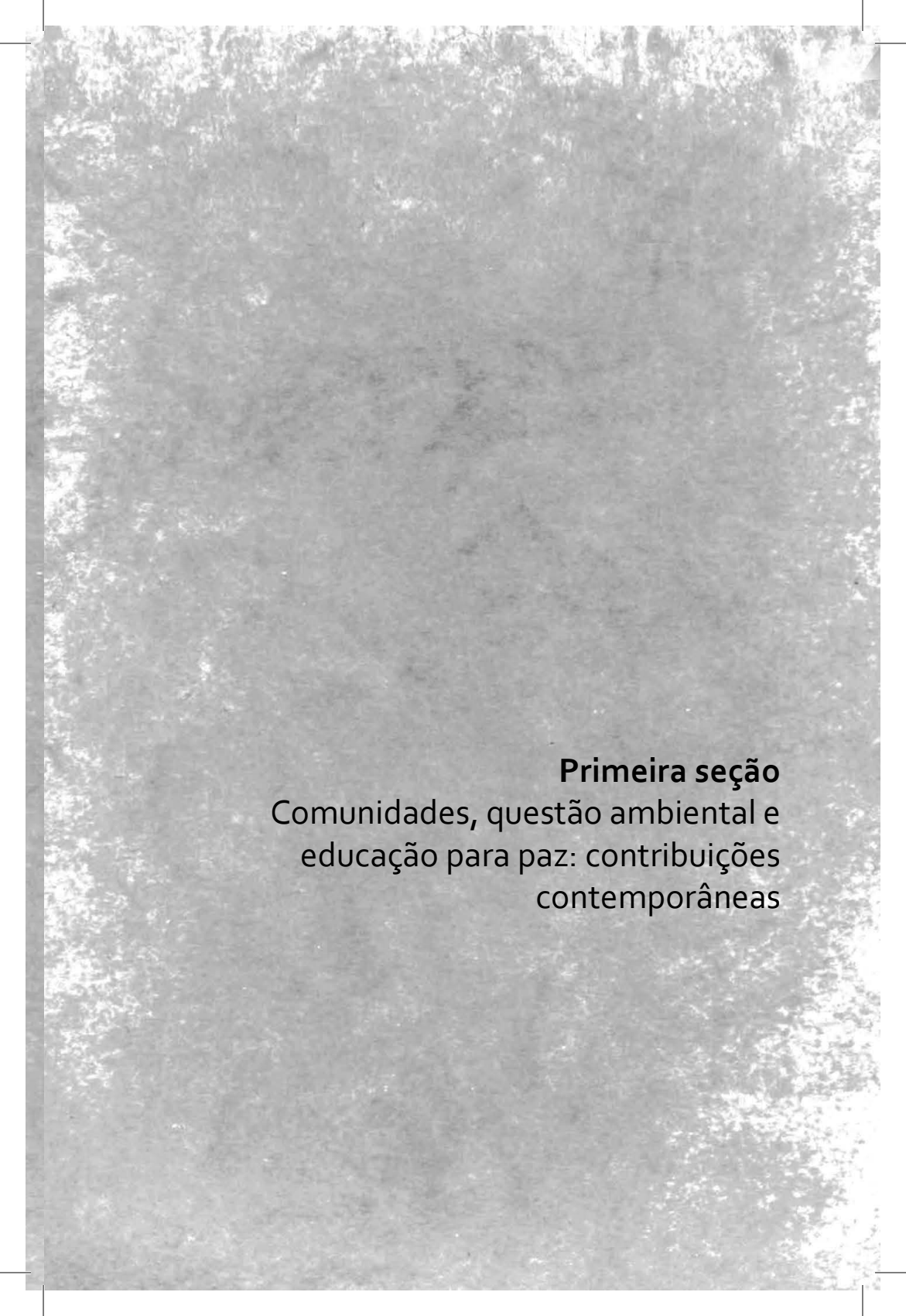
atividade, um tipo de agricultura familiar. O Brasil é tão vasto, mas quando precisa de espaço não o encontra. Como é que uma criança, vivendo sem espaço, longe da natureza, pode amar essa desconhecida? Problema fácil de ser resolvido, envolvendo o futuro das crianças, que vão crescer sem amar a natureza por que estão longe dela.

Pitágoras proclama: “Educai as crianças e não será preciso castigar os homens”. Sem desenvolver a sensibilidade é inútil a educação ambiental. A sensibilidade é que abre o caminho para o amor à natureza e a tudo o mais. A criança precisa encontrar uma flor, se encantar com ela, apreciar a história do Patinho Feio, brincar com um cachorrinho, saber de cor “A canção dos Tamanquinhos”, de Cecília Meireles, ter um vaso, cultivado por ela, cantar canções de roda, brincar, correr, subir em árvores, fazer tudo isso não custa dinheiro e o resultado será uma criatura alegre, útil e encantada com a natureza.

A receita é tão simples e barata que os políticos não vão acreditar, porque só fazem leis complicadas e que exigem grandes verbas. A grande envolvida, a solução é simplesmente a escola, tipo Fazenda do Rosário, com a presença excelsa e eterna de Helena Antipoff. Basta experimentar.

Elza de Moura
11 de fevereiro de 2016





Primeira seção
Comunidades, questão ambiental e
educação para paz: contribuições
contemporâneas



Mobilização comunitária e prevenção de riscos

Denise Jodelet

Gostaria de agradecer à professora Regina Helena de Freitas Campos e às pessoas responsáveis pela organização deste colóquio pelo convite para participar e me beneficiar das ricas trocas que aqui acontecerão, ligando questões relacionadas à educação e ao meio ambiente.

Ainda que eu tenha trabalhado mais no setor da educação para a saúde, fiz algumas pesquisas sobre a posição do público e dos responsáveis políticos a respeito de questões ambientais e, por isso, abordarei de maneira mais ampla a questão da educação ambiental. Não falarei propriamente da educação ambiental, mas sim da pesquisa participativa como um vetor de formação e comprometimento social. Esse tema está diretamente ligado à educação na medida em que ele corresponde:

- ✓ Por um lado, a um processo de democratização dos conhecimentos tanto pela maneira como eles são produzidos que pelo uso que deles é feito;
- ✓ Por outro, a uma concepção maior do papel do educador.

Além disso, há um outro aspecto que me parece particularmente pertinente, na medida em que responde a uma questão que se tornou crucial, e o lugar onde estamos demonstra sua gravidade, que trata da maneira como as comunidades devem se organizar para defender a preservação do lugar onde vivem e de seu bem estar, defesa que deve estar baseada em conhecimentos esclarecidos dos problemas e de suas soluções. Convém situar esta perspectiva no leque das formas, objetivos e procedimentos da educação ambiental, os quais vou apresentar, rapidamente, as grandes linhas. Abordarei, a seguir, os seguintes pontos:

- 1) *As características gerais das ciências ditas colaborativas ou participativas;*
- 2) *A criação de um terceiro setor científico;*

3) *As ligações entre a educação ambiental e a psicologia comunitária;*

4) *As formas de saber comprometidas com a educação ambiental e o lugar que ocupam nas representações sociais.*

Formas, objetivos e procedimentos da educação ambiental

A educação ambiental pode intervir em diferentes níveis, como é o caso da educação para a saúde, a saber, em nível público e coletivo, em nível comunitário, em nível grupal, em nível individual e privado. Em cada caso, ela terá formas diferentes:

- ✓ No nível público coletivo: com campanhas de sensibilização e informação, feitas, essencialmente, em forma midiática ou conduzidas em espaços públicos, como a escola;
- ✓ No nível comunitário ou grupal: a partir de ações feitas por associações, mediadores ou agentes de informação;
- ✓ Nos níveis individual e privado, por injunções da parte dos agentes informativos próximos, essencialmente, familiares ou conviviais, escolares, em termos de transição de “boas práticas”: controle da consumação, dos detritos, etc.

Nas preconizações oficiais, decorrentes das grandes conferências sobre o meio ambiente, que concernem ao mesmo tempo o mundo político, produtivo, social e pessoal, encontramos nas definições de educação ambiental, os seguintes princípios:

- ✓ Na conferência de Estocolmo de 1972, o princípio 19: “É essencial ministrar o ensino com o fim de criar as bases que permitam esclarecer a opinião pública e dar aos indivíduos, às empresas e às coletividades um sentido das suas responsabilidades”.
- ✓ O Seminário Internacional da Educação Ambiental, que aconteceu em Belgrado, em 1975, tinha como objetivo: “Formar uma população consciente e preocupada com o ambiente e com os seus problemas, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o compromisso que lhes permitam trabalhar individual e

coletivamente na resolução das dificuldades atuais e impedir que elas se apresentem de novo”.

- ✓ Em 1977, a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi afirmava que: “A educação ambiental é parte integrante do processo educativo. Deveria girar em torno dos problemas concretos e ter um caráter interdisciplinar. Deveria contribuir para o bem-estar geral e preocupar-se com a sobrevivência do gênero humano. Deveria obter o essencial da sua força da iniciativa dos alunos e do seu empenho na ação, e inspirar-se em preocupações tanto imediatas como de futuro”.
- ✓ Na Conferência das Nações Unidas do Rio de Janeiro, em 1992, a educação ambiental foi exclusivamente focalizada no horizonte do desenvolvimento sustentável.

Nessa evolução, aparecem conflitos. Num Colóquio sobre o futuro da educação ambiental num mundo pós-moderno, em 1998, contesta-se a proposição do Rio como fundamentada numa moralidade antropocêntrica que adota um conceito comportamentalista da educação, baseada na transmissão. “A aprendizagem para um futuro sustentável tornaria as pessoas prontas para apoiarem as decisões dos círculos políticos e empresariais no sentido de gerir melhor o desenvolvimento”. Ao contrário as organizações não-governamentais propõem o “desenvolvimento de uma visão holística, sistêmica e interdisciplinar, um diálogo de conhecimento e de pensamento crítico no sentido de encorajar a compreensão, a participação e a orientação da realidade contemporânea para uma melhor qualidade de vida”.

Os autores franceses Giordan e Souchon (2008) extraem desses debates seis objetivos para a educação ambiental ajudar os indivíduos e os grupos sociais ao nível:

- ✓ Da conscientização dos problemas;
- ✓ Da aquisição de uma compreensão fundamental do ambiente global, de seus problemas, dos efeitos da presença humana e sua responsabilidade;
- ✓ Da mudança de atitudes graças ao ensino de valores, desenvolvimento dos interesses para o ambiente, motivação

parar participar ativamente da sua proteção e melhoria, numa utilização racional e respeitadora do futuro;

- ✓ Da aquisição de competências necessárias para resolver os problemas do meio ambiente e daqueles ligados à gestão de recursos;
- ✓ Da capacitação para avaliar medidas e programas em favor do ambiente em função de diversos fatores: ecológicos, políticos, econômicos, sociais, estéticos, educativos;
- ✓ Da participação na gestão dos problemas, elucidando um sentimento de responsabilidade e de urgência.

As recomendações são, frequentemente, decorrentes da chamada à participação dos atores civis para as atividades de pesquisa e responsabilização, as quais retomarei mais tarde, depois de ter examinado os procedimentos utilizados pelos implementadores.

Como Patrícia Fontes demonstrou de forma exemplar, em um capítulo sobre a aquisição e integração das competências em matéria ambiental, as perspectivas atuais enfatizam duas vertentes de uma pedagogia que se afasta da relação vertical entre aquele que sabe, o professor, e aquele que recebe passivamente, o aprendiz: uma primeira vertente está ligada às atividades de sensibilização e às experiências da natureza para modelar e reforçar comportamentos adequados. Intervêm aí as atividades que pressupõem uma relação com as emoções e dependem da paixão do professor. Já uma outra vertente da educação é o ensino sobre e do meio ambiente (ecologia, ciências naturais, estudo da natureza) e também sobre as ciências aplicadas (agronomia, ciência florestal, economia, etc.). Dois tipos de aprendizagem são desenvolvidos:

- a) Seja de imersão total, com uma experiência direta com o fenômeno ambiental do mundo real e passa por atividades de observação, monitorização e cuidado de uma área natural ou de um espaço particular;
- b) Seja de uma variedade de abordagens didáticas segundo as preferências expressadas nos diferentes grupos de aprendizes.

De maneira complementar a formação de competências dos

aprendizes para uma ação em situações sociais se apoia na participação ativa, na expressão de valores, na interação social entre aprendizes para o abordarmos dos diferentes ângulos do tema estudado, no desenvolvimento dos processos de reflexão que acompanham a ação. Essa nova pedagogia orientada para a competência na ação ambiental se aproxima do movimento que afeta as concepções do trabalho científico por meio da emergência das ciências colaborativas das quais vou tratar agora.

Características gerais das ciências colaborativas

As ciências ditas colaborativas ou participativas ou, ainda cidadãs, pressupõem a produção de um saber, e nelas as pessoas não cientistas, pertencentes à sociedade civil são associadas às co-produções do conhecimento com os pesquisadores científicos. Os programas que elas realizam são iniciados seja pelos cientistas, seja decorrentes de uma iniciativa cidadã, seja resultando de uma ação comum. Em todos os casos, presume-se que a participação em co-construção de saberes aumenta os conhecimentos das pessoas que estão engajadas, sem dispor de uma formação específica (FONTES, 2005).

Como citado por Jouet e Las Vergnas (2014), “os cidadãos contribuem ativamente para um esforço intelectual ou para trazer conhecimentos pertinentes de ferramentas ou recursos. Os participantes fornecem os dados e locais de pesquisa, levantam novas questões; colaboram com os pesquisadores para a criação de uma nova cultura científica. Ao efetuarem atividades, ao mesmo tempo, interessantes e úteis, esses pesquisadores voluntários adquirem novos conhecimentos e competências, assim como uma melhor compreensão do trabalho científico”. Trata-se de um dos aspectos de uma “governança mais democrática do bem comum que constitui os recursos naturais e um meio dos cidadãos reencontrar ou conservar o contato com a natureza, contribuindo para sua restauração e proteção.”

Esses diferentes tipos de pesquisa não são apenas considerados como fonte de progresso, mas também construções sociais, dependentes dos participantes que definem as problemáticas e os procedimentos. Elas podem ser avaliadas segundo dois critérios:

- ✓ Implicação dos leigos, decorrente de uma demanda advinda das

- comunidades a que pertencem: vítima de uma poluição ou de um traumatismo coletivo, patologias crônicas ou órfãos;
- ✓ O tipo de governança atribuído aos participantes leigos, seja por ser na origem das problemáticas de pesquisa, seja por sua integração em pesquisas que eles não fizeram emergir.

Essas colaborações relacionam-se a vários campos disciplinares: sociologia das ciências, ciências políticas, sociologia, antropologia, biodiversidade, astronomia, geologia, redes de computadores pessoais, cujas potências de cálculos são colocadas à disposição dos pesquisadores, em medicina, astronomia, física e matemática (Berkeley Infrastructure, 2016). Elas tomam várias formas: contribuições amadoras nas ciências naturais, também conhecidas como ciências de amadores que se tornaram ciências participativas, pesquisas participativas ou em parcerias, ciências ao ar livre, pesquisas de usuários, ou ainda pesquisas comunitárias, inspiradas por os trabalhos de Thomas e Znaniecki e a escola de Chicago, desenvolvidas sobretudo no campo da saúde mental.

Limitar-me-ei sobre as duas orientações conhecidas por um desenvolvimento particular. Em primeiro lugar a “pesquisa-ação existencial” (DEFRAIGNE-TARDIEU, 2012) ligada à uma abordagem transversal aplicada às relações de saber nos casos de pobreza extrema, como é o caso com as ações da ATD Quarto Mundo. Essa perspectiva enfatiza a produção de conhecimentos cruzados: cada um traz sua experiência e reflexão sobre um mesmo assunto. Em seguida, o grupo inicia uma reflexão coletiva. Assim, a saúde, o exílio, a dignidade, etc., são vistos sob o prisma da pobreza e submetidos à comprovação do real. As contribuições assim realizadas resultam da confrontação de pontos de vistas múltiplos, dos quais alguns são raramente expressados. Por esses conhecimentos levarem a fortes tomadas de consciência, as pessoas se transformam. Esses conhecimentos engajam e contribuem para se libertarem da pobreza.

Em segundo lugar, desenvolverei o que chamamos de “epistemologias populares”¹ termo inventado em 1987 por Phil Brown

1 Para um percurso das diversas pesquisas no domínio das ciências participativas, ver: Akrich, M., Barthe Y., Remy, C. 2010. *Sur la piste environnementale. Menaces sanitaires et mobilisations profanes*. Paris. Presses Universitaires des mines.

para descrever as atividades de denúncia, de atividade científica e de mobilização política de populações que vivem em locais contaminados por detritos tóxicos. Este termo abrange dois fenômenos relacionados: uma forma de ciência cidadã de produção de conhecimento pelos leigos sobre os riscos ambientais; uma mobilização social que tem um papel cada vez mais importante na cultura política moderna. Brown desenvolveu seu modelo a partir da análise do “caso de Woburne, Massachussets”, ocorrido logo após a descoberta de um lócus de leucemias. Impulsionado por uma mãe de família cujo filho sofria de leucemia, um grupo de pais e simpatizantes colaboraram com cientistas para pesquisar sobre essa forma de câncer, sobre problemas reprodutivos e as anomalias congênitas, o que desencadeou uma ação na justiça contra uma usina poluidora pelos seus dejetos tóxicos e obrigaram o governo a agir.

Brown, apoiando-se em outros estudos relativos a grupos de cidadãos que descobriram uma contaminação por produtos tóxicos, identificou 10 etapas características desse tipo de ação. Vou me deter nos 3 primeiros, pois as outras etapas referem-se às relações entre os grupos e autoridades políticas, jurídicas e industriais:

- 1) Observação dos poluentes e seus efeitos na saúde por pessoas não especialistas;
- 2) Formulações de hipóteses sobre as relações entre poluição e saúde.
- 3) Elaboração de uma perspectiva comum: construção de uma representação global do problema e organização dos elementos de compreensão da situação, recorrendo à utilização das competências de organismos técnicos e científicos; elaboração de mapeamentos informais de casos registrados.

Estudos realizados em outras regiões dos Estados Unidos permitiram demonstrar como os movimentos pela justiça ambiental resultaram em uma crítica à ciência epidemiológica tradicional. A composição dos grupos militantes é diferente daquela dos movimentos ecológicos. Seus membros são oriundos de classes populares, pouco escolarizados, são minorias, nas quais as mulheres exercem um papel central e tem mais, frequentemente, a iniciativa das denúncias feitas por leigos. Isso levou ao desenvolvimento de uma concepção das maneiras de

saber próprias das mulheres “*women’s ways of knowing*”. Elas se engajam na elaboração dos conhecimentos: confiando mais nos conhecimentos vindos de suas experiências, elas conseguem fazer a síntese com os conhecimentos acadêmicos.

Isso produziu também efeitos críticos no próprio meio científico. Os acadêmicos, ligados à epidemiologia, passaram a questionar a ciência epidemiológica que perdeu suas origens humanistas, reconheceram na epidemiologia popular qualidades úteis para a ciência, e preconizaram uma colaboração entre cientistas e leigos. Hoje, a epidemiologia retorna às comunidades e lá encontra o propósito original da epidemiologia acadêmica: cuidar das populações. Leva em consideração as características das comunidades ameaçadas; compensa as insuficiências do conhecimento a respeito de sua história industrial, econômica, geográfica e política; fixam-se nos aspectos subjetivos dos membros das comunidades: o sentimento que as pessoas têm da sua existência, o seu ser no mundo, seu sistema de crenças, as suas condições de segurança e de apoio social, etc.

O terceiro setor do conhecimento científico

Isso permitiu destacar o chamado “terceiro setor científico” ou “terceiro setor do conhecimento e da inovação” (STORUP, 2013), que registra o aumento do conhecimento local e a participação dos usuários. Na verdade, ao longo dos últimos trinta anos, há um questionamento de concepções tradicionais da produção científica, no qual apenas os pesquisadores, os decisores políticos e os industriais tinham um papel decisório e permitiu assim que o surgimento de um conhecimento cidadão. Nossa sociedade, primeiramente qualificada como da “economia do conhecimento”, tornou-se uma “sociedade do conhecimento”, na qual os diversos atores percebem o conhecimento não apenas como um produto, mas como um processo e um bem comum. Ao mesmo tempo, os riscos em larga escala, não só naturais, mas resultantes da atividade humana e associados ao desenvolvimento técnico-científicos nos fizeram passar para a “sociedade de risco” (BECK, 2003) que ecoa uma crescente demanda de cautela e participação nos processos de tomada de decisão e de produção técnico-científica.

Por isso, o terceiro setor do conhecimento e da inovação é chamado

para se tornar um ator principal das sociedades do conhecimento do século 21. Este novo setor recomenda associar a educação popular, a pedagogia da educação e a participação na pesquisa, visando induzir a mudança social. Esta tendência está alinhada tanto com a obra de Paulo Freire, para quem o projeto educativo e o projeto social são indissociáveis, como com a de John Dewey, que considera indissociáveis o pensamento e a ação, a ética da participação e da criação do saber, e a de Kurt Lewin, que forneceu o modelo de pesquisa-ação que conduz à mudança social. Esse movimento levou a novos problemas que afetam a disseminação do conhecimento e da educação popular.

Por um lado, aparecem novas formas de educação como, por exemplo, a criação de “boutiques das ciências”. Trata-se de estruturas de encontros, conselhos e definição de uma pesquisa advinda de uma demanda da sociedade que vai além da demanda de vistoria. Não se trata de disseminar o conhecimento como uma simples vulgarização, mas de explorar a utilidade social das ciências e tecnologias, aplicando o conhecimento e a competência adequados às circunstâncias particulares, independentemente do campo de aplicação. Oferece, assim, à sociedade civil um meio de acesso aos conhecimentos, às pesquisas científicas e às tecnologias. Contamos com uma centena deste tipo em 27 países do mundo, especialmente na Europa.

Além disso, é estabelecida formalmente uma ligação entre educação popular e as formas de ação comunitária, dentre as quais situa-se a Psicologia Comunitária (CLERC, 2011). Estas duas correntes se encontram no mesmo objetivo de empoderamento, permitindo aos indivíduos controlar seu ambiente e suas vidas cotidianas, desenvolver sua auto-confiança e sua capacidade de iniciativa. Elas se encontram também na noção de comprometimento ou engajamento sócio-político, permitindo a aquisição de conhecimentos, a partilha de conhecimentos e expressão de solidariedade na educação popular e no campo comunitário; rompem com práticas tradicionais de intervenção, reconhecem as competências dos usuários e transformam as relações de poder estabelecidas pelos detentores do saber. Finalmente, elas se encontram nas formas de intervenção, envolvendo a parceria entre as partes interessadas, pesquisadores, líderes e membros da comunidade. Isto nos leva a questionar o lugar da educação na pesquisa participativa,

independentemente da forma que assumam.

O alcance educacional da pesquisa participativa

A introdução do conceito de “pesquisa participativa” remonta ao início dos anos 1970 e foi formulado a fim de descrever os processos de criação de saberes nas pequenas cidades, inicialmente, na Tanzânia e em seguida em muitos outros países, especialmente, na África e América Latina. Essas empresas combinavam um processo interdependente de investigação social, educação e ação. A partir de 1976, o Conselho Internacional para a Educação de Adultos, e da Rede Internacional de Pesquisa Participativa favoreceram o surgimento da pesquisa-ação crítica, pesquisa-intervenção, etc. Embora a Europa também tenha desempenhado um papel pioneiro na década de 1970, por criar ligações entre pesquisadores e a sociedade civil, graças às primeiras boutiques das ciências, estabelecidas nas universidades holandesas, a pesquisa participativa parece agora mais firmemente estabelecida no Canadá, nos EUA, na Índia e em vários países sul-americanos e africanos. Ela constitui um “espaço de participação social e um método de ação política” (Anadon & Savoie-Zajc, 2007). Visando a produção de novos conhecimentos, a resolução de um problema identificado pelos atores e o reforço das capacidades desses atores para uma maior autonomia, a pesquisa participativa permite transformar a realidade. A combinação dos conhecimentos dos cidadãos e dos conhecimentos científicos favorece um espaço de diálogo e ação entre os cidadãos e pesquisadores, bem como uma nova forma de educação. A título ilustrativo, é útil examinar a importância relativa deste tipo de investigação em diferentes países. Entre os artigos sobre os diferentes tipos de pesquisa participativa, eis as distribuições registradas em 2010: 32% nos EUA, 10% na Inglaterra, 3% na França, 2% no Brasil (os demais países se situam entre 4 e 10%). Na França, mais da metade dos projetos focam o meio ambiente, seguidos por aqueles relativos a cultura, sociedade e saúde.

Quais são as características da pesquisa participante que favorecem a educação, no plano metodológico? Para responder a esta questão me apoiarei em obra concernente à área da saúde, intitulada “Da pesquisa em colaboração à pesquisa comunitária” de Demange, Henry e Préau (2012). Esta obra salienta as contribuições e os problemas

concernentes a todos os atores envolvidos nas pesquisas: agentes, pesquisadores, participantes da comunidade, órgãos de controle e apoio financeiro da pesquisa. Ela também leva em conta todas as ideias recebidas e preocupações expressas sobre a pesquisa participativa e comunitária assim como suas respostas. Os autores examinam, primeiramente, a maneira de organizar e desenvolver parcerias na atividade de pesquisa: as competências sociais que envolvem confiança, abertura e valorização do outro e o *savoir faire* (*know-how*) da participação. Em seguida, vêm os passos da pesquisa: condições humanas e materiais; construção de conteúdo científico da pesquisa e sua aplicação; finalmente, a criação de um diálogo entre os resultados da pesquisa e a ação.

Vou me limitar aqui ao que é dito sobre os benefícios que os diferentes atores retiram deste tipo de pesquisa. Para o conjunto dos atores, a pesquisa comunitária permite a descoberta do outro, o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a história, a cultura, o modo de funcionamento dos seus parceiros, o distanciamento e enriquecendo de suas próprias práticas. Para os pesquisadores, ela permite avaliação rápida e concreta do alcance e impacto do seu trabalho. Para os atores institucionais trata-se de apoio a uma pesquisa ética, com base nas necessidades das populações pesquisadas.

Para os atores comunitários, os benefícios se dão na sua relação com a pesquisa, com o desenvolvimento de suas competências e o reconhecimento de importância de seus estudos por parte do governo e os doadores de fundos. Eles descobrem através dos dados obtidos a pertinência ou não de suas preocupações; eles desfrutam das habilidades dos pesquisadores e atualizam seus conhecimentos científicos; eles adquirem um senso de objetividade que permite uma distância crítica face às ações; eles melhoram seus conhecimentos da comunidade onde eles intervêm, adquirindo uma visão global e uma melhor compreensão do seu funcionamento.

A educação e ação estão, intimamente, relacionadas com o contexto particular onde intervêm os atores. Desenvolve-se, assim, um saber local, orientado em direção a uma ação fundada no conhecimento do problema e do meio. Um saber adquirido pela prática e pela reflexão. Esses conhecimentos se associam ao “saber experiencial” (JODELET, 2005) valorizado e compartilhado e que será complementado pela

realização e reconhecimento social da intervenção no futuro coletivo. As consequências em termos de auto-estima, de empoderamento e de engajamento no campo político e social são óbvias.

Estamos na presença de aquisições básicas concernentes a novas formas de enriquecimento pessoal e abertura educacional, autorizadas pelo envolvimento dos atores da sociedade civil. No entanto, as diferentes formas da ciência participativa e o surgimento do terceiro setor do conhecimento científico não se esgotam. Longe disso, os problemas levantados se ampliam. Por um lado, os trabalhos mencionados concernem à proteção contra riscos conhecidos, deixando inteiramente a questão da prevenção e do engajamento em atividades que poderiam contribuir. Os casos mencionados referem-se a situações que partem da constatação de uma perturbação, onde procura-se a causa. Eles também podem dizer respeito à antecipação de danos previsíveis relacionados a projetos de desenvolvimento ambiental sujeitos à consulta pública. Mas o que acontece com os fenômenos imprevisíveis e difíceis de prever, dada a informação disponível? Poderíamos aqui fazer intervir atores que teriam o papel de “alertadores” e despertar uma população da mesma maneira como os “facilitadores”, intermediários entre a comunidade e os responsáveis científicos, que irão trabalhar para promover a participação conjunta e o conhecimento mútuo. É também necessário que essas intervenções não sejam rejeitadas pelos responsáveis designados, contraditas pelas autoridades científicas ou políticas, ou que não enfrentem o ceticismo da população. É necessário se voltar para o estado de conhecimento e de saberes que as pessoas comuns que ocupam o espaço público dispõem.

Saberes do senso comum e a mobilização ambiental

Na verdade, a chamada para a participação popular encontra alguns obstáculos concernentes às resistências demonstradas no espaço público em relação às políticas ambientais inspiradas pelas advertências científicas. Isso nos leva a considerar o que pensa a sociedade civil pela simples razão de que não podemos encontrar maneiras de mudar os comportamentos sem saber sobre o que eles se apóiam e deve ser mudado, a fim de encontrar os argumentos de apoio a novas práticas. Mais amplamente, o conhecimento da resistência e da sua fundação, cultural,

tradicional, racional, utilitária, emocional pode permitir uma melhor compreensão das dinâmicas sociais que engajam as transformações ambientais.

Outra razão para recorrer a uma educação global do público se deve ao fato de que a resistência às políticas ambientais tem, frequentemente, como justificativa, a falta de informação. Esta afirmação deve ser vista nos dois sentidos. Por um lado, vários estudos mostram que há, em particular na área de mudanças climáticas, um bom conhecimento das consequências de distúrbios ambientais, mas um conhecimento insuficiente das suas causas, que ecoa uma demanda do público por informação clara e amplamente divulgada. É toda uma didática que precisa ser instaurada, com base na avaliação de conhecimentos e a expressão de expectativas sociais.

Em contrapartida, esse empreendimento tem uma importância tanto mais decisiva que o chamado para a educação pública é um hino da oposição ao princípio da precaução, chamado de “precaucionismo” e ambientalismo radical que dissemina informações incorretas. Resta saber como disseminar os conhecimentos necessários à mudança de posição. O que supõe que tenhamos uma visão clara das concepções compartilhadas no espaço público e dos conhecimentos de senso comum.

Em terceiro lugar, intervém uma preocupação cidadã, a realização de uma eco-cidadania. Não é o suficiente acrescentar ao princípio da precaução, com um princípio de cooperação, fazendo do meio ambiente um assunto de todos, ou um princípio da responsabilização, fazendo de cada um o devedor de seus pares, das gerações futuras ou da humanidade. A adesão ou submissão a esses princípios requer um compromisso pessoal e coletivo. Como incentivar essa participação pela população, se não sabemos suas formas de perceber e avaliar os riscos para o meio ambiente, se não abordamos as suas maneiras de se situar face às ameaças que os permeiam, levando em consideração as posturas de negação que podem ser adotadas.

Uma série de estudos feitos no seio do Laboratório de Psicologia Social, da *Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales* (Escola de Estudos Superiores em Ciências Sociais) e em outras instituições de pesquisa, mostram que o papel da cultura local na compreensão das questões ambientais é importante. Parece que os quadros de percepção e

interpretação dos fenômenos que ameaçam o meio ambiente têm a ver com a história e as categorias culturais que sustentam as identidades sociais. Isso levanta a questão de saber se é possível forjar visões de caráter universal propensas a falar às sensibilidades locais, em um momento em que a globalização causa o medo das perdas identitárias.

Por outro lado, a leque de temas que se cristalizam em torno de ameaças ambientais nunca é explorado exaustivamente pelos entrevistados ou pelos discursos midiáticos analisados. Isto pode ser devido às circunstâncias locais. Mas isso mostra também que a área ambiental ainda não é percebida de forma unitária e que a sua abordagem não leva em conta os laços de solidariedade entre elementos concernentes aos fatores sociais, econômicos e políticos, os valores, os conhecimentos e as práticas. Há todo um trabalho de conexão a ser feito numa perspectiva de educação pública.

A dimensão cultural e a desigual sensibilidade aos aspectos que apresentam os problemas ambientais também levantam a questão da relação entre os conhecimentos populares e científicos e o status de mera crença ou verdade científica que podem tomar as afirmações sobre as ameaças que dizem respeito ao meio ambiente e os riscos que representam para a sociedade.

Nesse sentido, o estudo das representações sociais como formas de saber tem como objetivo prático a interpretação do mundo, da vida, a orientação das condutas e das comunicações, deveria ajudar na compreensão dos fenômenos de resistência, tanto como beneficiar as contribuições das questões que atualmente se colocam a propósito da diversidade dos saberes e da emergência de uma nova categoria do saber experimental.

Lembrarei que o laço entre as diversas espécies de educação e as representações sociais tornou-se evidente a partir do momento em que a reflexão científica nelas se centrou. Quer dizer, quando Durkheim, o inventor do conceito de representação coletiva, inaugurou na Sorbonne em 1902 a primeira cadeira consagrada à ciência da educação definiu-a como “algo de intermediário entre a arte e a ciência”. Ela não é uma arte, porque é “feita de hábitos, de práticas, de competência organizada”, ela é um sistema de ideias relativo à prática, ela é um conjunto de teorias. Mas, ao mesmo tempo ela não é uma ciência porque o seu objetivo é de

“conduzir a conduta”. É “uma teoria prática”. Uma concepção que nos aproxima das representações sociais que são também teorias práticas. Esta proximidade foi sublinhada por Maurice Halbwachs no seu prefácio à obra de Durkheim: “a evolução pedagógica na França” (1938). Ele aproximava os sistemas educativos das “outras instituições do corpo social, dos costumes e crenças, das grandes correntes de ideias”.

Moscovici sublinhou esta proximidade quando introduziu o paradigma das representações sociais para estudar o modo como uma teoria científica, a psicanálise, penetrou na sociedade francesa no pós-guerra. O seu propósito visava a questão da transmissão, da difusão e da transformação dos saberes. Tratava-se de examinar as relações que existem entre o sistema de pensamento do senso comum e o sistema de pensamento científico, os efeitos que decorrem da penetração da ciência na esfera social, sobre a formação e a transformação do senso comum e vice-versa: a transformação do saber científico decorrente da sua assimilação pela sociedade. Esta perspectiva inspirou toda uma literatura sobre a difusão do saber, a vulgarização científica, a didática das ciências, literatura que teve uma influência sobre os processos habituais de transmissão tanto no âmbito escolar como no âmbito profissional e na educação dos adultos.

Agora vemos, por um lado, surgir novas dimensões das representações que incluem a subjetividade e a experiência e que são aplicadas a campos sociais que reclamam uma intervenção no plano coletivo. Por outro lado, a investigação é chamada a integrar uma maior diversidade de contextos nos quais se espelham as representações. Esta conjugação deveria conduzir-nos a uma nova reflexão sobre as relações entre os diferentes saberes e o seu respectivo ponto de contato.

Tradicionalmente, os estudos sobre o senso comum levam em consideração o indivíduo em contexto, mas os contextos considerados são, de um modo geral, partilhados entre aqueles que relevam da interação direta e os contextos que apresentam uma natureza global em se tratando das sociedades modernas, dos espaços públicos, dos campos culturais e do capital de recursos que eles contêm para a interpretação do mundo da vida, dos campos sociais e das estruturas de relações sociais que influenciam as estruturas mentais próprias das pertenças sociais.

Em particular, no que diz respeito às relações entre o senso

comum e a ciência, e apesar da demonstração magistral da dinâmica da sua interação, realizada por Moscovici à escala dos grupos sociais, os trabalhos focalizaram como o senso comum pode atuar como um obstáculo, um mediador ou um facilitador na recepção do conhecimento científico ou uma fonte de inspiração para este.

Em todos os casos, a atenção centra-se nos quadros institucionais ou midiáticos gerais e nas representações sociais características de grupos sociais ou tributários de identidades sociais. A emergência do interesse pelos saberes experimentais altera atualmente a direção do olhar que se dirige para as subjetividades singulares e para os diversos contextos concretos. As perspectivas abertas pelos estudos comunitários não são estranhas a esta mudança de óptica, que remete a uma íntima ligação entre os indivíduos e o seu contexto de vida, a sua envolvente próxima.

Os trabalhos inspirados por Moscovici, que se ocuparam da vulgarização científica, da didática das ciências, sublinham que o modelo das representações sociais coloca em questão uma visão linear e hierárquica da transmissão dos saberes, o que tem como consequência estabelecer uma equivalência entre saber e poder. Nesta visão, o receptor da informação era considerado como uma tábua rasa, uma cera virgem na qual se inscreviam as informações transmitidas numa relação vertical entre um emissor - detentor do saber, e um receptor - ignorante e passivo.

Acontece, como acabamos de ver, que se produziu uma inversão no modo de considerar esta relação. As relações entre ciência e senso comum parecem ganhar hoje uma nova importância decorrente dos progressos científicos e técnicos e das respectivas consequências por vezes catastróficas, os efeitos sociais da mundialização e a criação de redes sociais de comunicação, as alterações dos funcionamentos institucionais, especialmente no âmbito escolar, a emergência de novas reivindicações sociais, etc.

Este tema alterou a fisionomia das problemáticas ligadas à difusão do saber académico e científico, fez aparecer um interesse novo pelo saber privado dos atores sociais, designado como saber experimental, e pela co-construção dos conhecimentos sociais. Assim foi possível a identificação entre saber e representações sociais e o universo de sentido que a noção de saber integra. Esta equivalência entre representação e ciência estabelecida, leva-nos a examinar até que ponto

representação e saber se correspondem, mas o tempo passa e não quero atrapalhar sua atenção com reflexões por demais longas. Falarei disso na próxima conferência que farei na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

Conclusão

Nesse percurso dos problemas ligados à educação ambiental, difusão e construção social do saber, tive o sentimento que, em se tratando de Meio Ambiente, as concepções não são bem claras. As declarações oficiais mudam com o tempo, balançando entre sensibilização, conscientização, responsabilização e informação. Nada em termos de ensino. De um lado, vemos programas escolares baseados em sensibilização, informação e aprendizagem de programas e métodos bem definidos. No lado dos adultos os programas baseados na ação são ilustrados por impressionantes experiências e pesquisas, mas favorecem aquisições locais diretamente ligadas às experiências vividas. Isso representa um progresso enorme em termos de concepção da prática de pesquisa e da construção do conhecimento científico. Mas não esclarece a questão de uma abertura da atenção pública aos temas ambientais e a sua prevenção em geral e em nível universal. A perspectiva parece mais satisfazer objetivos políticos do que objetivos educativos.

Isso não me parece negativo em si mesmo, mas temos que saber o que buscamos fazendo um balanço dos progressos em termos de conhecimento social. Além disso, essa situação abre um campo de reflexão e de pesquisa para melhorar a compreensão dos processos que permitiram introduzir uma mudança geral na maneira com a qual os indivíduos e grupos se relacionam com os perigos que ameaçam a natureza e os riscos que nossas sociedades correm. Assim se abre, ao menos, um espaço de discussão.

Referências bibliográficas

AKRICH, M.; BARTHE Y.; REMY, C.. Para um percurso das diversas pesquisas no domínio das ciências participativas. In: AKRICH, M.; BARTHE, Y.; REMY, C.. *Sur la piste environnementale. Menaces sanitaires et mobilisations profanes*. Paris : Presses Universitaires des mines, 2010.

ANADON, M. SAVOIE-ZAJC, L. La recherche-action dans certains pays anglosaxons et latino-américain: une forme de recherche participative. In M. Anadon (ed) *La recherche participative*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2007.

BECK, U. *La société du risque*. Paris: Flammarion, 2003.

BERKELEY. *Infrastructure for Network Computing*: 240.000 computadores eram activas, início 2016.

CLERC J. Psychologie communautaire et éducation populaire. In T. Saïas (ed) *Introduction à la psychologie communautaire*. Paris: Dunod., 2011, p. 85-95.

DEFRAIGNE-TARDIEU. *L'université populaire Quart monde. La construction d'un savoir émancipatoire*. Paris: Presses Universitaires de Paris Ouest, 2012.

DEMANGE, E.; HENRY, E.; PRÉAU, M. *De la recherche en collaboration à la recherche communautaire. Un guide méthodologique*. Paris: ANRS, 2012. Collection sciences sociales et sida.

DURKHEIM, E. *Les Règles de la méthode sociologique*. 9e éd. Paris: F. Alcan, 1938.

FONTES P. J. Competência para a ação ambiental como objectivo integrador da Educação ambiental. In: L. SOCZA (ed) *Contextos humanos e psicologia ambiental*. Lisboa: Ed. Fundação Gulbenkian, 2005, p. 431-459.

GIORDAN, A. Souchon, C. *Une éducation pour l'environnement: vers un développement durable*. Paris: Delagrave, 2008.

JODELET, D. Experiencia e representações sociais. In S. Menin, A. Shimizu (eds) *Experiencia e representações sociais: questões teóricas e metodológicas*. Sao Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 23-56.

JOUET, E. ; LAS VERGNAS, O.; NOËL-HUREAUX, E. (eds) *Nouvelles collaborations réflexives en santé*. Paris: Editions des Archives Contemporaines, 2014.

STORUP, B. (ed). *La recherche participative comme mode de production de savoir. Un état des lieux des pratiques en France*. Paris : Fondation des sciences citoyennes, 2013.

Ecologizar as comunidades

Maurício Andrés Ribeiro

Comunidades: uma abordagem ecológica

Comunidades biológicas são compostas por populações de indivíduos de várias espécies que habitam num mesmo território. O botânico e biogeógrafo canadense Pierre Dansereau elaborou um esquema da biosfera, com ordens e níveis de grandeza menores e maiores do que o nível do indivíduo. Menores são as moléculas, organelas, células, tecidos e órgãos. Maiores são as populações, **comunidades**, ecossistemas, bioclimas e biotas (Figura 1).

O campo da Ecologia comunitária estuda a distribuição das comunidades, as relações ecológicas, incluindo a relação predador-presa; a abundância e disponibilidade de recursos, a riqueza de espécies, a dinâmica populacional.

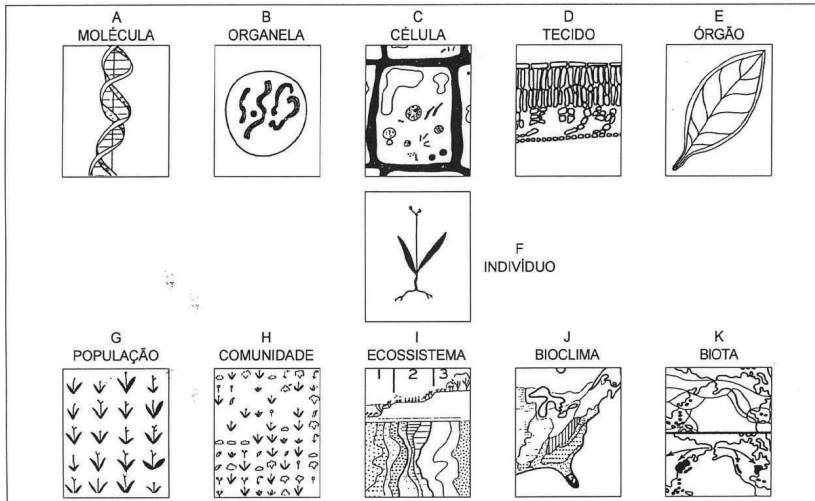


Fig. 1 - Um esquema da biosfera, indicando as ordens de grandeza da relação ambiental.
Fonte: Pierre Dansereau

O ser humano é uma das espécies que habitam a maior parte dos territórios do planeta. Na sociologia, na filosofia, no direito, na política e

em outros campos as comunidades, que incluem a espécie humana, são definidas como aquelas pessoas que se organizam conforme as mesmas normas, num mesmo local, sob o mesmo governo e compartilham do mesmo legado cultural.

Uma diversidade de motivações leva os indivíduos a se agruparem em comunidades. Há motivações biológicas e afetivas em famílias e clãs; étnicas e de segurança, em tribos que resistem a pressões externas; de vizinhança, em clubes e associações de moradores que defendem interesses comuns; há motivações profissionais e econômicas, quando indivíduos se agrupam em empresas, corporações associações de classe, sindicatos de trabalhadores, ordens; acionistas e investidores que se reúnem em assembleias. Há comunidades com afinidades de crenças e religiões que se congregam em igrejas e comungam ideias, cosmovisões ou interesses; político-partidárias, agrupadas em governos, partidos, organizações sociais. Há várias escalas de comunidades que vão de um indivíduo (cujo próprio corpo é um ecossistema habitado por múltiplos micro-organismos); a um grupo familiar, uma vizinhança, uma cidade, um país, até a escala do planeta (Figura2).

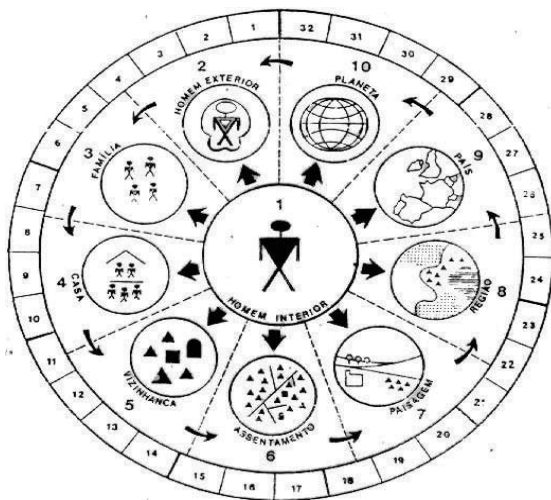


Figura 2 – Escalas de uma comunidade.
 Fonte: Pierre Dansereau

Algumas comunidades são densas e locais, outras dispersas e

globais. Há comunidades econômicas e políticas supranacionais, como os grupos de países que se associam para atingir objetivos comuns, a exemplo da *Comunidade Econômica Européia*. Há comunidades virtuais, como os grupos em redes sociais (*Orkut*) ou que constroem a *Wikipédia*.

Indivíduos, populações e comunidades se adaptam aos ambientes e também os transformam. Transformações graduais ou abruptas no ambiente podem trazer riscos à segurança de comunidades. Há aquelas que sofrem impactos, e aquelas que causam impactos ou externalidades. Assim, por exemplo, as pequenas ilhas do Pacífico tendem a desaparecer ao sofrerem a elevação dos níveis dos mares, agravada por gases de efeito estufa emitidos muito distantes dali, em países industrializados. Os ônus e bônus das atividades humanas se distribuem desigualmente. Desastres como o rompimento de uma barragem de rejeitos de mineração no município de Mariana-MG em novembro de 2015, deslocam as populações afetadas para outros ambientes, espaços, relações sociais. Tendem a romper relações comunitárias, de vizinhança e de convívio social, atingem e causam prejuízos a comunidades que não são responsáveis por eles. Um desastre ambiental como esse pode ser de responsabilidade de uma comunidade difusa de acionistas e investidores interessados em redução de custos e em maximizar lucros, que pressionam os executivos de empresas para produzirem resultados. Tais motivações induzem à gestão temerária, com má qualidade técnica e ética, que reduz as margens de segurança e aumenta os riscos de desastres.

As diversas partes interessadas de uma comunidade, envolvidas com uma atividade econômica (*stakeholders*), têm diferentes interesses quanto a emprego, renda, qualidade de vida, segurança, proteção ambiental. (Figura 3). Uma tem mais força do que outras para fazer prevalecer seus interesses. As organizações comunitárias das vizinhanças procuram obter compensações e reduzir os danos que a atividade provoca no ambiente, já os órgãos de governo licenciam e autorizam o funcionamento de empresas que geram empregos e renda. Os trabalhadores procuram maximizar seus salários e melhorar as condições de trabalho e os dirigentes, presidentes, executivos e técnicos operacionalizam a empresa, supervisionados por conselhos de administração.

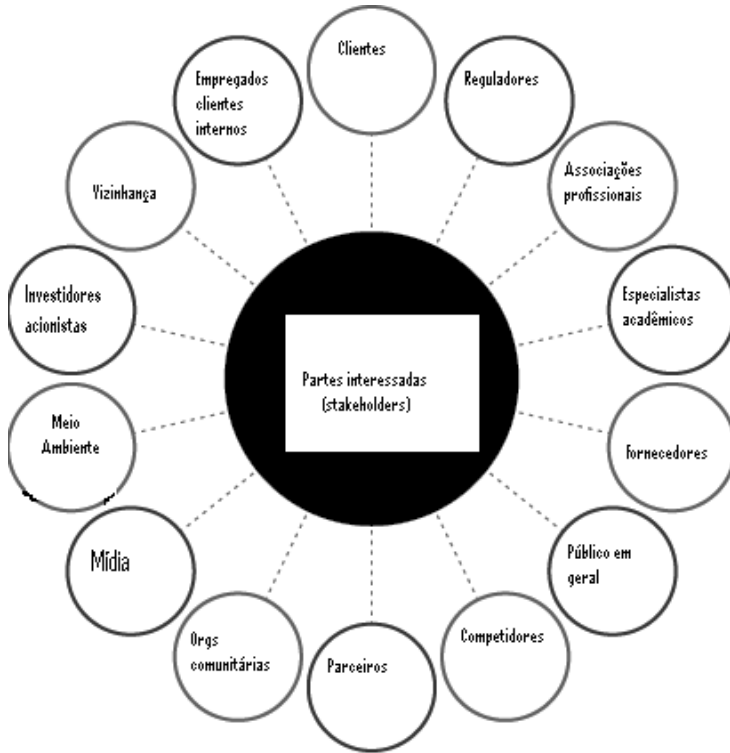


Figura 3 – Stakeholders ou partes interessadas

A força econômica, política e social de cada uma dessas partes interessadas é desigual. Com frequência prevalecem os interesses do desenvolvimento econômico que vem de cima para baixo e de fora para dentro, sobre os interesses de proteção e cuidado com o ambiente local manifestado por exemplo por tribos e comunidades locais, diante de grandes projetos de infraestrutura e de mineração. A maior parte dos investidores e acionistas (*shareholders*) são partes interessadas (*stakeholders*) em maximizar o rendimento no capital que investem na empresa. Uma parcela ainda minoritária de investidores éticos demanda responsabilidade socioambiental das empresas em que investem. A comunidade dos acionistas engajados (*concerned shareholders*), no seu próprio auto interesse de não ter prejuízo com potenciais desastres, passa a exigir dos gestores e executivos de empresas não somente lucros, mas

também responsabilidade socioambiental. A mudança de atitudes e valores entre os acionistas pode fazer a diferença pois, com o poder do capital, eles são uma comunidade com forte influência sobre o modo como se gerencia uma corporação.

Gestão ambiental e cultura de paz

Sendo o Brasil um país extremamente desigual social e economicamente, bem como em termos de acesso ao conhecimento, cada um dos temas com que se lida na gestão ambiental gera controvérsias: organismos geneticamente modificados-OGMs, energia nuclear, código florestal e áreas de preservação permanente-APPs, licenciamento ambiental, impacto ambiental de projetos de infraestrutura e gestão de resíduos. Há conflitos de interesses quanto à destinação de áreas urbanas, questionam-se se estas devem ser destinadas para a construção imobiliária ou para a proteção ambiental. Dramas e tragédias decorrem de conflitos ambientais. O barulho causa sérios conflitos de vizinhança, stress mental com a perda do sono durante a noite. Provoca tragédias, tais como a ocorrida com o dono de bar com música ao vivo, assassinado por um vizinho que não conseguiu manter o controle emocional diante da poluição sonora. No Brasil são frequentes os assassinatos de líderes ambientalistas que entram em rota de colisão com interesses econômicos poderosos. Comunidades locais e povos tradicionais se opõem a grandes projetos que exercem pressão econômica associada a pressão política e uso dos recursos jurídicos a seu favor. Saber lidar com tais conflitos é vital para o gestor ambiental. No mundo atual o risco de violência aumenta na medida em que há mais gente, mais competição por recursos naturais, maior densidade de ocupação do espaço.

No dia a dia da atividade do gestor ambiental em diversas escalas - município, estado, federação - está presente o tema da cultura de paz e da mediação de conflitos.² Um gestor ambiental ou da água lida com disputas de interesses e visões de mundo divergentes. Isso envolve resolver de modo não violento conflitos existentes na apropriação e uso

2 O livro “*Ecologizar*”, 4ª edição, publicado pela Editora Universa de Brasília, traz capítulos sobre ação federalista e sobre a arquitetura da gestão colegiada em conselhos, comissões e comitês, conferências e outros espaços para a participação social na política ambiental e de recursos hídricos.

de recursos naturais.

O gestor ambiental dispõe de instâncias de gestão colegiada e participativa nas quais exercita a capacidade de diálogo, a tolerância, a busca de pontes de convivência pacífica, de entendimento. Em tais colegiados ocorrem posições antagônicas que, após diálogos democráticos e participativos, podem transmutar-se em convergências e em denominadores comuns que atendem às visões e interesses das várias partes.

A água é um recurso ambiental que demanda trabalho de cooperação e de construção de consensos para ser partilhada. No Brasil há mais de 15 mil quilômetros de trechos de rios federais em zonas de conflito de uso, nos quais a disponibilidade é menor do que a soma das demandas. Disputas pelo uso da água colocam em campos opostos setores como o de produção de energia, o hidroviário, o de abastecimento humano, a agricultura e irrigação. Sistemas colegiados de gestão, bem como técnicas e métodos de alocação negociada de água são úteis para se reduzir a violência e para se mediar disputas.

Paz e ecologia integral

Pierre Weil e eu publicamos em 1990 na “Revista Thot” um artigo intitulado “*A paz no espírito dos homens: o princípio básico da UNESCO está sendo esquecido*”. O preâmbulo do ato que constituiu a UNESCO afirma que “se as guerras nascem nos espíritos dos homens, é nos espíritos dos homens que devem ser erguidos os baluartes da paz”. No artigo, examinamos como a dimensão da paz interior foi esquecida nos programas de pesquisa e formação.³

3 Ali foram apresentadas as rodas da transmissão da arte de viver em paz, do processo global de destruição e do despertar da paz no espírito dos homens, posteriormente desenvolvidas por Pierre no seu livro sobre *A Arte de viver em paz*.

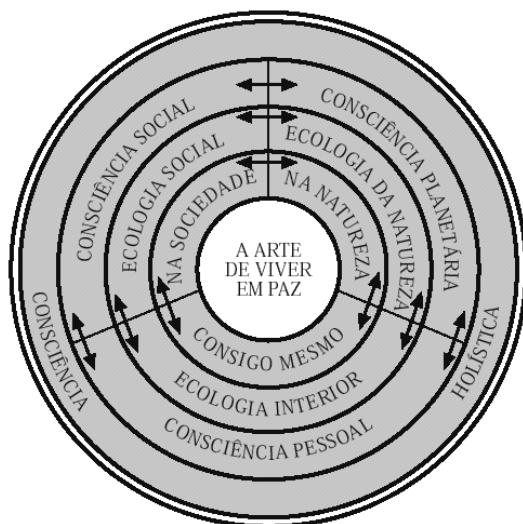


Figura 4 - A transmissão da arte de viver em paz.
 Fonte: Weil e Ribeiro, Thoth, 1990.

A ecologia teve origem no campo das ciências biológicas, mas durante o século XX se expandiu para o campo das ciências sociais e para o campo das ciências da subjetividade. Estudados de perto, os três grandes campos da ecologia incluem inúmeros outros, cada qual com um corpo de conhecimentos a ele associado. O campo da **ecologia da natureza** se desdobra nas áreas da ecologia vegetal, animal, de comunidades, da paisagem, cósmica, magnética, planetária, energética. O campo da **ecologia social** se ramifica na ecologia humana, cultural, política, urbana, industrial, econômica, jurídica, do trabalho. Por sua vez, o campo da **ecologia interior** se desdobra nas áreas da ecologia do ser, evolutiva humana, da consciência, dos saberes, informacional, da criatividade, mental, corporal, das emoções, sensorial, médica, profunda, transpessoal, espiritual e enfatiza o autoconhecimento.⁴ A combinação desses três grandes campos e seus desdobramentos conduz à ecologia integral, a visão holística da ecologia, adotada pelo Papa Francisco em sua encíclica *Laudato Si* em 2015.

4 Para uma descrição mais detalhada de cerca de 30 campos das ciências ecológicas, ver o livro *Ecologizar - volume 1, princípios para a ação*, Editora Universa, 2009.

A construção da paz consigo mesmo e a abordagem da ecologia interior complementam o enfoque socioambiental do gestor ambiental, ao enfrentar conflitos. Pode-se adaptar o preâmbulo da UNESCO ao campo das relações com a natureza: “Se a destruição da natureza nasce nos espíritos das pessoas humanas, é nos espíritos das pessoas humanas que devem ser erguidos os baluartes da preservação ambiental e da ética ecológica”.

Pierre Weil contribuiu com a ecologia integral ao aprofundar-se na ecologia interior. Ele desvendou mecanismos psicológicos e elaborou um método para se alcançar a paz com a natureza, com o social e consigo mesmo. Esse método é baseado no conhecimento das emoções, do corpo e da mente e na suposição de que a paz interior é fundamental para se alcançar a paz social e com a natureza. A partir da compreensão da unidade com o todo e da consciência ecológica, ele acreditava ser possível reverter os desequilíbrios e a destruição da paz. Na teoria fundamental da UNIPAZ, ele expôs de forma didática os conhecimentos sobre a ecologia integral que aqui sintetizamos em meia página. Ali ele afirmava que “todas as galáxias do universo são sistemas energéticos e que essa energia assume três formas inseparáveis: informática (mente), biologia (vida) e física (matéria); que o homem é parte integrante deste sistema energético, sendo feito de matéria (corpo), vida (emoções) e informática (mente) inseparáveis do todo”. Em seguida ele se aprofunda nos aspectos subjetivos e da ecologia interior. Consta que, na sua mente, o homem se separa do universo e cria a fantasia da separatividade (Homem-universo; Eu-mundo; Sujeito-objeto); que sua mente o separa da sociedade e da natureza e se esquece de que a natureza, sociedade e homem são inseparáveis. Mais ainda, considera a mente separada da informática (consciência) do todo e a mente individual se considera separada da mente do universo (mentes que os hindus chamam de Atman e Brahman).

O homem cria em sua mente a fragmentação ou o reducionismo; em sua vida, desenvolve emoções de apego, raiva, ciúme, orgulho, medo, depressão e em seu corpo sente fome, carências alimentares, tensões, respiração inadequada e doenças. Então, começa o processo de destruição da ecologia do ser quando gerando um paradigma de fragmentação. Ao se considerar separado, gera emoções destrutivas no plano da vida, mais

particularmente o apego e a possessividade de coisas, pessoas e ideias que lhe dão prazer; e por causa das emoções destrutivas surge o *stress* que destrói o equilíbrio do corpo. Pierre Weil explicou como o apego gera o medo da perda e como o medo da perda produz o *stress* e doenças de origem psicossomática.

Três Pierres e a noosfera⁵

Três Pierres, de origem na tradição francesa, com visões cósmicas e pós-materialistas, contribuíram para a compreensão das questões sobre a consciência: Pierre Teilhard de Chardin, Pierre Dansereau e Pierre Weil. O conceito de *noosfera* surgiu do seminário dado pelo cientista russo e geólogo com interesses múltiplos Vladimir Vernadsky, em Paris. Ele tinha como alunos o filósofo e matemático Édouard Le Roy e o padre, teólogo, filósofo e paleontólogo Pierre Teilhard de Chardin, que divulgou em seu livro *O fenômeno humano*, o conceito de noosfera. Escreve ele:

É verdadeiramente uma camada nova, a “camada pensante”, exatamente tão extensiva, mas muito mais coerente ainda, como veremos, do que todas as camadas precedentes, que, após ter germinado no Terciário declinante, se expande desde então por cima do mundo das Plantas e dos Animais: fora e acima da Biosfera, uma Noosfera (TEILHARD DE CHARDIN, 1966, pg.189).

Trata-se do conjunto de energias mentais, pensamentos, informações, geradas ou captadas desde o início da vida, e que constituem uma sutil camada que circunda o planeta. Trata-se de uma esfera de informação e consciência (além da atmosfera, da hidrosfera, da biosfera, da litosfera, da piroesfera etc., que se referem à matéria e da biosfera, que remete à vida (Figura 5).

5 Este tópico traz referências de um artigo intitulado “Três Pierres e a ecologia” publicado no Estado de Minas, em 28-2-1995. O texto, na íntegra, encontra-se no livro “Ecologizar”, do mesmo autor deste artigo.

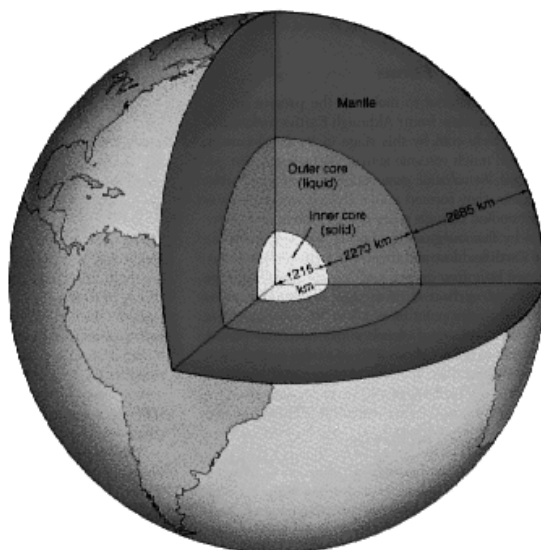


Figura 5 - O planeta e suas esferas

A Noosfera (do grego *noos*, consciência) é a esfera da consciência intuitiva. Pierre Dansereau, botânico e geógrafo, incorporou a dimensão da consciência em sua obra. Para ele, a noosfera penetra, gradualmente, muito além dos limites da biosfera e tem a força e o poder de influir sobre ela (Figura 6). Isso é visivelmente percebido no período antropoceno da história, no qual ideias, pensamentos, sentimentos, emoções humanas influenciam em suas ações, que por sua vez produzem impactos sobre a biosfera, a hidrosfera e todas as demais esferas da natureza. O autoconhecimento, a reflexão sobre a consciência humana, tornaram-se fundamentais para orientar a energia dessa consciência e a força das palavras e da comunicação humana em direção a ações amigáveis para o meio ambiente.

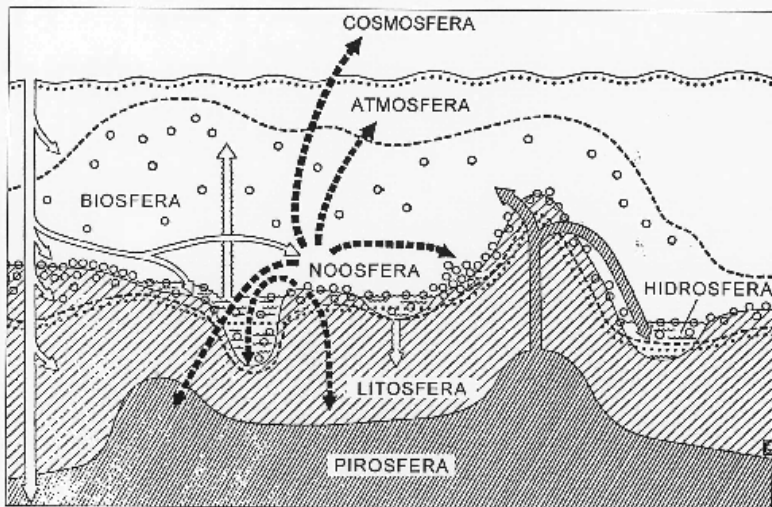


Fig. V.1 - O ambiente humano: a noosfera penetrou gradualmente muito além dos limites da biosfera.

Figura 6- A noosfera e as demais esferas.
 Fonte: Pierre Dansereau

Cada indivíduo humano percebe o ambiente de modo pessoal e intransferível, filtrado por seus condicionamentos linguísticos e culturais, de educação e formação profissional, de sua história pessoal, de seus interesses, motivações, desejos, vontades, caprichos, sonhos, fantasias, imagens mentais, estímulos, impulsos, necessidade e demandas, crenças, emoções, sentimentos, medos, pensamentos, instintos, valores, preconceitos.

Dansereau mostra que uma mesma paisagem é percebida de forma distinta por pessoas de distintas formações e atividades: um caçador ressalta a fauna, o minerador a sua geologia, o engenheiro, que nela enxerga a possibilidade de aproveitamento de seus recursos naturais, e o poeta, a beleza que ali merece ser contemplada (Figura 7).

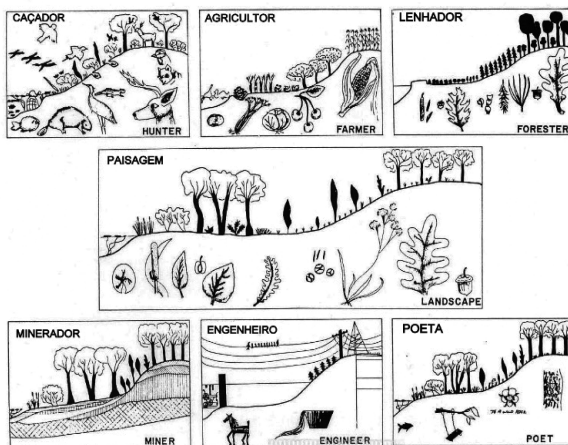


Figura 7 - Diferentes formações influenciam a percepção de uma mesma paisagem.
Fonte: Pierre Dansereau.

Pierre Dansereau fala das *inscapes*, paisagens interiores, e com isso ele facilita que incorporemos, além da matéria e da vida, também a consciência do campo dos estudos da ecologia, com visão holística e integradora. Pierre Dansereau foi pioneiro ao integrar as ciências cognitivas e o ambiente interior das pessoas ao seu modelo integral. A cosmovisão de Pierre Dansereau o aproxima de filosofias orientais que não desacoplam a espécie humana da natureza, mas que a compreendem como parte integrante de um todo, enriquecida por sua consciência e capacidade de refletir sobre si mesma.

Realçando a diversidade de percepções e de compreensão de cada indivíduo, Pierre Weil usava uma fórmula para expressar que a vivência da realidade (VR) é função do estado de consciência (EC). $VR=f(EC)$. Essa diversidade demanda capacidade de tolerância e de respeito para com aqueles que aprendem de modo diferente a realidade.

Psicologia *yogue*

Há diferenças no modo de abordar às questões da consciência no ocidente e no oriente. A abordagem psicológica *yogue* é baseada numa visão ampla do que é o ser humano, com seus aspectos corporais, mentais, emocionais, espirituais. “Para cada conceito psicológico em inglês há

quatro em grego e quarenta em sânscrito” observa A.K. Coomaraswamy⁶, apontando para a importância e profundidade da subjetividade na civilização indiana.

O sábio indiano Sri Aurobindo explicita as diferenças entre a concepção ocidental e oriental do que seja a consciência:

A psicologia *Yogue*, como a moderna psicologia, é uma ciência empírica no sentido de que ambas são conhecimento baseado na experiência. Ambas empregam a observação e o experimento como seus métodos fundamentais. Entretanto, o campo da psicologia *Yogue* é muito mais vasto do que aquele da psicologia moderna, pois ele se estende para experiências e fenômenos que estão além da percepção dos sentidos físicos ou cognoscíveis pelo intelecto (SRI AUROBINDO *apud* DALAL, 2001, p. 312).⁷

Ken Wilber exalta a contribuição pioneira de Sri Aurobindo como “o primeiro grande filósofo-sábio a perceber, profundamente, a natureza e o significado da moderna ideia de evolução. Assim, em Aurobindo, nós temos a primeira grande afirmação de uma espiritualidade evolucionária que é uma integração do melhor da sabedoria antiga e do mais brilhante do conhecimento moderno. Ken Wilber continua:

O mundo permanece, para falar em termos bem gerais, dividido entre dois campos altamente contendedores: aqueles que acreditam nas antigas tradições de sabedoria (e assim tendem a desconfiar completamente da noção moderna de evolução), e aqueles que acreditam na visão científica moderna da evolução (que dispensa completamente quaisquer noções do Espírito). Ambas essas visões são terrivelmente parciais e fragmentadas, mesmo que ambas clamem ter o caminho interno para a verdade. Mas como Aurobindo viu – provavelmente mais claramente do que qualquer outro antes ou desde então – a narrativa científica da evolução,

6 Citado por RUSSELL, Peter. *Acordando em Tempo – encontrando a paz interior em tempos de mudança acelerada*. São Paulo: WHH, Antakarana, 2006.

7 Sri Aurobindo, citado por A.S. Dalal in *A Greater Psychology*, Pg. 312

que se baseia em nada mais do que a matéria suja e dinâmica e sistemas de processos (por exemplo, a teoria do caos, estruturas dissipativas longe do equilíbrio, autopoiese etc) não pode nem começar a explicar as extraordinárias séries de transformações que trouxeram a vida a partir da matéria e a mente a partir da vida, e que está destinada a fazer nascer, do mesmo modo, a mente mais alta, a supramente e a supermente: somente o Espírito pode responder pelo deslumbramento que é a glória da evolução (WILBER *apud* DALAL, 2001).

Ecologizar a noosfera

Ecologizar é definido no dicionário Aulete como “Conscientizar para a importância dos princípios ecológicos”. Trata-se de uma definição centrada no pensar. Uma definição mais abrangente desse verbo inclui a ação: “ecologizar é aplicar os conhecimentos das ciências ecológicas e a sabedoria da consciência ecológica as ações humanas”. Uma professora de crianças em Salta, na Argentina, propôs a suas alunas definir o verbo *Ecologizar*. Ela coletou as seguintes definições e as publicou num dicionário de verbos⁸:

Pensar que no futuro não existiremos - Bernarda;

Usar a cabeça para proteger o meio ambiente - Lucia D.;

Pensar que se algo ocorre com a Terra, também acontecerá com o homem
- Micaela

Inventar uma “plantologia” e uma “animalogia” - Luciana;

Fazer de nosso mundo um lugar melhor - Maria Paula.

Sentir o meio ambiente em suas mãos e cuidar dele - Francisca;

Unir-se com a vida. Amar o mundo onde vives - Lucia S.;

Dar um grande abraço no planeta - Manuela.

8 KATZ, Silvia. El pequeño ilustrado 3- dicionário verborrágico. Uma creación de los chicos del Taller Azul. Salta, Argentina, 2008.



Figura 8 - Definição de ecologizar por uma criança argentina.

As definições criadas pelas meninas mostram a diversidade de visões de mundo despertadas por um verbo. Algumas são alarmistas, outras revelam espírito científico, outras são afetivas e amorosas. Tudo pode ser ecologizado. Pode-se ecologizar o espírito, a noosfera, a consciência, o pensamento, o sentimento, o desejo, a crença, a palavra, a cultura, a educação; a ação, a atitude, o comportamento, o capital, a economia, a política.

A ecologização do capital é uma tarefa sem a qual os demais esforços de proteção ambiental tornam-se pouco eficientes. A espécie humana, que já domesticou as forças da natureza, inventou o dinheiro com força capaz de criar e de destruir. O *homo economicus* desempenha papéis como o capitalista, o investidor, o acionista, o empreendedor, o engenheiro, o gestor corporativo, o trabalhador, o contribuinte, o

consumidor. Tendo engenho e vontade, nossa espécie pode ecologizar os investimentos e a aplicação do capital, colocando-os a serviço de sua evolução, da passagem do *homo economicus* para o *homo ecologicus*. Para tanto é relevante a ação dos acionistas conscientes, de dentro para fora das empresas; dos investidores, daqueles que gerenciam as instituições financeiras e dos que a regulam a partir dos governos. É possível direcionar a força do capital, colocando-a a serviço da saúde ambiental, planetária e local.

Ecologizar a noosfera significa ecologizar os espíritos de cada um dos indivíduos que compõem uma comunidade. A evolução na consciência humana é crucial para lidar com os múltiplos desafios que se apresentam nesse período antropoceno. Por meio de processos culturais, educacionais e de formação da consciência os seres humanos podem se habilitar a terem atitudes e valores adequados para enfrentar as complexas situações dessa quadra da evolução.

Unidade na noodiversidade

Cada pessoa é um neurônio que atua na rede neural de um cérebro global planetário. É parte ativa da noosfera. Somos quase sete bilhões de indivíduos no planeta. Diferentes estágios, modos e estados de consciência estão sendo vividos simultaneamente pelos bilhões de indivíduos e pelas diversas parcelas da humanidade – do astronauta à tribo isolada na Amazônia passando pelas populações urbanas, pelos operários urbanos, pelos agricultores e demais grupos humanos. Do mesmo modo como as espécies evoluem na biodiversidade, evolui **a noodiversidade**, a diversidade das consciências. Atualmente, as intensas interações, conexões, contatos e diálogos facilitados pelas tecnologias da comunicação e da informação e pelas redes sociais aceleram a sinergia entre ideias e a expansão da **noodiversidade**. Esta é mais ampla do que a biodiversidade ou a diversidade social e cultural, pois é fluida, mutante, impermanente, intercambiável, sofre influências e transformações constantes e tem sua dinâmica própria. São diversificados os níveis e estágios de consciência ecológica em comunidades.

O atual período antropoceno da história é caracterizado pela predominância da ação humana. Tal ação afeta a evolução no planeta, ao

causar mudanças climáticas, perda de biodiversidade e outros impactos. O ser humano é um agente transformador da evolução. Pierre Dansereau nos lembra que a noosfera, o pensamento e a consciência influem sobre as condições físicas e ambientais do planeta.

O mundo é diverso, mas é uno. O astronauta ao longe percebe essa unidade, para além de todas as diversidades internas. Pierre Weil enfatizou essa unidade ao apontar para a fantasia da separatividade, pela qual temos a impressão de sermos partes separadas desse todo.



Figura 9 - A visão do astronauta e a percepção da Unidade

Imaginar um projeto unificador, ter a determinação e mobilizar os recursos para colocá-lo em prática numa obra coletiva é um pré-requisito para lidar com a crise ecológica e climática planetária. Ter um projeto comum pode ser essencial para trabalhar numa direção convergente, que aumente as possibilidades da evolução da espécie. Diante da perspectiva de colapso e da percepção dos limites da capacidade de suporte do planeta, a busca da segurança motiva a construção coletiva de respostas. São necessárias grandes obras coletivas envolvendo a espécie humana, no auto interesse de sua própria sobrevivência. Assim, a ação humana em cada escala – nações, estados, sociedades, cidades, empresas, indivíduos – se insere em um objetivo comum maior: a saúde

do Planeta, da qual depende a saúde dos sistemas vivos e a própria vida humana. Atualmente, com a crise climática, há esforços para se evitar que o planeta se aqueça mais do que dois graus centígrados, pois isso poderia levar a situações catastróficas e caóticas.

A crise climática e ambiental que se agrava a olhos vistos demanda uma governança supranacional e uma unidade planetária. Entretanto, simples mudanças de governo ou a superação dos estados-nação podem gerar tiranias opressivas e governos injustos, caso não exista uma mudança qualitativa no ser humano, no sentido da ecologia interior, da ecologia profunda, da noosfera. Constatado, com Pierre Weil, que é fundamental uma mudança estrutural do ser humano, da qualidade de suas atitudes e valores. O *inscape*, a paisagem interior do ser humano precisa ser aprimorada. Conhecer a natureza da mente é um caminho para viabilizar essa transformação e para ecologizar as comunidades humanas.

Referências

BERRY, Thomas. *The Great Work - our way into the future*. New York: Bell Tower, 1999.

CONSTITUIÇÃO para a Federação do Planeta Terra. *Fundação Cidade da Paz*, Brasília, 1991.

DALAL, A. S. *A Greater Psychology - An introduction to the psychological thought of Sri Aurobindo*. Pondicherry: Sri Aurobindo Ashram Press, Índia, 2001.

DANSEREAU, Pierre apud VIEIRA, P.F, Ribeiro, M.A. *Ecologia humana, ética e educação - a mensagem de Pierre Dansereau*. Florianópolis: APDE/Palotti, 1999.

DIAMOND, J. *Colapso: como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

ELGIN, Duane. *A dinâmica da evolução humana*. São Paulo: Cultrix, 1993.

FRANCISCO, PAPA. *Carta Encíclica Laudato Si do Santo Padre Francisco sobre o cuidado da casa comum*. Paulus, Edições Loyola. São Paulo. 2015.

KATZ, Silvia. *El pequeño ilustrado 3- diccionario verborrágico. Uma creación de los chicos del Taller Azul*. Salta, Argentina, 2008.

RIBEIRO, Maurício Andrés. *Ecologizar* (trilogia), Brasília: Editora Universa, 2009.

RIBEIRO, Maurício Andrés. *Ecologizando a cidade e o planeta*, Belo Horizonte: C/Arte, 2008.

RIBEIRO, Maurício Andrés. *Ecological Security: a transforming concept*. IPRA Newsletter, vol. XXVII n.1, January 1989. Editor Clovis Brigagão, Rio de Janeiro.

RIBEIRO, Maurício Andrés. *Meio Ambiente & Evolução Humana*. São Paulo: Editora Senac, 2013.

RIBEIRO, Maurício Andrés. *Noodiversidade*. Belo Horizonte. Revista da UFMG, 2016.

RIBEIRO, Maurício Andrés. *Tesouros da Índia para a civilização sustentável*. Belo Horizonte: Santa Rosa Bureau Cultural, Rona Editora, 2003.

RIBEIRO, Mauricio Andrés. *Três Pierres e a ecologia*. Estado de Minas, Belo Horizonte, 28-2-1995. I Ecologizar, 4ª edição, vol. I Princípios para a ação, p.59, Editora Universa, Brasília, 2009.

RUSSELL, Peter. *Acordando em Tempo – encontrando a paz interior em tempos de mudança acelerada*. São Paulo: WHH, Antakarana, 2006.

TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. *Le phenomène humain*. Paris: (Oeuvres, I), 1955 (redigido em 1938-40, revisto em 1947-48).

VIEIRA, P. Freire e RIBEIRO, Maurício Andrés (orgs.). *Ecologia Humana, Ética e Educação - A mensagem de Pierre Dansereau*. Florianópolis: APED, 1999.

WEIL, Pierre. *A arte de viver a vida*. Brasília. Letraviva, 2001.

WEIL, Pierre. A origem da fragmentação e suas soluções. In: *Revista Análise & Conjuntura*, v.3, n.2 maio/agostos de 1988. Belo Horizonte.

WEIL, Pierre. *A nova ética*. Editora Rosa dos Tempos, 1993.

WEIL, Pierre. *A neurose do Paraíso Perdido*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

WEIL, Pierre e RIBEIRO, Maurício Andrés. A Paz no Espírito dos Homens: o princípio básico da UNESCO está sendo esquecido. *Revista Thot*, n.53, 1990. São Paulo, SP.

WILBER, Ken. *Espiritualidade integral*. São Paulo: Editora Aleph, 2007.

WILBER, Ken. *Psicologia Integral*. São Paulo: Cultrix, 2007.

WILBER, Ken. *Uma teoria de tudo*. São Paulo: Cultrix-Amana Key, 2000.



A educação para a paz e as “Instituições geradoras de conhecimento” ao final da Primeira Guerra Mundial na Europa

Raquel Martins Assis

Clarice Moukachar Batista Loureiro

Este trabalho apresenta o termo “instituições geradoras de conhecimento”, cunhado por Burke (2012), como um conceito que propõe a focalização do olhar do pesquisador sobre os protagonistas de teorias científicas e suas formas de divulgação e sobre as instituições as quais eles são afiliados. Para Burke (2012), quando um grupo de indivíduos se reúne com certa regularidade em torno de objetivos e regras em comum, eles passam a desempenhar papéis sociais diferentes gradados pela própria instituição pela qual ele responde. Assim, o conhecimento produzido estaria relacionado não apenas ao objeto de conhecimento em si, mas também ao ambiente intelectual de produção.

Além de vários trabalhos publicados, Burke (2012) é o autor de dois volumes sobre história social do conhecimento na era moderna e contemporânea, contribuindo para legitimar uma tendência no campo da historiografia que ressalta os aspectos socioculturais da produção do conhecimento. Partimos dessa premissa para compreender as relações entre conhecimento psicológico produzido no campo da educação para a paz ao final da Primeira Guerra Mundial e instituições protagonistas de discussões sobre o tema nesse período, a saber, o Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR), a Sociedade das Nações (SDN) e o Bureau Internacional de Educação (BIE).

Apesar de trazermos elementos fundamentais da história dessas Instituições, desde a criação do IJJR em 1912 até a total anexação do BIE à UNESCO em 1946, nosso principal objetivo é demonstrar como os aspectos envolvidos na motivação de um grupo de cientistas ao “fazer ciência”, o posicionamento político de cada um deles bem

como as negociações realizadas para a legitimação de Instituições são fundamentais para uma melhor compreensão do conhecimento psicológico produzido sobre a Educação para a paz no período retratado.

Utilizamos como corpo documental o registro das discussões feitas ao longo da conferência internacional *A paz pela Escola*, realizada em 1927, na cidade de Praga, assim como os registros dos cursos para profissionais do ensino registradas em sessões anuais em 1928, 1930, 1931 e 1932, ocorridos em Genebra. Esses cursos tomavam por questões: 1) como tornar conhecida a Sociedade das Nações; e 2) como desenvolver o espírito de cooperação internacional entre diferentes países.

As instituições já citadas – SDN, IJRR e BIE – foram centrais no trabalho de divulgação de ideias pacifistas e internacionalistas no período entre guerras da primeira metade do século XX. Tanto a conferência *A paz pela escola* quanto os cursos para profissionais do ensino cumpriam com as recomendações da própria SDN e foram promovidos pelo BIE. Este, por sua vez, tem a sua história diretamente relacionada ao IJRR, como veremos a seguir.

A Sociedade das Nações: fracasso ou berço das relações internacionais?

A Sociedade das Nações foi criada ao final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) a partir da assinatura do Tratado de Versalhes, em 28 de junho de 1919, e foi substituída pela Organização das Nações Unidas (ONU) após a Segunda Guerra Mundial, em 1946. As condições de sua criação e a situação política, econômica e sociocultural do período pós-Primeira Guerra são importantes para compreendermos os eventos que se seguiram na história dessa instituição, seu campo de atuação e legitimidade no cenário internacional.

O início da Primeira Guerra Mundial encerrou uma era de relativa paz na Europa, uma vez que entre 1871 e 1914 não houve no continente nenhuma guerra que envolvesse um número considerável de grandes potências ou que durasse mais do que semanas ou meses (HOBBSAWM, 1995). Aquele conflito envolveu todas as grandes potências e teve uma duração de quatro anos. Para Hobsbawm (1995), “Paz significava antes de 1914: depois disso veio algo que não mais merecia esse nome” (p. 30). Podemos dizer que este evento constitui a primeira grande

ferida narcísica no século XX de uma sociedade moderna que vinha se desenvolvendo em áreas científicas e culturais.

Abstendo-nos de discutir as causas da guerra, ressaltamos que, antes do seu início, políticas nacionalistas se afirmavam a partir de ideologias que se propagavam na maioria dos países, fundamentadas no orgulho nacional e no sentimento de supremacia das ideias próprias de cada nação. Essa ideologia era reforçada pelo capitalismo monopolista resultante da corrida rumo à industrialização e dos imperialismos que lançavam os países em uma competição pela expansão colonial que supostamente garantiria o desenvolvimento econômico de cada potência.

Assim, no início do século XX, política e economia se fundiram dando origem a uma rivalidade sem limites e sem objetivos específicos e claros entre os países, o que inviabilizava saídas para os problemas por meio de acordos. Foi uma guerra cujo objetivo era a vitória total: “Era um objetivo absurdo, que trazia em si a derrota e que arruinou vencedores e vencidos; que empurrou os derrotados para a revolução e os vencedores para a bancarrota e a exaustão física” (HOBSBAWM, 1995, p. 38).

Com o fim da guerra em 11 de novembro de 1918, seguiu-se uma série de negociações de paz entre os dois principais grupos combatentes cujos principais momentos foram a Conferência de Paz em 12 de janeiro de 1919, em Paris, e a assinatura do Tratado de Versalhes em junho desse mesmo ano. Os países que compunham cada um desses dois grupos ao final do conflito foram definidos a partir dos acontecimentos ao longo da guerra, como Hobsbawm (1995) bem nos descreve:

Ela começou como uma guerra essencialmente européia, entre a tríplice aliança de França, Grã-Bretanha e Rússia, de um lado, e as chamadas “Potências Centrais”, Alemanha e Áustria-Hungria, do outro, com a Sérvia e a Bélgica sendo imediatamente arrastadas para um dos lados devido ao ataque austríaco (que na verdade detonou a guerra) à primeira e o ataque alemão à segunda (como parte da estratégia de Guerra da Alemanha). A Turquia e a Bulgária logo se juntaram às Potências Centrais, enquanto do outro lado a Tríplice Aliança se avolumava numa coalizão bastante grande. Subornada, a Itália também entrou; depois

foi a vez da Grécia, da Romênia e (muito mais nominalmente) Portugal também. Mais objetivo, o Japão entrou quase de imediato, a fim de tomar posições alemãs no Oriente Médio e no Pacífico ocidental, mas não se interessou por nada fora de sua região, e – mais importante – os EUA entraram em 1917. Na verdade, sua intervenção seria decisiva (HOBSBAWM, 1995, p. 32).

Soma-se a essa descrição a saída da Rússia do conflito, após a Revolução de Outubro de 1917, que inaugurou a União Soviética e deixou como mensagem para o mundo que um novo sistema político de governo seria possível a partir da revolução popular. Quanto aos Estados Unidos, de fato a sua entrada no conflito foi decisiva não só para determinar quais seriam os países vitoriosos, mas também para promover a própria criação da Sociedade das Nações.

Até 1917, os Estados Unidos ainda não haviam participado diretamente da guerra tomando posição de um dos lados combatentes, mas forneciam armamentos e suprimentos a Inglaterra e França. No entanto, em abril desse ano, navios americanos foram atacados pela Alemanha, o que foi o estopim para que o então presidente dos Estados Unidos, Wilson Woodrow, autorizasse a entrada de seu país no conflito ao lado dos Aliados (tendo como principais representantes a França e a Inglaterra) e declarasse guerra à Alemanha.

Com uma potência tão eminente como os Estados Unidos combatendo ao lado dos Aliados, em pouco mais de um ano a Alemanha se rendeu e o conflito teve fim, deixando como legado para França e Inglaterra, além dos títulos de países vitoriosos, um cenário de devastação e uma dívida de valores exorbitantes para com a mais nova potência mundial.

Durante as negociações de paz, o presidente Wilson Woodrow apresentou o seu “Plano de paz em quatorze pontos”, anteriormente aprovado pelo Congresso americano, que tratava, sobretudo, de uma reorganização internacional após a Primeira Guerra Mundial baseada na cooperação entre as nações e um ideal de paz. O décimo quarto ponto recomendava a criação de uma associação geral das nações encarregada de oferecer as garantias mútuas de independência política

e de integridade territorial tanto aos grandes quanto aos pequenos países. Essa resolução deu origem à Sociedade das Nações ou Liga das Nações, como também ficou conhecida. Durante a Conferência de Paz, o pacto fundador da SDN foi assinado e posteriormente inserido no próprio Tratado de Versalhes, que encerrou oficialmente a Primeira Guerra Mundial impondo severas sanções à Alemanha.

Foi também Woodrow Wilson quem escolheu Genebra para ser a sede da nova organização, posto acirradamente disputado por Haia, na Holanda, cidade que abrigava a Corte Permanente de Justiça Internacional, sobre a qual falaremos adiante, e Bruxelas, capital da Bélgica, opção vivamente apoiada pela França. Segundo o presidente, a escolha pela capital suíça se deu principalmente pelo pertencimento da cidade a um país neutro, pelo fato de ser uma cidade francófona, língua considerada internacional nesse período, e também devido ao seu ilustre passado histórico marcado por personalidades como Jean Calvino e Jean-Jacques Rousseau (STEPCZYNSKI-MAITRE, 1996).

O presidente americano foi então o idealizador da SDN, que, para ele, “deve se fundar sobre um pacto solene e quase religioso (um “Convenant”) que engajará os Estados entre si sobre a base de princípios universais.”⁹ (STEPCZYNSKI-MAITRE, 1996, p. 8). Segundo Stepczynski-Maitre (1996), tais recomendações foram aceitas sem oposições por parte dos países aliados já que, em face de uma Europa totalmente devastada e dependente dos Estados Unidos para a sua reconstrução, não encontravam outra saída a não ser a adoção das práticas sugeridas. Para Hobsbawm (1995), as opiniões de Woodrow Wilson “eram tidas como expressando as da potência sem a qual a guerra teria sido perdida”. Assim, o caráter impositivo da proposta de Wilson e o fato de o presidente excluir totalmente a Alemanha das negociações contribuíram para que a SDN fosse vista como a “liga dos vencedores”.

Ademais, o pensamento wilsoniano foi também bastante criticado pelos próprios países vitoriosos, que concebiam suas ideias, por demais teológicas e filosóficas, baseados em uma visão teórica da Europa (STEPCZYNSKI-MAITRE, 1996). Além disso, segundo Hobsbawm

9 doit être fondée sur un pacte solennel et quasi religieux (un « Convenant ») qui engagera les États entre eux sur la base de principes universels.

(1995), existiam atritos entre as políticas internas dos principais países vitoriosos - sobretudo Inglaterra e França. A principal consequência desses desacordos políticos foi que, em novembro de 1919, o Senado americano se recusou a ratificar o Tratado de Versalhes por considerar que estariam se desviando da sua política externa tradicional.

Assim, os Estados Unidos ficaram fora da lista de membros da SDN e o organismo perdeu o apoio de uma das principais potências militares, políticas e econômicas do cenário mundial do pós-guerra. A saída dos Estados Unidos da liderança da nova organização, que havia sido idealizada pelo próprio presidente dessa nação, certamente refletiu na eficiência do órgão para mediar os conflitos internacionais existentes.

Para Hobsbawm (1995):

A Liga das Nações foi de fato estabelecida como parte do acordo de paz e revelou-se um quase total fracasso, a não ser como uma instituição para coleta de estatísticas. (...) Não é necessário entrar em detalhes na história do entreguerras para ver que o acordo de Versalhes não podia ser a base de uma paz estável. Estava condenado desde o início, e portanto outra guerra era praticamente certa. Como já observamos, os EUA quase imediatamente se retiraram, e num mundo não mais eurocentrado e eurodeterminado, nenhum acordo não endossado pelo que era agora uma grande potência mundial podia se sustentar (Hobsbawm, 1995p. 42).

Além disso, o Tratado eliminava completamente a Alemanha e a Rússia soviética do jogo internacional; nenhum movimento foi realizado, sobretudo por França e Inglaterra, para buscar a reintegração pacífica dessas nações. Esse fator - somado à grande depressão econômica iniciada em meados dos anos 1920 e à ascensão das forças políticas do militarismo e da extrema direita em alguns países como a Alemanha - tornava a ideia de uma nova guerra mundial “não apenas previsível, mas rotineiramente prevista” (HOBSBAWM, 1995, p. 43). Portanto, não somente os países derrotados estavam insatisfeitos com as resoluções do fim da guerra, mas também alguns países vitoriosos. Era evidente que toda a Alemanha considerava o Tratado de Versalhes injusto e exagerado, mas a Itália e o Japão também não concordavam com o cenário

internacional montado a partir dos acordos de paz. Segundo Hobsbawm (1995), o Japão possuía aspirações imperiais que “excediam muitíssimo o poder de seu Estado independente para satisfazê-los” (p. 44). Assim também, a Itália não se satisfaz com as partilhas territoriais definidas em sua maioria por Inglaterra e França, inclusive em tratados secretos realizados ao longo da guerra, aumentando ainda mais sua indisposição nas relações internacionais e resultando no triunfo do Fascismo, “um movimento contra-revolucionário e, portanto, ultranacionalista e imperialista, (que) sublinhou a insatisfação italiana” (p. 44).

Esses países se ligaram por diversos tratados a partir de meados de 1930 e desde o início da década imprimiram pequenas batalhas militares por conquistas de territórios que contaram com a total indiferença da SDN para mediar os conflitos. De fato, durante a leitura do corpo documental desta pesquisa, foi possível observar que alguns autores comentavam sobre a ineficiência do órgão para solucionar os conflitos entre os países. Marcel Du Pasquier (1927), um participante alemão da conferência de Praga, afirmou que

Com efeito, duas concepções de política exterior dos Estados coexistem lado a lado; e a ideia wilsoniana de regular através de uma ação internacional os litígios e as desavenças de ordem internacional se realizava somente entre os países de importância secundária (DU PASQUIER, 1927, p. 59, tradução nossa).¹⁰

As duas concepções de política exterior a *que du Pasquier* se referia eram relativas às atribuições e possibilidades de intervenção da SDN. A primeira acreditava que a SDN deveria atuar mais ativamente nas resoluções dos conflitos entre os países para então conseguir estabelecer uma cultura de paz. A segunda apostava justamente na ideia contrária: seria necessário primeiramente criar uma mentalidade nova voltada para o ideal internacional por meio, sobretudo, da educação dos futuros políticos. Assim, se no âmbito da intervenção nas disputas militares

10 *En effet, deux conceptions de la politique extérieure des Etats subsistent côté à côté; et l'idée wilsonienne de régler par une action internationale les litiges et les différends d'ordre international ne se réalise que lorsqu'il s'agit des pays d'importance secondaire.*

o órgão parecia se abster, desde a sua criação, a SDN se implicou na formação e divulgação de um pensamento pacifista e internacionalista entre os países que com ela se relacionavam.

Para tanto, acreditava-se que a educação oferecida na escola era o principal instrumento para atingir esse objetivo. Em sua exposição na conferência de Praga, o Dr. Paul Dangler, diretor de uma escola em Viena, evidenciou essa fé na escola que atravessou todas as discussões analisadas:

Leibniz disse um dia: “Dê-me a educação e, em um século, mudarei o rosto da Europa.” Se esse rosto deve refletir a paz, é necessário que a escola contribua para isso. Somente ela é capaz de fazer nascer na nova geração essa disposição de espírito que permite a compreensão recíproca e a subsistência daquele que não é semelhante a nós (DANGLER, 1927, p. 78, tradução nossa)¹¹.

Para ele, o tipo de educação que era oferecido nas escolas não era suficiente para garantir o desenvolvimento pacífico dos povos. Além disso, a escola pecava ao afastar as crianças da sua família, que deveria ser parceira da escola na formação do caráter de seus filhos. Percebe-se na fala deste e de outros profissionais do ensino certa perplexidade ao constatar que o modelo de educação corrente poderia ter contribuído para a formação de cidadãos que escolheram a opção armada para a resolução de seus conflitos.

Assim considerando os avanços da psicologia e da pedagogia no campo educacional, a SDN se aliou a outras instituições, como o BIE e o IJRR, na tentativa de imprimir uma nova mentalidade e instaurar um novo espírito pacifista e internacionalista. No entanto, também esse trabalho no campo da educação não se viu livre de críticas e controvérsias, como verificaremos a seguir.

11 *Leibniz a dit un jour: «Denez-moi l'éducation, et en un siècle je changerai le visage de l'Europe.» Si ce visage doit refléter la paix, il faut que l'école y contribue. Elle seule est capable de faire naître dans la génération nouvelle cette disposition d'esprit qui permet de se comprendre réciproquement et de laisser subsister ce qui ne nous ressemble pas.*

Sociedade das Nações e a educação internacional

No campo da educação, para a SDN, uma das premissas mais importantes nesse período pós-guerra foi a formação de educadores comprometidos em transmitir uma mensagem pacifista e universalista, contribuindo para o desenvolvimento do espírito de cooperação internacional dentro das escolas. Considerava-se a estreita relação entre os problemas internacionais e o modelo de educação adotado pelos países, sobretudo no que tange à postura dos professores em relação a uma política nacionalista ou internacionalista. Assim, era forte a crença de que a educação era o principal meio para a prevenção de um novo conflito mundial, tendo isso em vista, a escola se transformara no campo de atuação por excelência dessa nova iniciativa.

No entanto, ao analisarmos as exposições realizadas ao longo da conferência *A paz pela Escola*, percebemos uma tensão em relação ao papel que deveria ser exercido pela SDN no campo da educação. Para alguns países, ações como tornar conhecidos os princípios e finalidades do órgão, incentivar o intercâmbio de professores e alunos não eram consideradas suficientes para se alcançar um nível de prevenção dos conflitos internacionais. Países como a França, por exemplo, acreditavam que apenas ensinar sobre os princípios de colaboração internacional seria insuficiente. Para eles a SDN não deveria se limitar a remediar os conflitos internacionais, mas sim intervir na prevenção das suas causas mais profundas e permanentes. Isso implicava uma atuação mais direta e intervencionista nas políticas educacionais de cada país.

Representando, portanto, esse posicionamento, as resoluções da conferência propuseram, por exemplo, que os Estados convocassem a SDN a participar da avaliação dos conteúdos dos livros de história utilizados pelas crianças e adolescentes, a intervir sobre a formação dos professores e sobre a elaboração dos programas escolares, enfim, a participar mais ativamente da política educacional de cada país.

No entanto, segundo Jares (2002), essas recomendações alcançavam princípios gerais de uma educação para a paz que, para a SDN, iam além das suas possibilidades de intervenção. Além disso, as regras de funcionamento do órgão o limitavam na sua atuação:

[...] a regra da unanimidade imposta na SDN significava na prática a impossibilidade de levar

adiante determinadas propostas educativas, já que o veto de um único Estado era suficiente para tolher qualquer iniciativa. Não bastasse isso, havia um “movimento abertamente hostil” a qualquer referência educativa, alegando que a educação era uma questão de caráter estritamente nacional (JARES, 2002, p. 29).

Assim, restou à SDN atuar no campo das ideias, divulgando seus princípios e finalidades às crianças e jovens e incentivando métodos de ensino que possibilitassem aos alunos uma concepção mais universal de sociedade e o desenvolvimento do espírito de cooperação internacional. Com a ascensão dos governos totalitários e o início da Segunda Guerra Mundial, em 1939, o órgão foi perdendo gradualmente sua legitimidade e deixou de existir em 20 de abril de 1946 para dar lugar à Organização das Nações Unidas.

A ineficiência da SDN para intervir nas relações entre os países e principalmente para mediar as disputas territoriais, evitando confrontos físicos, foi fundamental para que historiadores como Eric Hobsbawm considerassem o trabalho da instituição um fracasso. No entanto, Vladimir Petrovsky, subsecretário da Organização das Nações Unidas (ONU, 1996), órgão que sucedeu a SDN em 1946, afirmou que seria um equívoco considerar que a SDN fora um fracasso e defendeu que ela apenas não teve um sucesso imediato. Para ele, os ideais de paz e de repúdio à guerra disseminados pelo órgão continuam sendo o objetivo da ONU. Além disso, a experiência adquirida ao longo dos anos de trabalho da SDN contribuiu para o aperfeiçoamento das ações na contemporaneidade, incluindo a avaliação daquilo que foi positivo e negativo entre os anos de 1920 e 1946.

O Instituto Jean-Jacques Rousseau nos seus primeiros anos de trabalho

Para alcançar seus objetivos, sobretudo concernente à promoção de um pensamento pacifista e internacionalista, a SDN contou com o apoio do Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR), órgão genebrino inaugurado em 21 de outubro de 1912 por Édouard Claparède (1873-1940) e Pierre Bovet (1878-1965). A criação do Instituto Rousseau e os trabalhos desenvolvidos por seus colaboradores tiveram grande impacto nacional

e internacional no campo da educação no século XX, inclusive no Brasil, onde suas ideias foram utilizadas em reformas educacionais (CAMPOS, 2012) e divulgadas em revistas e periódicos (ASSIS; ANTUNES, 2014).

Sua história iniciou-se ainda no século XIX, época que, devido às revoluções populares e os movimentos democráticos, deixou como legado para o século XX uma série de desafios no campo da educação, como a ampliação e popularização dos sistemas escolares e o Estado como responsável pela condução das escolas e a garantia de um ensino público laico. Inspirados também pela onda reformista da Escola Nova, os idealizadores do IJJR fundaram o órgão como Escola das Ciências da Educação. Colaboravam com Claparède, além do filósofo e professor Pierre Bovet, que a seu convite assumiu a direção do órgão, personagens como Alice Descoedres (1877-1963) e Adolphe Ferrière (1879-1960).

Esse grupo de intelectuais entendia que os problemas levantados no século XIX só poderiam ser resolvidos pela via do conhecimento científico e da educação, por isso, a pedagogia deveria ser aprimorada como ciência, mas ela não trabalharia só. Também a medicina, a psicologia, a biologia, a sociologia, a história e a filosofia eram considerados campos de conhecimento essenciais para o avanço dos estudos em pedagogia. Nesse sentido, falava-se em “ciências” da educação, no plural.

Segundo Parrat-Dayan (2008), a finalidade do IJJR “era a de ser um instituto de ciências da educação para fazer pesquisas em psicologia e em pedagogia, formar professores e desenvolver um centro de informação em favor da reforma escolar e dos direitos da infância” (p. 64). Buscou-se proporcionar aos estudantes uma formação diferenciada que pudesse de fato auxiliá-los em sua prática de trabalho com as crianças. O programa de ensino baseou-se em uma concepção funcional da educação, valorizando as particularidades e as atividades da criança e a recusa do ensino livresco. Era desejo de Claparède que os estudantes pudessem aprender *à manier la pâte vivante*, ou seja, a manusear a massa viva (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012, p. 22). Seu lema era *Discat a puero magister* - o mestre aprende com a criança.

Claparède convidou Jean Piaget a assumir um cargo de direção do Instituto inteiramente dedicado à pesquisa. O convite se deu a partir da publicação nos *Archives de Psychologie*, periódico pelo qual Claparède era responsável, do trabalho que Piaget vinha desenvolvendo sobre a

psicologia da inteligência da criança. Como membro do Instituto, Piaget avançou ainda mais nos seus estudos sobre o pensamento das crianças. É no quadro de trabalho da instituição que “ele elabora as premissas de sua própria teoria do desenvolvimento, apresentada em seus dois primeiros livros publicados em 1923 e 1924, tornando-o imediatamente conhecido no mundo todo” (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012, p. 49, tradução nossa).¹²

Tendo nascido como uma organização privada, em 1929, devido a dificuldades financeiras provocadas pela precária situação econômica mundial no final da década de 20, apoiado pelo Departamento de Instrução Pública de Genebra (DIP), o IJRR estabeleceu um contrato com a Universidade, mais, especificamente, dentro do quadro da Faculdade de Letras, comprometendo-se com a formação dos alunos, mas mantendo sua autonomia administrativa e financeira. Ele se transformou no Instituto Universitário de Ciências da Educação. Esse contrato marcou o início de um processo de integração progressiva do Instituto com a Universidade mediado pelo DIP.

No entanto, no início da década de 30, movimentos de extrema direita se levantaram em Genebra e entraram em confronto direto com as forças da esquerda. Devido a isso, a identidade do Instituto foi colocada em xeque:

Os responsáveis pela instituição são julgados por demais progressistas, suas teorias pedagógicas são tachadas de subversivas, ameaçando contaminar o conjunto de educadores genebrinos. Os defensores do Instituto argumentam veementemente contra essas acusações, demonstrando que o instituto estava com uma nova cara após a sua vinculação à universidade e seu prestígio internacional é devido à qualidade científica de suas pesquisas (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, p. 60, tradução nossa).¹³

12 Il élabore les premisses de sa propre théorie du développement, présentée dans ses deux premiers livres publiés en 1923 et 1924, qui le rendent rapidement célèbre dans le monde entier.

13 Les responsables de l'établissement sont jugés trop progressistes, leurs théories pédagogiques taxées de subversives, menaçant de contaminer l'ensemble des enseignants genevois. Les défenseurs de l'Institut s'inscrivent en faux contre ses accusations, démontrant que l'institut a revêtu un nouveau visage à la suite de son rattachement universitaire et que son rayonnement international est largement dû à la qualité scientifique de ses recherches.

O Instituto conseguiu se defender e a subvenção dada pela DIP foi mantida, mas essa tensão culminou com o pedido de um grupo de uma comissão universitária para que Bovet “limitasse a sua atividade a uma de intuito científico de ensino e de pesquisa.” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 67) Esse pedido contrariou Bovet, que deixou a direção do Instituto porque considerou que ficar sob essas condições seria comportar-se como traidor do espírito militante da instituição. Para ele, a educação moral, as preocupações humanitárias, democráticas e pacifistas faziam parte deste espírito, e a reforma pedida impedia estes objetivos (PARRAT-DAYAN, 2008).

Assim, em 1933, o IJJR se tornou um centro de pesquisa científica e entrou em um quadro de neutralidade moral e política. O cargo da direção foi então atribuído a Piaget, que assumiu o novo espírito científico da instituição e fortaleceu a pesquisa em psicologia da criança. Essa reorganização teve um impacto positivo sobre o Instituto, que se desenvolveu nos anos 30 graças a novos subsídios federais e americanos por meio da Fundação Carnegie (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012).

A psicologia, por sua vez, foi tomada pelo Instituto como importante ciência para alcançar os objetivos almejados. O IJJR apostou no desenvolvimento da psicologia experimental para sustentar as inovações no campo educacional, inspirada nos exemplos de Wundt, na Alemanha, e William James, nos Estados Unidos. A psicologia já havia conquistado certo espaço acadêmico na Universidade de Genebra com a inauguração do Laboratório de Psicologia Experimental, em 1892, por Théodore Flournoy (1854-1920). Flournoy postulava que a psicologia era uma ciência positiva e, por isso, deveria ser desligada da filosofia. Em 1904, ele transferiu a direção do Laboratório para o próprio Claparède, seu primo, que realizou “as primeiras iniciativas para uma abordagem decididamente experimental dos fenômenos educativos” (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012, p.9, tradução nossa).¹⁴ Ao assumir a direção do laboratório, Claparède se esforçou para demonstrar que o desenvolvimento da psicologia é de extrema importância social e

14 *les premières initiatives pour une approche résolument expérimentale des phénomènes éducatifs.*

científica; por isso, essencial para a evolução da sociedade.

Nem a medicina, nem a sociologia, nem a política, nem a criminologia podem, a partir de então, avançar sem a ajuda da psicologia, elucidando os mecanismos psíquicos, os mistérios das percepções, dos pensamentos, das emoções, essa jovem disciplina constitui o auxiliar indispensável de todos aqueles que pretendem conhecer e aperfeiçoar o homem (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012, p. 13, tradução nossa).¹⁵

Ele ainda defendeu que, mais do que qualquer outra disciplina, a pedagogia necessitava da psicologia para a solução de seus problemas, pois somente ela forneceria o conhecimento necessário do psiquismo humano, não somente do psiquismo do indivíduo que se apresentava adoentado, mas também, e mais ainda, do conhecimento do psiquismo do indivíduo são, indispensável para a evolução da ciência.

Assim, no campo da educação, a psicologia assumia um papel fundamental nesse momento, já que demonstrava como a natureza da criança era diferente da natureza do adulto; por isso, precisava ser conhecida para ser educada. O conhecimento da psicologia da criança tornou-se o foco principal do IJJR. Sua produção científica sobre a criança ofereceu subsídios para o Bureau Internacional de Educação, propor a educação internacional.

O Bureau Internacional de Educação

Em 1925, o IJJR criou o *Bureau International* de Educação (BIE), cujo principal objetivo era desenvolver estudos de cunho estritamente científico e de neutralidade política, filosófica, religiosa e nacionalista para a promoção da paz e a cooperação internacional pela educação, tendo como pano de fundo o diálogo entre as nações (PARRAT-DAYAN, 2008). O BIE configurou-se então como um centro de educação comparada, permitindo o conhecimento de métodos de ensino e também

15 *Ni la médecine, ni la sociologie, ni la politique, ni la criminologie ne peuvent désormais progresser sans l'aide de la psychologie, élucidant les mécanismes psychiques, les mystères des perceptions, des pensées, des émotions, cette jeune discipline constitue l'auxiliaire indispensable de tous ceux qui prétendent connaître et perfectionner l'homme.*

a difusão das ideias da Escola Nova. Seus idealizadores planejavam reunir as experiências das inúmeras instituições e associações educacionais que trabalhavam pela cooperação intelectual, a solidariedade internacional e a renovação educativa.

Assim como o IJRR, o BIE também surgiu como um organismo privado a partir de uma subvenção que o Instituto recebia do Laura Spelman Rockefeller Memorial Fund. Os principais nomes envolvidos no projeto foram Adolphe Ferrière, Edouard Claparède e seu filho Jean-Louis Claparède, Pierre Bovet, Max Hochstaetter e Albert Malche. Seu estatuto evocou o espírito da SDN e do Bureau Internacional do Trabalho. Pierre Bovet, então diretor do IJRR, assumiu também a direção do BIE logo após a sua inauguração, tendo Adolphe Ferrière (1879-1960) e Elisabeth Rotten como diretores adjuntos, Marie Butts como secretária geral e Jean-Louis Claparède como secretário-arquivista.

Eram também objetivos do BIE, entre outros, primar pela manifestação do espírito de Genebra e servir como lugar de ensaios pedagógicos cujo desejo fosse o de fazer aumentar a paz na escola e educar as crianças para a colaboração internacional e a solidariedade.

Segundo Hofstetter, Ratclif e Schneuwly (2012), os idealizadores do BIE, diretamente ligados ao IJRR, entendiam que, devido às aspirações internacionais do órgão, deveriam promover progressivamente a sua autonomia com relação ao Instituto, inclusive financeira. No entanto, logo nos primeiros anos de funcionamento do Bureau, ficava cada vez mais evidente que as subvenções de seus colaboradores e instituições afiliadas não seriam suficientes para alcançar a almejada independência, permanecendo, portanto, certa simbiose com o IJRR, já que, além da dependência financeira, os dois órgãos compartilhavam causas semelhantes, tinham as mesmas pessoas à frente dos projetos e ainda ocupavam o mesmo espaço físico.

Não disfarçando, portanto, seu espírito militante, o BIE defendeu inúmeras causas, como a promoção da leitura e do bilinguismo, do esperanto, da correspondência interescolar e da literatura infantil. No entanto,

Entre as causas mais ardorosamente defendidas pelo BIE entre 1926 e 1929 - em consonância com a SDN, criada pelos países vencedores da

Primeira Guerra -, citamos em primeiro lugar o estabelecimento de um espírito internacional entre a juventude, incluída a educação para a paz (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012, p. 146, tradução nossa).¹⁶

A Educação para a paz foi tema de muitas das propostas de discussão pelo BIE, sobretudo em seus anos iniciais. Eventos internacionais foram realizados pelo órgão, com o apoio do IJJR, para pensar como a educação poderia ser o principal meio para a divulgação de um pensamento pacifista e internacionalista, tarefa amplamente recomendada pela SDN.

Pierre Bovet, então diretor tanto do IJJR quanto do BIE, abraçou a causa, promovendo congressos, conferências e cursos sobre o tema. Sua maneira de administrar seguiu os pilares estabelecidos para o IJJR que, além de atuar como centro de formação, informação e pesquisa, se propunha também a um trabalho de propaganda, promovendo o diálogo entre associações pedagógicas privadas e os órgãos governamentais sobre a educação, trabalhando pela defesa dos direitos humanos das crianças. Tratava-se, portanto, de uma maneira militante de administrar calcada nas causas defendidas pelo IJJR. Sua atuação culminou com uma associação com a *World Federation of Education Associations* (WFEA), representada pela secretária norte-americana Fanny Fern Andrews. Um acordo entre os dois órgãos colocou o BIE como anfitrião para os congressos realizados pela WFEA. No entanto,

Os construtores dos alicerces da *World Federation of Education Associations* planejavam algo grandioso demais: o número de participantes se situa bem abaixo das expectativas, as sinergias esperadas se revelam efêmeras, o balanço financeiro é catastrófico, colocando em xeque tanto a sobrevivência do BIE quanto a do Instituto (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012, p.

16 *Parmi les causes les plus ardemment défendues par le BIE entre 1926 et 1929 – en synergie avec la SDN, mise sur pied par les pays vainqueurs de la Première Guerre -, citons en premier lieu l'établissement d'un esprit international dans la jeunesse, dont l'éducation à la paix.*

Ao final da década de 1920, verificou-se que o BIE encontrava dificuldades para promover o diálogo entre as diversas instituições parceiras e os órgãos governamentais. Foi possível identificar também um descompasso entre o número de colaboradores e a quantidade de eventos realizados, além do fato de que o IJRR passava por uma crise financeira que afetava diretamente o BIE. Somou-se a esse quadro interno o cenário de uma Europa que assistia à ascensão de movimentos de extrema direita em vários países, inclusive na Suíça.

Severas críticas foram então impostas aos dois órgãos por esses movimentos políticos e as subvenções, tanto de origem privada quanto pública, foram diminuindo, colocando em xeque o trabalho realizado pelo IJRR e, conseqüentemente, pelo BIE. Assim, face à situação em que se encontrava a Europa nesse final de década, sobretudo em Genebra, assim como ocorreu com o IJRR, o trabalho do BIE foi visto pelos governantes como uma ameaça.

Essa situação promoveu contradições internas ao IJRR que afetavam diretamente o BIE. Por um lado, Claparède e Bovet acreditavam que seria possível manter o espírito da instituição aliando ciência e militância. Por outro lado, intelectuais como Jean Piaget e Robert Dottrens apostavam em uma reorganização do Instituto Rousseau marcada pela cientificidade, isto é, uma posição mais neutra em relação às questões políticas. Foi dentro desse contexto que Piaget assumiu a direção do BIE em 1929 e, futuramente, a do próprio IJRR em 1933, tendo a objetividade e a neutralidade como pilares da sua maneira de administrar os dois órgãos (MAGNIN; THOMANN, 2001).

Diferentemente de Pierre Bovet, que se caracterizava por um espírito militante e por renovações no campo educacional, Piaget reorganizou o BIE sob uma perspectiva mais técnica. Sua proposta era fazer do órgão uma espécie de assembleia onde os ministérios de instrução pública de cada país pudessem apresentar as particularidades

17 *Les promoteurs des assises de la World Federation of Education Associations ont d'ailleurs vu trop grand : le nombre de participants se situe bien en deçà des attentes, les synergies attendues se révèlent éphémères, le bilan financier est catastrophique, mettant en cause la survie tout autant du BIE que de l'Institut.*

de seus sistemas de ensino sem sofrer qualquer tipo de julgamento. Assim, a difusão dessas informações permitiria que os países avaliassem suas próprias ações a partir das experiências apresentadas e não cometessem os mesmos erros. Além disso, seria também um espaço de reconhecimento para os governos das experiências implementadas que obtiveram sucesso. Para tanto, Piaget recorria muito mais aos órgãos públicos do que a instituições privadas ou associações de caráter corporativo ou militante (MAGNIN; THOMANN, 2001).

“Coordenar aquilo que se está fazendo no lugar de construir algo novo”¹⁸ (PARRAT-DAYAN, 2010, p. 207, tradução nossa) é o que Piaget irá dizer em 1932. Ele apostava em um espírito de objetividade que orientaria cada país a uma reflexão sobre as estratégias educacionais dentro de suas fronteiras e exterior a elas, sem qualquer pretensão de uniformização das ações. Para isso, ele proporcionou discussões bem organizadas e técnicas baseadas em um respeito absoluto pela neutralidade na difusão das informações. Para Magnin (2002), o BIE se transformou, nesse momento, em uma máquina de “engolir sapos”, principalmente com a Alemanha se tornando nacionalista-socialista em 1934 e mantendo a sua participação nas reuniões da instituição.

A neutralidade absoluta se tornou então um axioma da diplomacia piagetiana. Magnin e Thomann (2001) resumiram a política de Piaget em três bases: a objetividade das informações obtidas; a neutralidade absoluta na difusão dessas informações; o respeito total pela soberania da cada país. Apesar disso, como sucessor de Pierre Bovet, Piaget não deixaria de dar a devida atenção às questões civilizatórias propostas nos primeiros anos de vida da Instituição, passando, portanto, a dissertar, sobretudo no início da década de 1930, sobre a questão da paz através da escola. Em seus textos ele denominou essa questão de educação internacional, promovendo a ideia de que a educação deveria preparar as crianças para a compreensão do estrangeiro sem abrir mão de seus pontos de vista particulares. De fato, a relação dialógica entre o conhecimento do novo e os pontos de vista particulares é uma marca da teoria psicológica proposta por Piaget.

Com a criação da UNESCO em 1945, após a Segunda Guerra

18 *Coordonner ce qui se fait plutôt que construire de l'absolument nouveau.*

Mundial, a equipe diretiva do BIE tentou demonstrar que o órgão já realizava o trabalho que seria agora destinado à nova instituição. A UNESCO reconheceu o trabalho e se filiou ao BIE, que foi, novamente, obrigado a passar por uma reconfiguração, já que agora deveria lidar com lógicas governamentais e interesses específicos de diversos países contemplados pela Instituição. Ao final dos anos 1960, o BIE foi totalmente integrado à UNESCO e Piaget deixou o cargo de diretor.

Conclusões

Ao traçar aspectos dos processos históricos das três instituições - SDN, IJRR e BIE - centrais na organização e idealização dos eventos descritos nesse texto, entendemos que elas podem ser tratadas como “instituições geradoras de conhecimento”. Intelectuais que produziram teorias sobre educação para a paz no período entre guerras eram oriundos dessas instituições que promoviam concepções específicas sobre psicologia e educação. Assim, os conhecimentos psicológicos produzidos estão diretamente relacionados aos objetivos e aos papéis sociais desempenhados pelas instituições e ao contexto sociopolítico, econômico e cultural em que elas se inserem.

Nosso recorte histórico (1927-1934) nos permitiu visualizar, através dos eventos promovidos pelo BIE, as mudanças internas pelas quais ele passou nesse período. Nosso primeiro evento estudado foi a conferência que se realizou em 1927, quando Pierre Bovet ainda era diretor tanto do Instituto quanto do BIE. É notável como ideias de democracia, justiça, direitos humanos e religiosidade permeiam as discussões, além de uma forte atmosfera de militância pelo uso do esperanto e pela divulgação dos princípios da Escola Nova. Essas ideias permanecem sendo discutidas no primeiro curso para profissionais do ensino¹⁹ que também analisamos, ocorrido em 1928.

Além desses dois eventos, investigamos os documentos que registram o terceiro, quarto e quinto cursos executados em 1930, 1931 e 1932 respectivamente. O segundo curso, promovido em 1929, não gerou publicação. O ano de 1929 foi justamente aquele em que ocorre a mudança

19 *Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale.*

de diretoria do BIE, quando Jean Piaget assumiu o cargo de diretor. É possível notar no conteúdo dos cursos realizados a partir de 1930 um caráter, preponderantemente, mais científico e menos militante.

Além disso, esses autores irão responder em alguma medida a uma demanda social, política e por vezes econômicas imposta às instituições, como foi o caso do IJRR que, por dificuldades financeiras e mudanças políticas, foi obrigado a se vincular à universidade para sua sobrevivência e do próprio BIE que dele dependia. Assim, a história das instituições está, intrinsecamente, relacionada às produções teóricas dos autores, demonstrando a vinculação entre ciência e contexto social e cultural. Acreditamos, desse modo, que o conceito de “instituições geradoras de conhecimento” pode ser útil para os estudos de história da psicologia e de história da ciência em geral.

Referências

ASSIS, Raquel Martins; ANTUNES, Mitsuko Makino. Psiquismo na criança: Psicologia Divulgada pela Imprensa Educacional no Brasil (1930-1940). *Psichologia Latina*, Madrid, v. 5, n. 1, p. 21-30, 2014.

BURKE, Peter. *Uma História Social do conhecimento*. v. II: Da enciclopédia à Wikipédia. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas). *Helena Antipoff, uma biografia intelectual*. Fundação Miguel de Cervantes: Rio de Janeiro, 2012.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Companhia das Letras: São Paulo, 1995.

HOFSTETTER, Rita; RATCLIFF, Marc; SCHNEUWLY, Bernard. *Cent ans de vie - La Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagetienne, 1912-2012*. Genève: Georg Editeur, 2012

JARES, Xesús. *Educação para a Paz: sua teoria e sua prática*. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Piaget e as instituições: o Instituto Jean-Jacques Rousseau, o BIE e o Centro Internacional de Epistemologia Genética. In: CAMPOS, Regina Helena; VIEIRA, Rita de Cássia (Orgs.). *Instituições e Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Nau editora, 2008. p. 63-76.

PASQUIER, Marcel du. Les efforts constructifs et les recommandations de la commission de coopération intellectuelle. In: BOVET, Pierre (Dir.). *La Paix par*

l'école. Travaux de la conférence internationale de Prague, (16-29 avril). Genève: Bureau International d'Éducation; Prague: Société Pédagogique Comenius, 1927. p. 59-64.

PICKREN, W. E. Waters of March (águas de março): circulating knowledge, transforming psychological science and practice. In: LOURENÇO, E.; ASSIS, R. M.; CAMPOS, R. H. F. (Orgs.). *História da psicologia e contexto sociocultural: pesquisas contemporâneas, novas abordagens*. Belo Horizonte: CDPHA/Ed. Pucminas, 2012. p. 17-46.

PONGRATZ, Ludwig J. Abordagens descritiva e analítica: Dilthey vs. Ebbinghaus. In: BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina. *Historiografia da Psicologia Moderna*. Versão brasileira. Edições Loyola, São Paulo, 1998. p. 339-349.

STEPCZYNSKI-MAITRE, Maryvonne. *Une mémoire internationale: La Société des Nations 1920-1946*. Genebra: RSR - Radio Suisse Romande, 1996. (Collection Les voix de l'histoire)

UNITED NATIONS. *The League of Nations (1920-1946)*. Organization and Accomplishments. A retrospective of the First International Organization for the Establishment of World Peace. The United Nations Publications. New York and Genebra, 1996.

Colonização, meio ambiente, educação e psicologia: o pensamento radical de Manoel Bomfim (1868-1932)

Mitsuko Aparecida Makino Antunes

Embora “esquecido” por muitas décadas, Manoel Bomfim tem sido estudado, desde os anos 1990, por pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, particularmente, pela História e pela Sociologia, com foco nas interpretações do Brasil e em seu pensamento denominado por muitos autores como radical. Dentre esses autores, podem ser citados: Aguiar (2013), Machado e Corsetti (2014), Filgueira (2012a, 2012b), Mallmann (2011), Santos e Silveira (2011), Rodrigues-Moura (2007), Uemori (2006; 2008), Kropf (2006), Santos (2006), Sampaio (2005) e, especialmente, Darcy Ribeiro (1997), que reeditou, quase noventa anos depois, *A América Latina: males de origem*, publicada, originalmente, em 1905. Nas áreas de Psicologia e Educação, Machado (2014), Antunes (1996; 1997; 2012; 2016), Antunes e Ronca (2000) e Portugal (2010; 2014) são autores que estudaram as ideias de Bomfim. Entretanto, sua obra ainda carece de estudos, dada a amplitude de temas por ele abordados e que carecem ainda de análise e, sobretudo, de maior difusão. Este texto propõe-se a apresentar suas ideias sobre a devastação ambiental no Brasil produzida pelo processo de colonização predatória pelos ibéricos, assim como as relações que o autor estabelece entre esses temas e a educação e a psicologia.

Sobre o autor

Manoel José do Bomfim (1868-1932) nasceu no Estado de Sergipe, numa família de situação econômica privilegiada, seu pai foi comerciante e usineiro, estabelecido em Aracaju. Formou-se na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1890. Iniciou sua carreira de médico numa pequena cidade do interior de São Paulo, mas abandonou

a Medicina, retornando ao Rio de Janeiro como professor de Educação Moral e Cívica na Escola Normal do Rio de Janeiro. Logo em seguida assumiu a cátedra de Pedagogia e Psicologia nessa escola, o que o levou, em 1902, a Paris para aprofundar seus estudos em Psicologia, com Dumas e Binet, com este último planejando a instalação do primeiro laboratório de Psicologia no Brasil. Foi nessa época, entre 1902 e 1903, em Paris, que escreveu *A América Latina: males de origem*, obra esta que será, neste texto, o principal foco de análise.

Bomfim foi um autor profícuo, abordando várias áreas do conhecimento: História do Brasil e da América Latina; Sociologia; Geografia; Medicina; Zoologia; Botânica e, em coautoria com Olavo Bilac, livros didáticos de Língua Portuguesa. Suas obras sobre Educação e Psicologia, porém, são as que têm sido estudadas pela História da Educação e da Psicologia no Brasil, como *Lições de Pedagogia: theoria e pratica da Educação* (1915), *Noções de Psychologia* (1916), *O methodo dos tests* (1928), *Cultura e Educação do povo brasileiro: pela difusão da instrução primaria* (1932) e *Pensar e Dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem* (1923), entre outras. Foi subdiretor do *Pedagogium* e, depois, seu diretor-geral. Aí instalou e dirigiu, em 1906, o já referido primeiro Laboratório de Psicologia no Brasil, organizou cursos de aperfeiçoamento e criou os periódicos *Educação e Ensino* e *Revista Pedagógica*. Foi também diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (Rio de Janeiro).

Pode-se dizer que Manoel Bomfim foi um intelectual pleno, com uma vasta cultura geral e, particularmente, científica, articulando conhecimentos oriundos de diferentes áreas para empreender uma análise profunda e, sobretudo, crítica da sociedade em suas várias instâncias. Era, certamente, um intelectual de sua época, incorporando ideias próprias daquele momento e mais tarde superadas, mas afastava-se da maioria de seus contemporâneos por muitas de suas concepções, que se contrapunham ao pensamento hegemônico e não se filiava às correntes filosóficas que dominavam o panorama intelectual brasileiro: o positivismo e o liberalismo. O pensamento dominante no Brasil das primeiras décadas do século XX era (deixou de ser?) conservador e reacionário, pautado em concepções naturalizantes, mecanicistas, higienistas e racistas, que considerava o clima quente e a presença

dos afrodescendentes em nossa formação social como causas para o atraso do país, com base nas pseudoteorias do racismo científico e da degenerescência racial como fundamento para seus argumentos. Aguiar (2013) assim define o pensamento dominante da época:

Montados num falso cientificismo, os intelectuais do início do século costumavam culpar as *raças inferiores* e o clima tropical pelo atraso do Brasil. Em 1905, o médico, historiador e educador Manoel Bomfim publicou *A América Latina: males de origem*, no qual não só negou a validade das interpretações étnicas e climáticas (“uma ciência barata, covardemente aplicada à exploração dos fracos pelos fortes”) como ofereceu uma surpreendente e inovadora análise das causas do nosso subdesenvolvimento (AGUIAR, 2013, p. 15).

Às ideias então hegemônicas, Bomfim se contrapôs de maneira contundente, valendo-se de fartas referências históricas e sociológicas, muitas vezes por meio de longas notas de rodapé, em que eram citados trechos de muitos autores, sobretudo europeus. Afirma, sobre isso, Aguiar (2013):

Manoel Bomfim foi um dos nossos raros pensadores rebeldes, daqueles que reúnem conhecimento e paixão, lógica e compromisso, ciência e luta. No Brasil, ele se aproxima de Caio Prado Júnior (1907-1990) e Florestan Fernandes (1920-1995) (...). Sem ser temerário, chego mesmo a pensar que Manoel Bomfim foi, a seu modo, não apenas o ascendente mais notável da historiografia de Caio Prado Júnior e da sociologia de Florestan Fernandes, como os seus livros serviram de referência às demais obras que moldaram a consciência brasileira (AGUIAR, 2013, p. 15).

Vê-se que, para Aguiar (2013), entre outros autores, Bomfim pode ser considerado o precursor de um pensamento radical brasileiro. Entretanto, sua obra foi, por muitos anos e ainda o é, pouco considerada na Historiografia brasileira em geral. Darcy Ribeiro (in: Bomfim, 1905/1997) assim o define:

Lendo-o, me vi diante de todo um pensador original, o maior que geramos, nós, latino-americanos. Um pensador plenamente maduro em 1905, que foi quando publicou seu livro [A América Latina: males de origem]. Desde então isso me intriga. Por que ninguém sabe dele? Por que ele não exerceu nenhuma influência? (RIBEIRO *apud* BOMFIM, 1905/1997).

Em Psicologia, suas ideias também se pautavam num amplo, profundo e crítico domínio teórico da produção científica da área, para o qual a proficiência em francês, inglês e alemão certamente lhe permitiu acompanhar o que se publicava na época nos grandes centros produtores de conhecimento. Entretanto, também ia além do pensamento hegemônico nessa área: entendia o psiquismo, principalmente, em suas manifestações superiores, como fenômeno de natureza histórica e social, o que implicaria a adoção de um método de pesquisa que fosse capaz de apreendê-lo em sua historicidade.

É esse o intelectual escolhido para se abordar historicamente a questão ambiental e sua relação com a Educação e a Psicologia. Trata-se particularmente do livro, já citado, *A América latina: males de origem*. Deve-se destacar que se optou por, sempre que possível, trazer as palavras do autor para este artigo, mesmo que sejam longas citações, para que o leitor possa conhecer, mais do que uma interpretação dada *a posteriori*, as formulações originais de Manoel Bomfim nesse texto escrito há mais de 110 anos.

O livro

Estando em Paris com a finalidade de aprofundar seus conhecimentos em Psicologia e instado a falar sobre o Brasil, Bomfim decidiu escrever esse livro como resposta às interpretações errôneas e equivocadas sobre o dito “atraso” do país, assentado num grande cabedal de dados relativos à realidade latino-americana em geral e brasileira em especial e numa vasta e atualizada bibliografia. Nesse livro empreendeu uma análise profunda, crítica e original. A obra foi escrita entre 1902 e 1903, mas publicada no Brasil em 1905. Diz o autor, no prefácio finalizado com a referência “Paris, março de 1903”:

Este livro deriva diretamente do amor de um brasileiro pelo Brasil, da solicitude de um americano pela América. Começou no momento indeterminado em que nasceram esses sentimentos; exprime um pouco o desejo de ver esta pátria feliz, próspera, adiantada e livre. Foram esses sentimentos que me arrastaram o espírito para refletir sobre essas coisas, e o fizeram trabalhar essas ideias - o desejo vivo de conhecer os motivos dos males de que nos queixamos todos (BOMFIM, 1905/2008, p. 2).

Diz, ainda, Bomfim nesse prefácio (1905/2008):

É um livro nascido, animado, alimentado e divulgado pelo sentimento; não o sentimento dos interesses pessoais, que obscurecem a razão e pervertem o julgamento, mas um sentimento que só aspira alcançar a verdade - a causa efetiva desses males, dentro dos quais somos todos infelizes; o desejo de subir à civilização, à justiça, a todos os progressos (BONFIM, 1905/2008, p. 3).

A tese defendida pelo autor nesse livro baseia-se numa analogia com o fenômeno biológico do parasitismo, como base para interpretar o modo como a América Latina foi colonizada pelos ibéricos. A primeira parte do livro é denominada “A América Latina: estudo de parasitismo social”, mostrando que a colonização caracterizou-se pela exploração, espoliação e predação das riquezas, do meio ambiente e, sobretudo, dos nativos, escravos e colonos pobres. Para Bomfim, esse processo de dominação implicou também a negação do acesso à educação e à cultura, como um dos meios para sua manutenção. Assim, a educação deveria ser o mais importante instrumento para a superação dessa herança colonial, sendo por seu intermédio que os povos latinoamericanos poderiam alcançar a liberdade, base e condição para a constituição de uma nação realmente democrática. A educação deveria pautar-se pelo desenvolvimento da “inteligência”, função humana até então sufocada pelas condições de vida impostas pela metrópole, que deveria ser alimentada pela ciência. Em outras palavras, a superação da degradação imposta pela colonização - na direção de uma sociedade democrática, livre e soberana - implicaria necessariamente prover o acesso à educação

para todos e, por meio desta, o conhecimento científico.

Bomfim termina o prefácio justificando o tom “apaixonado” do texto, mas alertando para sua base científica. É interessante notar que ele, ao falar da impossibilidade de ser “imparcial”, remete-se mais propriamente àquilo que poderíamos entender como neutralidade, no sentido positivista do termo. Afirma ele:

Vem aqui a exposição de uma teoria, construída com os fatos e as deduções como no-los apresenta a ciência; a linguagem geral do livro, porém, certos comentários, parecerão descabidos ou impróprios a uma demonstração que assim se fundamenta. Seria preciso, acreditam certos críticos, uma forma impassível, fria e impessoal; para tais gentes, todo o argumento perde o caráter científico sem esse verniz de impassibilidade; em compensação, bastaria afetar imparcialidade para ter direito a ser proclamado – rigorosamente científico. Pobres almas!... Como seria fácil impingir teorias e conclusões sociológicas, destemperando a linguagem e moldando a forma à hipócrita imparcialidade, exigida pelos críticos de curta vista!... Não; prefiro dizer o que penso, com a paixão que o assunto me inspira; paixão nem sempre é cegueira, nem impede o rigor da lógica. Demais, é bem fácil a cada leitor julgar por si do valor dessas demonstrações, e da lógica das conclusões; elas se fundamentam em fatos universalmente reconhecidos. Toda doutrina que se apoia sobre a observação e a teologia, e se acorda com as leis gerais do universo, deve ser tida como verdadeira até prova do contrário. A paixão da linguagem, aqui não dissimulada, traduz a sinceridade com que essas coisas foram pensadas e escritas (BOMFIM, 1905/2008, p. 3).

O início da obra faz referência aos interesses e à ignorância que subjaz aos julgamentos e sentimentos dos intelectuais europeus em relação à América Latina. Esse livro foi, de certa forma, uma resposta a essas interpretações equivocadas:

Esse estado de espírito, esse modo de ver mantém-se também pela absoluta ignorância dos publicistas e

sociólogos europeus sobre a América Latina. Pode-se dizer que essa condenação tem uma dupla causa: a causa afetiva, interesseira; e uma causa intelectual - a inteira ignorância das nossas condições e da nossa história social e política, no passado e no presente. Esta é uma verdade que se reflete em cada conceito com que se nos acabrunham (BOMFIM, 1905/2008, p. 5).

A seguir serão abordados alguns dos temas tratados na obra, especialmente os que se referem à análise que Bomfim faz da realidade latino-americana e brasileira, mostrando as condições a que foram condenadas as terras e as gentes, a partir da noção de parasitismo, numa abordagem crítica da história da colonização da América Latina.

A colonização Ibérica

Bomfim vale-se da noção de parasitismo para caracterizar o processo histórico de colonização, não apenas porque evidencia o modelo espoliador das relações impostas pelas metrópoles, como explicita seus efeitos nos elementos dessa relação: o parasitado e o parasita. O verbete “parasitismo”, em Houaiss, numa perspectiva marcadamente biológica, é definido como a “interação entre duas espécies, na qual uma delas, o parasita, se beneficia da outra, o hospedeiro, causando-lhe danos de maior ou menor importância, mas raramente a morte”. Entretanto, o verbete “parasita”, definido como “o organismo que vive de outro organismo, dele obtendo alimento e não raro causando-lhe dano” e “indivíduo que vive à custa alheia por pura exploração ou preguiça”, aproxima-se mais do significado atribuído por Manoel Bomfim na obra aqui em análise.

Logo no início da obra Bomfim faz um destaque para o uso das noções de parasitismo e de degeneração, entre as quais o autor estabelece uma relação de dependência entre elas, o que remete a uma possível base positivista. De fato, Bomfim faz referência a Comte, admite a ideia de “organismo social”, mas faz uma advertência interessante sobre o uso dessas ideias. Diz ele:

Está um tanto desacreditado, em sociologia, esse velo de assimilar, em tudo e para tudo, as sociedades aos organismos biológicos. Muito se tem abusado

deste processo de crítica, cujo vício, em verdade, não consiste em considerar as sociedades – digamos os grupos sociais – como organismos vivos, sujeitos, por conseguinte, a todas as leis que regem a vida e a evolução dos seres, mas em considerá-los como simples organismos biológicos. Em suma, não é o conceito que é condenável, e sim a estreiteza de vistas com que o aplicam à crítica dos fatos sociais, mais complexos, sem dúvida, que os fatos biológicos, pois dependem das leis biológicas, e ainda das leis sociais, peculiares a eles (BOMFIM, 1905/2008, p. 17).

A leitura das análises do autor afasta a possibilidade de uma interpretação mecanicista, mais própria de uma tendência positivista. O foco está numa análise de base histórica e social sobre a realidade latino-americana, reiterando, ao longo do texto, as condições a que foram condenadas as terras e as gentes da América Latina, usando, como ele próprio alerta no início da obra, um tom apaixonado e indignado com as condições de vida, material e intelectual, do povo latino-americano. Num desses trechos, Bomfim mostra como a prática política ibérica de pilhagem sobre as colônias permanece nas camadas dirigentes da sociedade, alertando, antes, que isso ocorre também por causa das condições de ignorância a que o povo continua sendo mantido. Afirma ele:

A massa geral da população, formada e nutrida por essa cultura intensiva da ignorância e da servidão, (...) é facilmente aproveitada pela caudilhagem nas más aventuras e assaltos políticos. As classes dirigentes, herdeiras diretas, continuadoras indefectíveis das tradições governamentais, políticas e sociais do Estado-metrópole, parecem incapazes de vencer o peso dessa herança; e tudo o que o parasitismo peninsular incrustou no caráter e na inteligência dos governantes de então, aqui se encontra nas novas classes dirigentes; qualquer que seja o indivíduo, qualquer que seja o seu ponto de partida e o seu programa, o traço ibérico lá está – o conservantismo, o formalismo, a ausência de vida, o tradicionalismo, a sensatez conselheiral, um horror instintivo ao progresso, ao novo, ao desconhecido, horror bem instintivo e inconsciente, pois que é herdado. (...) e a nova pátria não chega nunca a ser uma pátria, senão a ex-colônia, que se

prolonga pelo Estado independente, contra todas as leis da evolução, sufocando o progresso, presa a mil preconceitos, peada pela ignorância sob o conservantismo (BONFIM, 1905/2008, pp. 268-269).

Assim, o autor, para explicar os males da América Latina, mostra a necessidade de se compreender a história da colonização ibérica sobre essas terras tão ricas e, paradoxalmente, palco de tanta pobreza e miséria material e social. Bomfim afirma:

Tal é o caso das nacionalidades sul-americanas. Aparentemente, não há nada que justifique ou explique esse atraso em que se veem, as dificuldades que têm encontrado no seu desenvolvimento. O meio é propício, e por isso mesmo, diante desta anomalia, o sociólogo não pode deixar de voltar-se para o passado a fim de buscar as causas dos males presentes. Há um outro fato a indicar bem expressamente que é nesse passado, nas condições de formação das nacionalidades sul-americanas, que reside a verdadeira causa das suas perturbações atuais: é que, por um lado, estas perturbações, estes males são absolutamente os mesmos – mais ou menos atenuados – em todas elas; e, por outro lado, estes povos tiveram a mesma origem, formaram-se nas mesmas condições, foram educados pelos mesmos processos, e esses males eles os vêm sofrendo desde o primeiro momento. Pois, se os antecedentes são comuns, se os sintomas são os mesmos, se estes se continuam com aqueles – é bem natural que nestes antecedentes esteja a verdadeira causa (BONFIM, 1905/2008, p. 19).

O conhecimento histórico é, pois, a primeira condição para se entender as “causas” dos problemas enfrentados pela sociedade latino-americana. Em outras palavras, a busca das determinações nas quais se radicam os males da América Latina.

[Estas sociedades] Nasceram do assalto a este continente e do estabelecimento violento e transitório dos aventureiros ibéricos, devorados de cobiça, sequiosos de riqueza, vivendo de guerras e depredações desde muitos séculos. Não tiveram outra razão de ser as colônias de espanhóis e portugueses. Sonhavam conquistas para haver tesouros; acharam o novo mundo, e atiraram-se a ele como ao sonho realizado. Ferozes e insaciáveis, só queriam enriquecer;

onde encontraram nações constituídas, civilizações feitas, riquezas acumuladas, tudo destruíram na fúria do saque. (BOMFIM, 1905/2008, p.265)

É nessa perspectiva que Bomfim vale-se da analogia do parasitismo para elucidar a estrutura da colonização. Segundo ele, a determinação econômica é a base do processo de exploração: “(...) o parasitismo das metrópoles, como o parasitismo social em geral, é um fenômeno de ordem econômica, cujos efeitos se refletem sobre toda a vida social” (1905/2008, p. 87). Tomando como base a análise das determinações econômicas, Bomfim procura mostrar o modo de constituição da sociedade brasileira e latino-americana. O autor é veemente na denúncia aos colonizadores, mostrando como a riqueza nativa foi motivo e objeto da espoliação metropolitana:

É por isso que as nações da América Latina, depois de três séculos de produção, depois de ter visto sair de seu solo riquezas fantásticas - todo o açúcar, café, ouro e diamantes do Brasil, todo o ouro e toda a prata da América espanhola - depois de ter produzido tanta riqueza, se achava tão pobre no dia da independência como se dezenas de gerações de milhões de índios e negros não houvessem morrido a trabalhar, sobre um solo fertilíssimo, semeado de minas preciosíssimas (BOMFIM, 1905/2008, p.98).

Esse parasitismo é visto por Bomfim como um processo que produz múltiplos efeitos, todos deletérios, para os elementos que se relacionam nesse processo, compreendendo três ordens de manifestações: “(...) o enfraquecimento do parasitado; as violências que se exercem sobre ele, para que preste uns tantos serviços ao parasita, além do encargo capital de nutri-lo; finalmente, a adaptação do parasitado às condições de vida que lhe são impostas” (1905/2008, p. 81). Diz ainda ele: “em certos casos, é porque a rapacidade, a exploração das classes superiores é tão feroz e bárbara que vem a matar de fome e de cansaço - de miséria, em suma - a classe parasitada, ao mesmo tempo que a tirania e o autoritarismo a mantém na ignorância e abjeção primitivas” (1905/2008, p.83).

É no bojo da discussão sobre a exploração colonial que Bomfim

explicita como esse processo, entre tantos outros efeitos, levou também à agressão ao meio ambiente, tratado de forma irresponsável e fonte de consequências nocivas à natureza e à sociedade.

A devastação ambiental: a educação como condição de superação

É, portanto, no âmbito da análise sobre a forma de colonização dos ibéricos que Bomfim aborda a questão da devastação ambiental, um dos efeitos do parasitismo metropolitano. Unindo os interesses econômicos, os meios pelos quais se processa a exploração das colônias e o modo parasitário da ação colonizadora, a natureza rica e exuberante sofre agressões cujos efeitos são devastadores, principalmente, no campo. Afirma Bomfim (1905/2008): “no fim de 50 ou 60 anos de uma tal lavoura, o solo está esgotado, a terra está cansada, a ignorância não sabe como fertilizá-la, (...) os colonos foram-se, o fazendeiro vai-se também” (p. 135). Não se pode esquecer que a agricultura foi, ao lado da mineração, a base sobre a qual se assentou a empresa colonial.

A cobiça incitada pela riqueza de uma terra tão vasta e prodigiosa permitiu aos colonizadores o lucro excessivo, rápido e fácil, sem o compromisso com a preservação das riquezas naturais, com o respeito à dignidade humana e com a responsabilidade de construção do futuro, ao que se acrescenta a ausência de um uso racional dos meios produtivos. Segundo o autor, para além da cobiça, isso se explica também pelo não uso da inteligência, isto é, dos conhecimentos científicos então já disponíveis, levando a uma forma irresponsável no trato com a natureza: “a legenda de que o solo é fértil os dispensa de qualquer cogitação a respeito, não se lembram de que essa fertilidade é relativa, e é representada por um certo número de elementos que em breve se consomem. Só é verdadeiramente fértil a terra que é fecundada pelo trabalho inteligente” (Bomfim, 1905/2008, p. 137). Diz ele ainda:

Quando um pasto se esgotou, transporta a manada a outro, até o dia em que vem a seca: os campos estorricam, as fontes se estancam, os regatos ficam em poeira, (...) não há um poço onde a criação se possa desalterar - nem pastos, nem água!... Impotente, desesperado, ele vê morrer, um a um, todo o rebanho (BOMFIM, 1905/2008, p. 153).

Completando, afirma ainda Bomfim (1905/2008)

[...] pensem, então, nas ferozes devastações dos nossos bosques e matas [...]; pensem no que se tem perdido, irremediavelmente perdido, da uberdade do nosso solo, nos incêndios bárbaros que a ignorância da nossa lavoura acende todos os dias, desde quatro séculos, por sobre milhares de léguas quadradas de terras, que, férteis e virgens ontem, férteis desse húmus que aí se acumulara desde as primeiras eras da vida, estão hoje convertidas em campos ásteros, agrestes, nus (BOMFIM, 1905/2008, p. 275).

A devastação da natureza anda *pari passu* com a devastação social e são ambos produtos do modo de colonização calcado na exploração e na espoliação que, não se utilizando da inteligência, isto é, da incorporação dos conhecimentos científicos disponíveis, produz os mais deletérios efeitos, sobre todos os envolvidos. Diz Bomfim (1905/2008):

O resultado desse passado recalcitrante é esta sociedade que aí está: pobre, esgotada, ignara, embrutecida, apática, sem noção do próprio valor, esperando dos céus remédio à sua miséria, (...) analfabetismo, incompetência, falta de preparo para a vida, superstições e crendices, teias de aranha sobre inteligências abandonadas (...) no mais, é o cansaço, a descrença, a desilusão antecipada (...) as sociedades, no geral da América Latina, e notavelmente no Brasil, dão tristíssimo atestado do que valem atualmente. De tudo isto resulta, mesmo para os mais esclarecidos, um pessimismo doloroso, um ceticismo negativista e triste, contra o qual não prevalecem entusiasmos, nem ideais, nem sonhos de sacrifícios generosos (BOMFIM, 1905/2008, p. 269).

A superação da herança colonial, que possibilitaria uma transformação radical da realidade latino-americana estaria na possibilidade de se utilizar de maneira efetiva os conhecimentos da ciência em contraposição à maneira como até então os recursos haviam sido utilizados, de forma agressiva e irresponsável. Entretanto, Bomfim aponta para uma ciência que produza ações efetivas na direção da construção da sociedade não apenas pelo caminho do progresso

puro e simples, mas como expressão de uma coletividade baseada na democratização do conhecimento pela educação, como uma das condições para se alcançar a liberdade como condição necessária para uma democracia efetiva, isto é, para a consolidação de uma sociedade justa e igualitária. Sobre a ciência, afirma Bomfim (1905/2008):

Que a ciência não seja um adorno de doutores, mas um recurso para todos, na luta comum contra as dificuldades da vida. Fiquemos certos de que não há outro instrumento para transformar o meio material e apurar o ambiente moral; contra o mal físico, ela cria o conforto, contra os abusos da força, traça a justiça (BOMFIM, 1905/2008, p. 276).

Bomfim afirma ainda:

Quando se pensa nos liames complicados e infinitos que prendem o indivíduo e o tornam dependente do meio, compreende-se facilmente que ele – e portanto a sociedade – não possa prosperar sem conhecer esse meio, sem estudá-lo, sem recorrer ao que a ciência ensina, para achar o processo de apropriá-lo às suas necessidades, realizando, assim, a indispensável adaptação recíproca, entre o organismo e a natureza (BONFIM, 1905/2008, p. 274).

E ainda:

Para o homem moderno, é esta a primeira necessidade; e é pela instrução que isto se obtém, preparando o indivíduo de modo a bastar-se a si mesmo, compensando as deficiências naturais pelos recursos da ciência. A natureza é inesgotável, com a condição, porém, de que a estudemos, para bem compreendê-la, e que alcancemos aproveitá-la e explorá-la, sem que a inutilizemos (BOMFIM, 1905/2008, p. 275).

Partindo da análise histórica de nosso passado de colonização, Manoel Bomfim mostra como esse processo foi destrutivo em muitas esferas, entre elas a natureza e as condições de existência material e sociocultural dos habitantes destas terras. Assim, o autor deposita na educação a possibilidade de se romper com as determinações do passado,

porque esta é condição para a liberdade, e a liberdade a condição para a construção de uma formação social radicada numa democracia plena. Entretanto, a educação deve ser para todos e esta educação não pode se reduzir à instrução elementar, mas uma educação qualificada, que permita o acesso aos conhecimentos produzidos pela ciência, que devem, por seu turno, fundamentar uma ação transformadora. Em outras palavras, ciência e educação constituem-se no caminho para a liberdade. Afirma ele:

A liberdade não é a vaidade, nem o isolamento. Ser livre é, antes de tudo, escapar da escravidão que a ignorância impõe, da escravidão que em nós mesmos reside, e trazer a inteligência a iluminar os atos e a vida; ser livre é compreender que a injustiça é o mal, e que a ordem social não deve ser a ordem exterior, prepotente, instável, resultando de uma imposição tirânica, mas sim o acordo normal de todas as aspirações. “Ser livre é elevar-se à ideia do bem superior, geral, humano”, que só pode ser realizado pelo concurso de todos, pela solidarização de todos os esforços; é fazer-se obreiro deste ideal, querê-lo, buscá-la. Assim, o indivíduo é verdadeiramente autônomo, sem, no entanto, entrar em conflito com as atividades estranhas e bem dirigidas; lutará, apenas, contra o mal. A verdadeira liberdade não é a fantasia sem regras; ela não existe sem o exercício pleno da inteligência; consiste em dar um fim à vida, em conformar-se com ele (BOMFIM, 1905/2008, p. 282).

Ao postular a difusão da educação para todos, qualificada como acesso ao conhecimento científico, Bomfim refere-se explicitamente à “inteligência”. Deve-se alertar para a polissemia dessa palavra, que incorpora diversos significados, que podem ser explicitados na definição de Houaiss: “faculdade de conhecer, compreender e aprender; capacidade de compreender e resolver novos problemas e conflitos e de adaptar-se a novas situações; conjunto de funções psíquicas e psicofisiológicas que contribuem para o conhecimento, para a compreensão da natureza das coisas e do significado dos fatos”. Essa definição esclarece o significado que Bomfim dá a essa palavra, pois, nesse livro, a inteligência é tratada

como fundamento para uma ação transformadora e progressista, mas que também é uma função psicológica que deve ser desenvolvida pela educação. Percebe-se nesse ponto a articulação entre suas ideias a respeito de história, sociedade, educação e desenvolvimento do psiquismo; articulação esta que aparece em muitas de suas obras e que exibem um traço incomum para a época.

Educação e psicologia

Abordando a relação entre educação e inteligência, o autor explicita, já nessa obra primeva e de cunho histórico-social, as articulações e a mútua dependência entre Psicologia e Educação, o que seria mais tarde desenvolvido em obras posteriores sobre o tema, assim como a elaboração de uma articulada e original formulação teórica sobre o psiquismo. Nas citações abaixo, percebe-se como, em *América Latina*, o foco sobre a educação necessária para a superação histórica da exploração colonial deveria basear-se numa ação educativa, mais propriamente numa Pedagogia, fundamentada também na ciência e, mais especificamente, na ciência psicológica. Não se pode esquecer que esse livro foi escrito em Paris, quando ele lá estava aperfeiçoando-se num dos mais importantes centros de pesquisa em Psicologia europeus. Afirma ele:

Esta expansão do pensamento se acompanha de uma complicação crescente de desejos e estímulos; a própria inteligência cria para si necessidades, formula exigências: o desejo de saber, jamais saciado, de indagar, descobrir, estudar, explicar, conhecer, criar, aplicar, imaginar, compor um ideal, um sistema. E as necessidades estéticas que a cultura desenvolve? Este desdobramento de necessidades faz-se ao mesmo tempo que se faz uma multiplicação e diferenciação de aptidões mentais, que permitem atender à “diferenciação de funções e à divisão do trabalho”, essenciais no progresso. É a instrução, a cultura intelectual, que provoca o aparecimento de variações individuais superiores, de curiosidades novas. Não há dúvida de que o progresso é obra de um pequeno número de inteligências; faz-se preciso, todavia, que haja milhões de cérebros trabalhados, explorados, para

que se revelem essas poucas inteligências de elite; sem isto, lá ficariam elas perdidas, esquecidas, na ignorância primitiva. Revela-se o talento e define-se ao mesmo tempo a sua utilidade, porque, em suma, um cérebro vale pelo uso que dele se faz. É a instrução que, na complexidade da vida, cria essa infinidade de aptidões, onde toda função acha órgão adaptado; quanto mais se revolvem as inteligências, mais probabilidades há de as estimular para caminhos novos. Todas essas exigências da economia social, traduzidas pela sabedoria inglesa no *The right man in its right place*, só encontram satisfação possível se cada inteligência se conhece, se não lhe faltam os meios de aperfeiçoar-se (BOMFIM, 1905/2008, pp. 276-277).

Essa longa citação é interessante porque traz ideias que eram próprias da época e já superadas e criticadas, como a “sabedoria inglesa” ou a diferenciação de aptidões mentais, entre outras; mas, também acena com ideias incomuns na época e que só mais tarde viriam a ser defendidas, como: “é a instrução, a cultura intelectual, que provoca o aparecimento de variações individuais superiores, de curiosidades novas”, que, inclusive, contradizem outras afirmações do trecho citado. Essa última formulação pode ser considerada não apenas como atual, mas significativamente progressista, pois entende a inteligência não como atributo inato e imutável, mas como fenômeno que é forjado nas relações sociais e que tem no processo de escolarização um dos mais importantes meios para seu desenvolvimento.

O autor discute também a vontade, função esta cuja constituição está relacionada à inteligência e, além disso, diretamente relacionada à liberdade, que só se concretiza com o rompimento das amarras da ignorância e, portanto, com o acesso à educação. O ato volitivo é, portanto, condição para a superação da herança histórica da espoliação colonial e para a construção de uma sociedade democrática, por meio da ação livre e voluntária. Diz ele:

A vontade não é uma expressão absoluta; como todas as reações orgânicas, é uma consequência das condições em que o organismo se acha; mas, justamente por isto, é preciso que a inteligência esteja perfeitamente esclarecida, capaz de uma consciência nítida de todas as possibilidades de

ação, de todas as soluções razoáveis, dos meios mais fáceis e probos de satisfazer a cada necessidade que se impõe, ou dos resultados longínquos de qualquer ato. Só quando o indivíduo chega a este estado é que ele é livre; é então que ele delibera. E quando a solução se apresenta ao seu espírito, ele deve estar desembaraçado de toda a coação exterior – *LIVRE* – para cumprir o que a consciência lhe indica. Sem isto, não há atividade possível, nem profícua; o homem não seria homem, senão um anulado, que se conduz à rédea (BOMFIM, 1905/2008, p. 280).

Nesse ponto, o autor, embora faça referência à adaptação ao meio, expressão própria de uma concepção funcionalista de Psicologia, praticamente hegemônica à época, sua formulação articula consciência e atividade e ambas à educação como meio de conquista da liberdade. Afirma ele:

Sob este aspecto, liberdade se confunde com atividade; toda a coação à liberdade é um entrave à atividade. Demais, o homem não pode ser completamente ativo, enquanto não se acha adaptado ao meio; e para isto, ele deve ser devidamente instruído – para conhecer os processos dessa adaptação, e livre – para aplicar-se a ela, como lhe parecer mais próprio ao seu organismo físico e moral. Eis a expressão psicológica da liberdade; e, assim, poderíamos defini-la – faculdade de agir, tendo consciência dos fins e podendo dar inteira expansão à atividade normal e útil. Mas, em verdade, a liberdade é, antes de tudo, um fato social; ela deriva da própria existência em sociedade (BOMFIM, 1905/2008, p. 280).

No trecho abaixo, Bomfim articula os vários elementos de sua análise. Em que pese um certo romantismo em sua análise e a não consideração de que se trata de uma sociedade de classes cujos interesses são antagônicos, não se pode esquecer que essas suas formulações iniciais, mais tarde aprofundadas, em muito se aproximam das de autores que décadas depois, e fundamentados no materialismo histórico-dialético, constituíram os alicerces para uma Psicologia histórico-cultural, entre eles Vigotski, Leontiev e Luria. Isso se explicita no trecho abaixo:

Isto não será, talvez, bem exato; mas é certo que o indivíduo

não pode chegar a esse estado de verdadeira educação social – que consiste em saber governar-se a si mesmo, e a dominar os maus instintos – sem um preparo intelectual perfeito. E é só quando o homem alcança este domínio sobre si que ele é efetivamente livre. Só então, conseguirá ele pôr o seu microcosmo em harmonia com a sociedade, porque pode penetrar as relações íntimas e necessárias que o prendem ao todo, e não lhe permitem isolar-se. Eis a razão por que o homem pretende apurar a vida social: porque reconhece que é este o meio de libertar-se dos obstáculos naturais, desenvolver a sua personalidade, firmar a sua autonomia e iniciativa. A liberdade passa a ser o esforço constante e consciente para progredir, a vontade sempre alerta, com o concurso espontâneo de todas as inteligências; ou, por outra, concurso de todas as vontades, cooperação de todas as inteligências numa reciprocidade perfeita. Assim, estaria definida a verdadeira democracia. Obtida deste modo – a liberdade na harmonia – está o homem no caminho da felicidade, porque a felicidade, coisa difícil de definir-se, é impossível de conquistar-se por um só caminho. É mister aos indivíduos a livre escolha dos meios de buscá-la; desabrocham as esperanças, desenham-se as aspirações, e isto já é o antegozo da felicidade. A vida se faz suave, dá gosto viver; a disciplina é toda voluntária, pois que têm todos inteira consciência dos seus direitos e deveres; e a ordem sai do livre concurso das vontades; é a ordem vivificante, que identifica a paz com a evolução, a atividade com a liberdade (BOMFIM, 1905/2008, pp. 281-282).

Deve-se reiterar que muitas dessas ideias foram retomadas, alteradas e aprofundadas em obras posteriores nas quais tratou especificamente das relações entre Psicologia e Educação. Dessas obras, deve-se destacar *Pensar e Dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem* (1923/2006), na qual Bomfim apresenta um longo e aprofundado estudo sobre o psiquismo, antecipando muitas ideias que continuam sendo não apenas atuais, mas principalmente expressão do que se tem de mais avançado numa Psicologia que pretende compreender seu objeto de estudo em sua concreticidade histórica.

À guisa de conclusão ou “utopia”

É preciso reiterar que *A América Latina: males de origem* pode

ser considerada uma obra de “juventude”, o primeiro livro planejado, elaborado e estruturado de Manoel Bomfim. Embora tenha um caráter às vezes ensaístico, romântico e veemente (como ele próprio alerta no início da obra), pode-se dizer que se trata de uma obra baseada em fartas fontes de dados e, sobretudo, referenciada no conhecimento científico e filosófico disponível nos mais importantes centros de saber da época. As referências nas quais Bomfim se baseia para elaborar suas análises e sustentar seus argumentos constituem-se no que havia de mais avançado na época. Entretanto, suas análises, seus argumentos e sua tese lastreiam-se na “inteligência” da época, mas não de uma maneira subalterna e colonizada, pois sua leitura dos autores é crítica e qualificada, permitindo a elaboração de uma formulação teórica original e progressista, que entra em embate com as ideias correntes à época, fazendo dele um pensador incomum. Mais propriamente, poder-se-ia dizer que Manoel Bomfim formulou, com bases empíricas e teóricas sólidas, uma interpretação contra-hegemônica de Brasil.

Não apenas permaneceu Bomfim na análise da realidade brasileira a partir de suas raízes históricas, mas, a partir desse esforço analítico, buscou identificar as possibilidades de superação, os meios possíveis para romper com a herança colonial. Nessa busca, a educação era, para ele, não o único, mas o principal meio para a superação dos problemas e para a transformação da realidade, daí sua veemente defesa da educação para todos, que defendeu até o fim de sua vida em várias formas de escrita, das estritamente acadêmicas (como *Pensar e dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem*) às publicações em jornais para o público em geral. Sua defesa da educação não se reduziu à mera campanha em prol de uma ideia, mas à dedicação ao ensino, à pesquisa, à prática pedagógica, autoria de muitos livros e artigos, criação de periódicos especializados, dando a tudo isso sua marca de ousadia e originalidade, de crítica e de embate com o pensamento conservador. Na área da Psicologia, ou mais propriamente da Psicologia Educacional, há muito a ser estudado, pois além das mesmas marcas próprias de sua obra em geral, esse legado constitui-se um dos mais importantes acervos da área no país.

Para finalizar, segue abaixo a síntese das ideias que Bomfim apresenta e defende em toda a obra (e que continuará defendendo em

muitas outras até o fim de sua vida):

Utopia... Utopia... repetirá a sensatez rasteira. Utopia, sim; sejamos utopistas, bem utopistas; contanto que não esterilizemos o nosso ideal, esperando a sua realização de qualquer força imanente à própria utopia; sejamos utopistas, contanto que trabalhemos. (...) A utopia é o princípio de todos os progressos e o esboço de um futuro melhor (BONFIM, 1905/2008, p.290).

Referências

AGUIAR, R. C. Prefácio à segunda edição: Manoel Bomfim, intérprete do Brasil, in: *Bomfim, Manoel (1929/2013). O Brasil na história: deturpação das tradições - degradação política*, 2ª. ed.: Rio de Janeiro: Topbooks; Belo Horizonte: PUC-MINAS, 2003.

_____. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições, in: *Psicologia: ciência e profissão*, 2012, v. 32, 44-65.

ANTUNES, M.A.M. Pioneers of Psychology on Brazilian Education: Manoel Bomfim, a radical thinker, in: Souza, M.R.P. de; Toassa, G.; Bautheney, K.C.S.F. *Psychology, Society and Education: critical perspectives in Brazil*. New York, Nova Science Publishers, 2016, pp. 51-67.

ANTUNES, M.A.M e RONCA, A.C.C. Educação e Psicologia em Manoel Bomfim, in: *Imagens do Brasil: 500 anos*. São Paulo, EDUC, 2000, pp. 31-50.

BONFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem*. Rio de Janeiro, Topbooks 1905/1997.

_____. *A América Latina: males de origem*. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1905/2008.

_____. *Lições de Pedagogia: teoria e prática da Educação*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1905/2008.

_____. *Noções de Psychologia*. Rio de Janeiro, Liv. Escolar, 1916.

_____. *Pensar e Dizer: estudo do symbolo no pensamento e na linguagem*. Rio de Janeiro, Casa Electros; Brasília, Conselho Federal de Psicologia, 1923/2006.

_____. *O methodo dos tests*. Rio de Janeiro, (s/e), 1928.

FILGUEIRA, A. L. de S. *A escrita descolonial de Manoel Bomfim: uma conversa*

com seu pensamento social e político. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, DF, 2012a.

FILGUEIRA, A. L. de S. *A utopia nacionalista de Manoel Bomfim*. Em tempo de História, UnB, 20, 153-163, JAN/JUN DE 2012.

KROPF, S.P. *Manoel Bomfim e Euclides da Cunha: vozes dissonantes aos horizontes do progresso*, in: História, Ciências, Saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, pp. 80-98, 1996.

MACHADO, D. W. *Os males de origem da educação brasileira segundo Manoel Bomfim*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

MACHADO, D. W.; CORSETTI, B. *Dominação, história e evolucionismo na América Latina: a perspectiva de Manoel Bomfim*. Oficina do Historiador, 7(Suppl.), 340-354, 2014.

MALLMANN, M. C. *Manoel Bomfim: um intelectual polêmico e engajado na Belle Époque (1898-1914)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ, 2011.

PORTUGAL, F. T. *Psicologia e história no pensamento social de Manoel Bomfim*. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(20), 2014, pp. 596-612.

PORTUGAL, F.T.; JACÓ-VILELA, A. M.; MONTEIRO, D.B.R. (2010). *Dominação, História e Evolucionismo na América Latina: a perspectiva de Manoel Bomfim*, in: *Psico*, (PUCRS), v. 41, 2010, pp. 325-331.

RODRIGUES-MOURA, E. *Territorio, moral y nación em los pupitres de la escuela: Olavo Bilac e Manoel Bomfim*, in: *Ciência, pensamento y cultura*, vol. CLXXXIII, Iss 724, 2007, pp. 227-241.

RIBEIRO, D. *Manoel Bomfim, antropólogo*, in: Bomfim, M. *A América Latina: males de origem*. Rio de Janeiro, Topbooks, 1997.

SAMPAIO, C. L. (2005). *A moralidade do salteador - Manoel Bomfim contra o espectro do colonialismo*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SANTOS, W. B. da S. A. do. *Povo e raça na formação da nação: um debate entre Manoel Bomfim e Silvio Romero*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de São Paulo. Marília, SP, 2006.

SANTOS, D. S. *A América Latina, de Manoel Bomfim, e Ariel, de José Enrique Rondó: dois ensaios de interpretação latino-americana*. (Dissertação de Mestrado).

Universidade Estadual de São Paulo. Assis, SP, 2011.

SILVEIRA, C. da. *(Re)leituras de Manoel Bomfim: a escrita da História do Brasil e o ser negro na passagem do século XIX para o XX.* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2011.

UEMORI, C. N. *Explorando em campo minado: a sinuosa trajetória intelectual de Manuel Bomfim em busca da identidade nacional.* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2006.

UEMORI, C. N. Dominação e consentimento na obra “A América Latina: males de origem” de Manoel Bomfim. *História em Revista*, UFPel, 14, 2008, pp. 81-100.

Educação ambiental: uma experiência na rede pública de Belo Horizonte

*Alison Azevedo Souza
Polyana Aparecida Valente*

Hodiernamente, a questão ambiental é um desafio que se coloca para gestores, professores, estudantes, homens, mulheres, crianças, enfim, a todos que vivem no planeta e de alguma forma interagem com ele. Neste sentido, a proposta deste trabalho é apresentar um projeto de Educação Ambiental que foi desenvolvido em uma escola municipal na cidade de Belo Horizonte.

O projeto em questão foi desenvolvido dentro da política de educação integral da Escola Municipal Jonas Barcellos Corrêa, localizada em um bairro da periferia de Belo Horizonte. Ele foi elaborado diante da obrigatoriedade em abordar a temática da Educação Ambiental com os alunos do Programa de Educação Integral do município. Deparamo-nos com alguns desafios para pensar e executar o projeto, como: carência de profissionais qualificados para a tarefa, uma frágil discussão teórica sobre o assunto na escola, dentre outros, o que não nos impediu de colocar uma ideia em prática.

Adotamos como estratégia de trabalho uma oficina de Educação Ambiental, que tinha como objetivo a criação de uma horta, por julgarmos ser essa a forma mais prática, econômica e acessível para fazer com que os alunos se conscientizem da importância do cuidado com o meio ambiente. A oficina proporcionou aos alunos conhecimentos sobre horta sustentável, noções sobre economia financeira através do plantio do próprio alimento, esclarecimentos sobre os cuidados com o meio ambiente e corte de gastos para a gestão financeira da escola.

Paralelo ao relato prático da experiência na escola, discutiremos, também, a historicidade e conceitos sobre a educação integral no Brasil. Ademais, mostraremos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica orientam o trabalho com a educação ambiental nas escolas brasileiras.

Educação Integral

Um ditado africano diz que “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança”, portanto, se faz necessário um conjunto de esforços e de saberes para proporcionar e garantir uma formação educacional com condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças, afim de uma formação plena e contínua.

Conforme Gadotti (2009), atualmente têm sido recorrentes palestras, debates, congressos e afins voltados para a discussão das propostas de educação integral dos estados e dos municípios, que intentam em proporcionar aos educandos uma educação plena, cidadã que garanta o afastamento destes sujeitos das ruas. Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) apresentou a Educação Integral como uma política através do caderno Mais Educação. Este caderno foi organizado “a partir do aprendizado com experiências bem-sucedidas” no intuito de “levá-la como prática às redes de ensino dos estados e municípios do país” (MEC, 2009).

A educação integral, apesar de ter sido apresentada, oficialmente, como política pública só em 2009, vem sendo praticada e discutida há muitos anos. A começar com o exemplo da Escola Parque, concebida por Anísio Teixeira, em 1950, os Ginásios Vocacionais de São Paulo, em 1960, os CIEPS (Centros Integrados de Educação Pública), no Rio de Janeiro, em 1983, entre outros (GIOLO, 2012). É sabido que estas experiências foram descaracterizadas sob a alegação de sobrecarga aos cofres públicos da época, porém essa não é toda a verdade. Segundo Giolo (2012), a classe dominante do país sempre possuiu a escola em tempo integral, a começar pelos colégios jesuítas do período colonial.

Com o processo de industrialização e urbanização da década de 1950, a escola passou a comportar um número maior de sujeitos e com isso o processo escolar passou a acontecer em um só turno para que “todos” fossem atendidos. Porém, esta mesma classe continuou bancando os estudos para a sua prole com as atividades de contraturno, que eram oferecidas pela própria escola, através de aulas particulares, para aprofundamento de estudos e em centros culturais, que pretendiam estimular a formação artística e cultural da elite. Tal ensino integral perpassou também pelo ensino superior, como afirma Jaime Giolo (2012) “na educação superior, as coisas aconteceram mais ou menos da

mesma forma: os cursos de formação das elites profissionais são de longa duração, geralmente prevendo dedicação integral” (GIOLO, 2012, p. 94).

Paralelo à educação elitista, a escolarização das grandes massas se incumbiu basicamente da alfabetização, já que este processo era conjugado com o trabalho produtivo. Portanto, a escola de tempo integral perdeu para a necessidade de sobrevivência dos mais desabastados. Conforme Giolo (2012) “aos filhos dos que vivem do trabalho braçal importa mais que assumam, desde cedo, os hábitos laborais do que os hábitos intelectuais” (GIOLO, 2012, p. 95).

Giolo (2012) afirma também, que esta estrutura escolar foi tão solidamente reproduzida no Brasil, que mesmo perante a introdução e ampliação do ensino obrigatório no país e a proibição do trabalho para menores de 16 anos, as escolas dos pobres não conseguem, ainda hoje, fazer muito mais do que alfabetizar. Segundo o autor, as poucas iniciativas no país voltadas para a educação em tempo integral e direcionadas à classe popular, pretendiam qualificar trabalhadores para o mercado de trabalho. A lei nº 4.073/ 1942 e lei nº 9.613/ 1946, que prevê um período destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca é um exemplo desta educação qualificadora de trabalhadores. Destacamos que a educação de tempo integral é tida como “pano de fundo” na abordagem feita pela lei supracitada, pois o destaque, aqui, é um ensino voltado para o técnico-profissional e não para o lazer e cultura, como para a classe dominante.

Passadas longas décadas, a legislação brasileira começa vagarosamente dispor de orientações para o ensino de tempo integral, começando pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. O art. 34, parágrafo 2º, nos traz que “o ensino fundamental será ministrado, progressivamente, em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) abordou várias vezes este tema e reivindica que as crianças das camadas populares, inclusive as que estão na educação infantil, tenham acesso ao ensino integral. Este documento é mais enfático na discussão do tema, porém ainda continua na ideia de implementação progressiva, sem definir metas e responsabilidades precisas. Em 2010, com um novo PNE, o país discute, novamente, esta temática e estabelece uma meta concreta de oferta desta modalidade

de ensino – “Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas brasileiras” – a fim de garantir uma educação pública que dê conta de assumir as demandas sociais.

Portanto, com estas novas demandas “a escola fundamental vem sendo instada, nos últimos anos, a assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública brasileira sempre o fez” (CAVALIERE, 2002). Neste sentido, começa a ser ofertado, em 2009, a jornada de tempo integral em algumas escolas públicas. A carga horária que era de 04 horas passa, então, para até 08 horas diárias, tentando proporcionar aos educandos uma educação plena/integral, como nos indica Gadotti (2009) “a educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem (GADOTTI, 2009, p.11). Dessa forma, a educação precisa abrir mão da fragmentação e de seus moldes “rústicos” para conceber uma proposta educacional que contemple não apenas a integralidade de horas na escola, mas que viabilize uma formação que englobe a igreja, a quadra de esporte, os clubes, as academias de dança, a capoeira, o português, a matemática, a praça, o museu, o cinema, etc., além de universidades, ONG’s, o bairro e o município.

É nesse contexto que, em 2006, no município de Belo Horizonte, nasceu o Programa Escola Integrada (PEI). Uma política de Educação Integral com o objetivo de interligar a proposta pedagógica das escolas municipais aos diversos espaços contidos na cidade, tornando o município uma grande sala de aula. O objetivo inicial do projeto era ampliar a jornada escolar de 04 horas e 20 minutos para até 09 horas diárias, com atividades que rompessem com os “muros” da sala de aula.

Segundo o Caderno de Diretrizes de Educação Integral do município, para a concretização do Projeto, foi necessária uma extensa articulação política do poder público municipal. Logo no início, foi realizada uma campanha publicitária e de mobilização, anunciando quais eram os objetivos do Programa, convidando as escolas a aderirem ao PEI (já que a adesão não era obrigatória) e aproximando diversas secretarias, empresas e organizações sem fins lucrativos que também acreditavam que a educação é um dever de toda a sociedade. Além da

articulação intersetorial, o município estabeleceu parcerias com as universidades públicas e privadas da cidade, intentando fortalecer as ações de ensino e extensão destas instituições e captar mão de obra qualificada para ministrar oficinas no Programa.

No município de Belo Horizonte, o contra turno é oferecido através de oficinas, que são divididas, de acordo com o caderno de diretrizes político-pedagógicas e operacionais, em macrocampos e microcampos. A arte, o esporte, o acompanhamento pedagógico, a educação ambiental, entre outros, são exemplos de macrocampos. Estabelecem-se como microcampos das áreas citadas, respectivamente, a dança, a capoeira, o reforço escolar e a horta, sendo esta o assunto que se desdobrará ao decorrer do presente artigo.

Educação Ambiental

Nos últimos séculos, um modelo de civilização se impôs, trazendo a industrialização como única forma inteligente de sobrevivência na natureza. Neste período, o processo de mecanização instalou-se não só na indústria, mas também no campo.

Com o aumento do processo de mecanização, aumentou também a exploração dos recursos naturais. Assim, recursos não renováveis, como o petróleo, ameaçam acabar. De onde se retirava uma árvore, agora se retira centenas. Onde moravam algumas famílias, consumindo menor quantidade de água e produzindo poucos detritos, agora moram milhões de famílias, exigindo imensos mananciais e gerando milhares de toneladas de lixo por dia. Essas diferenças são determinantes para a degradação do meio onde se insere o homem. Sistemas inteiros de vida vegetal e animal perdem o equilíbrio. Algumas das consequências indesejáveis desse tipo de ação humana são, por exemplo, o esgotamento do solo, a contaminação da água, entre outros.

À medida que tal modelo de desenvolvimento provocou efeitos negativos mais graves, surgiram manifestações e movimentos que refletiam a consciência de parcelas da população sobre o perigo que a humanidade corre ao afetar de forma tão drástica o meio ambiente. Dessa forma, a questão ambiental passou a ser considerada uma discussão cada vez mais urgente e importante para a sociedade, pois as pessoas começaram a perceber que o futuro da humanidade dependerá

da relação estabelecida entre a natureza e como o homem utilizará os recursos naturais disponíveis. Surgem, portanto, tensões e conflitos quanto ao uso destes recursos, já que a humanidade aumenta sua capacidade de intervir na natureza para satisfazer suas necessidades e desejos crescentes de avanços tecnológicos e “melhoria” da qualidade de vida.

É nesse contexto de preocupação com a preservação do Meio Ambiente que surge a Ecologia. Segundo Genebaldo Freire Dias (2004), o termo foi proposto em 1866 pelo biólogo Ernst Haeckel e deriva de duas palavras gregas: oikos, que quer dizer “morada”, e logos, que significa “estudo”. A Ecologia começa como um novo ramo das Ciências Naturais e seu estudo passa a sugerir novos campos do conhecimento, como a ecologia humana e a economia ecológica. Somente na década de 1970, o termo “ecologia” passa a ser conhecido do grande público. Contudo, ele é usado com outros sentidos e até como sinônimo de Meio Ambiente.

No final do século do século XX, iniciaram-se manifestações pela preservação dos sistemas naturais, que intentavam produzir novos significados da relação do homem com a natureza e construir uma consciência ambiental. Tais manifestações, em certa medida, foram resultado da interferência destrutiva do homem em relação ao meio natural. Segundo Bortolon e Mendes (2014) ocorre, em 1972, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, também conhecida como Conferência de Estocolmo. Esta conferência foi a primeira grande reunião de chefes de Estado organizada pelas Nações Unidas (ONU) para tratar das questões relacionadas à degradação do meio ambiente. A conferência trouxe impactos significativos para o Brasil, como nos aponta Bortolon e Mendes (2014):

A Conferência de Estocolmo em 1972 refletiu no ordenamento jurídico brasileiro e a delegação oficial brasileira após o retorno de tal evento conseguiu obter do governo federal um decreto criando a Secretaria Especial do Meio Ambiente, que iniciou suas atividades em 1974 (BARTOLON; MENDES; p. 120, 2014)

Nas nações mais industrializadas passa-se a constatar um significativo avanço no que tange as questões ambientais, porém,

pouquíssimas políticas de incentivo a preservação ambiental. No Brasil, houve a criação de uma gama de textos legais em proteção ao meio ambiente. Em 1988, com a nova carta magna, é reiterada a preocupação com as questões ambientais no capítulo VI, no Art. 225, que estabelece como direito de todos,

[...] o meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Em 1997, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)²⁰ que corroboram as noções de formação do indivíduo escolar para a educação ambiental. Além de trazer orientações para o ensino do Português e da Matemática, por exemplo, os PCN's apontam também orientações para o ensino da educação ambiental, que se apresenta com um tema transversal. Logo depois, é aprovada a lei nº 9.795 que reforça a obrigatoriedade das discussões a cerca do meio ambiente. Desse modo, a temática que se mostra em evidência, passou por diferentes processos históricos, políticos e sociais, chegando ao ambiente escolar com a ânsia de formar cidadãos intelectualmente cientes dos lugares que ocupam. Aos educadores, apresentou-se como uma forma de intervir na conduta social e discutir, na escola, uma maneira de integrar o meio ambiente e o homem.

Conforme o Parâmetro Curricular Nacional de Meio Ambiente, a escola deve ser um lugar que garanta, de acordo com o que se pretende em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a formação de um cidadão consciente de suas responsabilidades em relação ao meio ambiente, promovendo atitudes de proteção e melhoria dele.

As escolas devem estimular os alunos a praticarem atitudes de conscientização e preservação do meio ambiente. Isso pode ser feito através de atividades em que haja a participação ativa destes sujeitos,

20 Os PCN's constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997).

formando cidadãos críticos e conscientes do seu papel na preservação do meio ambiente e aptos a tomarem decisões sobre as questões ambientais. O papel da escola nas discussões socioambientais deve ser desenvolvido por meio das orientações dos PCN's, uso de recursos didáticos conforme a realidade do aluno e o meio em que a escola está inserida, atividades extraclasse, como passeios e visitas a parques e museus e a participação da família como continuidade do trabalho educativo.

A necessidade de utilização de recursos naturais acarreta em sua escassez, juntamente com outros problemas relacionados à disposição inadequada dos resíduos no ambiente. Com isso, o homem foi se convencendo de que é preciso reciclar, reutilizar e reduzir. Não há como não produzir o lixo, mas reduzir e reutilizar os materiais que seriam descartados é uma prática possível. O lixo pode se transformar em riquezas que permite gerar renda e serve também para a inclusão social do cidadão. As instituições de ensino, responsáveis pela formação integral da criança, possuem responsabilidades de preparar essa geração para um futuro sustentável.

Segundo os PCN'S (1997), a geografia, como todas as outras disciplinas, pode e deve auxiliar no ensino da preservação ambiental, pois ela propõe a leitura da realidade através daquilo que é específico do seu trabalho: o espaço construído. Estudar o espaço que faz parte da vida das pessoas e que é por elas construído através da sua ação é essencial, pois a partir da leitura dessa realidade, pode-se compreender e levar as crianças a analisar, com um novo olhar, a sua vida e o ambiente em que vivem.

O estudo lugar pode ser visto como um facilitador do processo de ensino/aprendizagem das questões ambientais, auxiliando, assim, na busca pela consciência ecológica. A partir do cotidiano do aluno, pode-se discutir como se dá a criação do espaço e as modificações que ocorreram nele pela interferência do homem, ou seja, a evolução do Meio Ambiente.

Diante dos novos desafios impostos pelas reformas educacionais brasileiras iniciadas no final dos anos 1980, sobretudo no que diz respeito a educação integral e ambiental, a seguir, apresentamos um relato de experiência em que foi desenvolvida uma oficina de horta, dentro macrocampo Meio Ambiente, do projeto de educação integral do município de Belo Horizonte.

Relato de experiência²¹

Em Belo Horizonte, o Projeto Escola Integrada (PEI) promove uma parceria importantíssima com as universidades e faculdades do município. Foi neste cenário de parceria entre a Prefeitura de Belo Horizonte e a Pró-Reitoria de Extensão (PAEx) da Universidade do Estado de Minas Gerais - Unidade Ibirité, que ingressei em outubro de 2014, no Programa de Educação em Tempo Integral.

O edital de seleção para as bolsas do Programa buscava alunos que intentavam a realização de estudos, pesquisas e atividades práticas de extensão universitária em regime de tempo parcial. A bolsa estava vinculada a uma carga horária de 20 horas/semanais com dedicação especificada no contrato. O edital previa como critério de seleção, a análise do histórico escolar e análise do currículo *vitae*. Fiz a minha inscrição para concorrer à bolsa do programa, já ansioso para me aventurar pelos caminhos do tempo integral e passei. Foi uma alegria imensa, pois via uma oportunidade de colocar em prática algumas das discussões teóricas da academia. Fui então conhecer a Escola Municipal Jonas Barcellos Corrêa.

A escola fica localizada na periferia da região do Barreiro, Belo Horizonte. Ela contava, na época que ingressei no Programa, com um número expressivo de alunos, aproximadamente 900, entre manhã, tarde e noite. O programa Escola Integrada atendia uma média 300 participantes, de 06 a 14 anos, entre manhã e tarde. Como era o meu primeiro trabalho, efetivamente, com educação, fui para escola munido de pretensões teóricas e com ideias já definidas, achando que iria salvar o mundo com uma educação transformadora e que eu só tinha a ensinar. Estava, também, cheio de medos e receios: medo dos alunos que eu ia encontrar, medo de ser hostilizado pelos colegas de trabalho, medo de ser assaltado (sim, assaltado! Ainda temos muitos (pré)conceitos para serem superados).

Ao entrar na escola, que por sinal é muito grande fisicamente, procurei a sala do Programa. No caminho, algumas coisas foram me chamando a atenção: um lindo jardim cercado por grades, a grande

21 No relato de experiência optamos pelo uso da primeira pessoa devido o envolvimento particular e profissional do estagiário na realização do trabalho.

quantidade de fechaduras nas portas, como se tudo precisasse ficar trancado o tempo todo, pequenas crianças, todas com blusas laranja, brincando com um jogo de tabuleiro, com belos e profundos sorrisos, que ficarão para sempre gravados na minha memória, etc.

Ao encontrar a sala do Programa, conheci a também recém-chegada coordenadora, que ainda estava se ambientando aos alunos e a rotina. Tivemos uma conversa, na qual ela me apresentou as delícias e precariedades da escola e do PEI. Nesta conversa, definimos meu horário de trabalho: de 12:00h às 16:00h. Este horário compreendia o desenvolvimento de oficinas para alunos de 10 a 14 anos.

Prossigui por alguns dias na escola observando os alunos, a rotina, as relações e os colegas de trabalho. Percebi relações tensas, como alunos e educadores agressivos, além de carências físicas e emocionais. Observei olhares ternos e afetuosos. Havia educadores empenhados em fazer o melhor com o que tinham, mas também educadores alheios ao processo. Aos poucos, fui percebendo que a observação me foi afetando, desfazendo todo um ideal e gerando uma sensibilidade educacional, que só poderia ser gerada ali, no chão da escola. Algo que a academia jamais iria me ensinar, por mais fantásticos que fossem os textos e professores.

Após a observação, decidimos, eu e a orientadora da universidade²², elaborar um questionário para compreender o que os alunos gostariam de ter como oficina. Assim, poderíamos elaborar um plano de trabalho atrativo, dentro das possibilidades da escola. Apliquei o questionário e fui percebendo que os estudantes precisavam e precisam ter voz sempre. Dar voz a eles foi acalentador, pois entre um questionário e outro fui conhecendo histórias e trajetórias, que foram essenciais para entender os corpos inquietos, os olhos chorosos e os sorrisos largos que encontrei ali. O resultado foi quase que unânime: os alunos queriam ter uma oficina de natação. Porém, a escola não contava com piscina e eu não tinha formação para trabalhar com eles um esporte desta complexidade. Até tentamos uma parceria com uma instituição próxima, mas por questões burocráticas não nos foi possível.

22 Welessandra Aparecida Benfica: professora titular da UEMG- Unidade Ibirité. Doutoranda em Educação na FaE/UFMG; Mestre em Educação pela PUC/MG; Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (1999) <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4716828H3>>.

Dei então este retorno aos alunos e pedi que escolhessem algo dentro das possibilidades da escola. Foi aí que descobri que a instituição tinha máquinas fotográficas semiprofissionais que não eram usadas pelos alunos. Tivemos, então, a ideia de elaborar uma oficina de fotografia. Durante o planejamento dos encontros, fui me recordando das aulas de mediação didática da universidade, que foram importantes para que eu pudesse me organizar didaticamente. Percebi, então, que a universidade está presente a todo o tempo no fazer diário do educador, e que havia um pequeno equívoco quando ouvia de alguns professores, mais experientes, dizerem: “quando você sair da Universidade, esqueça o que aprendeu, é tudo diferente aqui”. Pode ser que há um fundo de verdade nessas palavras, mas durante a caminhada na escola, a universidade foi imprescindível para refinar meu olhar e compreender o universo educacional. Iniciei a oficina de fotografia e através dela fomos tecendo histórias. Os alunos foram registrando o dia a dia da escola com as câmeras e depois, nos encontros, conversavam sobre suas percepções e opiniões sobre aquele espaço que era deles. Minha intenção com a oficina era protagonizar sujeitos silenciados por diversas situações e fazer com que eles se sentissem pertencentes ao espaço.

Entre uma tessitura e outra, conheci Bruno²³, um garoto de 12 anos. Um aluno estigmatizado com todos os estereótipos possíveis. Bruno foi descrito assim por uma professora: “Ele é terrível, você vai chorar quando conhecê-lo. Ele fala palavrão o tempo todo, se você chamar a atenção, ele vai te agredir. Não encoste nele, não dê “moral” para ele, senão seus dias serão um inferno aqui”. Eu, obviamente, morri de medo, mais uma vez! Nos encontros da oficina de fotografia, Bruno parecia querer provar que ele mandava naquele espaço. Chutava colegas, levantava o tempo todo, era alheio as conversas e as fotografias dos outros. Mas uma coisa, em mim, chamava a atenção neste aluno: minha aliança de compromisso no dedo. Ele perguntou por várias vezes com quem eu me relacionava, e eu sempre o ignorava, com receio da reação dele quando eu dissesse que tinha um relacionamento homoafetivo. Mas eu precisava fazer que de alguma forma Bruno se sentisse parte do grupo. Foi então

23 Usaremos nomes fictícios, a fim de manter em anonimato a identidade dos alunos e funcionários da escola.

que fiz uma proposta: “Bruno, eu lhe conto sobre a minha aliança e sobre um pouco da minha vida e você me conta um pouco da sua vida, pode ser?” Imediatamente, Bruno se atentou para me ouvir. O grupo estava curioso para saber minha história. Nesta ocasião, aprendi que na escola, para receber, você precisa dar. Foi naquele momento, que aprendi na prática, a tão falada troca de saberes estudada na universidade. Conteí-lhes então minha história amorosa, sobre minha vida e minha trajetória. E ao final, ouço de Bruno o seguinte: “*Noh, fêssor! Hoje você tem a minha moral*”.

Como num passe de mágica, Bruno passou a ser, pelo menos na minha oficina, o aluno mais participativo. E compartilhou conosco uma história com profundas marcas, apesar de tão jovem. Aprendi com ele a respeitar as trajetórias vividas por cada indivíduo e a usar isso como uma pedra preciosa para o processo de educação formal.

Seguindo por este caminho, fiquei atuando nesta oficina por intensos quatro meses. Após esse período, convidaram-me para um processo seletivo na própria escola. O cargo era “apoio à coordenação”, uma espécie de vice-coordenador. Aceitei de imediato o convite, ansiando em me aventurar pela gestão. Fiz o processo e passei. Foi uma alegria! Minha carga horária passou a ser de 08 horas diárias e comecei a acompanhar os alunos de 05 a 11 anos no turno da manhã. Como já estava habituado com a escola e a rotina, não tive dificuldades no dia a dia com os alunos.

O tempo foi passando e em um determinado dia recebemos o caderno de Diretrizes Políticas-pedagógicas do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte. Esse documento orienta e determina as oficinas que precisam ser oferecidas, obrigatoriamente, no programa. Foi, então, que percebemos que não tínhamos a oficina de Educação Ambiental.

A primeira dificuldade encontrada foi em selecionar um monitor e/ou monitora com qualificação para ministrar a oficina. Tínhamos um prazo para começar as atividades e, por isso, fizemos uma seleção interna entre os funcionários da escola. Foi então que conhecemos Rosa, uma funcionária da limpeza. Uma mulher criada no interior, com pais agricultores e que tinha uma linda relação com a terra e com o chão. Após processos burocráticos serem vencidos, Rosa começou a fazer parte da

nossa equipe de educadores.

Apesar de ser muito experiente com o manuseio da terra e com a vida no campo, Rosa não tinha formação universitária, o que dificultou o planejamento didático dos encontros com os alunos. Estava aí meu segundo desafio: orientar didática e teoricamente uma pessoa mais velha que eu, com muito a ensinar e também muito a aprender. Confesso que imaginei que esta tarefa seria impossível de se realizar. Pensei que ela não daria conta de me acompanhar. Eu, soberbamente, pensei que iria “ensinar”, mas ela, gentilmente, foi me mostrando, na prática, que ensinar é aprender.

Rosa propôs trabalhar educação ambiental com uma horta na escola. Eu, mais uma vez, descreditei. Primeiro, porque a “olhos nus” não havia espaço para uma horta; e segundo, por achar que os alunos não se interessariam por esta atividade. Mas aprendi que a experiência na vida é tão válida quanto as teorias dos livros da universidade. São saberes diferentes que aprendi a respeitar.

Rosa foi injetando doses de curiosidades nos alunos, levou-os para uma parte de trás da escola cheia de terra e desnivelada e pediu que imaginassem uma horta, cheia de frutas e verduras. Canteiros de terra onde eles pudessem plantar as sementes que achassem. Um lugar deles e para eles. Fui auxiliando-a na escrita dos encontros e fomos trocando experiências. Até que a horta fosse ganhando vida.

Nossa intenção era fazer com que os alunos se apropriassem do espaço. Ensinamos durante os encontros diários a adubar a terra, o processo de nascimento de uma planta, fizemos experimentações e, por fim, fizemos seis canteiros bonitos e largos.

Os alunos ficaram ansiosos pra o dia em que iam plantar. Mas, antes, Rosa ministrou 04 encontros em que eles escreveram e desenharam sobre o que era o meio ambiente, sobre o ambiente escolar, sobre a horta, sobre o ciclo das plantas e sua importância para nossa sobrevivência na terra. Além disso, lhes foi dito como o plantio do próprio alimento pode auxiliar na economia familiar e na gestão financeira da escola.

O dia tão esperado chegou: plantar as sementes. Cada aluno escolheu uma semente para plantio. Tínhamos várias: cenoura, alface, tomate, agrião, etc. Rosa, foi ensinando, diariamente, o ciclo das plantas, a importância da chuva e da água para elas, a importância de

regá-las todos os dias, entre outros conhecimentos que fazem parte do cultivo agrícola. Os alunos foram tomando uma consciência ecológica maravilhosa. Começaram a ficar atentos às árvores da escola e ao jardim e a cuidar do lixo do chão da sala. Estas atitudes foram contagiando a todos.

A horta foi uma ferramenta muito bem utilizada por Rosa para dizer aos alunos o papel fundamental das árvores e plantas no planeta e que somos responsáveis por sua preservação e cuidado. Aos poucos, os discentes foram entendendo que o meio ambiente é onde nos encontramos e estamos e que devemos sempre manter o equilíbrio.

Todos os dias, Rosa levava-os para a horta. Lá, eles regavam, tiravam ervas daninhas e ali mesmo ia conversando, educadora e educandos, no chão da horta. Sem quadro, sem giz, sem papel. Na prática. Após um tempo, as sementes cresceram e os alunos fizeram a colheita. Rosa ensinou a colher. Percebi que os alunos tomaram amor pelas plantinhas. Não queriam tirá-las para levar à cantina para que fossem servidas no almoço. Rosa então explicou o que era replantio e quanto importante ele é para que as coisas não acabem. Foi uma festa. A horta se tornou parte da escola e da rotina. Seguimos usando a horta pra ensinar e aprender sobre o meio ambiente, sobre planta, sobre alimentação saudável, sobre vida sustentável.

Usarei aqui as sábias palavras de Paulo Freire para sintetizar toda a riqueza de saberes aprendidos no programa de Educação em Tempo Integral e em especial ao trabalho com esta horta: “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 2015, p.24).

Considerações Finais

A partir dos desafios e das soluções encontradas para a execução do projeto de Educação Ambiental na escola de tempo integral, julgamos que a discussão de projetos dessa natureza é pertinente, uma vez que vivemos um momento de crise ambiental e se faz necessária a formação de uma nova consciência ecológica que pode e deve ser feita na escola.

Esta consciência ambiental, que foi apresentada aos alunos

através do projeto de horta na escola, permitiu que os discentes pudessem perceber a importância do cultivo de seu próprio alimento, bem como, a preservação dos espaços que possuem intervenção humana. Assim, através da prática docente, orientada pelas teorias vistas na licenciatura, construímos juntos, alunos e professores, uma análise crítica do ambiente que estamos inseridos, intentando o cultivar, cuidar e preservar.

Referências

BELO HORIZONTE. *Educação Integral: diretrizes político-pedagógicas e operacionais*. 2015.

BORTOLON, Brenda; MENDES, Marisa Schmitt Siqueira. A Importância da Educação Ambiental para o Alcance da Sustentabilidade. In: *Revista Eletrônica de Iniciação Científica*. Itajaí, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI. v. 5, n.1, p. 118-136, 1º Trimestre de 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASILIA. *Plano Nacional de Educação*. 2001.

BRASILIA. *Plano Nacional de Educação*. 2010.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 9ª ed. São Paulo: GAIA, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Ed. Paz e Terra. 2015.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GILOLO, Jaime. *Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate*. In - MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil*. Porto Alegre, 2012.

MEC. *Série mais educação: Educação Integral - Texto para o debate nacional*. Brasília: Secad, 2009.

Educação ambiental: tema água na transversalidade

*Joana Beatriz Barros Pereira
Carla Maria Nogueira Carvalho
Solange Christina Carneiro Rodriguez*

As questões ambientais trazem grandes desafios para a humanidade e se agravam a cada dia atingindo a própria sobrevivência humana. É uma crise que se encontra em uma complexidade tal que pode-se pensar em fundamentação social, econômica, política, cultural, educacional, psicológica, no âmbito local e também na perspectiva global. A humanidade produziu conhecimentos novos em sua trajetória histórica e processual mas não realizou a extensão desses conhecimentos de forma ética e responsável. Os processos educativo e científico não foram capazes de promover uma relação harmoniosa do homem com o meio ambiente. A natureza, em sua origem e dinâmica, viu-se atacada pela ação humana que, mesmo aprimorada pelos diversos processos educativos, não promoveu o homem em relação a sua condição terrena. Diante deste cenário, rever a educação se faz condição preponderante na construção de uma nova relação entre homem e natureza.

Este trabalho tem como objetivo promover a experiência da transversalidade com um tema ligado a questão ambiental no ambiente acadêmico da formação de professores, com a finalidade de preparar futuros profissionais para esta educação compromissada com os novos paradigmas da sustentabilidade. A metodologia utilizada é de um estudo de caso de natureza exploratória em que o objeto de estudo é a água, e o cenário é a própria realidade e instituição do bolsista e pesquisador. Visando promover habilidades e competências no bolsista futuro professor para atuar como agente de transformação social, a pesquisa concluiu com um produto a ser aplicado no ambiente de estudo efetivando soluções para os problemas identificados.

Revisão da literatura

É inaceitável estar em um país rico em recursos naturais, com

índices elevados de acesso à educação e ter problemas de desequilíbrio ambiental. Há um conflito entre a natureza que sustenta a vida e a vida que é sustentada pela estrutura social. Este conflito está relacionado com a natureza humana e com as questões psico-sociais que estão por detrás da estrutura social. A humanidade paga um preço alto por ter educado gerações que priorizaram critérios econômicos e visão local. A visão planetária ficou distante dos valores que estavam sendo formados e atualmente, tem-se vivenciado as consequências da ação do *Homo sapiens* que se vangloria da sua evolução.

Felix Guatari (1995) aponta a perspectiva ecosófica no entendimento da relação do homem com seu *ethos* e Keppe (2010) discute esta relação na abordagem da integralidade trilógica. Na integralidade da pessoa humana, sentimento, pensamento e ação nos remete aos planos humano, ético, moral e social, os quais se expressarão em princípios e práticas entendidas e analisadas na visão interativa e integralizada entre elas. Nesta interação que emerge da pessoa humana para a pessoa humana, da sociedade para a sociedade e da sociedade com o humano de cada cidadão em todas as suas possibilidades. Abdicada da importância a que merecia, esta integralidade se segmenta na própria pessoa humana e, conseqüentemente, na sua estrutura social, com prejuízos e consequências que uma visão segmentada pode provocar em um sistema. Vive-se a autodestruição, seja na questão da natureza física ou da natureza humana que se perde em si própria.

O aprimoramento técnico também contribuiu gradativamente para o isolamento humano em relação à natureza. O que se viu, ao longo da evolução humana, foi a dominação do meio ambiente, cada vez mais substituído por ambientes projetados e construídos pelos homens, ambientes estes, raramente em equilíbrio dinâmico com a natureza, como é o caso dos centros urbanos atuais. A natureza vem sendo utilizada para servir as necessidades humanas (PEREIRA *et all.*, 2007, p. 1).

Diante deste cenário preocupante que atinge a sociedade e o próprio homem, a educação busca reorganizar a formação. Uma vez que todas as profissões e os segmentos sociais perpassam pela educação, este

caminho é propício para a implementação de uma nova cultura.

Pensou-se que a felicidade estava na riqueza material e esta, por sua vez, traria o bem estar. A satisfação material gerou uma enorme e profunda crise, simplesmente porque o homem é um ser multidimensional, isto é, não possui somente necessidades econômicas mas também, necessidades sociais, políticas, culturais e afetivas (CARELLI, 1998, p.103).

Conforme trata Carelli (1998), a visão reducionista que aborda o conjunto de problemas dos tempos atuais com base nos fenômenos complexos interpretados através dos seus componentes básicos, influenciou o pensar no mundo e está se mostrando inadequada. É uma visão estática do objeto, em que não se inclui o sujeito como parte da visão e assim não alcança a dinâmica inerente a vida. Ferguson (1998) afirma que:

[...]o surgimento de um novo paradigma é ao mesmo tempo humilhante e estimulante, não estávamos errados, e sim sendo parciais, como se estivéssemos vendo apenas com um olho só. Não se trata de mais conhecimentos, mas de um novo conhecimento (FERGUSON *op cit* CARELLI, 1998, p. 106)

Esta nova visão do conhecimento é uma tentativa de reverter o quadro. A natureza por si só constrói seu equilíbrio e o homem desencadeia os conflitos que promovem o desequilíbrio. Portanto, o estudo das ciências da natureza não deve ser o foco na construção deste novo conhecimento pois é a ação humana que desencadeia os problemas ambientais. A abordagem conteudista da era tecno-mecanicista que aborta a ação humana na relação com o tecnológico, mostra-se ultrapassada nesta renovação do fazer pedagógico.

A Sociedade do Conhecimento, com a globalização, passa a exigir conexões, parcerias, trabalho conjunto e inter-relações, interatividade, numa perspectiva que supere a fragmentação e a divisão de todas as áreas do conhecimento. Diante deste

enorme desafio o importante papel destinado à educação, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações, de modo a formar para a vida, significa mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos (ARAÚJO, 2009, p. 47).

Almeida Filho (2013) enfoca este cenário na experiência de promover um curso de graduação interdisciplinar:

Não obstante, a tecnociência e a estrutura institucional dela decorrente tem demonstrado flagrante insuficiência no enfrentamento das novas e complexas questões colocadas pelo multiculturalismo, pela epistemodiversidade e pelos desafios da sustentabilidade, que impuseram novos arranjos de saberes e práticas (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 25).

A educação como caminho é aquela que tem o foco no homem e na sua relação com a natureza. A educação adequada não deve concentrar na área de Ciências e em visão conteudista para as questões de meio ambiente. Muito do insucesso da educação para as questões de meio ambiente está relacionado com a forma equivocada de construir a relação humana com a sustentabilidade, em que se tentou formar a consciência humana apenas pelo conhecimento técnico da área.

Romper com a ideologia educacional fragmentadora significa ser capaz de atender as necessidades dos discentes, diante de uma nova realidade mundial, contemplando não apenas aspectos conteudistas, mas cognitivos, sociais, históricos, econômicos, biológicos, afetivos, etc. partindo para uma nova concepção de aluno, que deixa de ser um mero receptor para ser um sujeito atuante na sua aprendizagem e de professor que passa de transmissor para mediador do conhecimento (ARAÚJO, 2009, p. 50).

Este conhecimento resultará de uma abordagem diferenciada. Para que ocorra esta abordagem nova, desloca-se o conteúdo técnico a ser interpretado pelo aluno para a interpretação do aluno quanto ao

conhecimento técnico, tendo como pano de fundo a complexidade do ser humano que há nele próprio, nas diversas relações que faz com a dinâmica da vida. A figura “solitária” do professor que ensina é desconstruída para que a aprendizagem significativa ocupe o espaço do fazer pedagógico, e o professor passe a mediador enquanto o aluno construtor de seus saberes.

Nesta perspectiva, os temas transversais foram introduzidos pelos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais focando problemas sociais da sociedade contemporânea na visão global e local e procurando conduzir a formação de pessoas para atuarem como agentes de transformação e da construção de suas próprias existências.

Outro ponto a ressaltar nesta nova perspectiva de ensino, é a necessária formação do professor de Ciências num pensar transversal, onde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam que a perspectiva transversal aponta para uma transformação da prática pedagógica, pois rompe com o confinamento da atuação dos professores às atividades pedagogicamente formalizadas e amplia a responsabilidade com a formação dos alunos. Os Temas Transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca relações entre alunos, professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar (BRASIL, 2002).

Abarcando atitudes e compromissos, os temas transversais são ferramentas no deslocamento do ensino centrado no professor para o ensino-aprendizagem que se constrói na relação professor-aluno. A formação de professores com base em princípios e valores desta aprendizagem ativa é o desafio da sociedade atual. A academia formada na visão fragmentada deve ser receptiva às iniciativas que promovam a alteração desta realidade e assim perceber os ganhos que este processo de transformação trará na nova forma de tratar o conhecimento e obter benefícios com sua aplicação.

A Educação Ambiental emerge no sistema educacional como tema transversal. Diante dos problemas ambientais que assolam a terra, a humanidade e colocam em risco a manutenção da vida, as questões

ambientais trazem uma congruência de interesses que superam as diferenças de raças, povos, religiões, espaços geográficos e políticos, e coloca a humanidade em um mesmo cenário. Sob o foco global, e mesmo sob o foco local, a realidade ambiental atual remete o mundo a um só caminho, o da autodestruição. Na tentativa de impedir este trilhar, a Educação Ambiental aproxima pessoas e interesses e se mostra um meio na construção de um novo paradigma para a sociedade. Atinge o cidadão na sua consciência de pessoa humana e social assim como atinge as estruturas sociais no âmbito organizacional e estrutural, visando a sustentabilidade e a vida das próximas gerações.

Se há críticas quanto à dificuldade de implantação da Educação Ambiental de forma interdisciplinar e transversal nas escolas e faculdades, é necessário reconhecer, de outro lado, que a questão ambiental não é, nem pode ser um conhecimento em si, independente das áreas afins. Conteúdos e conceitos como preservação ambiental, desenvolvimento sustentável, conscientização ecológica, não tem sentido sem uma abordagem também histórica, sociológica, filosófica, ou desprendida dos conhecimentos ministrados pelas outras Ciências, entre elas, Geografia, Biologia, Química e Física (BERNARDES, 2010, p. 178).

A Educação Ambiental entendida como tema transversal e não como disciplina curricular, visa trabalhar a formação de uma consciência de pertencimento e condição terrena, refletindo esta formação cultural e cognitiva no perfil do egresso da universidade. De forma não compartimentalizada, mas sim como parte de um processo de formação humana e social pertinente a todos os cursos e a todas as formações na universidade, tem-se uma maior possibilidade para promover um egresso com atitudes e valores pessoais e globais, apropriados de uma nova visão em sua relação com a terra, com a sociedade e com a vida. Abordado ainda em Bernardes (2010)

Nesse sentido, a contribuição pedagógica para a construção de uma nova relação entre homem e meio ambiente deveria se dar por meio da inserção das questões ambientais de forma transversal, na

estrutura curricular dos conteúdos tradicionais, mas enriquecida com exemplos, práticas, experiências, materiais educativos, mídias e atividades extraclasse que aproximem o estudante com o ambiente em que ele vive (BERNARDES, 2010, p.179).

A formação de professores vivencia uma dificuldade metodológica assim como os professores em exercício também vivenciam estes novos desafios em sua prática devido ao perfil de suas formações e as gerações que com ele cohabitam o mesmo tempo e espaço. A geração do docente universitário é de uma época, o acadêmico é de outra época e a geração dos alunos para este acadêmico quando for professor, apresentará características de outra época mais. Ou seja, uma dinâmica de transformações sociais com uma velocidade nunca imaginável, em que, em um curto espaço de tempo tem-se 3 gerações diferentes. Com esta diversidade cultural e de perfil das gerações que convivem mutuamente na escola, se faz necessário metodologias que se adequem a estas realidades. Mazzarino (2016) pesquisando a aplicação da educação ambiental em escolas de educação básica, cita Lago (2004):

[...] além de serem difíceis de definir, a multi, a trans e a interdisciplinaridade ainda são pouco conhecidas como um método de ensino. Talvez, esta seja uma das razões para explicar a resistência de muitos profissionais na hora de trabalhar com temas que exigem a interação e o uso das diversas disciplinas. A transversalidade dos PCNs não está sendo contemplado se observarmos a tendência da educação ambiental ser trabalhada a partir da área de ciências (LAGO, 2004 *apud* MAZZARINO, 2016, p. 11).

Haubrich (2015) discorre experiência com professores de educação fundamental e relata:

Dadas à relevância do tema Educação Ambiental e à necessidade de que ele seja abordado com efetividade nas escolas, em particular do ensino fundamental, sugere-se uma nova metodologia, que considera o caráter da transversalidade no ensino e

que, ao mesmo tempo, forneça subsídios concretos aos educadores, auxiliando na sua capacitação, garantindo uma base de conhecimento e o alcance das informações por todos os alunos (HAUBRICH, 2015, p 2).

A formação de professores e a organização educacional brasileira, com todas as superações ainda a serem realizadas no âmbito organizacional, político, econômico, dentre outros aspectos que interferem na qualidade da educação, é o espaço propício para a realização de atividades e experiências novas no sentido de formar professores com estes novos paradigmas.

As questões ambientais, sob a visão aqui percorrida, nos remetem a focalizar pesquisas no sentido de entender, interpretar e buscar soluções para a ação humana diante dos desafios que nos levam para a autodestruição. E a psicologia ambiental e outras áreas de ciências humanas vão se consolidando elementos importantes na relação interdisciplinar e transversal a que devem ser submetidos os temas ambientais.

Metodologia

A universidade em sua essência, ensino, pesquisa e extensão, deve promover experiências de formação para a comunidade interna e externa. Com esta perspectiva a UEMG Campanha promoveu um trabalho de pesquisa para propiciar oportunidade de ação-reflexão-ação entre docentes e discentes, de forma transversal, abordando questões ambientais. Optou-se pelo tema Água devido ao momento da crescente crise hídrica que afetou a população do sudeste brasileiro, espaço geográfico que não presumia vivenciar a escassez de água. No âmbito metodológico elegeu-se o estudo de caso em que o cenário de estudo foi a própria instituição, realidade concreta para pesquisador e pesquisados. Com foco no perfil de egresso proposto nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da universidade, os quais apontam que o egresso deve ter uma atuação como agentes transformadores da realidade em seus ambientes de trabalho e da sociedade em que estiverem inseridos, acresceu-se à metodologia, um item de elaboração de programa de ações transformadoras a partir dos dados obtidos da realidade pesquisada.

Resultados e discussão

Para a seleção de bolsista, abriu-se inscrição para matriculados em qualquer curso da universidade com o objetivo de promover a transversalidade e a água foi o tema eleito devido ser uma questão ambiental que interessa a comunidade acadêmica e a toda a sociedade, independente da área do curso. É a vivência de temas transversais na própria prática. Assim estruturou-se um plano de trabalho que seria, ele próprio, uma ferramenta de ensino, pesquisa e extensão. Atingiu-se uma visão integralizada da formação no aspecto do conhecimento e do perfil profissional em formação.

O orientador possui formação na área de Ciências Biológicas e o bolsista selecionado foi discente do curso de Licenciatura em História. A pesquisa realizada teve como cenário a instituição em que o bolsista estava matriculado, a qual oferta cursos na área de História, Pedagogia e Processos Gerenciais. Neste cenário, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade ocorreram de forma natural.

As atividades iniciaram pela fundamentação teórica a qual necessitou de um tempo próprio visto que o conhecimento técnico da temática água careceu de uma atenção especial na pesquisa devido a formação do bolsista ser em história. Após estudos específicos, foi providenciada uma organização sistematizada dos itens a serem observados.

O bolsista realizou o levantamento dos dados técnicos e documentais quanto ao uso de água na instituição. Mapeou o volume de água gasto mensalmente, as características dos vasos sanitários, torneiras, válvulas, bebedouros e apresentou em quadros. A seguir realizou observações de atitudes na comunidade acadêmica quanto ao uso da água, formas de limpeza, controle de vazamentos, e sistematizou os dados.

Após tabular os resultados, promoveu um estudo comparativo entre os parâmetros de uso racional de água e os dados levantados pela observação realizada na instituição em relação ao volume mensal de uso de água, estrutura física e procedimentos dos alunos, docentes, auxiliares administrativos e de serviços gerais. Listou as ações realizadas e as não realizadas na instituição. Com o resultado deste estudo, elaborou um programa de ação para ser aplicado a esta realidade com a finalidade de

implantar uso racional deste recurso nas rotinas da instituição. Além disto estabeleceu ações a serem implantadas visando promover a formação de consciência entre os acadêmicos, docentes e auxiliares, demonstrando a importância em divulgar estas ações e os conhecimentos para a família, amigos, ambientes de trabalho, ambientes externos em geral.

Para encerrar o trabalho apresentou os resultados à comunidade acadêmica em palestras com todos os discentes, docentes e auxiliares administrativos, apresentando as ações e solicitando a manifestação dos presentes quanto a aplicação das ações na própria universidade. A plateia foi unânime em aprovar a implantação das ações. A seguir encaminhou o Programa de Uso Racional de Água para a Reitoria. Este programa de ações envolveu ações na parte técnica de uso da água e na parte de formação de consciência cidadã aplicável à vida social de cada um.

A implementação dos temas transversais tem desafiado a escola e a universidade. A academia, historicamente habilitada em cursos cuja estrutura curricular é departamentalizada, capacitada de forma segmentada em currículos disciplinares, tem como atribuição formar o profissional para os novos tempos. E nestes novos tempos a complexidade pede a visão integral e integralizada a qual se concretiza no perfil profissiográfico do egresso. A cultura da estrutura curricular segmentada em disciplinas ainda não foi superada e o modelo compartimentalizado se reflete na formação dos acadêmicos. Assim a academia deve prover esforços para atuar em si própria deve ser agente de transformação de sua realidade para promover novo perfil na formação, superando este grande desafio. Ao bolsista foi proporcionado a experiência de descrever a sua realidade e promover ações para a transformação dessa realidade.

Conclusão

O trabalho propiciou a vivência da transversalidade no ambiente de formação. Proporcionou experiências para formar consciência cidadã a partir de uma ação concreta e pertinente, consolidando uma práxis significativa e de transformação social. No aspecto da transversalidade o projeto foi aberto para todos os cursos de forma a configurar a importância da temática água para qualquer formação profissional.

Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar & COUTINHO, Denise. Inter-Transdisciplinaridade na educação superior no Brasil. In: GAMBI, Thiago (org.) *O desafio da Interdisciplinaridade: Reflexões sobre a experiência do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia da UNIFAL-MG*. Belo Horizonte: Ed Fino Traço, 2013, 296p

ARAÚJO Fabiane de Matos; SANTOS Elizabeth da Conceição. Educação Ambiental e a Prática da Transversalidade na Formação de Professores: Reflexos no Ensino Básico. In *VII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciência*. Florianópolis, 2009, 243 p. Disponível em <www.pos.uea.edu.br/data/area/titulado/download/14-10.pdf> Acesso em 20/02/2016>.

BERNARDES Maria Beatriz Junqueira; PRIETO, Élisson Cesar. Educação Ambiental: Disciplina versus Tema Transversal. In Programa de Mestrado em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande -RS. *Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient*, v. 24, janeiro a julho de 2010. Disponível em <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3891>>. Acesso em 20/02/2016

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CARELLI, Mariluci Neis, O Impacto da Crise Sócio-Ecológica sobre o Pensamento Social: Novos Horizontes. In *Rev. Univille*, v.3, n.2, set/1998. P 99-108

GAMBI, Thiago & CONSENTINO, Daniel do Val & GAYDECZKA, Beatriz. *O desafio da interdisciplinaridade: reflexões sobre a experiência do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia da UNIFAL - MG*. Belo Horizonte, Fino Traço, 2013. 269p.

GUATTARI, Felix. *As 3 ecologias*. Campinas: Ed Papirus, 1995. 56 p

KEPPE, Norberto. *O Reino do Homem*. São Paulo: Ed Proton, 2010.

PEREIRA, Kely Adriane Brandão; BITTAR Michelle; GRIGOLI, Josefa Aparecida Gonçalves. *A transversalidade e a interdisciplinaridade em Educação Ambiental: uma reflexão dentro da escola*. 2007, 22 p. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/A%20transversalidade%20e%20a%20interdisciplinaridade%20em%20educa%E7%E3o%20ambiental%20GT4.pdf>. Acesso em 20/02/2016

HAUBRICH Margareth; SALDANHA, Claudinéia Brazil; SALVI, Luciane Teresa. A transversalidade da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. In *VI Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental* Porto Alegre/RS - 23 a 26/11/2015. Disponível <www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2015/VII-009.pdf>.

MAZZARINO Jane M; ROSA, Daiani Clesnei da. *Educação Ambiental em Escolas: das Práticas Periféricas à necessária Transversalidade*. Número 56, Ano XV Junho-Agosto/2016. Disponível em <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=2358>>. Acesso em 20/06/2016

A transmissão geracional dos saberes e o suicídio de jovens ameríndios na contemporaneidade: uma reflexão transdisciplinar

Daniela Teixeira Dutra Viola

O rito de passagem: o tempo da adolescência nas sociedades tradicionais

De acordo com o antropólogo David Le Breton (2013), nas sociedades tradicionais, hoje em dia amplamente reduzidas pela globalização, os jovens não vivenciam a lacuna temporal característica da adolescência na cultura ocidental moderna – lacuna que é um tempo “entre dois”, em que o sujeito não tem mais as referências da infância nem conta ainda com os norteadores da vida adulta. No lugar dessa lacuna, essas sociedades tradicionais instituem os ritos de passagem entre a infância e a maturidade social, quando o jovem chega a uma posição ativa e responsável na comunidade e tem acesso a saberes que são atribuídos a essa posição. No suceder das gerações, os saberes não perdem seu valor, e sim são transmitidos, são garantidos pelos antepassados e por uma cosmologia que abarca o conjunto das relações com o mundo.

Segundo Ariane Deluz (1999), também antropóloga, os ritos de passagem permitem que os jovens assumam algo que os ultrapassa, o corpo social. Essa mudança de posição é sinalizada das mais diversas formas nas diferentes sociedades. Em muitas culturas, essa passagem é marcada por uma única cerimônia, que, quando terminada, com as redefinições induzidas pelo rito, passa-se de uma idade à outra. Nesses casos, a adolescência dura somente o instante dessa cerimônia. No final, a criança se torna um homem ou uma mulher, de acordo com as indicações culturais próprias a cada sexo. Em outras sociedades, porém, essa passagem pode durar alguns meses ou até vários anos, em modelos que vão desde uma sucessão de ritos e provações até longos períodos

de uma errância de caráter iniciático. Apesar da grande variabilidade da passagem à idade adulta encontrada na diversidade das sociedades tradicionais, percebe-se que esses modelos têm em comum uma temporalidade pautada pela tradição, de maneira que esses jovens não ficam à deriva num tempo lacunar, mas sim atravessam de uma idade a outra no andamento definido pela cultura.

Nas sociedades modernas e hipermodernas, não há rituais capazes de conduzir essa transição, que se dá de forma gradual. Tais sociedades são divididas em diversas classes sociais, nos mais variados grupos, provenientes de diferentes culturas, heterogeneidade que contribui para referências mais vagas e imprecisas, e para a longa permanência dos adolescentes numa fase lacunar. Le Breton (2013) demonstra que os ritos de passagem das sociedades tradicionais operam o balizamento dessa transição, como marcadores, elementos da tradição que garantem aos jovens uma margem de manobra limitada. Ou seja, nas sociedades tradicionais, as orientações para existir e se localizar na comunidade são fornecidas pelo laço social.

Como indica Deluz (1999) e Le Breton (2013), os dados culturais que definem o acesso à idade adulta variam, enormemente, de uma sociedade para outra. Além da temporalidade definida pela tradição, os variados modelos de passagem também têm em comum a função de reconhecimento e de instituição dos jovens numa comunidade. Os ritos de iniciação têm o caráter de modificação radical do estatuto e do sentimento de identidade dos iniciados, que ascendem, assim, a um saber superior e a um novo *status* social, anteriormente cobiçado. Como eventos que assinalam uma morte simbólica, os ritos asseguram a transmissão social e o reconhecimento do sujeito pelo grupo, como também demarcam a diferenciação entre homens e mulheres.

Em muitos casos, esses rituais são caracterizados por provações físicas dolorosas e por marcas no corpo, como circuncisões, perfurações, tatuagens, retirada de dentes e cabelos, amputações, etc. Le Breton (2013) ressalta a função da dor física e do traço marcado na pele, como agentes de metamorfose que precipitam a mutação social e provocam a mudança de identidade. A frequência e a incidência desses rituais dolorosos nas sociedades tradicionais, direcionados para a transformação dos corpos, sinalizam o pertencimento do corpo do jovem ao corpo coletivo, à

comunidade, como sendo uma particularidade importante dessas sociedades.

Esse antropólogo enfatiza que os ritos de passagem estão globalmente relacionados à revelação de um saber. Por meio deles, os antepassados transmitem inúmeros dados fundamentais para a comunidade, o que autoriza aos jovens o acesso às responsabilidades de mulher ou de homem, sob a égide dos ancestrais. Os mesmos valores são transferidos entre as sucessivas gerações, continuamente. Deluz (1999) também explicita a importância da transmissão de saberes nos ritos de diversas sociedades. Geralmente, essa transmissão é atribuída a educadores de fora da família do jovem, o que mostra esse elemento, aparentemente, universal da adolescência que é o afastamento do seio familiar e o deslocamento em direção à comunidade. Como exemplo de rito de iniciação em que a transmissão dos saberes é especialmente destacada, a autora menciona a iniciação entre os Senoufo, da Costa do Marfim.

Essa iniciação tem por objetivo ensinar às crianças todo o saber relativo à sociedade para que adquiram os valores dessa sociedade. Ela se faz numa idade relativamente avançada; em muitos grupos, foi reduzida a um ou dois ou três dias ou noites de iniciação num bosque sagrado, durante os quais a criança recebe um novo nome. Ela aprende por meios mnemotécnicos tudo o que deve saber dos mitos e dos valores da sociedade, uma língua nova (DELUZ, 1999, p. 132).

Com esse relato, observa-se que a apreensão do saber nessa forma de passagem é correlata a uma nova nomeação e à aprendizagem de uma nova língua, que se impregna na memória. Deluz (1999) nos informa, ainda, que aqueles que não passam por essa iniciação não são reconhecidos como membros do corpo social, pois permanecem crianças. Isso não ocorre somente entre os Senoufo. Em algumas sociedades, os jovens que não se mostram, devidamente, aptos para as provas físicas impostas durante os ritos podem chegar a ser banidos da sociedade, excluídos do corpo social.

Também como exemplo de rito de passagem orientado pela transmissão de saberes, Deluz (1999) descreve a iniciação das moças

Gouro, da Costa do Marfim, que entre 14 e 16 anos são enviadas a uma aldeia de mulheres e passam por um ritual de educação sexual, em que um saber sobre a sexualidade é transmitido pelo laço social e pelos referentes da tradição por meio de um rito que agrega a marcação dolorosa dos corpos, que podemos qualificar como sacrificial, e uma “educação sexual”. Consequentemente, as meninas Gouro são conduzidas a seu lugar na partilha entre os sexos pelas balizas do rito.

Nota-se, desse modo, a tradição como engrenagem dessas sociedades, em que se perde a dimensão do indivíduo, eclipsado pelas normas coletivas. Como consequência, a transição da infância à maturidade ocorre dentro de parâmetros estreitos, pré-determinados pela tradição. Os jovens não ficam à deriva nessa passagem, mas sim estão fortemente ancorados por uma série de referentes. Esses elementos estão condensados na estrutura dos ritos de passagem, que constituem uma simulação simbólica da morte seguida de um renascimento sob uma nova identidade. Acerca desse renascimento simbólico operado nos ritos de passagem, Le Breton (2013) afirma:

Os ritos de passagem são uma simulação simbólica da morte seguida de um renascimento sob uma identidade modificada. O grupo põe em prática uma eficácia simbólica para induzir as condições da mudança da percepção de si. Nunca mais o jovem vai se colocar a questão do sentido ou do valor de sua vida, ele se percebe imerso no seio do laço social como homem ou mulher. Esses ritos de passagem consagram o pertencimento a um sexo através de marcas corporais precisas. Eles visam à perpetuação da trama coletiva, e às representações e valores que a sustentam. Ao término das diferentes sequências do rito, o jovem adquire às vezes um novo nome que corresponde a seu renascimento como adulto completo, o iniciado deixa a moradia de sua mãe para ir viver com seu pai ou na comunidade dos homens. Simbolicamente transformado, havendo se tornado homem ou mulher, ele é um renascido, endossando um novo estatuto (LE BRETON, 2013, p. 17-18).

Assim, o grupo garante a “eficácia simbólica” dessa operação,

conforme o conceito de Lévi-Strauss (1949/1996) que pressupõe, a partir de observações de ritos do xamanismo, a assimilação psíquica de algo impossível de ser significado, mas que é experimentado no corpo. Há uma assimilação simbólica que consagra o pertencimento ao laço social e a determinado sexo, por meio de marcas corporais específicas determinadas pelos ritos. Compreende-se, então, que nessa operação simbólica – como ato operado pelo Outro – o rito imprime uma marca no corpo do jovem como insígnia do valor de uma vida para a coletividade (LE BRETON, 2013).

Em alguns pontos de sua obra, Freud (1930/2010) comenta sobre os ritos de passagem na puberdade em sociedades que chama de “primitivas”. Na obra *O mal-estar na civilização* (1930/2010), tal temática é evocada num contexto que trata do vínculo e da divergência entre o amor e a civilização. O vínculo entre eles é inequívoco no curso da evolução humana, porém, o amor se opõe aos interesses da cultura, e esta o ameaça com sensíveis restrições. Essa divergência, inevitável, tem origem no conflito entre a família e a comunidade mais ampla a que pertence o indivíduo. Ele lembra que um dos principais empenhos da civilização consiste justamente em juntar os indivíduos em grandes unidades, as comunidades, mas a família não quer ceder o indivíduo, de maneira que quanto mais forte for o vínculo entre os membros de uma família, maior a dificuldade em se afastar desse grupo e se dirigir ao círculo mais amplo da vida. Essa passagem entre um grupo e outro ocorre, geralmente, na adolescência, o que leva Freud (1930/2010) a afirmar que “a separação da família torna-se para todo jovem uma tarefa, na solução da qual a sociedade com frequência o ajuda por meio de ritos de puberdade e iniciação” (FREUD, 1930/2010, p. 66-67).

A leitura freudiana endossa a concepção de uma eficácia simbólica garantida pelos ritos de passagem da puberdade. Nos exemplos das sociedades tradicionais, as cerimônias de representação da castração como punição do incesto estabelecem balizas claras que sinalizam a travessia de um ponto a outro, configurando para o jovem seu reconhecimento no laço social como membro da tribo. Trata-se de uma forma chancelada de endereçamento ao Outro, que tem, como consequência, a abertura de acesso a novas dimensões do saber.

Freud (1930/2010) não restringe sua análise dos ritos da

puberdade às culturas que chama de “primitivas”, mas sim a estende ao que ele aponta como a “tarefa” do jovem, a saber, a separação da família com o decorrente endereçamento à sociedade. Nessa perspectiva, os ritos de passagem têm a função de orientar o jovem nessa tarefa, de tomá-lo pela mão nesse percurso, como indica a ideia de uma “ajuda” por parte da sociedade. Ainda que essa função dos ritos possa ser estendida à sociedade moderna da época de Freud, é preciso frisar que sua eficácia simbólica já não é mais a mesma das sociedades tradicionais. Com a passagem para as sociedades modernas, com o enfraquecimento paulatino e crescente da tradição como elemento fundamental da cultura, perde-se, gradualmente, o valor simbólico desses rituais, que assumem cada vez mais um caráter imaginário, pois o que prevalece nesses novos ritos é a reprodução da imagem transitória de uma adolescência estereotipada, em convenções sociais que oscilam conforme os modismos²⁴. Esses ritos não conseguem intervir como delimitadores do gozo que irrompe na puberdade, pois não há intervenção nos corpos proveniente do laço social. Nos tempos do “cada um por si”, o adolescente tem que lidar com o excesso pulsional que o despertar pubertário promove à sua maneira, com um corpo que é só seu, ainda que lhe seja estranho. Os ritos só obtêm uma eficácia simbólica nas sociedades tradicionais porque os corpos não pertencem aos indivíduos, mas sim à coletividade.

A perspectiva do corpo coletivo

Para compor essa incursão antropológica, introduz-se uma contribuição da antropologia amazônica contemporânea com o intuito de amplificar e problematizar a discussão sobre a oposição natureza-cultura e enfatizar as diferenças radicais entre a passagem da criança ao adulto em diferentes sociedades. Primeiramente, é importante evocar a oposição natureza-cultura à luz do perspectivismo ameríndio – conceito central, conforme o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2007), que caracteriza as cosmologias desses povos e se refere ao modo como as diferentes espécies de sujeitos, humanos e não humanos, que povoam

24 Como exemplos de rituais sociais da adolescência contemporânea, podemos mencionar os bailes de debutantes, para as meninas que fazem 15 anos, e as festas, caracterizadas por provações e trotes, para a entrada dos jovens em repúblicas estudantis e fraternidades, entre outros.

o cosmos percebem si mesmas e as demais espécies. Viveiros de Castro (2007) afirma:

As relações com a natureza não são nunca, tratando-se de sociedades humanas, relações naturais, mas relações sociais. Não só elas se travam a partir de formas sociopolíticas determinadas, como pressupõem dispositivos simbólicos específicos, isto é, instrumentos conceituais de “sintonia” com o real (ou de “apropriação da natureza”, conforme o gosto ideológico de cada um), instrumentos que têm por característica distintiva o serem culturalmente especificados, isto é, relativamente arbitrários, e não determinados univocamente por parâmetros extraconceituais. (...). Se as ideologias modernas tendem a ver as sociedades indígenas, para bem ou para mal, como parte da natureza — mas isto é verdade para toda sociedade humana —, podemos então dizer que as culturas indígenas tendem a ver a natureza como ela mesma parte da sociedade, ou antes, como mergulhada, tanto quanto o mundo humano, em um meio universalmente social — o que não é menos universalmente verdadeiro (CASTRO, 2007, p. 7).

Pois bem, em consonância com a teoria lacaniana do laço social (Lacan, 1969-1970/1992), em se tratando de sociedades humanas, só há *relações sociais*, nunca relações naturais. Ainda nessa trilha, para Viveiros de Castro (2007), o perspectivismo não pode ser confundido com um relativismo cultural, ou um “multiculturalismo”, que supõe uma diversidade de representações subjetivas e parciais a incidir sobre uma natureza externa, única e total. Ao invés disso, trata-se de um “multinaturalismo”, termo que ele propõe para demarcar como os ameríndios concebem uma unidade representativa aplicada, indiferentemente, sobre uma diversidade real. Isto é, “uma só ‘cultura’, múltiplas ‘naturezas’; epistemologia constante, ontologia variável — o perspectivismo é um multinaturalismo, pois uma perspectiva não é uma representação (...) porque as representações são propriedades do espírito, mas o ponto de vista está no corpo”. (CASTRO, 2007, p. 11-12).

Viveiros de Castro (2007) clarifica que a tradição ocidental

concebe uma “natureza humana” caracterizada pela separação problemática entre o corpo e o “espírito”, cujo nome moderno é a cultura. Nesse sentido, há uma continuidade física e uma descontinuidade metafísica entre os humanos e os animais, estes da ordem da natureza. O “espírito”, ou a cultura, é o grande diferencial do que concerne ao humano, é o que garante sua particularidade em meio às demais espécies. Já o corpo é o que integra o ser humano à natureza, o que o universaliza. Em contrapartida, os ameríndios concebem uma continuidade metafísica e uma descontinuidade física entre os seres do cosmos. Essa concepção traz implicações cruciais para a forma como se dá a transição à idade adulta nessas sociedades. Enquanto nas sociedades modernas a noção de adolescência está, radicalmente, ligada à subjetividade e ao “espírito”, nessas comunidades tal noção é inconcebível e a transição se realiza de forma ritualizada, pautada por uma cosmologia que prevê que “os corpos são o modo pelo qual a alteridade é apreendida como tal” (CASTRO, 2007, p. 12).

Em outro trabalho, Viveiros de Castro (1979) esclarece que para os ameríndios o corpo é construído, fabricado, assim como o parentesco. Já a alma não é feita, mas dada, seja na concepção, seja capturada do exterior, até mesmo tomada de outro indivíduo. Como exemplo, para os Yawalapíti, tribo pesquisada por esse antropólogo, “a origem da humanidade provém do processo de fabricação dos corpos humanos a partir da fumaça de tabaco que sopra sobre toras num local de reclusão” (CASTRO, 1979, p. 43). Esse mito primordial é reproduzido em cada ocasião de rito da puberdade, no caso dessa tribo, um rito de reclusão. O autor observa:

Toda reclusão é sempre concebida, para os Yawalapíti, como uma mudança substantiva do corpo. Fica-se recluso, dizem, para “trocar o corpo”, “mudar o corpo”. Não apenas para isso, é certo: para formar, também, ou reformar, a personalidade ideal-adulta, sobretudo no caso da reclusão pubertária, a mais importante. (...) Aqueles que não seguiram as regras alimentares e sexuais da reclusão tornam-se *ipuñoñori-malú*, “gente imprestável”, e são candidatos ideais a acusações de feitiçaria, além de sofrerem “defeitos” físicos típicos dos feitiçeiros:

“barriga inchada” (por acúmulo de sangue, resultado de incontinência alimentar específica, ou sexual), pequena estatura (incontinência sexual do adolescente recluso) (CASTRO, 1979, p. 44).

Percebe-se, com esse exemplo, a particularidade da passagem à idade adulta nessas sociedades, mudança que é operada por elementos da tradição muito específicos. No caso dos Yawalapíti, é, especialmente, notável o vínculo estabelecido entre essa transição e a origem da humanidade, sinalizando o valor da puberdade para um povo que lida com a dualidade natureza-cultura a partir do referencial do corpo.

Geograficamente distantes dos ameríndios, os aborígenes australianos da tribo Aranda também lidam com a puberdade a partir da perspectiva do corpo coletivo. A figura a seguir ilustra o estatuto dos corpos nesses sistemas sociais e a forma ritualizada, solene e festejada de passagem à vida adulta. Trata-se do *Alkira-Kiuma*, ou cerimônia de “lançamento”, o primeiro dos ritos da puberdade a que são submetidos os meninos dessa tribo. Nessa cerimônia, aos 12 anos de idade o menino entrega seu corpo a um grupo de homens, geralmente familiares, que o jogam para o alto e o apanham em sua queda. (SPENCER & GILLEN, 1912/2010).

Fotografia do *Alkira-Kiuma*, rito de iniciação da tribo Aranda, da Austrália. Fotógrafo desconhecido (1904). Fonte: Spencer & Gillen (1912/2010, p. 342).

Essa imagem captura bem a concepção de um corpo coletivo, que se rende ao grupo, pois pertence ao corpo social. Nela, podemos entrever a consistência de um Outro social que não falha em sua função de amortecer a queda desse corpo e de segurá-lo.

A adolescência, em seu sentido moderno, não tem lugar nessas sociedades, assim como não é concebível em outras épocas, anteriores à modernidade, em que a tradição também operava a transição à idade adulta e a transmissão de saber. Nas sociedades modernas e hipermodernas, não há como balizar o que se passa entre um ponto e outro desse intervalo de tempo. Diferentemente das sociedades tradicionais em que o corpo do jovem pertence ao corpo coletivo e é entregue à comunidade no momento do rito para ser manipulado e transformado, - como podemos vislumbrar com o exemplo dos Yawalapíti e dos Aranda

- nas sociedades contemporâneas o corpo do adolescente está à deriva, desgarrado de referências e vulnerável a um excesso pulsional que não é suficientemente contido. Esse corpo é constantemente testado em seus limites, nas condutas de risco, nas adições e na exploração ilimitada da sexualidade.

Com isso, é possível pensar sobre a forte tendência dos adolescentes da contemporaneidade a marcar o corpo. Muitos deles buscam conter o excesso pulsional com traços dolorosos, tais como tatuagens, *piercings*, incisões e escarificações, em tentativas, muitas vezes radicais, de imprimir na pele um marco delimitador, um ponto de basta. Essas marcas têm como função bordejar o corpo e podem constituir o suporte de uma singularidade na adolescência (COSTA, 2003). Todavia, observa-se que muitos desses atos atuais de marcar os corpos não se ancoram na tradição, não garantem a eficácia simbólica tal como nos rituais de passagem tradicionais, de modo que não são eficientes em estancar o excesso pulsional que toma esses corpos. Trata-se de marcas geralmente precárias e provisórias, pois provêm de atos que não passam pelo Outro, mas reproduzem, em interação, sintomas coletivos proliferados pelo grande espelho da *web*. Enquanto o jovem Yawalapíti sai de sua reclusão ritualística, definitivamente, marcado pelo Outro, os jovens de nossa sociedade têm grandes dificuldades nessa inscrição.

Nas sociedades contemporâneas, o tratamento daquilo que excede e acomete o corpo na puberdade se dá, muitas vezes, pela via da segregação, o que tem como consequência um Outro social mais hostil, pouco propício a amparar o sujeito e a responder a seu apelo. Isso traz grandes dificuldades para a adolescência de nossa época. Ao contrário do salto ritualístico do menino Aranda, que conta com o amparo incondicional e amortecedor do Outro nessa sua travessia, os adolescentes das sociedades ocidentais muitas vezes se veem impelidos a um salto para o abismo, sem qualquer cerimônia ou amparo.

Os saberes indígenas no mundo das peles de imagens ²⁵

O balizamento da adolescência por marcos simbólicos

25 “Peles de imagens” é uma expressão utilizada por Davi Kopenawa (Kopenawa & Albert, 2015) para designar as páginas escritas, os documentos impressos, os livros, enfim, os meios de registro, publicação e transmissão do saber pelos “brancos”.

fornecidos pela tradição parece proporcionar uma travessia menos conflituosa e angustiada. Entretanto, na contemporaneidade, até mesmo em algumas das tenazes sociedades tradicionais ainda existentes, constatamos preocupantes mutações que podemos comparar a uma “crise da adolescência” sem precedentes nesses cenários.

Para os ameríndios, mais próximos de nós geograficamente, dados alarmantes comprovam o aumento exponencial do número de suicídios de seus jovens, especialmente, na época da adolescência. No Brasil, o suicídio de jovens indígenas tem tomado tamanha proporção que já está documentado na penúltima edição do *Mapa da violência* (WASELFISSZ, 2014). A partir dos dados estatísticos pormenorizados nesse mapeamento e de uma acurada análise comparativa entre diferentes extratos sociais, faixas etárias e etnias, Waiselfisz (2014) denuncia uma “verdadeira situação pandêmica de suicídios de jovens indígenas” (WASELFISSZ, 2014, p. 143). Trata-se de um fenômeno que vem se configurando nas últimas décadas, isto é, na hipermodernidade. Como compreender tão nefasta e sombria novidade?

Um trabalho multidisciplinar fomentado pela UNICEF²⁶ e realizado por pesquisadores do Brasil, do Peru e da Colômbia busca responder a essa interrogação a partir de três estudos de caso, um de cada país. Em *Suicidio adolescente en pueblos indigenas: tres estudios de caso* (CERRÓN *et al.*, 2012), os autores assinalam as consequências traumáticas, nos planos individual e coletivo, das alterações vertiginosas e massivas dos territórios dos indígenas e da violação sistemática de seus direitos. A juventude se destaca como um dos setores mais afetados por essas perturbações em virtude de sua maior vulnerabilidade às condições anômalas de vida. Isso ganha relevo com as altas taxas de morte por suicídio entre os jovens – números que alcançam, em algumas comunidades, uma incidência até 30 vezes maior que as estatísticas nacionais para a população em geral.

Esse estudo sinaliza que embora o suicídio constitua um problema mundial, sua frequência descomunal em certas sociedades – com incidência inclusive ainda maior entre povos específicos, como os Guaranis do Mato Grosso do Sul, grupo do qual se extrai o estudo de caso

26 Fundo das Nações Unidas para a Infância.

brasileiro – indica se tratar de uma manifestação local, cuja interpretação é multicausal. “Mesmo múltiplos, os fatores causais têm profundas raízes culturais” (CERRÓN *et al.*, 2012, p. 197), como revelam os dados levantados e os casos analisados. Entre outros fatores, ressalta-se o “mal-estar cultural” de que padecem esses jovens, o que explicita a ocorrência de algum “ruído” no diálogo cultural com as sociedades hegemônicas” (CERRÓN *et al.*, 2012, p. 198).

Cérron *et al.* (2012) reconhecem a particularidade da adolescência nesses sistemas sociais. Eles lembram que a adolescência, tal como a concebemos, não é reconhecida culturalmente entre esses povos e que o conceito de “adolescente”, carregado de um teor psicológico, não é comumente utilizado por eles. Os autores realçam que tão logo se supera a puberdade – momento crucial geralmente marcado por um ritual de passagem – a pessoa começa a ser considerada adulta em sua comunidade. Contudo, os jovens indígenas de nosso tempo passaram a compreender o sentido de estar “entre lugares”, declaram os autores (CERRÓN *et al.*, 2012, p. 113). Após séculos de uma tradição em que não há adolescência, verifica-se, para algumas dessas comunidades, a prevalência de um estado “entre dois” (LE BRETON, 2013) nessa idade da vida, que passa a se caracterizar por uma deriva de referências tal como a adolescência dos “brancos”. A situação é ainda mais complexa porque esse estado não é reconhecido nessas sociedades, que não dispõem de recursos simbólicos, tradicionais, para lidar, minimamente, com seus efeitos sobre os sujeitos. E o fato de haver, para muitas dessas comunidades, um “entre lugares” factual, devido às incertezas territoriais presentes em seus cotidianos, agrava o mal-estar cultural em que esses sujeitos se encontram.

Esse fenômeno decerto integra o incomensurável conjunto de impactos proporcionados pelo contato entre a cultura dos “brancos”, com sua máquina “civilizatória”, e a indígena – contato que condiz com “um mal-encontro histórico”, como salienta o antropólogo Bruce Albert (KOPENAWA & ALBERT, 2015, p. 43). Como todos sabem, a colonização trouxe a esses povos toda uma história de epidemias, deterioração, destruição, extermínios, enfim, perdas e vulnerabilidades de toda sorte que ainda repercutem – e se repetem – nos dias de hoje. Não obstante esse fato histórico desdobrado no decorrer de mais de cinco séculos, há um dado novo, localizável nas últimas décadas, que podemos situar

na esteira da globalização, ou seja, no âmbito de uma pulverização e expansão dos saberes ocidentais sem precedentes.

Para além do aumento das vulnerabilidades materiais, é preciso reconhecer a dimensão das vulnerabilidades simbólicas também implicadas nas tensões territoriais em que muitos desses povos estão imersos. As invasões de território são também de ordem simbólica, através da crescente intrusão dos saberes “brancos” nessas sociedades. Assim, a voracidade do saber (MILLER, 2012) – efeito do discurso do capitalista em seu enlace com o discurso da ciência e potencializada nas últimas décadas pelos meios digitais – atinge também os indígenas, e isso tem como consequência, entre muitas outras, a introdução de uma forte tensão relacionada à transmissão, à apreensão e à preservação de seus próprios saberes.

Considerando a importância central da transmissão geracional que é operada na adolescência pelos dispositivos simbólicos nessas culturas – geralmente pelos ritos de iniciação, fundamentados em práticas corporais, na manipulação dos corpos – podemos vislumbrar, com a situação exposta mais acima, uma falha operatória na “eficácia simbólica” (LÉVI-STRAUSS, 1949/1996) desses dispositivos. É possível supor essa falha, por hipótese, como sequela das implacáveis invasões de seus “territórios simbólicos”, acontecimentos responsáveis por significativas transformações relacionadas à transmissão dos saberes. E a essa falha podemos atribuir, como resposta, o mais radical dos atos corporais, o suicídio. Diante da intrusão voraz dos saberes “brancos”, instala-se o risco iminente de perda, no esquecimento, e de desagregação dos saberes autóctones e tradicionais, que se soma ao temor constante de desaparecimento material sob o rolo compressor “civilizatório”.

Pois bem, a obra extraordinária de Davi Kopenawa (2015), em coautoria com Bruce Albert, é um belo exemplo de resposta a tal iminência. O autor principal, um índio Yanomami, justifica a decisão pela publicação de suas palavras em “peles de imagens” pelo desejo de que elas sejam levadas longe: “para serem conhecidas pelos brancos, que não sabem nada sobre nós” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 63). Ao longo desse escrito, percebe-se que a questão do registro, da publicação e da transmissão é um ponto particularmente importante. Mediante uma história de perseverança e sobrevivência frente a inúmeras tragédias

ocasionadas pelo contato com a cultura hegemônica do “povo da mercadoria”, o risco de desaparecimento dos Yanomami impulsiona Kopenawa ao registro de seus saberes, tanto para que suas palavras cheguem aos “brancos”, podendo, porventura, alertá-los quanto ao risco de destruição da Floresta Amazônica, quanto para a garantia de preservação da cultura de seu povo.

Enquanto os “brancos” necessitam dos meios materiais – impressos ou digitais – para guardar o saber, os índios o guardam dentro de si, em seus corpos, e, assim, os transmitem, pela oralidade, de geração a geração. Sobre a transmissão, Kopenawa afirma: “Eu não tenho velhos livros como eles, nos quais estão desenhadas as histórias dos meus antepassados” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 65). Acerca dessas palavras muito antigas, às quais tem acesso pela via do xamanismo, uma prática radicalmente ligada ao corpo, ele atesta: “Agora é minha vez de possuí-las. Mais tarde, elas entrarão na mente de meus filhos e genros, e depois, na dos filhos e genros deles. E será a vez deles de fazê-las novas. Isso vai continuar pelos tempos afora, para sempre” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 65).

A propósito da diferença entre o pensamento dos “brancos” e o de seu povo, Kopenawa (2015) enuncia:

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 75)

A transmissão dessa memória é efetuada através dos rituais Xamânicos. Kopenawa, um Xamã, descreve a inoculação do saber ancestral em seu corpo através do transe Xamânico: “Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel. Vi-as de verdade,

bebendo o sopro de vida de meus amigos com o pó do *yākoana*²⁷ que me deram” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 76). Esse “sopro de vida” provém de um instrumento instilador mediante o qual um outro índio sopra o pó para as narinas do Xamã. Como se vê, a apreensão do saber alia um rito social com uma prática corporal, o que nos remete ao corpo coletivo.

Essa distinção entre formas de pensamentos tão díspares é demarcada pela expressão “povo da mercadoria”, que o autor utiliza para falar dos não indígenas. De modo, essencialmente, diverso, o pensamento de seu povo “segue caminhos outros que o da mercadoria” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 64).

Introduzidas as particularidades do pensamento e da transmissão do saber para esses indígenas, vejamos o que Kopenawa (2015) tem a nos dizer sobre a adolescência. De acordo com ele, a iniciação xamânica era comum e espontânea para os jovens de outros tempos:

Esse tipo de coisa acontecia muito às crianças dos nossos maiores²⁸, no tempo em que os brancos ainda estavam longe da nossa floresta. Mas, desde que eles se aproximaram de nós, os meninos e os rapazes não são mais como éramos antigamente. Hoje, é comum terem medo do poder de *yākoana*. Temem morrer e às vezes chegam a mentir para si mesmos, pensando que um dia poderão virar brancos (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 95).

Essa passagem sintetiza os impactos do “mal-encontro” com o “povo da mercadoria” para o campo dos saberes indígenas, sua preservação e transmissão pelos adultos e sua apreensão pelos jovens – que se mostram angustiados. A partir do testemunho de Kopenawa, podemos captar o fator perturbador e desagregador suscitado pela intrusão dos saberes dos “brancos” – movimento extremamente potencializado nos tempos hipermodernos (LIPOVETSKY, 2004), tempos caracterizados por acelerações de toda ordem que têm em comum um vórtice em torno da “mercadoria”. A precisão ímpar da narrativa de Kopenawa adiciona-se aos dados estatísticos acerca

27 Pó alucinógeno utilizado para o transe Xamânico. É extraído da resina da *Yākoana hi*, árvore também conhecida como ucuuba-vermelha, e seu principal princípio ativo é a dimetiltriptamina. (Kopenawa & Albert, 2015).

28 Os “maiores” são seus antepassados. (Kopenawa & Albert, 2015).

do suicídio de adolescentes indígenas, certificando a delicadeza da conexão entre saber e corpo na passagem à idade adulta. A falha na transmissão do saber – transmissão que é lindamente ilustrada pela imagem do “sopro de vida” insuflado entre “amigos”, como conta Kopenawa – pode levar ao pior, ao aniquilamento do corpo.

Neste ponto, mostra-se pertinente uma definição pontual de *corpo* sob a chave do perspectivismo ameríndio. Viveiros de Castro (2015) esclarece:

O que estamos chamando de “corpo” [...] não é uma fisiologia distintiva ou uma anatomia característica; é um conjunto de maneiras ou modos de ser que constituem um *habitus*, um *ethos*, um etograma²⁹. Entre a subjetividade formal das almas e a materialidade substancial dos organismos, há esse plano central que é o corpo como feixe de afetos e capacidades, e que é a origem das perspectivas (CASTRO, 2015, p. 66)

Entende-se, assim, que a perda de referências norteadoras na adolescência – que a tradição costumava garantir como modo de tratar, coletivamente, o corpo – compele, para certos sujeitos, à perda de qualquer perspectiva, ao vazio. Nesse sentido, a hipermodernidade, com a globalização implacável do saber, assombra a não universalidade da adolescência, que entrevê seus limites, ainda que em situações locais. No mundo das “peles de imagens”, a perda e o vazio tangem, de alguma maneira, a todos os sujeitos que chegam ao final da infância.

Referências

CERRÓN, I. T., TUESTA, M. G., HIERRO, P. G., MACHADO, I. R., ALACANTARA, M. L. B., TRAJBER, Z., YAGARÍ, L. M. T., YAGARÍ, M. P. T. (2012). *Suicídio adolescente em pueblos indígenas: tres estudios de caso*. Panamá: Unicef.

COSTA, A. (2003). *Tatuagens e marcas corporais*. São Paulo: Casa do psicólogo.

DELUZ, A. (1999). Comunicação de Ariane Deluz. A. DELUZ, B. GIBELLO, J. HENRARD, O. MANNONI, C. AUDRY, S. BARUK, D. LACOMBE. *A crise de adolescência*. (P. Abreu, trad.) Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999. pp. 130-139.

29 Um catálogo ou inventário de comportamentos.

FREUD, S. (1930/2010). *O mal-estar na civilização*. S. FREUD. *O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos*. (P. C. de Souza, trad., vol. 18). São Paulo: Companhia das Letras. pp. 13-123.

KOPENAWA, D., & ALBERT, B. (2015). *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras.

LACAN, J. (1969-1970/1992). *O Seminário, livro 17: O avesso da psicanálise*. (A. Roitman, trad.). Rio de Janeiro: Zahar.

LE BRETON, D. (2013). *Une brève histoire de l'adolescence*. Paris: J. -C. Béhar.

LÉVI-STRAUSS, C. (1949/1996). A eficácia simbólica. C. LÉVI-STRAUSS. *Antropologia estrutural*. (C. S. Katz, E. Pires, trads.) Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, pp. 215-236.

LIPOVETSKY, G. & S. CHARLES. *Os tempos hipermodernos*. (M. Vilela, trad.) São Paulo: Barcarolla, 2004.

MILLER, J. -A. (2012). A criança e o saber. *CIEN Digital*, 11. (2012, janeiro). pp. 5-9. Disponível em:
<<http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/ciendigital/pdf/CIEN-Digital11.pdf>>.

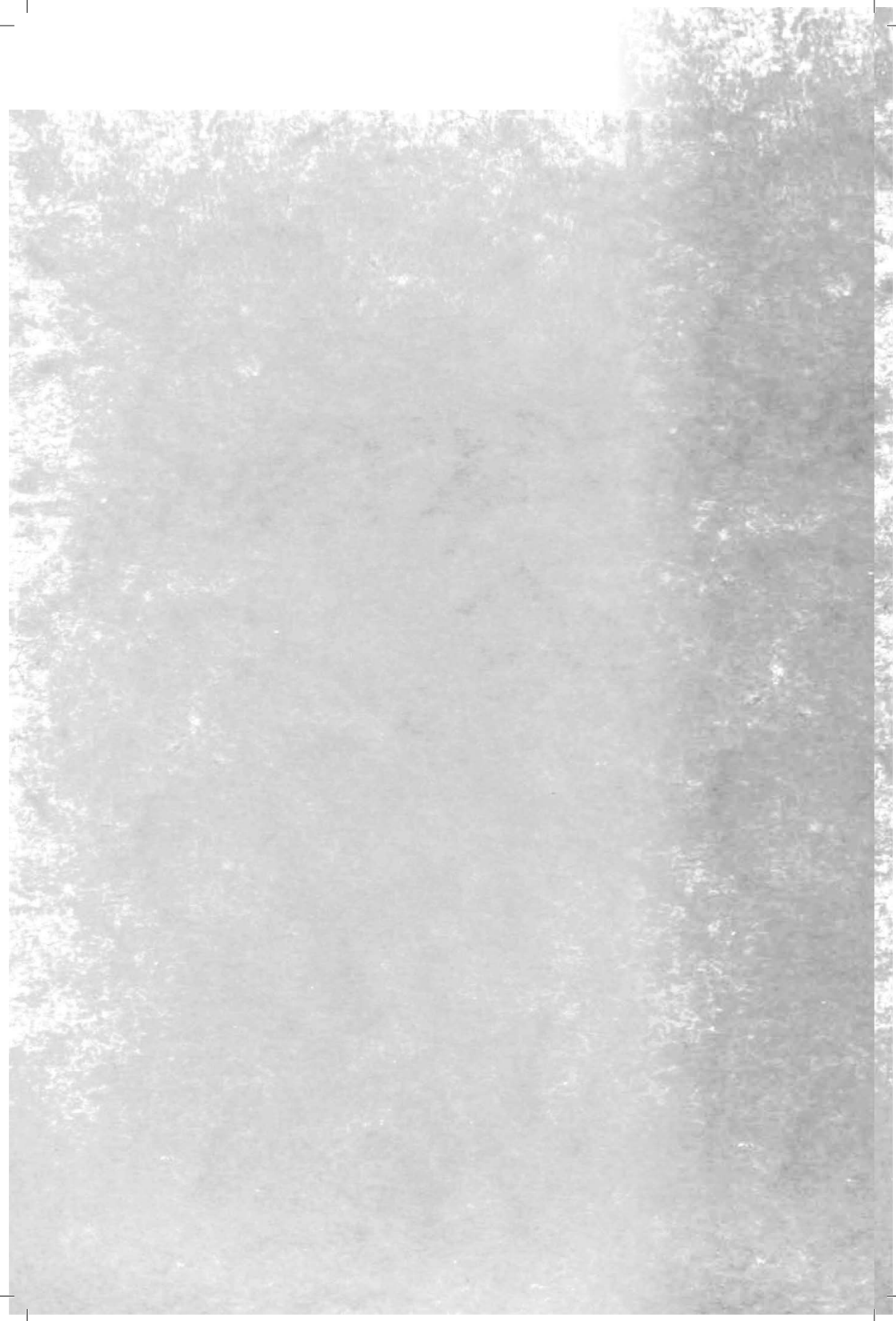
SPENCER, B., & GILLEN, F. J. (1912/2010). *Across Australia*. New York: Cambridge University Press.

VIVEIROS DE CASTRO, E. (1979). A fabricação do corpo na sociedade xingua. *Boletim do Museu Nacional*, 32: pp. 2-19 (1979). Disponível em:
<http://etnolinguistica.wdfiles.com/local-files/pessoa%3Acastro/castro_1979_xingu_pdf>

VIVEIROS DE CASTRO, E. (2007). A natureza em pessoa: sobre outras práticas de conhecimento. *Encontro Visões do Rio Babel*. Conversas sobre o futuro da bacia do Rio Negro. Instituto Socioambiental e a Fundação Vitória Amazônica, Manaus, 22 a 25 de maio de 2007:
<http://www.socioambiental.org/banco_imagens/pdfs/visesdoriobabel.pdf>

VIVEIROS DE CASTRO, E. (2015). *Metafísicas canibais*: Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify.

WAISELFISZ, J. (2014). *Os jovens do Brasil*. Mapa da violência 2014. Brasília, 2014. Disponível em:
<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf>



Segunda seção
Educação integral: experiências
na tradição antipoffiana e na atualidade



Programa Mais Educação: educação integral à luz da educação do campo

Erica Fernanda Justino

Educação Integral e Educação do Campo: Caminhos, Aproximações e Desafios

A Educação Integral, a escola integral e em tempo integral tem se tornado objeto de pesquisas, principalmente, por ser considerada uma temática emergente no Brasil, tão emergente quanto às discussões que se relacionam à educação na perspectiva da Educação do Campo. Nesse sentido, o presente estudo visa analisar a Educação Integral e Educação do Campo e os diálogos possíveis a partir da percepção dos pais de estudantes de uma comunidade rural. Para isso assume o desafio de articular esses projetos de educação a partir de observações realizadas no contexto de uma escola municipal localizada na comunidade rural de Padre João Afonso, no município de Itamarandiba, onde em 2012 foi implantado o Programa *Mais Educação*.

O estudo buscou entender de que forma uma comunidade do campo compreende o Programa *Mais Educação* e por meio desse levantamento, analisar as possíveis relações entre um projeto de Educação Integral e os princípios da Educação do Campo. Metodologicamente, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa exploratória, com delineamento de estudo de caso. A coleta de dados ocorreu por intermédio de análise documental e entrevistas abertas. Foram selecionados pais de estudantes que cancelaram e ou não efetivaram a matrícula nas turmas de tempo integral³⁰ entre os anos de 2012 a 2015.

Para melhor compreender os resultados desse estudo, faz-se relevante uma análise breve dos principais conceitos e pensamentos que contribuíram para que a Educação Integral incorporasse as discussões enquanto uma política pública.

Várias concepções e pensamentos marcaram a estruturação

30 Usaremos a expressão Tempo Integral quando nos referirmos a escola estudada, porque essa é a expressão utilizada na comunidade.

de políticas públicas com vistas à Educação Integral no Brasil, todos marcados pelo momento histórico ao qual se vinculavam. Segundo Cavaliere (2007) “podemos identificar outras quatro concepções de escola de tempo integral que perpassaram as últimas décadas” (CAVALIERE, 2007, p.1028). A primeira delas é a ideia assistencialista de educação, na qual a escola tem a função de atender às crianças das classes populares. De acordo com a autora, entende-se a escola de tempo integral enquanto espaço para os “desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos, uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária” (CAVALIERE, 2007, p.1031).

A segunda concepção vincula-se a uma visão autoritária, na qual a escola teria o papel de formar o aluno para o trabalho, evitando que ele fique na rua sem cuidados familiares expostos a riscos diversos. Desse modo, “a escola de tempo integral seria uma espécie de instituição de prevenção ao crime” (CAVALIERE, 2007, p.1.029). Por sua vez, a terceira visão é pautada na escola como um instrumento democrático, pois, a partir do tempo integral, o educando pode ter uma formação emancipatória.

O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (CAVALIERE, 2007, p. 1.029).

Por fim, a quarta concepção baseia-se na ideia de que o ensino pode ocorrer dentro ou fora do espaço escolar e que o horário integral independe do ambiente escolar, caracterizando-se por uma visão multissetorial, pois a

[...] educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a

ação diversificada, de preferência de setores não governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (CAVALIERE, 2007, p. 1.029).

Para a autora, a formação integral assume uma complexidade que o estado sozinho não daria conta de abarcar, assim outros setores precisam se integrar e colaborar com o movimento para que a Educação Integral possa se estabelecer de maneira significativas.

Ademais a definição sobre Educação Integral é o fio condutor desse trabalho, que visa compreender como essa definição pode ser apropriada nas diversas realidades educacionais existentes no Brasil. Nessa caminhada a Educação Integral apresenta muitas facetas impregnadas de concepções e implicações muitas vezes divergentes, mas sempre forjadas no tempo histórico em que se materializa.

Nas escolas brasileiras a definição da Educação Integral pode ser encontrada no Decreto nº 6.253/2007, art. 4º, “a educação escolar básica é ofertada em tempo integral quando há uma jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007).

O Programa Mais Educação que compôs o objeto desse estudo, congrega ações conjuntas dos Ministérios da Educação (MEC), Cultura (MINC), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e Esporte (ME) e da Presidência da República (PR). Santos (2011) salienta que “a intersetorialidade é, porém, resultado de um processo ainda pouco claro e descoordenado de modelo de gestão de políticas públicas, cuja problematização impõe o desenvolvimento de modelos integrativos de gestão governamental” (SANTOS, 2011, p. 25). A intersetorialidade é proposta no documento de lei:

§ 2º O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente às crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político pedagógico das redes e escolas participantes (BRASIL, 2009).

Segundo Jaqueline Moll (2009), responsável pela implantação do Programa Mais Educação nas escolas brasileiras, o que caracteriza a Educação Integral nesse Programa,

[...] é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos (MOLL, 2009, p. 13).

Percebemos que pensar a Educação Integral é um desafio eminente, quando o recorte é feito pensando nas escolas do campo esse desafio se alarga ainda mais, quando se faz necessário atender as peculiaridades e demandas emanadas dos seus sujeitos.

Educação Integral como pauta da Educação do Campo

A Educação Integral articulada à Educação do Campo surge, dentre outros, para romper com a lógica selvagem do capital se projetando no cenário político, significando uma ruptura com os conceitos até então disseminados, propondo um olhar novo sobre a educação oferecida para os sujeitos que vivem *no e do*³¹ campo. Não um olhar de piedade, mas enxergando nesses sujeitos potencialidades e possibilidades de tomarem nas mãos as rédeas de sua vida, vida esta na qual possam desfrutar, igualmente, dos confortos, acessos e permanências. Sem negligências, mas passível de aderências que não anulem, mas acrescentem. Nessa perspectiva, a Educação Integral tem também a função de contribuir para a emancipação dos sujeitos. Ghedin (2012) postula que:

A educação do campo possibilita-nos ver como é possível operar a passagem da não condição humana para sua condição de ser sujeito. Esse conceito forjado na modernidade ainda não operou seus sentidos na cultura contemporânea, por mais que tenham sido abandonadas suas potencialidades interpretativas do mundo por meio dele. Não é o abandono do conceito que garante sua morte, mas

31 Para saber mais sobre esta expressão consulte <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>

o aniquilamento daquilo que ele representa em termos epistemológicos (GHEDIN, 2012, p.19).

Nesse contexto, a Educação do Campo e sua proposta de Educação Integral por meio dos seus princípios e concepções, se contrapõem ao modelo de educação que está posto, buscando a emancipação dos sujeitos, estimulando o exercício da cidadania de maneira consciente e participativa.

A dialética da educação responde a uma dinâmica de contradição que marca politicamente as sociedades de classe. Conscientização e libertação são elementos importantes para se entender a educação como ato político comprometido com as mudanças significativas da sociedade (GHEDIN, 2012, p.47).

A educação como direito à diversidade dos povos do campo enquadra um cenário recente de discussões e pensar essa educação é pensar os movimentos e seus atores, lembrando que o seu reconhecimento é combatido em espaços de indignações, tensões e lutas. Construir a escola do campo é um desafio constante, seu direito não é garantido, tendo que ser constantemente forjado. As práticas de Educação Integral podem fomentar a conscientização e induzir o protagonismo. Quanto a isso, Freire (1977) ressalta:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar (...) Ninguém luta contra forças que não entende cuja importância não meça cujas formas e contornos não discirna; (...) Isto é verdade se se refere às forças da natureza (...) isto também é assim nas forças sociais (...) A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (FREIRE, 1977, p. 48).

Os povos do campo desejam que a escola possibilite a ampliação dos conhecimentos a contar dos aspectos da realidade que podem ser

utilizados como recursos de ensino, (re)significando a aprendizagem, configurando ponto de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de chegada, porque os sujeitos do campo querem, igualmente, uma educação ampla capaz de contemplar os saberes construídos no decurso da história no local em que vivem.

Para que a educação exerça a função de romper com a dominação que cerceia os sujeitos, ela deve se pautar nos preceitos de uma Educação Integral que se afirme na concepção de formação dos sujeitos que englobe todas as suas dimensões e que oportunize sua emancipação, tornando-o protagonista de sua própria história. Portanto, não se trata simplesmente de aumentar o tempo de permanência na escola, mas de ressignificar esse tempo/espço com novas oportunidades a partir da realidade:

[...] não se trata de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade para que os conteúdos propostos possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem (GONÇALVES, 2006, p. 131).

As discussões que se referem ao conceito de Educação Integral, no campo ou na cidade, convergem para uma educação que se integre de maneira qualitativa à realidade na qual o alargamento do tempo, ou ampliação da jornada escolar favoreça a qualificação do tempo, ofertando mais e não mais do mesmo, mas que se comprometa com a formação dos sujeitos de forma inteira, plena. Arroyo (2007) corrobora apontando que:

Ainda guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos obrigados a reconhecer que o direito à educação, ao conhecimento, à cultura e a formação de identidades não se dá isolado do reconhecimento

e da garantia do conjunto dos direitos humanos
(ARROYO, 2007, p.38)

Outras corroborações são incorporadas a discussão. Nascida na Rússia a psicóloga Hellen Antipoff veio para o Brasil em 1929, a convite do Governo de Minas Gerais, desafiada a aplicar os seus conhecimentos no estado e tinha o desafio de participar da implantação de uma Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico. Trouxe para o Brasil uma proposta de criar um ambiente de integração entre teoria e prática perpassado pela formação integral que muito se aproxima do que a Educação do Campo propõe como fundamento para uma educação emancipatória. Antipoff ressaltava que “ainda mais triste que ver meninos sem escolas, é vê-los imóveis em carteiras enfileiradas, em escolas sem ar, perdendo tempo em exercícios estéreis e sem valor para a formação do homem”. (ANTIPOFF, 1992g, p. 403).

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

As ideias de Antipoff articulam-se com as proposições da Educação do Campo com vistas a Educação Integral pautadas na aliança da integração com a diversidade local sustentada em pilares como o território, os sujeitos e as políticas públicas. Uma vez que ambos os pensamentos pautam na dimensão do território como mais que um lugar ou um espaço, mas como um lugar marcado pela história de vida individual e coletiva que delimita o modo de vida do trabalhador apreendido em consonância com os saberes do povo e que necessita se vincular à matriz de ações educativas que devem envolver professores, comunidade, estudantes, de acordo com Queiroz (2004):

A escola e a vida dos alunos são mundos diferentes que pouco se aproximam e muito se distanciam. Tal distanciamento ocorre porque a escola rural, assim

como o contexto onde se situa, é burguesa. Cultivam-se na sociedade os interesses e as ideias dominantes na sociedade. Predominam os valores que mantêm o reino do capital, da propriedade privada e do poder de mando. Cultiva-se pela valorização da escola o trabalho intelectual em detrimento ao trabalho manual (QUEIROZ, 2004, p.58).

Assim, podemos nos indagar sobre qual a importância de se articular as peculiaridades locais com as políticas de Educação Integral. Mas como fazer isso? Como garantir que a valorização das particularidades de determinada identidade cultural nos processos educacionais sejam aceitas nas comunidades onde ela não é dominante? Como fazer dialogar a proposta de Educação Integral com suas matrizes culturais e políticas? Percebemos, pois, que a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo deve e precisa extrapolar, se expandir no cenário político e ideológico em que as disputas se inflamam, haja vista que a educação é pública e direito de todos. Para Molina (2008)

[...] lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para a Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a Educação na esfera do mercado. Neste momento, entra novamente a questão da justiciabilidade do direito à Educação dos povos do campo. Porque não se instituem políticas enquanto elas não estão muito presentes no conjunto do imaginário da sociedade (MOLINA, 2008, p.26).

Pensar a formação integral em escolas do campo, também pressupõe pensar que a escola que temos perdura em ser uma ferramenta de manutenção das desigualdades sociais e educativas que carecem ser desconstruídas, sobretudo porque, muitas escolas localizadas em áreas rurais, insistem em se manter em uma lógica de educação rural em sua política de ensino. Na concepção da Educação do Campo o homem integral é o homem livre e consciente. Assim:

Defendemos um projeto de educação integral, preocupado também com as questões de gênero, de raça, de respeito às diferentes culturas e às diferentes gerações de soberania alimentar de uma agricultura e de um desenvolvimento sustentável, de uma política energética e de proteção ao meio ambiente (CALDART, 2002, p.14).

Partindo do projeto de Educação Integral proposto pela Educação do Campo, percebemos que a dimensão política fundamenta as discussões, compreendendo que, numa dimensão emancipatória, a educação deve partir do princípio da igualdade para as potencialidades individuais ou coletivas. O essencial em tal enfoque é que o conhecimento não pode estar desvinculado da realidade e que somente partindo de uma filosofia de igualdade, que tem por base a relação de “dialogicidade” entre os sujeitos, é que esta emancipação pode acontecer.

Nesse bojo, pensar a formação integral como formação humana, é entendê-la como processo permanente, porque educar é um ato contínuo e deve caminhar no sentido de desvelar as possibilidades, compreendendo o saber em todas as suas dimensões para romper com a alienação a que somos submetidos: é urgente um ideal de campo que venha romper com o modelo hegemônico. A formação integral que se comprometa a educação para a liberdade não é um ato natural, mas uma conquista muitas vezes penosa produzida pela cultura e pelas relações na civilização. Ao produzir cultura, o homem se produz, humaniza e liberta. Para assumir sua liberdade, o indivíduo tem que se conhecer e se reconhecer na qualidade de ser social, cultural, consciente e físico.

Nas escolas rurais ou do campo é inconcebível a ideia de uma criança ou jovem fora do contexto das relações familiares que se estabelecem no cotidiano na execução das atividades rotineiras e da dinâmica de organização dos trabalhos dado o valor que o convívio familiar possui. Para tanto, a organização dos tempos e espaços escolares devem considerar a dinâmica da vida no campo. Arroyo (2004) afirma que [...] “para muitos professores (as) não está sendo cômodo manter a lógica temporal que organiza nosso trabalho. Estão convencidos da necessidade de repensar nossos tempos de ensinar” (ARROYO, 2004, p. 196). Tarefa que não depende de cada um, mas exige propostas coletivas

não apenas de cada escola, mas das redes de ensino. E acrescenta: “a mesma lógica temporal que organiza os conteúdos e sua aprendizagem vai determinando a organização dos alunos e, conseqüentemente, do trabalho dos mestres” (ARROYO, 2004, p. 196). Em termos mais simples, pensar em Educação Integral nas escolas do campo é pensar formas de organização que não fragmentem as relações, mas potencialize-as.

O que Verificamos

Conforme mencionado anteriormente, foram ouvidos pais de estudantes provenientes de área rural que frequentavam uma escola também localizada em área rural, com o objetivo de compreendermos quais eram as percepções desses sujeitos quanto a Educação Integral oferecida pela escola.

Ao analisar as propostas dos Programas de Educação Integral executados pelas escolas do campo constatamos que estas não dialogam com as proposições da Educação do Campo, porque não discutem a realidade local, não estimulam a participação da comunidade, não trazem para o contexto escolar as dimensões políticas e sociais da forma como a comunidade se organiza e vive.

Mesmo contendo sinalizações de possíveis diálogos via macrocampos específicos para as escolas do campo, o Programa ainda se apresenta como uma adaptação do modelo urbano para as escolas do campo, não propiciando a discussão de sua natureza. Na comunidade pesquisada, o estabelecimento de ensino, no tocante à implementação do Programa, não logrou materializar o diálogo com a realidade local, o qual pode, sim, apresentar resultados muito positivos na cidade, porque foi construído para atendê-las. Foi pensado para o modo de produção e reprodução da vida na cidade, não no campo. Assim, as escolas rurais teriam que se adequar ao mesmo, o que acaba acontecendo de forma impositiva e inadequada.

Igualmente, tais Programas desconhecem o histórico acumulado de discussões empíricas e científicas que a Educação do Campo tem a oferecer com indicativos de possibilidades para que possam ressignificar seu projeto de escola e se organizar com vistas a assumir a identidade de escola do campo.

Os programas de Educação Integral para as escolas do campo

devem pensar em uma escola que transite pelo meio, sabores e dissabores da vida. Experiências como esta, mesmo que pontuais já vem acontecendo. Inúmeras formas de organizar o alargamento do tempo de formação escolar estão sendo desenvolvidas. Elas são exitosas e poderiam indicar novas possibilidades, como a alternância nas Escolas Famílias Agrícola que utilizam a metodologia da alternância. De acordo com Begnami (2004) “o conceito de alternância vem sendo definido entre muitos autores como um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos” (BEGNAMI, 2004, p.53). A formação vai além do espaço escolar, compreendendo, que nos formamos em todos os espaços e que a alternância, não só comunga, ela também propõe a formação integral a partir das relações estabelecidas nos diversos espaços e tempos.

Outros exemplos podem ser apresentados como as práticas desenvolvidas nas escolas de assentamentos, nas escolas regulares que desenvolvem práticas de alternância, mesmo sem ter consciência, ainda, de que isso seja uma metodologia.

Pensar a Educação Integral nas escolas do campo é um desafio, pois, no campo, a formação se estende à família, ao trabalho social, às relações, que também se constituem como espaços formativos como verificamos nas conclusões que se seguem.

O que Concluimos

O campo continua sendo um espaço de tensões, onde trabalhadores e trabalhadoras lutam pela garantia de seus direitos. A Educação do Campo está sendo gestada nessa dinâmica, concebida no movimento plural de inserção e reconhecimento da diversidade. Arroyo (2011), estimula as seguintes reflexões:

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar

uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2011, p. 16).

A Educação Integral deverá fomentar possibilidades para o homem do campo, tornando a escola e a comunidade espaços sociais e educativos a fomentar a construção da escola no mundo e do mundo na escola, porque a educação se faz em vários espaços, no campo com os sujeitos do campo e, por isso, precisamos romper com o estigma de escola da roça, atrasada, de gente e para gente fraca, atrasada. Somos sujeitos com potencialidades e esse reconhecimento depende de cada um de nós, trabalhadores, professores, estudantes, enfim; de todos que vivem e sobrevivem do campo e no campo, não como destino, mas como opção de vida.

Nesse sentido, a organização pedagógica da escola, a construção de propostas curriculares distanciadas da realidade sociocultural dos camponeses contribui para que eles neguem sua condição, influenciados pela ideologia de que o campo é lugar de atraso. Ora, se isso já é fortemente evidenciado pela mídia, cabe à escola fazer o diferencial na vida dessas pessoas, refutando essas ideias preestabelecidas.

A organização curricular deve levar em consideração seus sujeitos, modos de produção e os diversos saberes que envolvem a comunidade, fornecendo subsídios para a compreensão do mundo. Trata-se de uma educação que parta da realidade, dos interesses dos estudantes e que os leva a crítica. O currículo não deve ser algo a ser transmitido, mas terreno em que ativamente se cria e produz cultura, respeitando a diversidade da população do campo. Arroyo (2004) aponta:

[...] a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de Educação Básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo pertencesse a um passado a ser esquecido e a ser superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção (ARROYO, 2004, p. 79).

A escola do campo não vai surgir do dia para a noite, e a construção da identidade na perspectiva da Educação do Campo é morosa, requer um nível elevado de conscientização dos sujeitos, onde o projeto de educação seja construído com os camponeses respeitando suas matrizes pedagógicas do trabalho e da cultura. Afinal, para a educação do campo, escola é mais que escola: é espaço de vida.

Se fosse pensado um programa de fomento à Educação Integral para as escolas do campo, com certeza seria diferente do que o Programa Mais Educação apresenta hoje.

Referências

ANTIPOFF, Helena. A Fazenda do Rosário como experiência social e pedagógica no meio rural. In: *Educação rural* - Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Belo Horizonte, Imprensa Oficial. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, vol. 4, 1992f, pp. 113-116). Publicado originalmente em 1953.

_____. Pensamentos de Helena Antipoff. In: *Fundamentos da educação* - Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Belo Horizonte, Imprensa Oficial. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, vol. 2, 1992g, pp. 401-403.

ARROYO, M. G. *Indagações sobre o currículo: educandos e educadores: seus direitos e currículos*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S. MOLINA, Mônica C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

BEGNAMI, J. B. *Uma Geografia da Pedagogia da alternância no Brasil*. Brasília. Cidade, Unefab Documento Pedagógico. 2004.

BRASIL. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação* - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jun. 2007.

_____. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território* - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

_____. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do*

Campo. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília, 2002.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. – Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: *Aberto*, v.21, p. 51-63, 2009a.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1015-1035, out. 2007.

FERNANDES, B. M. MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). *Por uma educação do campo - contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2000.

GHEDIN, E. *Educação do campo: epistemologia e práticas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: *CENPEC*, nº 2. Educação integral. São Paulo, 2006.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para Educação Integral. *Revista Pátio*. Porto Alegre, nº 51, 2009.

MOLL, J. A Cidade Educadora como Possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, M.; FLORES, M. L. R.; TOLEDO, L. (orgs.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez, 2004.

QUEIROZ, J. B. de. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, 2004.

Escola de tempo integral, educação integral e sujeito integral: breves considerações

Rozaine Aparecida Fontes Tomaz

Loyana Christian de Lima Tomaz

A escola de tempo integral atual localiza-se no extremo social, oposto ao de sua origem, tanto em relação à clientela quanto à mantenedora. Grandes mudanças sociais, econômicas e culturais patrocinadas pela urbanização e industrialização geraram outros referenciais de *status* social. Saviani (2010) compreende isso como neoescolanovismo, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo.

Para o autor supracitado, o importante é aprender a aprender, aprender a estudar, buscar conhecimentos, lidar com situações novas. O papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. Existem quatro modelos de escola integral, a saber, a assistencialista, a autoritária, a democrática, a multissetorial. No modelo assistencialista há um esforço para que a escola supra o espaço familiar, promovendo, antes que o conhecimento, formas de socialização primárias. Deste modo, sendo as assistencialistas as de maior número, as escolas de tempo integral correm o risco de, sob o excesso de “alternativas” educativas, caminharem para uma gradativa diminuição da instrução formal e um distanciamento da importância da formação humana, suscitando uma série de problematizações, sobretudo ao seu fomento, por parte de aparelhos governamentais como forma de populismo e de clientelismo.

Certamente, é possível afirmar que o aumento de tempo presencial na escola não significa maior qualidade de aprendizagem, sobretudo, quando se refere a variados aspectos e não somente à instrução

formal. Pode-se discutir se as escolas pretendem ofertar aos alunos formação humana integral em tempo integral ou se, inversamente, o contra turno é utilizado como período para reforço escolar. A ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar.

A seguir, serão apresentadas algumas reflexões a respeito da educação integral e do contexto atual de sua realização nas escolas de tempo integral. Para tanto, será necessária uma apresentação introdutória de aspectos históricos da educação integral. De igual modo, explicitaremos, por meio de documentos e cartilhas, as maneiras pelas quais ocorre atualmente a implantação do projeto educação integral e escolas de tempo integral pelos órgãos competentes, mormente no estado de Minas Gerais. Por fim, faz-se importante apresentar críticas referentes aos projetos e à sua implementação.

Educação Integral e Escola de Tempo Integral: reflexões

Na história da educação do Brasil, muitos foram os movimentos pedagógicos significativos que, em cada circunstância, representaram um esforço de vários grupos na tentativa de expor e de realizar a educação como formação. Evidentemente, em dados contextos e em situações específicas, a compreensão de formação realizava-se, costumeiramente, como instrução formal. Contudo, verifica-se que, já nos primórdios do século XX, realizaram-se tentativas, realmente significativas, que demonstram uma compreensão de formação como relativa à integralidade da pessoa humana.

Na atual conjuntura pedagógica brasileira, fundamental é o papel dado à formação integral. Haja vista que, de muitos modos, há a ocorrência de projetos e trabalhos educativos que visam abordar o aluno como um sujeito social, inserido em uma comunidade específica e com interesses e buscas que lhe são próprios. Tal compreensão possibilita, por um lado, uma recuperação dos ideais do começo do século, e, por outro, um novo olhar sobre o que é a educação e quais os fatores envolvidos no seu processo.

A história da educação brasileira conheceu vários momentos, cada um dos quais sendo reflexo de ideologias específicas. Nesse sentido, não se pode desconsiderar a influência de correntes filosóficas na realização de

certos movimentos e iniciativas pedagógicas. É inegável a importância de que a educação seja integral, conforme afirma Gadotti (2000)

[...] desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. A aprendizagem não pode ser apenas lógico-matemática e linguística. Precisa ser integral (GADOTTI, 2000, p.10).

A busca por tal articulação educacional conheceu, no decorrer da educação brasileira, importantes configurações. Ressaltamos, dentre estas, a denominada Escola Nova que, situada na década de trinta, sinaliza um esforço significativo na busca de uma escola que, além de desvinculada da Igreja Católica, fosse democrática e acessível a todos os cidadãos.

A Escola Nova tinha como um dos principais nomes Anísio Teixeira que, em meio às disputas com a Igreja, relativas à educação, empreendeu a elaboração de um modelo pedagógico cujo principal objetivo era afastar-se, tanto quanto possível, do modelo de escola tradicional, cuja função central era realizar a instrução formal. Desse modo, Cavaliere (2002) afirma que a Escola Nova, imbuída de uma pedagogia integral, buscava compreender o espaço educacional da escola como imprescindível para a vida dos alunos, ou seja, a educação voltava-se para o discente, em seus interesses e em suas iniciativas.

Destaca-se dessa maneira, uma forte influência da denominada pedagogia libertária, ou anarquista, que, baseando-se no ideário socialista, compreendia o papel da educação como formação do homem integral (GOMES, 2009). Assim explicita Lunkes (2004),

[...]no Brasil já a Escola Nova (dos anos 30) alimentou sonhos de educação integral, mas no sentido de alterar a função social da escola elevando-lhe o nível de qualidade para garantir a formação do homem integral, do verdadeiro cidadão. Mas só conseguiu atingir a classe mais privilegiada da

população. Os internatos e semi-internatos de instituições particulares foram, por muitos anos, o lugar preferido para a formação dos filhos das famílias mais abastada, chegando a constituir-se em status social para ambas as partes. O motivo de preferência estava na dupla garantia de preservação dos bons costumes e do domínio do saber erudito (LUNKES, 2004, p.22).

Desse modo, segundo Saviani (2010) o esforço da escola nova em compreender a educação como um direito público, democrático e laico, corresponde a uma visão que considera a educação inserida em um meio social, do mesmo modo que a vê como um sistema orgânico capaz de integrar vários aspectos da vida humana em sociedade. Gomes (2009) afirma que a pedagogia libertária propõe uma profunda transformação de base em relação à pedagogia tradicional, que não vinha cumprindo sua função equalizadora” (GOMES, 2009, p. 21). Outra importante característica da educação nos moldes escolanovista é a compreensão da escola como espaço democrático para o qual importa a total compreensão de professor e aluno como seres sociais. Assim, ocorre a valorização do lema “aprender a aprender” como uma maneira de se ressaltar a importância da convivência entre todos os atores da vida escolar. Conforme Saviani (2010),

[...] no âmbito do Escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. Portanto, essa concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) próprio de uma economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes, caminhando, como foi assinalado, em direção ao pleno emprego propiciado pelas políticas keynesianas (SAVIANI, 2010, p.432).

De acordo com o autor, apesar de esta compreensão representar uma nova abordagem do processo educacional, colocando o aluno

no centro do processo, isso não significa que se escape à tendência de idealização do papel do aluno. Entretanto, não desconsideramos a importância dos esforços da Escola Nova em valorizar a educação sob uma nova abordagem, a saber, a que tenta romper com os ditames da pedagogia tradicional.

Ressaltamos, igualmente, as intervenções concretas de Anísio Teixeira,³² referentes à constituição da escola classe e da escola parque. Conforme Coelho (2009), essa diferenciação entre espaços educacionais era marcada porque, além de haver o sistema de contra turnos, na escola classe ocorria a instrução formal, enquanto que, na escola parque, davam-se atividades diversificadas conforme o interesse dos alunos. Assim se expressa Ernica (2006), citado por Coelho (2009):

No bairro popular da Liberdade, em Salvador, foi implantado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que deveria ser a referência para vários outros pela cidade, o que não aconteceu. Foi desenhado um projeto arquitetônico para abrigar as atividades pensadas para esse projeto de educação integral e de atendimento em tempo integral. Havia quatro escolas-classe de ensino primário, para um total de 1.000 alunos cada, em dois turnos de 500, além de uma Escola-Parque, com sete pavilhões que se destinavam às chamadas práticas educativas, que eram como os alunos completavam, em horário diverso, sua educação, além de receberem alimentação e atendimento médico odontológico. Projetou-se também uma residência para jovens considerados sem lar, que não chegou a ser construída. Na Escola-Parque, os alunos não eram agrupados só pela idade; mas, sobretudo, pelas suas preferências. Em sua área de 42 mil metros quadrados, foram construídos um pavilhão de trabalho, um ginásio de esportes, um pavilhão de atividades sociais, um teatro com 560 lugares, uma biblioteca, um restaurante, além de lavanderia, padaria e banco. As atividades eram oferecidas por diferentes setores (ERNICA, 2006 *apud* COELHO, 2009, p.91).

32 A partir de seu contato com o pensamento de John Dewey, cuja reflexão baseava-se em um esforço para que a escola integrasse, em suas atividades, práticas cotidianas, distanciando-se de uma ideia de educação preparatória.

Com isso, pode-se perceber que o Escolanovismo representava não somente uma perspectiva político-ideológica de compreensão da necessidade de uma educação integral dos sujeitos; antes, realizavam-se esforços de experimentação de formas de articulação dessa compreensão, tais como as iniciativas de Anísio Teixeira, na cidade de Salvador – BA.

Tais esforços, conforme Saviani (2010), não foram capazes de garantir a democratização da escola, sendo que serviram, de muitos modos, como favorecimento às classes. Em suas palavras, a tendência escolanovista de hipervalorização do papel da educação escolar na vida dos indivíduos e da sociedade é questionada justamente por que tal hipervalorização estaria inserida no contexto de busca da superação dos antagonismos sociais por meio da ação coletiva “equilibradora” do Estado. Cavaliere (2002) destaca que o Escolanovismo teria um sentido histórico conservador, pois adequaria a escola ao papel de diluir conflitos mais abastadas como escolas de experimentação circunscritas a grupos elitistas. Para o autor supracitado, na concepção da Escola Nova há uma hipervalorização do papel a escola no processo formativo integral.

Contudo, podemos afirmar que o ideário escolanovista, tendo-se difundido entre os educadores, levou, ao longo do tempo, a novas tentativas de organização de escolas de formação integral. Segundo Gomes (2009), na década de 50, aparecem propostas de educação integral advogadas para todo o âmbito da rede escolar, estas estariam voltadas, especialmente, para as camadas populares. No entanto, apesar dos ideais escolanovista de elevação da qualidade do ensino manterem-se no nível dessas propostas, as demandas sociais acabaram sobrepondo-se às questões pedagógica.

Diante desse fato, percebe-se que, gradativamente, ocorre uma mudança, tanto na compreensão da educação como necessidade integral do ser humano e sua articulação com o tempo passado no ambiente escolar, quanto do grupo social que vivencia essa experiência. Assim, pode-se explicitar o segundo exemplo significativo das escolas de formação integral, qual seja, a implantação, pelo educador Darcy Ribeiro, das CIEPs (Centro Integrado de Educação Pública), na cidade do Rio de Janeiro, na década de 1980. A iniciativa de Darcy Ribeiro na elaboração desse projeto foi vista, por muitos, como um disparate, pois não podiam compreender como uma escola pública em tempo integral, *laica*, gratuita

pudesse ser muito melhor e mais equipada do que qualquer outra escola, inclusive da particular. Assim, tal escola, destinada a “crianças pobres”, não teria condições de dar certo.

Destaca-se, nas CIEPs, sua constituição como polos educacionais e culturais, nos quais estavam articuladas atividades escolares, culturais, esportivas e de saúde. Além disso, haveria espaço e tempo para que os alunos se dedicassem ao estudo. Gomes (2009) diz que

[...] baseado no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro (...), a educação brasileira era incapaz de educar sua população, uma vez que nossa sociedade era marcada pela desigualdade e descaso com os mais necessitados, faltando-lhes até o essencial como a alimentação. Diante disso e com o objetivo de provocar uma transformação na escola pública do Rio de Janeiro, o então governador Leonel Brizola e seu Vice-Governador e Secretário de Estado de Ciências e Cultura, Darcy Ribeiro, propõem uma escola de horário integral, como a que era oferecida nos países desenvolvidos (GOMES, 2009, p.56).

Do ponto de vista organizacional, os CIEPs situavam-se nos bairros mais carentes da cidade, oferecendo um atendimento diário de nove horas, com capacidade para até mil alunos. Dentre esses, verificava-se a presença desde alfabetizando, crianças a partir de seis anos de idade até a oitava série fundamental, respeitando-se as questões etárias para a organização das classes. Com várias discussões e críticas relevantes, os CIEPs foram desativados em 1995, sendo que, em 1994, existiam 506 unidades, construídas conforme o projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer.

Esses movimentos, que apontam para uma nova relação da escola com a formação integral, encaminham-se para a constituição de novos locais de saberes. E, nesse sentido, destacamos que muitos posicionamentos atuais, ao apresentarem a proposta da educação integral, confundem-na com a organização das escolas de tempo integral, levando a uma impressão de que tempo de presença na escola é sinônimo de qualidade educativa. Assim se expressa Lunkes (2004),

[...] hoje a escola de tempo integral localiza-se,

portanto, no extremo social oposto àquele de sua origem, tanto no que se refere à clientela como à mantenedora. As grandes mudanças sociais, econômicas e culturais patrocinadas pelo processo de urbanização e industrialização geraram outros referenciais de status social e tornaram o internato, além de muito oneroso, suspeito quanto aos princípios morais de sua existência bem como à sua capacidade de proporcionar melhor educação (LUNKES, 2004, p. 6).

Saviani (2010), em relação a isso, compreende um verdadeiro neoescolanovismo em várias das iniciativas contemporâneas, bem como em posicionamentos diversos referentes ao fazer pedagógico. De acordo com ele, o eixo do processo educativo do aspecto lógico deslocou-se para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos.

Desse modo, também em termos legais, nota-se a presença, já na LDB 9394/1996, da concepção da educação em turno integral como a intenção futura da educação nacional. Assim se apresenta o texto da lei, no Cap. 2, Da educação básica, Seção III, Do ensino fundamental:

Artigo 34 - A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º - O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

TÍTULO IX

Das Disposições Transitórias

Artigo 87 - É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...]

§ 5º - Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

Com isso, percebemos que, progressivamente, a educação nacional pretende ordenar-se como regime integral. Conforme o texto *Rede de saberes mais educação* (2009), do Ministério da Educação,

[...] no Brasil, atualmente, são muitas as concepções de educação integral; esta proposta nasce em meio ao debate e apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. Esta concepção de educação integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da ideia de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados (BRASIL, 2009, p.16-17).

No texto *Educação Integral - Texto referência para o debate nacional* (2009), do Ministério da Educação, destaca-se a Educação Integral como sendo fruto das discussões entre os poderes públicos, a sociedade civil e a escola. Assim, intenta-se

[...] assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. Esses debates representam a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo (BRASIL, 2009, p.26).

Igualmente, ressalta-se que o papel de uma educação que se denomine integral não se restringe ao espaço e ao tempo de permanência na escola. De acordo com o Ministério da Educação, a educação integral é um processo que envolve a integralidade da vida do aluno, pois ela

[...] não está condicionada ao espaço físico da escola, nem mesmo aos saberes que lá são construídos e, muito menos, ao tempo diário de quatro horas. Parte-se da constatação de que estudantes são seres

possuidores de diversas experiências que estão constantemente formulando conhecimento e merecem que se dê atenção as suas especificidades (BRASIL, 2009, p.90).

Do mesmo modo, sublinha-se que o tempo integral da e na escola, no exercício de educar que lhe é peculiar, deve ser qualitativamente favorável ao desenvolvimento do aluno. Conforme *Educação Integral*,

[...] o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo - quantidade - deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo - qualidade - nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (BRASIL, 2009, p.28).

Paratanto, há que se levar em conta, de forma problematizadora, fenômenos que fazem parte do cotidiano das escolas brasileiras. Infelizmente, a sociedade tem sido expectadora de grandes conflitos e dilemas na escola tais como- agressividade de crianças e jovens entre si e também contra seus professores, inúmeras ocorrências de violência não só verbal, mas também física. Cabe, nessa perspectiva, um questionamento sobre o papel da educação integral no que diz respeito a esta importante questão, sobremaneira se tendo em mente que tal violência é reflexo de uma situação mais abrangente, a da sociedade que reforça padrões violentos de comportamento.

Gomide de Ávila e Samudio (2011) afirmam, em relação a isso, que o fenômeno da violência escolar está atrelado a questões sociais e políticas mais complexas das sociedades contemporâneas. Os autores suscitam a seguinte questão: em que medida a escola encontra-se implicada na produção da violência social, visto que a escola, enquanto instituição social tende a reproduzir em seu interior

os padrões violentos e tradicionais de sociabilidade existente entre os diferentes segmentos de classes? Tal fato não pode ser desconsiderado. Assim, destaca-se que, de acordo com o texto *Rede de Saberes Mais Educação* (2009), um dos aspectos fortes dos projetos de educação integral diz respeito à pertinência dada ao envolvimento da comunidade e da escola, sobretudo no que se refere aos esforços conjuntos para dirimir os problemas que são próprios de seu contexto. Desse modo, o desafio por esse tipo de abordagem educacional

[...] aumenta se pensarmos que cada escola e cada comunidade, mesmo que com aportes de programas de governo, são responsáveis pela superação de seus próprios limites vividos, porque são elas que os conhecem e que podem reinventá-los. O desafio do programa, portanto, é estruturar-se sob uma base capaz de permitir que os diversos projetos de educação integral sejam territorializados e nasçam em resposta a cada realidade (BRASIL, 2009, p.91).

Por conseguinte, não se pode falar, tão somente, de uma apropriação dos ideários de educação integral em tempo integral, visto que inúmeros são os fatores imbricados na realização desse sistema educacional. Conforme afirma Cavaliere (2007),

Em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores. Essa característica constitutiva complexa dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de com ele lidar de forma meramente administrativa ou burocrática, sendo a sua transformação o resultado de conflitos e negociações (CAVALIERE (2007, p.1018).

Além disso, segundo a pesquisadora, culturalmente, a ampliação

do tempo de escola envolve disputas entre esta e outras instituições. Elementos antropológicos entram em cena quando se pensa a jornada escolar, pois certos elementos culturais brasileiros concorrem com a escolarização, tais como a informalidade nas relações de trabalho, a persistência do trabalho infantil, lógicas de sociabilidade da infância e da adolescência que entram em choque com a escola e, particularmente, com a jornada educacional ampliada (CAVALIERE, 2007). Desse modo, concordamos com Lunkes (2004), quando este afirma que

A lógica do (re)surgimento da escola de tempo integral ou, pelo menos, que busca encher o dia-dia de crianças, jovens e adultos com a escola, tem sua raiz na necessidade de ajustamento ao mercado de trabalho, considerando, por um lado, que a escola, mais do que instrumento de formação moral, é tida como meio de evadir-se da condição operária, pela conquista de posição superior na hierarquia organizacional e por outro, de instrumentalizar-se formalmente para competir no mercado de trabalho (LUNKES, 2004, p.6).

Portanto, há que se questionar, verdadeiramente, sobre o sentido que, atualmente, dá-se à educação que se realiza nas escolas de tempo integral; com certeza, é possível se afirmar, juntamente com Cavaliere, que o aumento de tempo presencial na escola não significa a maior qualidade de aprendizagem, sobretudo, quando se compreende que esta aprendizagem se refere a variados aspectos e não somente à instrução formal. Referente a isso, pode-se discutir se, de fato, todas as escolas que, tendo em vista a participação no projeto *Mais Educação*, pretendem ofertar aos alunos formação humana integral em tempo integral ou se, inversamente, o contra turno é utilizado como período para reforço escolar. Conforme Cavaliere (2007),

[...]no aspecto estrito da instrução escolar, não parece lógico que, com as novas tecnologias da informação, seja preciso mais tempo de escola para as funções relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Portanto, a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva

de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar (CAVALIERE, 2007, p.1021).

De igual modo, parece que o espaço e o tempo educacionais cumprem um importante papel para além da instrução formal; o que não se pode, é retirar, da instituição familiar, seu importante papel na formação humana e cidadã, pondo tal responsabilidade, tão somente, sob o encargo da escola. Nas palavras de Cavaliere (2007),

[...] toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar. Um grau de responsabilidade socializadora, principalmente para as crianças pequenas, é inerente à vida escolar. Na tradição brasileira, esse papel sempre foi coadjuvante à ação familiar (CAVALIERE, 2007, p.1021-1022).

Faz-se mister destacar, nesse sentido, que, na visão de Cavaliere (2007), houve um aumento da procura pelas escolas de tempo integral, por parte de Secretarias de Educação, a partir de 2002. Além disso, ela sublinha que o tema foi angariado pelos concorrentes à eleição presidencial, em 2002 e 2006, pelas mais diferentes facções político-partidárias. Com isso, nota-se que, de fato, a questão das escolas de tempo integral afeta mais sujeitos do que aqueles que, simplesmente, estão envolvidos no processo pedagógico.

Há que se considerar, juntamente com Cavaliere (2007), que iniciativas e pesquisas recentes mostram que, de maneira predominante, fazem-se presentes quatro modelos de escola integral, a saber, a assistencialista, a autoritária, a democrática e a multissetorial. A visão assistencialista que, segundo a autora, é mais frequente, pensa a escola de tempo integral como uma forma de apoio, de múltiplas formas, às classes desfavorecidas da sociedade; há, nesse modelo, um esforço para que a escola supra o espaço familiar, promovendo, antes que o conhecimento, formas de socialização primárias. Essa escola não é espaço de formação, mas de atendimento das necessidades dos alunos e de suas famílias.

A escola com cunho autoritário é aquela vista como uma forma de prevenção ao crime, como uma releitura das antigas FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor). Considera-se que estar

no espaço físico da escola impediria que alunos, na sua maioria carente, frequentassem as ruas e estivessem expostos à criminalidade. De acordo com a autora, esta “é a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência. A ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental” (CAVALIERE, 2007, p.1.029).

A concepção democrática crê no papel emancipatório da instituição escolar; desse modo,

[...] o tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (CAVALIERE, 2007, p.1.029).

Por fim, a visão multissetorial de escola de tempo integral, segundo Cavaliere (2007), não depende da vinculação, em horário integral, a alguma instituição escolar para que a educação integral se realize. Esta educação, para a autora,

[...] pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (CAVALIERE, 2007, p.1.029).

Considerações finais

Com isso, sublinhamos que a educação de tempo integral, longe de configurar-se como uma simples alternativa para a educação nacional, suscita uma série de problematizações. As principais críticas feitas à escola de tempo integral, sobretudo àquelas que, na grande maioria das situações, não se constituem como espaços de formação integral do aluno, dizem respeito ao seu fomento, por parte de aparelhos

governamentais, como forma de populismo e de clientelismo. De igual modo, percebemos no momento atual a inviabilidade da universalização dessas escolas, seja por questões de custeio, seja pela manutenção que, nessas circunstâncias, é, constantemente, exigida.

Igualmente, verificamos que, de muitos modos, as escolas de tempo integral correm o risco de, sob o excesso de “alternativas” educativas, caminharem para uma gradativa diminuição da instrução formal. O que, de certa maneira, poderia levar à constituição de escolas com estigma de “escolas para pobres”, ou seja, espaços educacionais que não levam à formação e que, conseqüentemente, em pouco podem favorecer o crescimento profissional e a mudança de situação de vida. Também, percebe-se que há um distanciamento da importância da formação humana, sendo que esta é valorizada somente se vinculada à profissionalização e à criação de mão de obra.

Desse modo, convém que se pense sobre o papel da escola de educação integral e de tempo integral. Via de regra, sabemos que o ambiente escolar almeja mais do que a simples instrução escolar; por outro lado, refletir sobre como ocorre a articulação entre o saber e a ordenação da escola de tempo integral, com vistas a possibilitar ao aluno, como ser humano complexo, configura-se como tarefa imprescindível desse projeto.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral* – caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009, p. 92

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 2009, p. 52

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade da educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>>. Acesso: 01 mai. 2016.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História (s) da educação integral. *Em aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009. Disponível: < http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BD85BC1C3-609E-4C71-AFA52051B951B0C6%7D_miolo%20Em%20Aberto%2080.pdf>. Acesso: 01 mai. 2016.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais em educação*. São Paulo em perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 2, abr./ jun. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso: 20 jun. 2016.

GOMES, Maria do Carmo Rodrigues Lurial. *Escola de tempo integral: Redimensionar o tempo ou a educação?* 198 f. Campinas: Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009 (Dissertação de Mestrado).

GOMIDE DE ÁVILA, Ana Paula; SAMUDIO, Jonas Miguel Pires. Para uma crítica sobre o tema indisciplina e violência nas escolas. In: *Simpósio internacional sobre metafísica e filosofia contemporânea*, 3, 2011, Montes Claros. Conferências, Mesas redondas, comunicações. Montes Claros: Unimontes, 2011. CD-ROM.

LUNKES, Arno Francisco. *Escola de tempo integral: marcas de um caminho possível*. 116 f.- Brasília: Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, 2004 (Dissertação de Mestrado).

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, set. / out. / nov./ dez. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/luciavellosomauricio.rtf>>. Acesso em: 10 jun. 2016

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Escola de tempo integral*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2009.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

A escrita de educandos (as) em formação para atuação nas escolas do campo: um estudo na perspectiva das representações sociais

*Welessandra Aparecida Benfica
Maria Isabel Antunes-Rocha*

Este trabalho versa sobre as representações sociais da escrita de sujeitos que trabalham ou residem no campo e que encontram-se, no momento desta pesquisa, em formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo³³. Ao estudar os sujeitos em formação para atuarem em escolas do campo, pretendemos focalizar um grande tensionamento que diz respeito aos usos da escrita no cotidiano destes sujeitos e a escrita acadêmica.

Helena Antipoff (1949), pesquisadora que inicia em Minas Gerais o debate sobre a formação de professores para atuarem no meio rural, já alertava sobre a necessidade de se estudar os aspectos que envolviam a vida do homem na lida com a terra e as infâncias do campo. Em seu texto, “*A Criança e o meio rural*”, publicado, originalmente, em 1949, a autora explicita algumas condições para que estas populações, alijadas de seu direito à escola, tivessem garantias de acesso e formação: interesses dos poderes públicos, direitos assegurados, pesquisas e investigações, cursos intensivos e periódicos para os professores, acessibilidade garantida

33 Para aprofundamentos na perspectiva que afirma ser uma educação do campo ver Caldart, R. (2009, pág.41) que afirma ser o “do” originado do protagonismo dos povos do campo na luta por direitos “Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites ‘impostos pelo quadro em que se insere’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas”.

à escola, melhorias salariais dos educadores e garantias de acesso a programa e campanhas realizados na área urbana.

Trazer os sujeitos do campo para esta discussão nos conduz à arena dos debates sobre formação de professores e atualiza uma questão que amplia três considerações, sendo a primeira referente ao acesso. Estes sujeitos, historicamente, tem um acesso familiar restrito no que diz respeito à elaboração da escrita em suas gerações anteriores, pois os pais e avós tiveram acesso precário ou tardio à escola. Assim, entendemos que eles não tiveram uma entrada no mundo da escrita facilitada pela tradição familiar.

Outro motivo é a fragilidade deste acesso, revelado nas diversas pesquisas que já apontaram o quadro preocupante do analfabetismo no Brasil e na América Latina e o acesso de indivíduos, famílias e grupos sociais distanciados da cultura escrita. (FERRARI, 1985; RIBEIRO, 2006, GALVÃO, 2007).

Evidenciamos, nestas considerações também, o fato de que há uma luta intensa por reconhecimento de direitos e especificidades da educação do/no campo referenciada e sustentanda, recentemente, em trabalhos que focalizam a denúncia da fragilidade desta oferta e em pesquisas que ampliam os limites impostos pela educação rural, trazendo para o debate a inauguração de um outro paradigma para evidenciar o protagonismo do campo no Brasil: a educação do/no campo.

Estudos diversos sobre a educação do campo, dentre eles, Arroyo (2004), Hage (2005); Antunes-Rocha (2009); Martins (2010) evidenciam que é fértil e produtiva a perspectiva de se entender a educação do campo como um referencial teórico que possibilite a construção dos princípios que sustentam a convergência da universidade com os movimentos sociais e com as demandas dos povos que vivem, trabalham e produzem por meio da terra. Esta produção evidencia que não há como dizer de educação do campo sem dizer dos movimentos dos trabalhadores que vivem nesse espaço, protagonistas de sua história e produtores de idéias. Assim, a materialidade dessa escola do campo encontra-se alicerçada na materialidade da terra como categoria de estudo e ressurgue na formação dos professores que atuam nesta escola.

Entendemos que a questão da aprendizagem da escrita é algo que marca os processos de escolarização dos sujeitos no campo e tem

relação com a constituição do poder (CALDART, 2009). Este grupo de alunos em formação está em processo de luta para ocupar espaços onde o trânsito das formas de escrita revela-se promissores. Compreendemos também que a motivação destes sujeitos não se resume à luta pela terra, pelos direitos e garantias fundamentais, mas também à conquista das habilidades que a escrita escolarizada traz para dentro desta luta. Entende-se, que ao buscar processos de escolarização mais longos, este grupo compreende que o acesso à escola é instrumento que fortalece a busca pela transformação do espaço do campo em um lugar onde os direitos sociais básicos são garantidos. Além disso, este grupo de alunos está em formação para serem professores nas escolas do campo. Formar-se enquanto professores do campo significa formar outros coletivos que permitirão buscar outros processos de mudanças na dinâmica de uma sociedade que se apresenta excludente, capitalista e meritocrática.

Neste trabalho partimos do entendimento que, dentro da Universidade, os estudantes podem compreender as dinâmicas sociais para modificá-las. Nesse sentido, uma questão política clareou nossas indagações: Como eles podem contribuir para formar outros sujeitos se na Universidade eles não estiverem construindo formas de superar e reconstruir sua relação com a escrita? Esta questão posta nos permitiu perguntar: Quando estes sujeitos vêm para um curso de educação superior quais os desafios eles enfrentam para apropriarem da escrita acadêmica? Ao encontrarem com esta escrita na Universidade eles negam a escrita que já haviam constituído? Será que estes sujeitos, neste encontro, resistem, não conseguem aprender, negando-se a compreender as formas de se escrever na Universidade? Ou será que eles estão reelaborando as formas de sentir, pensar e agir sobre a escrita? Neste sentido, reconstroem e reelaboram as formas da escrita ou aprendem lidar com e no tensionamento entre as formas de escrita que conhecem usando-as diante das necessidades?

Pesquisar a escrita como representação social é entender sua apreensão como movimentos de tensão, ruptura ou mudanças provocadas nos sujeitos a partir da entrada no curso de Licenciatura em suas formas de pensar, sentir e agir. Compreende-se que os sujeitos têm domínio sobre as escritas já constituídas em suas relações de trabalho, escolares e familiares e que, na universidade, é demandado a eles estabelecer relação

com a escrita acadêmica, isto é, escrever para o diálogo com o contexto científico. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é entender como esse processo de construção está acontecendo na perspectiva do que pensam e sentem os estudantes que participam do estudo.

Perspectivas teóricas do estudo

Neste estudo, entende-se que escrever só é possível quando se escreve para alguém, com uma intenção ligada aos objetivos de quem escreve. Portanto, não há neutralidade nessa escrita.

Paulo Freire (1987) afirma que “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FREIRE, 1987, p.13). Os homens interagem por meio da palavra e esta pode ser a palavra falada ou escrita. Para Bakhtin (2003),

Os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual. Por isso, pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual. (BAKHTIN, 2003, p. 294)

Inscrever-se no mundo por meio dessa escrita significa estar além da constituição de habilidades técnicas, grafo - motoras e aprendidas por meio da escola. Assim, entendemos que a escrita não é um objeto neutro e encontra-se permeada por condições objetivas, subjetivas e pelas trocas

realizadas pelo sujeito com o mundo, denominadas por alguns autores como a *produção social cultural do escrito* (GALVÃO; MELO; SOUZA; RESENDE, 2007).

Sá (1999) afirma que a sensibilidade, a familiaridade com a vida cotidiana dos sujeitos e com a literatura acerca do objeto são fundamentais para responder às questões colocadas pela pesquisa em Psicologia Social. Ao nos aproximar dessa conduta esclarecida por Sá (1999), propomos demonstrar como o objeto “*escrita*” se tornou objeto de representação social³⁴. O envolvimento durante a escrita da pesquisa com diversas situações foi fundamental para que o objeto ficasse mais palpável e mais circunscrito ao campo de estudo das representações sociais e dentre elas citamos a formação de professores na Universidade Estadual de Minas Gerais, na disciplina de Conteúdos e Metodologias de Língua Portuguesa, disciplina que uma das autoras deste artigo oferece há 4 anos no Curso de Pedagogia.

A decisão tomada acerca da concepção de escrita que sustentaria esse estudo foi uma escolha refletida e fundamentada. O fato que se instaurou na elaboração da pesquisa pode ser sintetizado na seguinte premissa: lidar com a escrita é lidar com sujeitos em sua constituição histórica, política, social e cultural. Quando se discute a escrita como prática social entende-se que é o sujeito que está presente com o que produz, reproduz, como pensa sobre si mesmo e sobre o mundo. O que é fundamento epistemológico do trabalho é pensar a escrita como constitutiva da vida do sujeito.

Galvão (2010), argumenta que os estudos sobre a “cultura escrita”, ampliam o conceito de “escrita”. Considera-se nesse momento que os estudos advindos da escolha pela “*cultura do escrito*” revelam-se importante para que o objeto de representação social escolhido, nesse trabalho seja redimensionado. Para a autora “a cultura escrita é o lugar-simbólico e material- que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (GALVÃO, 2010, p. 218).

Assim, para Galvão, quando nos referimos à escrita, temos que perceber que não está presente nessa palavra apenas as habilidades

34 Essa aproximação foi se constituindo aos poucos e teve contribuição efetiva dos GERES (Grupo de Estudos em Representações Sociais) da FAE-UFMG, sob a coordenação da professora Maria Isabel Antunes-Rocha.

de escrever, “mas todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita” (GALVÃO, 2010, p. 229). A autora ainda prefere utilizar o termo “cultura escrita” por ser mais recorrente, mas nos adverte sobre a compreensão dessa escolha.

É pouco fértil, do ponto de vista da pesquisa, afirmar que os indivíduos e/ou sociedades *entrem* e se *inserem* na cultura escrita ou *tem* acesso a ela. Os seres humanos *produzem* cotidianamente bens materiais e simbólicos em várias dimensões de sua vida, e, conseqüentemente também em relação ao escrito. Essa produção diária é que vai, ao longo do tempo, configurar o lugar do escrito em seu grupo social, em sua comunidade. Ao mesmo tempo essa configuração é dinâmica, pois os lugares ocupados pelo escrito transformam-se permanentemente: a cada indivíduo que nasce, a cada livro escrito, a cada papel rasgado, a cada tela digitada, a cada poesia recitada (GALVÃO, 2010, p. 219).

Sabemos, portanto, que a apreensão desses lugares nem sempre é real, e revela-se em muitos momentos, artificial, pois não há em certa medida, formas de trazer ao texto que ora se apresenta as condições de produção desse escrito, pois aqui e agora se revelam outros tempos, outras condições, enfim, uma constante mudança tanto dos sujeitos envolvidos quanto das situações que os circundam. Dessa forma, a narrativa torna-se lugar privilegiado para tal intento.

Quanto ao processo de escrita utilizado pelo sujeito para representar a escrita, Corrêa (2014), trabalha com o conceito de heterogeneidade da escrita que são as formas produzidas pelo sujeito para representar no papel as condições individuais e sociais com as quais constrói seu texto. Para o autor, os chamados “erros”, quando se vislumbra a condição técnica da escrita, seriam seleções e arranjos feitos pelo sujeito nas suas inúmeras tentativas para escrever e tem forte ligação com os lugares que ele ocupa.

Tem-se também como perspectiva similar ao conceito de heterogeneidade da escrita o trabalho de Ivanič (2004). A autora identifica seis discursos sobre a escrita, sobre o processo da escrita e sua aprendizagem, bem como sobre as práticas de ensino e de avaliação

da escrita.³⁵

Roz Ivanic (2004), categoriza o mundo da escrita e da educação e afirma que se pode escrever em diferentes discursos e estes são modos compartilhados de pensar e falar sobre um assunto. O Discurso das Habilidades vem afirmar que escrever consiste em aplicar conhecimentos das relações som símbolo e dos padrões sintáticos à construção de um texto. Assim, aprender a escrever envolve aprender relações som-símbolo e padrões sintáticos. O Discurso da Criatividade supõe que escrita é resultado da criatividade do autor. O aluno aprende a escrever escrevendo sobre tópicos de seu interesse. O Discurso do Processo estabelece que escrever consiste em processos de composição. Aprender a escrever inclui aprender os processos envolvidos na composição de um texto. O Discurso dos Gêneros propõe que escrita seja um processo que envolve um conjunto de gêneros, determinados pelo contexto social. Assim, aprender a escrever envolve aprender as características dos diferentes gêneros que possuem propósitos específicos em contextos específicos. O Discurso das Práticas sociais estabelece por sua vez que a escrita é uma forma de comunicação guiada por propósitos, inserida num contexto social. Aprendemos a escrever em contextos da vida real, com objetivos reais para a escrita. E por fim, aquele que interessa à discussão dessa pesquisa, o Discurso Sociopolítico que vem afirmar que escrever é uma prática sociopolítica, com consequências para a identidade do escritor, e aberta à contestação e à mudança. Aprender a escrever inclui compreender por que os diferentes tipos de texto e de discurso são como são, e poder escolher, de forma crítica, entre as alternativas possíveis.

Aqui se pode encontrar discussões sobre o que Street (2014) tem nomeado como modelo ideológico de letramento. O autor evidencia em sua análise dois tipos de letramento: o letramento autônomo e o

35 IVANIC, R. Discursos sobre escrita e o aprendizado da escrita (IVANIC, 2004, p. 225). Em outro livro publicado com Barton, D. & Ivanic, R. (orgs.) *Writing in the Community*. Newbury Park, London and New Delhi: Sage Publications, Inc.; os autores abordam as funções sociais da escrita. Cartas pessoais, cartas aos funcionários, atas de reuniões - são o foco deste volume, que relaciona práticas de escrita na comunidade com os domínios da educação e do emprego. Os editores, ambos linguistas com fortes ligações com outras disciplinas, fornecem uma visão geral em um capítulo que introduz questões fundamentais e propõe um quadro para discutir diferentes domínios da alfabetização. Cinco estudos de caso detalhando os usos cotidianos da escrita são apresentados ea escrita dos adultos em diferentes configurações também é explorado.

letramento ideológico. Street (2014) afirma que:

Muitas ideias sobre letramento supunham que o letramento com “L” maiúsculo e no singular era uma coisa autônoma que tinha consequências para o desenvolvimento pessoal e social. O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental. Essa postura se afirma como natural, desprezando o caráter ideológico das *práticas e eventos de letramento* (STREET, 2014, p. 146-147).

Portanto, neste trabalho nos deparamos com duas perspectivas que conversam entre si embora ocupem lugares distintos: a escrita como um exercício de habilidades e a escrita como prática social elaborada a partir e com os diversos coletivos dos quais esses sujeitos participam. Ressalta-se, nesse momento, que estes sujeitos estão localizados historicamente dentro de um contexto de produção da escrita que é permeado por práticas que emergem das suas relações de trabalho, das interações com o mundo social e do trabalho. Escreve-se na Igreja, no sindicato, em casa, e por fim, escreve-se na universidade, o que caracteriza uma transição efetiva da produção escrita enquanto instrumento de vivências cotidianas para a condição de produção da escrita enquanto instrumento de uso e poder.

Dizer da produção social da escrita implica rever lugares de produção de sentidos. Isso quer dizer que não é possível entender porquê esse objeto se tornou ao longo de sua história um lugar de constituição de poder sem pensar nas formas de apropriação dessa escrita pela escola e pelas diversas classes sociais. Kahane *apud* Coulmans (2015) argumenta que “em sociedades letradas, uma das principais motivações para se adquirir a língua de prestígio é sua identificação com a educação, que transfere para ela os valores de uma símbolo de classe” (KAHANE *apud* COULMANS, 2015, p.26). Coulmans (2015), reforça uma condição fundamental para se entender processos de escrita que são as formas de reprodução que acontecem por meio da mesma. Para o autor, “a escrita como prática social ocupa uma posição diferente nos recursos simbólicos das diferentes sociedades e é encarregada de funções diferentes relativas,

de diversas maneiras, ao poder” (COULMANS, 2015, p. 25).

O questionamento que é evocado na pesquisa é situado na condição de emergência dessa escrita. Assim indagamos: “Escrever é um processo permeado por quais condições?”. Os alunos, após a entrada no curso, ao se verem diante da escrita acadêmica tendem a resistir, reelaborar ou manter suas representações sobre a escrita? Nesse sentido, uma hipótese que orienta o trabalho é a de que os alunos tendem a manter as duas formas: a escrita constituída nas suas relações cotidianas e a escrita aprendida na Universidade.

Neste trabalho, temos uma premissa: quando esses alunos entram na universidade eles fazem seleções e arranjos na tarefa de relacionar as escritas que trazem com a escrita acadêmica e quando se deparam com a necessidade de escrever em trabalhos acadêmicos, como a monografia, os resumos, fichamentos e outros, eles podem sustentar, reelaborar, modificar ou manter as duas ou mais formas de escrita presentes em suas experiências. Importa entender quais os desafios que esses alunos estão vivendo em termos cognitivos e como os sentidos anteriores atribuídos por eles à escrita permitem modificar, transgredir ou negar a escrita acadêmica.

Denomino aqui como *escritas já constituídas* aquelas que emergem das relações estabelecidas na família, no trabalho, nas experiências escolares e nas relações com os pares. E esta por sua vez é modificada pelas formas de pensar sentir e agir dos alunos no confronto que surge no embate da escrita constituída e práticas de letramento acadêmico. Sendo assim, o debate centra-se na pergunta: o espaço acadêmico se constituirá como capaz de contribuir para ampliar as condições de escrita dos estudantes, isto é, sua escrita constituída passará a integrar esta aprendizagem? Quais os limites e possibilidades que conformam esta aprendizagem?

Também definimos como referencial teórico a escolha pela abordagem processual de Denise Jodelet dentro da Grande Teoria das Representações Sociais com fundamentos epistemológicos buscados em Marx, Gramsci e Paulo Freire.

Para situar a força conceitual das representações sociais retornamos ao pesquisador que embora não admita ser denominado “pai” da teoria, alerta para a sua constatação e definição por meio da

ecologia política que inaugura na Psicologia Social: Serge Moscovici. Este autor inaugura dentro da Psicologia Social o conceito de representação social na década de 60 com sua obra originalmente publicada com o título “*La psychanalyse, son image et son public*”, lançada na França em 1961 e posteriormente traduzida para o português. Moscovici (2012) apresenta em sua obra duas problemáticas: uma específica que se configura na definição de como o conhecimento científico é consumido, transformado e utilizado pelo homem e uma problemática mais geral que é como o homem constrói sua realidade. Nesse sentido, ele oferece um novo tratamento teórico e metodológico à Psicologia Social que se diferencia dos estudos predominantes nos EUA que abordam uma psicologia de caráter individual, centrada nos processos psicológicos, dissociada do social e do contexto histórico.

Representar um objeto diz respeito a formação de imagens e sentidos como uma produção simbólica sobre o mesmo. Essas representações não são as mesmas para todos os membros da sociedade, pois vinculam-se ao contexto sociocultural em que os indivíduos estão inseridos. Há pelo menos três proposições sobre como se constrói uma representação. A vertente empirista reafirma a predominância do meio; a vertente inatista/idealista prioriza o genético/simbólico como aspectos já estabelecidos como inerente a cada indivíduo e a vertente interacionista, que em suas diferentes abordagens, nos remete a uma relação entre sujeitos e meio.

A Teoria das Representações Sociais, elaborada por Serge Moscovici (2012) inscreve-se na perspectiva interacionista e indica um diálogo com as vertentes dialéticas para compor esta interação. Ela permitiu desdobramentos que podem ser estudados a partir de três correntes que ao contrário de separar os estudos faz uma cisão e não se excluem: a processual ou dimensional liderada por Denise Jodelet, a vertente estrutural ou genética que tem como representantes Jean-Claude Abric e Flament e a abordagem societal ou psicossociológica que traz Willem Doise como principal representante³⁶.

36 Para análises de trabalhos que congregam as diversas vertentes da teoria ver DIEB, Messias; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; ARAÚJO, Júlio. *Discursos, ideologias e representações sociais*. Curitiba, PR: CRV, 2014)

Moscovici (2012) focalizou sua teoria nos processos representacionais que ocorrem quando os sujeitos encontram-se em situações que demandam alterações em suas formas de pensar, sentir e agir, isto é, nos sentidos/imagens construídas para novos objetos e novas situações. Oliveira (2004), afirma

Nocaso de novas situações ou diante de novos objetos, o processo de representar apresenta uma sequência lógica: tornar familiares objetos desconhecidos (novos) por meio de um duplo mecanismo então denominado amarração – “amarrar um barco a um porto seguro”, conceito que logo evoluiu para sua congênera “ancoragem” –, e objetivação, processo pelo qual indivíduos ou grupos acoplam imagens reais, concretas e compreensíveis, retiradas de seu cotidiano, aos novos esquemas conceituais que se apresentam e com os quais têm de lidar (OLIVEIRA, 2004, p. 181).

Moscovici (2012) não oferece em sua obra um conceito de representação social, pois ele afirma não estar preocupado com definições, que por vezes reduzem a perspectiva de estudos. O que ele nos propõe é pensar sobre a representação social como uma noção que carece de precisão. Para o autor “qualquer representação é composta de figuras e de expressões socializadas”, são ativas e tem por principal papel “moldar o que é dado do exterior, durante as interações sociais” (MOSCOVICI, 2012, p. 26).

Conforme Moscovici (2012), as representações sociais reproduzem, mas essa reprodução implica uma acomodação das estruturas, uma remodelagem dos elementos, uma verdadeira reconstrução no contexto de valores, noções e regras. Assim, nesse trabalho, a Teoria das Representações Sociais em sua vertente processual, pensada *com e a* partir de Jodelet foi utilizada como fundamento teórico-metodológico para compreender as narrativas desses sujeitos enquanto espaços de produção do escrito. Essa teoria preocupa-se com as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos frente à realidade. A escolha por esta teoria evidencia-se no fato de que ela tem sido amplamente discutida, estudada e referenciada por inúmeros pesquisadores em todas as áreas

do conhecimento no Brasil³⁷ e no mundo.

Arruda (2005), nos alerta que um cuidado permeia o estudo das representações sociais na vertente processual de Jodelet,

Na perspectiva processual identificar como se elabora e organiza internamente a representação, não por meio da listagem das categorias o da mera designação de processos que corre o risco de banalizá-los-isso ancora naquilo- mas mostrando qual o desenho, qual a lógica interna, o princípio organizador da representação, e que relação isso estabelece com o mundo- seria o elemento principal e identificador de uma representação social (grifos nossos) (ARRUDA, 2005, p. 223).

A teoria das Representações Sociais, assim como todo campo de conhecimento que se permite permeável para constituir outros campos e reinventar-se enquanto teoria, atrai representantes de muitos lugares na reflexão sobre os sujeitos, a sociedade e o conhecimento. Sá (1998) argumenta que, nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais deve muito do seu desenvolvimento epistemológico e teórico à Denise Jodelet (SÁ, 1998, p. 73).

Pesquisadora das Representações Sociais na vertente denominada processual, Denise Jodelet possui Licença de Ensino de Filosofia e diploma de Estudos Superiores de Filosofia, ambos pela Universidade de Sorbonne, em Paris. Foi professora da Escola de Hautes de Estudos Ciências Sociais, também na França, onde fez seu doutorado. Seus principais campos de atuação são as Representações Sociais, Alteridade, Cultura e Saúde Mental. Seu trabalho sobre a loucura, realizado à época de seu doutoramento, ficou conhecido como um lugar onde se ancoram ideias e construções específicas sobre e com a teoria moscoviciana. Para Dieb (2014) o trabalho de Jodelet “representa a investigação sobre a gênese, a história das RS construídas pelos sujeitos em interação” (DIEB, 2014, p. 16), com o objetivo de compreender o processo de formação

37 MARTINS, Alberto Mesaque; CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Pesquisa em representações sociais no Brasil: cartografia dos grupos registrados no CNPq. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 16(1), 104-114. São Paulo, SP, jan.-abr. 2014.

dessas Representações Sociais.

Sá (1998) evidencia a importância dos estudos empreendidos por Jodelet ao afirmar que

[...] a autora nos proporciona algo como a manutenção da ênfase moscoviciana original sobre a necessidade de assegurar uma ampla base descritiva-de tipo etológico-dos fenômenos de representação social, com vistas a uma contínua elaboração da teoria das representações sociais [...]. Gostaríamos de privilegiar nas contribuições de Jodelet sua ênfase à consideração dos suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana. Esses suportes são basicamente os discursos das pessoas e grupos que mantêm tais representações, mas também os seus comportamentos e as práticas sociais nas quais estes se manifestam. (SÁ, 1998, p. 73).

Assim, Jodelet nos orienta sobre as abordagens que são direcionadas à noção de representação social e que serão retomadas na análise das narrativas dos sujeitos da pesquisa. A abordagem inicial da teoria produzida por Moscovici permitiu os desdobramentos posteriores elaborados por Jodelet.

Ao mostrar a condição da linguagem como lugar que circunscribe, que permite o fluxo de associações, que acrescenta e revela metáforas e projeta as representações sociais no campo simbólico Moscovici (2012) afirma que

Por isso, uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. Enfim, ela produz e determina os comportamentos já que define a natureza dos *stimuli* que nos cerca e nos provocam, e a significação das respostas que lhes damos. Numa palavra, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

Moscovici (2012) acrescenta ainda possíveis elaborações de noções mais ampliadas acerca das representações sociais ao afirmar

que “elas possuem uma função constitutiva da realidade, (...) e a representação em si, é sempre representação de alguém e ao mesmo tempo representação de alguma coisa” (MOSCOVICI, 2012, p.27). O que Moscovici nos coloca, nesse momento, é que embora a representação social seja caracterizada pela representação de alguma coisa feita por alguém, ela não é individual porque é socialmente produzida. Distancia assim da Psicologia individual e coloca no grupo, nas instituições e nas coletividades o lugar de formação de uma representação social. Assim, o autor nos permite pensar a representação social como

[...] um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças aos quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação quotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação (MOSCOVICI, 2012, p. 28)

Jodelet (2001), por sua vez, perseguindo entender as condições pelas quais uma representação se forma, se modifica ou se mantém elabora um conceito que tem sido amplamente evocado nos estudos das RS na vertente processual. A autora argumenta em seu texto “*Representações sociais: um domínio em expansão*”, que as RS são fenômenos complexos sempre ativados em função da vida social. Jodelet (2001) portanto, reconhece que as RS

São sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros-orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (JODELET, 2001, p.22).

Nesse sentido, podemos afirmar que os sujeitos apropriam-se desses fenômenos dentro dos seus marcos concretos de existência, seja para alterar, para resistir ou para permanecer com suas representações sobre o mundo. Assim, a escolha pela abordagem processual, liderada por Denise Jodelet, dentro da Grande Teoria das Representações Sociais de Moscovici, torna possível a reflexão sobre a escrita para os licenciandos

do LECAMPO. Ensina Jodelet (2001),

[...] frente a esse mundo de objetos, pessoas acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana (...) Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais. (JODELET, 2001, p. 17).

A Teoria das Representações Sociais emerge também como possibilidade de explicação das representações que os alunos constroem a respeito da escrita a partir da entrada no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Jodelet (2001) confirma a constituição desse conceito quando afirma que as representações sociais são produto e o processo de uma atividade mental por intermédio da qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com o qual é confrontado e lhe atribui uma significação específica.

Em Jodelet (2001), encontramos o prosseguimento dessa análise. A autora afirma que as representações sociais são fenômenos complexos e sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza, como fenômeno, descobrimos diversos elementos (alguns, às vezes estudados de modo isolado): informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. Contudo, esses elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É esta totalidade significativa que em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa, descrevê-la, analisá-la, explicá-la, em suas dimensões, formas, processos e funcionamento.

Vala (2013), define três critérios para dizer se uma representação é social: o critério quantitativo, que demonstra ser social a representação pois é partilhada por um grande número de pessoas; o critério genético, que diz da construção coletiva de uma representação e um critério de funcionalidade, que afirma serem as representações sociais, teorias sociais práticas.

Metodologia do estudo

Nessa pesquisa, as entrevistas narrativas foram trazidas para o trabalho para entender o que se passa com esses sujeitos desde o momento que entram na universidade, dentro do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em relação com a escrita acadêmica. Justifica-se a entrevista narrativa por ser a mesma definida por Jovchelovitch e Bauer (2002) como sendo uma entrevista com perguntas abertas e uma forma de encorajar os entrevistados. As perguntas abertas possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões.

Além disso, esse instrumento pode possibilitar que o pesquisador veja as representações sociais em movimento. As formas de pensar, sentir e agir serão apreendidas preferencialmente nas narrativas, pois estas podem revelar onde, como e quando essas mudanças estão acontecendo na relação desses alunos com a escrita acadêmica.

Descrição do lócus da pesquisa e sujeitos escolhidos

A pesquisa que ora se apresenta foi formatada a partir do momento que visualizamos ser uma turma de Língua, Artes e Literatura do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFMG o lugar propício para o alcance do entendimento do objeto que definimos estudar.

A referida turma é composta de 31 alunos com entrada por processo de seleção ocorrido em 2013. O ingresso da Turma da LAL 2014 foi regido por edital³⁸ e traz como um dos critérios de seleção a exigência de que o ingressante tenha residência e/ou trabalhe no espaço sócio-territorial do campo.

O ingresso dessa turma na Universidade se deu no primeiro semestre de 2014. No momento de início da pesquisa em 2013 os alunos estavam cursando o 2º Tempo Escola (TE). O Tempo- Escola é o período do Curso onde os alunos permanecem na Universidade para terem aulas com os professores de referência dos conteúdos estudados durante todo o ano escolar. Em cada TE os estudantes vivenciam experiências diferenciadas no que diz respeito às disciplinas na matriz curricular do

38 Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2013/Edital_Vestibular_LeCampo.pdf

curso. Acontecem também as atividades do TC (Tempo Comunidade).

Para Antunes-Rocha (2009), o TC se configura como momento propício para se pensar as diversas realidades do campo “é desenvolvido nos locais de moradia/trabalho dos educandos” (ANTUNES-ROCHA, 2009, p.50), e tem como objetivo oferecer aos alunos a possibilidade de pensar a comunidade, o espaço físico, social e político como dimensão formativa do curso de Licenciatura.

Os sujeitos da turma escolhida foram convidados a participarem da pesquisa e por meio da assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e esclarecido) se disponibilizaram a participar da entrevista. Este termo foi lido e assinado por todos. Foi feito um questionário para identificação da turma. Antes de iniciar a pesquisa, permanecemos em sala de aula com a turma durante a oferta da disciplina “Memória, escrita e oralidade” ministrada pelo Profº Dr. Josiley Francisco.

A turma escolhida para a pesquisa apresenta as seguintes características: foi composta inicialmente por 34 alunos. Ficaram 31 alunos frequentes, mas no momento em que chegamos à turma haviam 28 alunos frequentes. Os motivos pelos quais os outros alunos estavam ausentes foram vários: licença-maternidade, falta ao período do Tempo Escola e falta às aulas no dia da aplicação do questionário. Dos alunos faltosos, uma aluna foi entrevistada no Tempo Comunidade, pois havia perdido o momento das matrículas. O questionário foi realizado por ela nesse momento também. 01 aluna não veio desde o momento da matrícula, o que se configurou como desistência. Outras 03 alunas estavam de licença-maternidade e 01 aluna desistiu do curso no primeiro TE. A turma apresenta um perfil bem homogêneo no que diz respeito a aspectos de formação escolar, situação profissional e escolaridade dos pais, moradia e outros.

Do total de 28 alunos, 68% realizaram todo o ensino fundamental no campo. Já no ensino médio esse número se inverte e podemos ver que 71% desses sujeitos realizaram esta etapa da formação em escolas na cidade. O movimento que pode-se verificar aqui é bem comum, pois a luta pela universalização do Ensino Médio, frequente na educação brasileira, não é diferente para os povos que residem no campo. Isso se explica pelo fato de que eles saem de suas residências e se mudem para a cidade nessa etapa do ensino, o que parece ter ocorrido com os sujeitos

da pesquisa. Este fato pode ser comprovado ao confrontarmos os dados de moradia, pois 46% tem residência no meio rural e 54% reside no meio urbano embora exerçam atividades ligadas ao campo. A situação de moradia é bem definida também totalizando 60% de sujeitos que tem casa própria com uma estimativa de 04 pessoas por moradia. Os demais residem em casa de aluguel ou financiada. Quanto à situação profissional e escolaridade dos pais desses sujeitos constatamos que as mães apresentam escolaridade mais ampliada que os pais. Assim, 47% das mães tem ensino fundamental completo e nenhum pai possui essa formação. Ainda constatamos que 12% dos pais (figura masculina) nunca frequentou a escola, o que pode confirmar o acesso precário ou da negação do direito à educação a essa população. A situação profissional dos pais também chama a atenção para a análise da pesquisa. Todos os pais dos sujeitos são agricultores e nenhum deles exerce atividade remunerada com carteira assinada.

Quanto à situação profissional dos sujeitos da Turma LAL 2014 constatou-se que 13 alunos trabalham e 15 não trabalham. Desses 13 que trabalham apenas 04 possuem vínculo empregatício com carteira assinada. A fonte de renda descrita por eles como sustento de suas famílias é o PIBID e a Bolsa Permanência³⁹.

Os sujeitos se definiram como católicos quanto ao pertencimento religioso e 01 deles definiu-se também frequentador da religião espírita. Ao serem convocados a esclarecerem suas atividades cotidianas os sujeitos afirmaram atividades diversificadas que embora preferidas nem sempre podem ser praticadas ou frequentadas por eles. Dentre as atividades preferidas destacam-se ouvir música, utilizar a internet e praticar esportes. Dentre as atividades praticadas estão as mesmas atividades acrescidas de outras ligadas à leituras, escritas e filmes.

As atividades realizadas, frequentemente, são festas de família, religiosas, casas de amigos e quermeses. Ao serem indagados sobre quais atividades realizam além de estudar percebe-se uma preferência pelo esporte, por atividades domésticas, leituras, músicas, namoro. A TV não ocupa lugar significativo nas atividades realizadas pela turma. A turma

39 A Bolsa Permanência é oferecida pela Universidade e se encontra descrita no edital do curso. Disponível em <https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2013/Edital_Vestibular_LeCampo.pdf>

revela que a ida a teatros e cinemas não são atividades realizadas por eles com frequência. O acesso a estes espaços em cidades do interior é escasso.

Assim, no momento da aplicação do questionário, dos 28 alunos frequentes, 12 revelaram nunca terem ido ao cinema. A leitura ainda ocupa um grande campo como atividade mais realizada e 13 alunos disseram ter lido um livro no mês anterior à pesquisa. O dado que verifica o acesso a computador e *internet* revela que embora os sujeitos possuam computador e saibam usar a *internet* a frequência de utilização é restrita à *internet* que ainda não se faz presente no campo de maneira efetiva. Alguns programas federais levam o sinal até as escolas do campo mas de forma ainda incipiente para a população no geral.

Assim, embora os sujeitos admitam que utilizam o computador mais de 05 vezes ao dia, o uso da *internet* para e-mails, pesquisas e outras demandas da *web*, ainda são restritos ao momento que se dirigem às cidades próximas ou às escolas. Nos momentos em que utilizam a *internet* 24 sujeitos afirmaram que utilizam para pesquisas, 18 revelam que fazem uso do *facebook*, 11 sujeitos fazem uso maior do *whatsapp* e 09 sujeitos disseram utilizar a *internet* para outras consultas. Ao serem indagados sobre a participação em organizações sociais, 13 disseram participar ativamente de alguma organização e 15 sujeitos não participam. São participantes e associações de produtores rurais e de sindicatos, sendo que 04 sujeitos exercem funções de liderança.

Foi indagado desses sujeitos os gêneros textuais escritos e as escritas mais comuns em suas comunidades e famílias. Os suportes da escrita, tipos e as escritas mais comuns no dia-a-dia também serviram para compor um quadro de análise sobre os entrevistados. Assim, os gêneros textuais mais comuns são: mensagens, textos e geral, anotações, bilhetes e atas de reuniões. Poesias, diários, poemas e cartas aparecem como secundários para os sujeitos.

As anotações lideram como escrita mais comum no dia-a-dia seguida por mensagens e bilhetes. Quanto ao suporte de escrita mais utilizados por eles, destacam-se os documentos feitos no programa *word* do computador e as escritas realizadas no caderno. Aparecem ainda como suportes as redes sociais (*whatsapp* e *facebook*) e as agendas e cadernetas. Os papéis avulsos, como papel ofício, também apareceram

como suportes utilizados pelos sujeitos. Ao serem indagados sobre o hábito de escrever frequentemente, 06 sujeitos disseram que só escrevem o necessário e os demais escrevem com frequência.

Considerações finais

No que diz respeito à escrita, sustenta-se neste texto que é reducionista a afirmativa de que a escrita é apenas uma técnica, um instrumento prático. Se tomamos o objeto escrita dentro desse quadro de critérios pode-se afirmar que ela é ao mesmo tempo quantitativa (pelo seu modo de produção); genética por ter sido historicamente construída e funcional, pois constitui-se de interrogações para um determinado grupo sendo, portanto, um objeto de representação social.

O argumento apresentado liga-se também à constatação de que tem sido buscada uma perspectiva que contemple o sujeito da enunciação nos estudos que privilegiam o texto ou seja, de onde fala, como fala e com quem fala e os modos de produção do discurso e que, as marcas textuais de seu texto têm relação com a sua produção (BANKTHIN, 2003). Esta produção por sua vez, é social e por isso, vem marcada por condições que emergem das representações desse sujeito sobre o mundo. Nas narrativas dos sujeitos temos buscado a aproximação do sujeito com estes contextos. Portanto, a escrita que aqui se delimita está associada às formas de produção social desses sujeitos em sua vida cotidiana.

As questões que se colocam no plano da investigação das RS são pertinentes no caso do estudo da escrita, pois é preciso saber: quem sabe, de onde sabe, sobre o que sabe e com que efeitos. Esse é o espaço de estudo das representações sociais que delimitou metodologicamente essa pesquisa e que se manteve como o caminho viável para a análise.

Para Jodelet, (2001) independentemente dos aspectos de desenvolvimento, os processos de formação das representações explicam sua estruturação. O movimento que se dá para a constituição do processo de objetivação apontado por Moscovici pode evidenciar nessa pesquisa a necessidade de desvendar mais de perto as fases de construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização das representações dos alunos sobre a escrita. Por outro lado, se olharmos o processo de ancoragem como a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e

dar-lhes coerência. Como argumenta Jodelet (2001), ela serve como o ponto onde se alicerçam as construções que esses alunos fazem depois da entrada no curso e na relação que estabelecem com a escrita acadêmica.

Das inúmeras construções que apareceram ao longo do traçado dos perfis sobre o processo de constituição das representações sociais sobre a escrita, escolhemos duas que se revelaram neste estudo como primordiais: a dificuldade inicial para acessar a escrita escolar e o medo constituído a partir da entrada na Universidade em confronto com a escrita acadêmica. Delas trataremos no trabalho final da pesquisa.

Referências:

ANTIPOFF, Helena W. Estudo da criança do meio rural. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). *Helena Antipoff: Textos escolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, Brasília: Conselho Federal de Psicologia (Coleção Clássicos da Psicologia Brasileira), pág.189-194.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

ARROYO. M. G.; CALDART. R. S. e MOLINA. M. *Por uma educação do campo*. (Org). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ARRUDA, A. Despertando do pesadelo: a interpretação. Em A.S.P. MOREIRA, B.V. CAMARGO, J.C. JESUÍNO E S.M. NÓBREGA (Orgs.) *Perspectivas Teórico-Metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005; 229-258.

BAKHITIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CALDART, Roseli. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009

CARLINO, P. Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20), 409-420. 2003.

CORREA, Manoel Luiz Gonçalves. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COULMANS, Florian. *Escrita e sociedade*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Paráboa Editorial, 2014.

DIEB, Messias; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; ARAÚJO, Júlio. *Discursos, ideologias e representações sociais*. Curitiba, PR: CRV, 2014)

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira [et al]. *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2007

HAGE, Salomão Mufarrej (org.) *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará / (Org.)*. - Belém: Grafica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

IVANIC, R. Discursos de escrever e aprender a escrever. *Ensino da Língua* 18:3, 220-247, 2004

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: *As representações sociais*. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010. 533p.

_____. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 2, p. 347-361. Belo Horizonte, 2010.

MOSCOVICI, Serge. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. & VIGNAUX, G. The concept of thêmata. In: MOSCOVICI, S. *Social Representations*. Nova York: NYU Press, 2001

_____. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, Vozes, 2012.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Formação do professor e representações sociais de língua(gem): por uma Lingüística implicada*. Filologia e Linguística Portuguesa, USP: São Paulo, v. 08, p. 439-449, 2006.

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2004, vol.19, n.55, pp. 180-186. ISSN 1806-9053.

RIBEIRO, Vera Masagão. Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil. In: *Boletim INAF*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, jul.-ago. 2006, p.35-49, fev.1985.

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*.

Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

STREET, Brian V. "What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice". *Current issues in comparative education*. 5 (2):2003, 77-91.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014

VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria B. *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian-BR, 2013



Associação de Assistência ao Pequeno Jornaleiro e a Educação de Menores Abrigados: modelos de inclusão social nos anos 1930 em Belo Horizonte - Minas Gerais

*Adriana Araújo Pereira Borges
Regina Helena de Freitas Campos*

Quando Helena Antipoff chega ao Brasil, mais especificamente na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, no ano de 1929, depara-se com uma realidade cheia de contrastes: por um lado, um país novo, com abundância de terras, com imensas possibilidades. Por outro lado, uma população marginalizada, sem perspectivas, entregue à própria sorte. Embora o Brasil não estivesse em guerra, a triste figura das inúmeras crianças e adolescentes, que viviam em bandos pela cidade, lhe causava preocupação e espanto. Não conseguia compreender o porquê daquela situação. Decide, então, fazer alguma coisa. E em 1932, propõe a fundação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais⁴⁰ (SPMG), junto com um grupo da elite da sociedade mineira da época.

H. Antipoff pretendia que a Sociedade funcionasse como uma entidade que desenvolvesse projetos e reunisse as condições financeiras necessárias para executá-los na área da assistência à infância. O modelo proposto era similar ao das ONGs, ou seja, organizações não-governamentais que têm como objetivo mobilizar a sociedade para realizar ações em domínios onde o poder público não alcança ou onde falha, nesse caso, em relação aos cuidados, saúde e educação das crianças. Antipoff foi a primeira presidente da Sociedade, permanecendo no cargo

40 A Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, fundada em 1932, foi responsável pela criação de um consultório médico pedagógico na capital mineira, do Instituto Pestalozzi, para crianças excepcionais; da Casa do Pequeno Jornaleiro, para crianças abandonadas e trabalhadoras. Posteriormente, promoveu a fundação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1945, no Rio de Janeiro, com outro estatuto, mas com atividades similares.

até o ano de 1945.

Uma das ações mais interessantes da SPMG foi a sensibilização de seus membros, acerca da necessidade de se criar uma instituição que pudesse acolher os menores trabalhadores de rua. H. Antipoff não aceitava que os menores fossem privados do “maior de seus direitos – o sono” (ANTIPOFF, H., 1992/1934, p.120). A situação das crianças e adolescentes, que posteriormente vão ser denominados de “menores”, nas ruas da capital mineira era alarmante:

Nas ruas da cidade são encontrados inúmeros meninos engraxates, vendedores de jornais, loterias e objetos diversos, pequenos operários do comércio, etc. Somente com os anos, atendendo a uma tendência mundial, o trabalho, como o desenvolvido por eles, passou a ser entendido como comprometedor a sua infância ou adolescência, seu desenvolvimento biológico e psicológico, isso sem nos esquecermos do comprometimento cognitivo e o impedimento que isso se constituía para a frequência à escola. Não havia consenso dentre a sociedade, se era pior encontrá-los nas atividades acima citadas, na prática da mendicância, ou simplesmente na vagabundagem; isso sem falar naqueles já comprometidos pelos vícios e habituados ao crime, às contravenções, entregues à prostituição e à pederastia. Amiúde, a permanência nas ruas, mesmo entre os que realizavam pequenos trabalhos, era vista como um caminho trilhado em direção à delinquência (SILVA, 2007, p. 63).

Diante de um cenário tão complexo, restava à sociedade civil propor alternativas, já que o poder público falhava. Foi então, decidida a criação de uma instituição que pudesse acolher as crianças em situação de rua. A principal finalidade da instituição seria abrigar e oferecer assistência às crianças e adolescentes, de acordo com diretrizes da Declaração dos Direitos da Criança proclamados em 1924, em Genebra, e com o Código de Menores do Brasil promulgado em 1926 e que estabelecia orientações para a regulação do trabalho infantil. A Associação de Assistência ao Pequeno Jornaleiro foi criada em 1934.

Em 1935, é inaugurado o Instituto Pestalozzi, outra iniciativa da

SPMG. A princípio, como comprova o “Projecto do Instituto Pestalozzi de Bello Horizonte – apresentado pela directoria da Sociedade Pestalozzi ao sr. Secretário da Educação e Saúde Pública”⁴¹, a intenção era atender as crianças com deficiência, denominadas naquela época como anormais. O Instituto pretendia centralizar, executar e orientar os trabalhos relativos às crianças mentalmente deficientes do estado de Minas Gerais.

Importante esclarecer que, o termo anormal, na época (início do século 20) abarcava uma imensa quantidade de características: eram consideradas anormais as crianças com qualquer tipo de deficiência, mas também aquelas com problemas de comportamento, e ainda, crianças órfãs ou abandonadas (BORGES, 2015). Nesse sentido, não é totalmente estranho que o Instituto se propusesse a receber as crianças do Abrigo.

Mas tanto num caso, como no outro, a proposta de acolhimento das crianças pode ser considerada inovadora. Nossa hipótese é de que a organização da Casa do Pequeno Jornaleiro, e o acolhimento das crianças abrangidas no Instituto Pestalozzi, estavam relacionadas à experiência anterior de Antipoff no trabalho de implementação de abrigos para crianças abandonadas na União Soviética, durante os anos difíceis, imediatamente posteriores à Revolução Comunista de Outubro de 1917.

Metodologia

Será retomada a experiência de Helena Antipoff na Rússia, utilizando como fontes seus relatos e a biografia escrita pelo filho, Daniel Antipoff (1992). A principal fonte, neste caso, é um jornal de Genebra onde Antipoff relata sua estadia na Rússia e o trabalho realizado. Num segundo momento, será apresentada a Casa do Pequeno Jornaleiro, sua concepção e o trabalho desenvolvido. Depois, será apresentado o modelo de inclusão social das crianças moradoras de abrigo no Instituto Pestalozzi. Serão utilizadas fontes primárias, como o estatuto de fundação da Casa do Pequeno Jornaleiro, artigos do periódico *Infância Excepcional*, publicados nos Boletins da Secretaria da Educação e Saúde Pública do governo de Minas Gerais nos anos de 1930 e 1940, o relatório da professora do Instituto Pestalozzi e outros artigos de Antipoff que tratam da experiência aqui discutida. Por fim, será realizada a síntese:

41 SOCIEDADE PESTALOZZI, p. 9.

a localização dos pontos de conexão entre a experiência vivenciada na Rússia e a experiência realizada no Brasil. Veremos que:

A análise do processo vivido por Antipoff ajuda a compreender a maneira como a atividade científica tornou-se o passaporte para muitos indivíduos que passaram por experiências de mudança cultural, durante o século XX, especialmente os cientistas que, buscando distanciar-se das intensas crises sociais europeias da primeira metade do século, vieram a construir a ciência no Novo Mundo (CAMPOS, 2002, p. 30).

Helena Antipoff conseguiu elaborar uma síntese dos conhecimentos adquiridos na Europa e aplicá-los de uma forma inovadora. O modelo aprendido na Rússia sofreu adaptações para a realidade local e ela propôs algo inédito: uma instituição onde crianças e adolescentes em risco social ficavam livres, faziam a gestão da casa onde moravam e exercitavam sua autonomia. Propôs ainda, a possibilidade de inclusão social das crianças do Abrigo Afonso de Moraes através da possibilidade de frequentarem o Instituto Pestalozzi.

Na Rússia: crianças sem rumo

- A senhora se sente brasileira ou russa?
- Sou russa, mas antes de tudo, sou mulher do mundo – brasileira, francesa, argentina, tudo. Mas nasci na Rússia. Sinto muitas saudades da Rússia. Depois que saí, nunca mais voltei. Penso muito nos campos da Rússia, nas árvores e nos bosques. Dou meus passeios por lá, em pensamento. (ANTIPOFF, D.1996, p.175)

Helena Antipoff saiu da Rússia jovem, estudou em Paris, estagiou na Inglaterra, viveu em Genebra por duas vezes. Sentia-se uma “cidadã do mundo”, como gostava de afirmar. O retorno à Rússia no ano de 1916 é marcado pela urgência em rever o pai, que se encontrava doente e muito debilitado. Permanece na terra natal por 6 anos, período em que conhece o marido, Vitor Iretzky. Casa-se em 1918 e Daniel, seu filho, nasce em 1919. Foi também neste período que Helena Antipoff

teve a oportunidade de trabalhar com crianças órfãs e abandonadas (D. Antipoff, 1996). O trabalho com essas crianças era considerado por ela difícil, um verdadeiro desafio:

Em cinco longos anos de trabalho em Centro de Observação para Menores, pelejando eu a decifrar o caráter, a índole, as aptidões dos internados, vi como era difícil o diagnóstico psicológico do indivíduo, principalmente da criança inteligente e nervosa, cuja fisionomia moral, como num espelho, refletia as menores modificações do meio (ANTIPOFF, 1939/1992, p. 204).

H. Antipoff relata sua passagem pela Rússia em um pequeno artigo publicado no jornal genebrino “*La Semaine Littéraire*” (Antipoff, 1924). Ela inicia o artigo dizendo que, do ponto de vista do governo soviético, o problema da educação era de fundamental importância para o sucesso da Revolução Comunista, pois através dela seria possível criar uma geração nova, ligada de maneira orgânica ao regime instaurado em 1917. Para isso, seria necessário subtrair as crianças às influências prejudiciais da família, forma social considerada própria do regime capitalista. Assim, o governo comunista iniciou uma intensa propaganda logo após a Revolução, declarando que o Estado deveria ter o monopólio da educação das crianças e jovens, oferecendo garantias oficiais de alimento, vestuário e ensino. Na visão de Antipoff, esta teria sido a principal motivação para a criação, da noite para o dia, de uma quantidade prodigiosa de instituições para o cuidado das crianças como colônias, casas e até mesmo cidades de crianças (ANTIPOFF, 1924).

Ainda segundo o relato de Helena Antipoff, embora o governo russo tivesse sequestrado mansões e casas da aristocracia russa e viesse transformando essas casas em abrigos para as crianças, a quantidade de meninos e meninas que continuavam vagando pelas ruas e dormindo sob as estrelas ultrapassava a quantidade de leitos disponíveis para o acolhimento. Faltava pessoal especializado que pudesse acompanhar essas crianças.

A orientação dada às novas casas para as crianças estabelecia que deveriam ser organizadas em um sistema de “comunidades de trabalho”, sendo as próprias crianças responsáveis pela direção. Os

instrutores deveriam assumir um papel passivo, ajudando quando solicitados pelas crianças. A espontaneidade das crianças garantiria, para o governo soviético, o surgimento de comunas verdadeiramente socialistas, preparando, portanto, uma geração que portaria a bandeira do comunismo. Mas muitas crianças, infelizes com a vida desorganizada nessas comunidades, abandonavam as casas e partiam em busca de pão, de trabalho, dos parentes. Outras buscavam aventuras e o crime.

Antipoff relata uma situação trágica: a guerra, a revolução, as lutas civis, a fome, as epidemias, a desagregação progressiva da família consecutiva ao abandono das crianças, todos esses males sociais cresciam dia após dia, e as crianças ficavam privadas de tudo. Para agravar a situação, menores de dezesseis anos foram proibidos de trabalhar, aumentando significativamente o número de mendigos nas ruas. Perdiam assim, o hábito do trabalho e o gosto pelos estudos, segundo a psicóloga (ANTIPOFF, 1924, p. 592).

Para Antipoff, haveria uma grande distância entre a noção abstrata de uma pedagogia ideal e sua realização prática. Logo se tornou claro que, nessas casas de crianças, muitos abusos foram cometidos: abusos por parte da administração central, por parte de educadores inexperientes, brutalidade das crianças grandes sobre as pequenas, instalando-se o caos, as doenças e outras tantas coisas terríveis.

A situação era tão complicada que obrigou o Estado a adiar para o segundo plano a ideia de realizar uma ideologia comunista, e o governo teve que agir para resguardar a vida e a saúde moral de milhões de crianças. Antipoff comenta que não era possível estabelecer estatisticamente o número de crianças errantes, mas a observação mostrava que a maior parte delas eram meninos entre oito ou nove anos de idade.

Era uma época de contrastes. Um adulto não podia se deslocar facilmente de um local para outro, tendo que ter sempre em mãos inúmeros documentos, autorizações especiais, papeladas diversas. Enquanto isso, os meninos deslocavam-se por toda a grande extensão do território russo, a pé ou pelas estradas de ferro, sem nenhum documento, livremente. Alimentavam-se das esmolas, que o povo russo, segundo ela, raramente se recusava a dar. Muitos ainda novos tornavam-se fumantes inveterados. Dormiam nas ruas, na beira dos rios, nas pontes. Certa vez, conta H. Antipoff, o relógio gigante da Praça de Moscou parou de

funcionar: havia um “ninho de meninos” instalado no mecanismo do relógio. Com o passar dos anos, as crianças iam ficando mais insolentes, mais agressivas e organizadas em bandos. Acabavam se tornando criminosas.

São organizadas então Estações Médico Pedagógicas nos diversos departamentos do território russo, especialmente ao longo das estradas de ferro. Daí o nome “Estação”. Toda criança necessitada ou abandonada podia procurar asilo, noite e dia. As Estações serviam como uma espécie de filtro, ou um lugar de triagem, de onde as crianças deveriam ser encaminhadas para as casas destinadas a oferecer educação social. As Estações funcionavam também como uma casa de quarentena, onde as crianças eram examinadas. Elas ficavam isoladas por vinte e um dias, para evitar que pudessem transmitir alguma doença e provocar epidemias. O objetivo das Estações era duplo: por um lado, o objetivo médico, no sentido de que nenhuma criança fosse enviada para as casas com alguma doença. Por outro lado, o objetivo pedagógico, de examinar as crianças e agrupá-las de maneira mais ou menos homogênea, sobretudo no sentido de não deixar passar para as casas alguma criança com alguma “tara psíquica, de ordem moral” (ANTIPOFF, 1924, p.594).

Assim, as Estações serviam como lugar de triagem, separando as crianças normais das anormais. Os anormais eram encaminhados para escolas auxiliares com internatos para crianças atrasadas, asilos para os imbecis e idiotas, e clínicas para os nervosos e dementes, os institutos de educação social para os desequilibrados ou ainda, os reformatórios para os delinquentes.

Segundo o relato de Antipoff, as instituições buscavam encaminhar as crianças normais para as escolas existentes, dividindo-as entre as classes. Havia crianças de onze anos que nunca tinham ido à escola. Crianças que revelavam aptidões para música ou desenho eram encaminhadas para as instituições especializadas nas artes. Escolas rurais eram destinadas àqueles que tinham aptidão para vida rural. Parece que, na medida do possível, as Estações contavam com médicos, psicólogos, pedagogos que estudavam as crianças do ponto de vista antropológico, sociológico, psicológico e escolar. Helena Antipoff descreve a dificuldade em atender essas crianças na época:

Não é fácil a tarefa de um psicólogo num Centro de Observação para Menores Abandonados. Lembrome de ter passado grandes apertos cada vez que uma turma, no fim de 30 dias, deixava o Centro para incorporar-se sob minha responsabilidade, numa das numerosas instituições médicas e pedagógicas, segundo a índole, inteligência, as aptidões de cada menor (ANTIPOFF, 1992/1939, p. 203).

Segundo Antipoff, havia desde a criança vinda de um lar feliz, brutalmente desfeito, até o perverso mais sórdido, crianças recolhidas pela milícia e sem documentação para identificar-lhes o meio social, a escolaridade ou o passado. Era dado um banho de desinfecção, por causa da epidemia de tifo e as crianças tinham as cabeças raspadas a zero e recebiam um uniforme. Eram turmas de 30 a 40 crianças no Centro de Observação de Leningrado. Cada turma ocupava um apartamento e três educadores se revezavam em turnos de 8 em 8 horas, ocupando as crianças com aulas, histórias e música. Era, de acordo com Antipoff, um “caleidoscópio”, onde tudo mudava rapidamente. Ora tranquilidade absoluta, ora agressividade, brigas e tumultos.

A experiência na Rússia, com as crianças abandonadas ou em risco social, certamente contribuiu para que ela se sensibilizasse com a situação que encontrou no Brasil. O desamparo dessas crianças e sua desesperança marcaram profundamente H. Antipoff, contribuindo para que ela não ficasse impassível diante do que encontrou no Brasil.

A Casa do Pequeno Jornaleiro

Em Belo Horizonte, como no restante do país, o trabalho infantil era permitido. As crianças que tinham família eram contempladas pelo Código Civil (1916), enquanto as outras, pelo Código de Menores (1927) (FARIA; GREIVE, 1999). E é o Código de Menores⁴², o documento que irá regulamentar o trabalho infantil na época. A presença das crianças trabalhadoras na rua era uma realidade:

Um dos espetáculos mais vergonhosos de nossa Capital são as turmas de menores semi-nus e

42 Decreto n. 17.943 - A de 12 de outubro de 1927, que consolida as leis de assistência e proteção aos menores.

imundos limpando as ruas, sob a vigilância escravocrática de um feitor validíssimo que não trabalha. Assim, o trabalho tem para aqueles desgraçadinhos um sentido de inferioridade deprimente (NEGROMONTE, 1937, p. 29).

Não havia nos estatutos da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais um objetivo claro quanto à criação de um serviço nos moldes do que foi constituído como a Associação de Assistência ao Pequeno Jornaleiro (BORGES, 2015). Mas este foi um serviço pioneiro no Brasil⁴³. Helena Antipoff inicia a campanha para a criação desse serviço com uma palestra para os membros da Sociedade Pestalozzi. Ela lembrou na ocasião que um dos objetivos da Sociedade seria amparar as crianças abandonadas ou desviadas dos caminhos próprios da infância. E cita a Declaração de Genebra promulgada em 1923 pela União Internacional de Socorro às Crianças. Na Declaração, ficava reconhecida a condição especial de ser criança, que deveria ser a primeira a receber socorro; educada de maneira a poder ganhar a vida e ser protegida da exploração; educada na ideia de que suas melhores qualidades devem estar a serviço de seus irmãos. Além disso, a Declaração de Genebra ainda afirmava que:

[...] criança que tem fome deve ser alimentada, a criança doente deve ser tratada, a criança atrasada deve ser animada, a criança desmoralizada deve ser trazida de novo ao bom caminho, a órfã e a abandonada devem ser recolhidas e socorridas (ANTIPOFF, 1934, p.101).

A Associação de Assistência ao Pequeno Jornaleiro (ASPEJ) foi planejada com a intenção de acolher os pequenos vendedores de jornais. A situação desses trabalhadores em Belo Horizonte, no início dos anos de 1930, era muito precária. Os meninos trabalhavam até meia-noite vendendo jornais, e a partir das quatro horas da manhã já estavam na atividade, contrariando o Código de Menores de 1927 (SILVA, 2007).

No chão ou em catres bastante imundos, sem cobertores. Sem colchas, sem nunca tirar a roupa,

43 Posteriormente, em 1940, foi criada uma Casa do Pequeno Jornaleiro no Rio de Janeiro, por Darcy Vargas, esposa do Presidente Getúlio Vargas.

quer ela esteja seca ou ensopada de chuva, protegidos do frio por papéis – estas crianças fazem lembrar fatos da miséria por que passam os países em tempo de calamidades, estremecimentos da natureza ou agitações sociais. Mas como admitir este espetáculo aqui em Belo Horizonte, em noites de plena calma, sem terremotos, sem revoluções? Por que será que este punhado de crianças, de menores, têm de passar tamanhos apertos e degradação (ANTIPOFF, 1934, p.105).

Em 1934, a Prefeitura doou um terreno em uma área nobre de Belo Horizonte para a construção do prédio. A mobilização da sociedade mineira, por meio da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e da Associação Auxiliar de Escoteiros, deu certo. Constituiu-se, então, a Associação para Vendedores de Jornais, formada pelo Dr. Alarico Barroso, Juiz de Menores, como presidente e a diretoria, formada pelo Monsenhor Artur de Oliveira (pároco), Dr. Henrique Marques Lisboa (importante figura da intelectualidade mineira, médico e chefe escoteiro) e Helena Antipoff. A associação foi constituída para viabilizar a Casa do Pequeno Jornaleiro (Relatório de 1932-1935, p.17)

Nenhuma mulher solteira com menos de 18 anos poderia exercer função em ruas, praças e logradouros públicos⁴⁴, sendo assim, a Associação recebia somente meninos. No Código de Menores de 1927, o trabalho de crianças menores de 12 anos era proibido. O trabalho das crianças e adolescentes foi limitado a 6 horas diárias e o tempo restante poderia ser utilizado para a educação. No entanto, H. Antipoff acrescenta que embora a lei fosse clara quanto ao tempo de trabalho infantil, a própria Prefeitura da capital mineira empregava menores capinadores de rua, que trabalhavam de 7:00 da manhã até 17:30 horas (ANTIPOFF, 1992/1932, p. 36). Por conseguinte, um dos objetivos da ASPERJ era também pressionar e fazer cumprir a lei. A ideia era de que o menor trabalhasse somente as horas permitidas pela lei, descansasse um período e se integrasse a uma das oficinas, onde poderia aprender um

44 Art. 112. Nenhum varão menor de 14 anos, nem mulher solteira menor de 18 anos, poderá exercer ocupação alguma que se desempenhe nas ruas, praças ou logares públicos; sob pena de ser apprehendido e julgado abandonado, e imposta ao seu responsável legal 50\$ a 500\$ de multa e dez a trinta dias de prisão cellular (Código de menores de 1927).

ofício melhor que o de vendedor de jornal ou de capinador de rua.

Depois de ter acompanhado meninos desamparados na Europa, Helena Antipoff sabia que a nova empreitada não seria fácil e que não bastava dar um lugar para dormir. O nome “Abrigo” foi então substituído por “Pavilhão”.

Seria pois contraproducente e condenável construir apenas um *Abrigo* e entregá-lo aos próprios garotos, como parece ter acontecido no Rio de Janeiro, sem nenhuma seleção ou vigilância por parte das pessoas competentes no assunto de assistência social. Resolvemos cancelar o nome de *Abrigo*, substituindo-o por um outro que dessem sugestões diferentes. O nome escolhido foi - Pavilhão do Natal - consagrando assim, nesse batismo a data em que foi lançada a pedra (ANTIPOFF, 1992/1932, p. 30).

A planta do Pavilhão previa um prédio arejado, bonito, amplo, com um jardim. Para além da obra arquitetônica, pensou-se também em sua finalidade, que seria educativa. Foi proposto um sistema de repúblicas infantis que aliasse liberdade com responsabilidade. O sistema republicano sugerido por H. Antipoff previa que cada grupo de oito meninos constituísse uma espécie de núcleo ou unidade administrativa. As crianças teriam a responsabilidade de manter os dormitórios que serviriam também para os estudos. E assim, todos teriam os mesmos direitos e os mesmos deveres. A autora, de formação rousseuniana, acreditava que a tendência natural das crianças seria para o trabalho positivo, e se houvessem meninos perversos entre os outros, os perversos seriam logo eliminados. Em cada um dos quartos, haveria uma criança com capacidade para liderança, que cuidaria das relações entre os meninos. Seriam formados quatro grupos de oito crianças, no total de trinta e duas crianças (ANTIPOFF, 1992/1932).

Mas o Pavilhão contaria também com um Conselho Diretor, ou seja, mesmo acreditando na capacidade de organização dos meninos, adultos se responsabilizariam pela manutenção geral do local. A presença dos adultos seria necessária, já que a criança não teria a capacidade para traçar planos de ação, dispersando-se facilmente,

faltando-lhe a capacidade de planejar, por ser imediatista. Apesar do sistema republicano preconizado para a Casa, H. Antipoff acreditava que a presença dos adultos, além de necessária, deveria servir de estímulo aos meninos. Segundo ela, o adulto que ocupasse o lugar de assistente na Casa teria que compreender que as falhas não se modificam com castigos e humilhações e que viver numa coletividade implica liberdade para realizar um julgamento aberto sobre os assuntos que envolvem todos. Os castigos físicos não eram o caminho para a recuperação dos meninos (ANTIPOFF, 1992/1930).

Apesar de não ser objetivo transformá-los em escoteiros, o código escoteiro orientaria os meninos. “Façamos” ao invés de “não faça”, seria o lema. H. Antipoff admirava o escotismo, criado por Baden-Powel. Na década de 1930, ela escreve um artigo intitulado “O Escotismo”, em que demonstra essa admiração. Os princípios de formação da juventude apregoados pelo escotismo surgiram como uma possível solução para os problemas relacionados com as crianças “em perigo moral”. H. Antipoff acreditava que o escotismo poderia fornecer aos jovens os instrumentos necessários para tornarem-se grandes homens e cidadãos, a partir dos pressupostos educativos do movimento, depois de concluída a educação formal adquirida na escola (ANTIPOFF, 1930/1992, p. 46).

Trabalhar seria pré-requisito para ser inquilino do Pavilhão. Seriam aceitos os pequenos jornaleiros, mas também os engraxates, os meninos que capinavam ruas etc. Haveria também trabalho remunerado no Pavilhão. Enquanto boa parte dos meninos saísse para o trabalho, outros se ocupariam da limpeza do assoalho, das roupas, da cozinha e dos demais serviços da casa. Outros ainda cuidariam dos jardins e da horta, outros poderiam cuidar de animais da criação e haveria trabalho também para aqueles que comercializassem os produtos do Pavilhão.

O projeto era organizar, em primeiro lugar, oficinas de carpintaria e mercearia, que fabricariam o mobiliário da casa. “Uma oficina de bombeiro e eletricitista para atender a certos serviços é coisa de que muito precisa Belo Horizonte” (ANTIPOFF, 1992/1932, p.35). Seriam intensificadas as palestras, o acesso à biblioteca, o clube dramático. Ainda seriam oferecidas atividades recreativas e esportivas. As quadras funcionariam em horários previamente estabelecidos e as famílias dos meninos teriam acesso, nos fins de semana, às sessões recreativas,

excursões, visitas e demais atividades. Havia a preocupação de que as crianças pudessem frequentar as escolas para, segundo ela, aprenderem a ler os jornais que vendiam:

Parece bem paradoxal que os meninos que vendem jornal, sendo o jornal, segundo a definição das crianças, “papel para ler” sejam eles próprios incapazes de decifrar os sinais cabalísticos que são as letras para alguns deles. Veja-se que entre os vendedores de jornais 50% infringem a lei escolar, fugindo à obrigatoriedade da instrução entre 7 a 14 anos, em plena capital de Minas (ANTIPOFF, 1992/1934, p. 120).

Segundo Silva, já havia tanto na capital mineira, quanto em outros Estados, uma tentativa de mobilização em torno da criança em situação de risco social. O Juiz Mello Matos, responsável pela elaboração do Código de Menores de 1927, já defendia na capital federal, desde o ano de 1925, a criação de uma instituição que se responsabilizasse pelos jornaleiros (SILVA, 2007, p. 247). No entanto, foi somente sob a liderança de Helena Antipoff que a sociedade mineira mobilizou esforços em torno do projeto da Casa do Pequeno Jornaleiro. Sua experiência anterior na Europa parece ter sido decisiva para o trabalho desenvolvido no Brasil.

O Instituto Pestalozzi e a inclusão social

Em 1935, foi inaugurado o Instituto Pestalozzi. De início, a população que pretendia atender era aquela formada pelas crianças com deficiência. Mas, diante das contingências e da sensibilidade de Helena Antipoff, a clientela atendida foi bem diversificada:

Para minorar a miséria moral em que se achavam, naquela época, os clientes do antigo ABRIGO DE MENORES, resolveu a diretoria matricular cerca de 50 desses em regime de semi-internato, entre seus primeiros alunos. Bastante inteligentes, porém filhos da rua, ofereciam, em sua maioria, condutas anti-sociais de extrema agressividade, representando perigo muitas vezes para seus colegas e educadores. Com tal corpo discente, variando seu nível mental desde o estado de

idiotia e imbecilidade, até graus de inteligência superior, dotados, alguns, de apreciáveis aptidões especiais (mecânica, pintura, poesia, liderança, sociabilidade) o grupo de professoras encontrava sérios problemas em seu trabalho de iniciação ao ensino especializado. Todas eram novatas nesse setor. Umas possuíam, em sua maioria de diploma da famosa Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, criada por Francisco Campos em cumprimento de sua Reforma de Ensino do estado de Minas Gerais, em 1929 (ANTIPOFF, 1965/ 2002, p. 279).

O Abrigo Afonso de Moraes foi criado em 1927. Deveria ser comprovado o estado de abandono da criança, para que ali ela fosse internada. Além disso, segundo o regulamento, o abrigo era um lugar de assistência, destinado a recolher menores abandonados com mais de 7 anos e menores de 18 anos, e era impedido de recolher menores delinquentes. Tratava-se, assim, de um estabelecimento de triagem, em que os meninos, depois de terem sido identificados e catalogados, deveriam ser enviados a outras instituições (SILVA, 2007). Mas havia muitos problemas. Muitas crianças recolhidas eram do interior, algumas crianças eram menores de 7 anos, outras tinham algum tipo de deficiência e havia excesso de lotação (FARIA; GREIVE, 1999). Além disso, muitas crianças permaneciam longos períodos no Abrigo⁴⁵.

Em 1938, Antipoff sugeriu que as professoras Cora Duarte, Yolanda Barbosa e Antonieta Matos relatassem o cotidiano dos alunos recolhidos pelo Abrigo e que frequentavam o Instituto Pestalozzi. As duas notas que prefaciam os escritos das professoras sintetizam o pensamento de Antipoff sobre essa população: “É difícil educar a criança sem conhecer a sua psicologia e ilusório pretender educar os “excepcionais” sem compreender a fundo sua personalidade” (DUARTE; ANTIPOFF, 1938/2005). As notas demonstram um método psicológico na perspectiva de Helena Antipoff.

45 Silva (2007) relata em sua tese casos de crianças que permaneceram longos períodos no abrigo, como os irmãos Arlindo e Ademar, que moraram no Abrigo por quatro anos. O local serviu para abrigar órfãos e abandonados e para cumprimento de medidas restritivas de liberdade. Outra criança, de nome Agenor, cujo registro aparece somente com o nome do pai - Justino de tal - deu entrada no Abrigo em 1927, aos 8 anos de idade, permanecendo no local até seu óbito em 1932, aos 12 anos de idade.

Na primeira nota, Antipoff enfatiza a importância de se conhecer a criança e tece algumas considerações sobre isso. Na segunda, Antipoff relata que ao solicitar que as professoras pudessem apresentar contribuições à “psicologia do adolescente”, absteve-se de dar um esquema caracterológico ou uma ficha de observação. Era preciso aplicar os conhecimentos teóricos, mas ao mesmo tempo, levar em consideração o caráter inédito das situações vivenciadas.

Para que as professoras não desanimassem, Antipoff incentivou-as a não perder a confiança no que aprenderam nas aulas de psicologia. No entanto, seria inútil simplesmente repetir termos complicados e não assimilados corretamente. Era necessário apoiar “a palavra viva, corrente, imagens concretas apanhadas nas observações precisas, e muitas vezes pitorescas, da realidade infantil” (DUARTE; ANTIPOFF, 1938/2005, p.3). Sugeriu não esquecer a palavra “evolução”, “sempre fértil para a compreensão da complexidade da vida mental”.

Quanto aos aspectos sociais, Antipoff avalia que as observações das professoras demonstraram que as crianças evoluem. Mesmo os meninos mais difíceis e antissociais, no ambiente da escola ativa que privilegia a confiança e a simpatia mútuas, conseguem retificar seus caminhos espelhando-se nos outros. “Discriminar a influência do meio, ser consciente da atuação pedagógica, seguir em cada criança a marcha do progresso intelectual, social e moral, é a tarefa dos educadores e o dever para com seus alunos” (DUARTE; ANTIPOFF, 1938/2005). É assim que Antipoff encerra os comentários sobre as observações das alunas. A partir daí as professoras retratam o dia-a-dia dos alunos do Instituto que procederam do Abrigo de Menores.

A professora Cora Duarte inicia a descrição dos meninos atendidos no Instituto Pestalozzi, internos no Abrigo Afonso de Moraes, nomeando-os de reclusos. O grupo foi formado por 29 meninos de 10,7 anos a 17,8 anos. Os meninos, segundo ela, eram saudáveis e ativos, com poucas exceções. Numa idade em que a liberdade é o bem maior, permaneciam no Abrigo, sentados, com horário determinado para falar, para brincar ou para ler. No Abrigo, havia camas, colchões e lençóis, além do “pão de cada dia”. A professora se pergunta: Isso seria o suficiente? Parece que não, já que a maioria preferia a vida de jornaleiro, “porque o jornaleiro tem o bonde, tem a rua” (DUARTE; ANTIPOFF, 1938/2005, p. 5).

Duarte diz que a forma como as professoras do Instituto Pestalozzi tratava os alunos fez com que as crianças se aproximassem delas, exteriorizando suas ideias. A maioria pensava em fugir, mas desistia quando se lembrava de estar numa cidade estranha. Já os maiores, pensavam em arriscar.

Entretanto, desde que estão conosco, não houve tentativa de fuga, da parte de nossos alunos. E destes próprios, em ocasião mais remota, três ou quatro tentaram fugir...E não são tolhidos em sua liberdade. O Instituto Pestalozzi não possui guardas, não tem portões fechados e os meninos saem para fazer compras, procurar capim para criações e atendem chamados fora, para encerrar casas. Que influirá no ânimo desses meninos para que eles saibam fazer jus a liberdade que se lhes dá, apesar da ideia de fuga que não ocultam? (DUARTE/ANTIPOFF, 1938/2005, p. 6).

As fugas no Abrigo eram evitadas por guardas. Os meninos não gostavam dos guardas do Abrigo, mas passaram a gostar com o tempo. A professora se pergunta se a mentalidade dos meninos estaria melhorando ou se os guardas estariam melhores. O interesse demonstrado pelas professoras pode ter levado os guardas a refletir sobre a vida dos meninos.

Mas os meninos que frequentavam o Instituto tinham a permissão de sair para irem às aulas. Passavam o dia inteiro no Instituto, estudavam e trabalhavam nas oficinas ou auxiliando nos serviços gerais. Duarte diz que no Instituto havia uma compreensão sobre a necessidade dos meninos se mexerem, andarem, por isso eram feitas excursões ao campo. Os meninos também saíam na rua para apanhar capim para os coelhos, criados no Instituto. Essa função era almejada por todas as crianças. Os meninos eram, de acordo com Duarte, muito unidos. Mas se alguma família retirava um dos meninos do Abrigo, eles reagiam incentivando, ficavam felizes, porque assim o espaço para os que ficavam aumentava e eles ficavam livre do “traquejo” (ficar sentado, de castigo, de braços cruzados, sem falar)⁴⁶.

46 Provavelmente, sentados um muito próximo do outro, apertados. Se um saía, sobrava mais espaço.

Duarte dá um exemplo sobre a ideia que os meninos faziam do Abrigo. Foram dadas três palavras para que os meninos escrevessem uma história: menino, árvore, passarinho. Uma das crianças escreveu: “Um menino viu um passarinho numa árvore, armou o bodoque e deu uma pedrada no passarinho. O guarda viu, prendeu o menino e levou-o para o abrigo” (DUARTE; ANTIPOFF, 1938/2005, p. 8). O Abrigo era o lugar do castigo, da reclusão.

Quanto aos resultados das observações das professoras, H. Antipoff comenta que os meninos faziam muitas trocas entre eles, pois é nesse jogo espontâneo que passavam a conhecer o valor das coisas materiais. Essa “experimentação” da adolescência seria muito positiva, pois: “É mister experimentar de tudo antes de se decidir por uma ou outra atividade no futuro” (DUARTE; ANTIPOFF, 1938/2005, p. 4).

Os meninos do Abrigo recebiam presentes, gostavam, mas depois trocavam, inclusive com os meninos de rua (colegas externos ao Instituto). Queriam sempre saber o preço de tudo. Sempre buscavam uma fonte de renda.

Para terem uns níqueis, vão à marcenaria às horas vagas e, dos retalhos de madeira fazem cofres, simples e toscos, que vendem aos meninos da rua por 200, 300 réis. Pedem às professoras retalhos de pano, meias velhas, trazem do abrigo pedaços de roupas usada, para fazer gorro e vender. A fonte de renda dos meninos do abrigo são as percentagens nos trabalhos que fazem para o mercado e a limpeza do Instituto. Este dinheiro fica depositado na caderneta que cada um tem no estabelecimento. Eles acompanham com interesse todo o movimento e de 15 em 15 dias, quando a diretora faz a reunião com os alunos, cada um sabe quanto deve ter e calcula bem para se certificar de que não foi prejudicado. Se trabalham substituindo algum colega que adoeceu reclamam logo aquela quantia para a caderneta (DUARTE; ANTIPOFF, 1938/2005, p. 10).

O dinheiro ia para uma caderneta aberta para cada menino. De 15 em 15 dias, numa reunião com a diretora, cada um ficava ao par do que tinha. Eles eram iniciados em ofícios como sapataria, encadernação, marcenaria etc. No início, a maioria tinha dificuldade em se manter no

trabalho, com o tempo, tomavam gosto pelas atividades. O Instituto tinha um lugar especial na vida dos meninos e eles sentiam falta quando tinham que se afastar por qualquer motivo:

“Quem inventou férias, está no inferno”. Um outro, mais moderado exclamou, no último dia de aula: “Não estou achando graça nenhuma nisto!” A professora não compreendeu e perguntou: - Nisto o quê? “Da gente ficar dois meses sem vim aqui” (DUARTE; ANTIPOFF, 1938/2005, p. 11).

Ao mesmo tempo, havia alguns que ainda continuavam com uma má conduta. Um deles, segundo Duarte (1938), mantinha o hábito de pedir qualquer coisa, para qualquer pessoa. Mas estes seriam exceções. Quanto às relações entre familiares, a maioria tinha grande respeito e carinho pelos pais. Alguns meninos tinham irmãos no Instituto e os mais velhos protegiam os mais novos. Os mais novos, às vezes, provocavam os mais velhos, mas estes reagiam com paciência e tolerância. “Temos a impressão de que eles assumiram de qualquer modo alguma responsabilidade na educação dos irmãos” (DUARTE; ANTIPOFF, 1938/2005, p. 13). O dia preferido era o domingo, o primeiro domingo do mês, quando recebiam a visita dos familiares. O grupo foi descrito como muito unido, havendo os meninos mais simpáticos, um muito ríspido, e os “chefes”. “Os chefes têm autoridade sobre os outros e quando são tipos inferiores, como alguns que são reconhecidamente anormais, prejudicam os colegas, com denúncias aos guardas do abrigo, intrigas, desmandos, etc” (DUARTE; ANTIPOFF, 1938/2005, p. 16).

A administração do Abrigo era alvo constante do ódio dos meninos. Denunciavam abusos para as professoras e chegavam a dizer que comprariam um revólver quando fossem maiores para matar o diretor. Quanto às pessoas do Instituto, no início, manifestaram animosidade contra as professoras, chamando-as de “bruxas”, “pepino”, mas com o tempo, foram se aproximando e confiando nelas. O mesmo ocorreu com o médico do consultório, “médico assistente do Instituto”, que antes era visto como um “algoz”, mas que com o tempo se tornou um confidente dos meninos. As pessoas que os meninos mais admiravam e de quem nunca falaram uma palavra de mal, foram Mme. H. A. (Madame

Helena Antipoff), a diretora (Esther Assumpção) e Dr. M.L. (Marques Lisboa).

Adoravam o chefe da horta e o da sapataria, que eram ex-alunos do Instituto. O primeiro era admirado como herói, por ser jogador de futebol; o segundo “Agrada, principalmente, porque dá muito valor ao trabalho dos meninos, sabe estimulá-los e tem paciência em lhes ensinar o ofício” (DUARTE; ANTIPOFF, 1938/2005, p. 18). Um ponto interessante no relato das professoras sobre as crianças do abrigo é a percepção destas que a “justiça” é a todo momento invocada por eles.

Valemo-nos deste culto que eles têm pela justiça para os fazermos analisar, julgar e compreender os fatos. São impulsivos. Pela menor contrariedade irrompem em queixas e protestos descabidos. Valemos a justiça nessa hora: “Venha cá, E., você não clama tanto pela justiça? Vamos ver se você tem razão no que está fazendo”. O menino reflete um pouco e depois deixa no diário: “D., a senhora me desculpe, eu vou ser bom daqui em diante. Não se corrigem, porém, da primeira vez, da segunda nem da terceira. Mas vão recaindo com menos frequência (DUARTE; ANTIPOFF, 1938/2005, p. 19).

A verdade, segundo a professora, precisava ser ensinada aos alunos. No início, mentiam muito. Aos poucos, foram sendo estimulados a contar a verdade. De 15 em 15 dias, reuniam-se com a diretora para discutir assuntos de disciplina e convidados a apresentar sugestões. O ensino religioso tinha um lugar importante na formação dos meninos. A professora finaliza seus registros afirmando que os meninos passaram a ter um prazer na vida, prazer no estudo, no trabalho, prazer de viver num meio onde eram compreendidos e estimados.

Dessa experiência pedagógica, podemos extrair algumas considerações. A primeira é de que operou-se o que hoje chamamos de inclusão ao contrário, ou seja, crianças sem deficiência junto com as crianças deficientes num ambiente, a princípio, concebido para crianças deficientes. A segunda, sobre o respeito pelas crianças e o ambiente acolhedor em que foram recebidas, importante lição da Escola Nova. Por fim, a opinião dos meninos, a possibilidade de serem ouvidos e estimulados a se colocarem. Uma experiência educativa diferenciada na

forma de tratar a criança, respeitando as diferenças, ao mesmo tempo, impondo claramente os limites, deveres e direitos, sustentando uma prática pedagógica bastante inovadora.

A inclusão social

A clientela que Antipoff priorizou na Casa do Pequeno Jornaleiro era muito parecida com aquela clientela com a qual ela se deparou na Rússia, alguns anos antes. Antes marginalizadas, as crianças passaram a ter direitos. Os meninos do Abrigo também foram recebidos por Antipoff numa perspectiva de inclusão. A preocupação com as crianças em risco social, que teve início na Rússia, permaneceu. A mobilização em torno da Casa do Pequeno Jornaleiro e a preocupação com as crianças abrigadas demonstra que a psicóloga recém-chegada da Europa, sensibilizava-se com as condições de vida das crianças brasileiras. Demonstra ainda que o olhar estrangeiro de H. Antipoff, achou “estranho” crianças viverem nas ruas ou em situação de abandono, num país sem guerra.

Embora todas as profissões de rua fossem perigosas para os menores no Brasil, nos anos 1930, os jornaleiros, segundo Antipoff, deviam ser objeto de cuidados especiais, pois constituíam uma população que concentrava fatores que poderiam promover a delinquência com mais facilidade. Essas crianças provinham de meios miseráveis, de famílias que não ganhavam o bastante para manter a saúde, nem prover os meios elementares da vida. Muitos tinham pais alcoólatras, ou vinham de lares desfalcados, onde faltava a figura paterna. E por fim, o caráter dos meninos, irritadiços, com hábitos de mentir, furtar, com vícios de toda espécie. A psicóloga russa considerava que a assistência a esses pequenos trabalhadores teria um efeito profilático, ou seja, evitaria que os meninos vivessem em promiscuidade, colocando em risco a própria saúde. Importante frisar que não era o ato de vender jornal em si que a preocupava, mas o fato de que a função exigia que os meninos morassem na rua, e a rua era considerada perniciosa (ANTIPOFF, 1992/1934).

Para que pudesse ensinar suas alunas da Escola de Aperfeiçoamento, Antipoff teve que aprender. E o aprendizado sobre essas crianças em risco social, não se deu da maneira formal. Foi um aprendizado construído no dia-a-dia e no corpo-a-corpo com crianças muito sofridas. A relação de confiança estabelecida tanto na Casa do

Pequeno Jornaleiro, quanto no Instituto Pestalozzi com os meninos do abrigo, foi fundamental na experiência educativa. Os meninos tinham o direito de ir e vir. Não estavam presos, não eram obrigados. Dessa forma, exercitavam sua autonomia.

Conclusão

A trajetória de Helena Antipoff na Europa foi fundamental para o desenvolvimento das instituições que se responsabilizaram por crianças na década de 1930 em Belo Horizonte. Outros autores como Ruchat (2007), Campos (2010), já demonstraram como a experiência de H. Antipoff em Genebra uniu aquela escola de pensamento à produção teórica da ciência psicológica no Brasil, mais especificamente em Minas Gerais, influenciando a reforma escolar do Estado, por exemplo. A experiência na Rússia, no entanto, foi tão fundamental quanto à experiência em Genebra na constituição de um *savoir-faire* sobre a criança que Helena Antipoff disseminou em terras brasileiras.

A constituição da Casa do Pequeno Jornaleiro como república infantil foi uma ideia fortemente influenciada pelo modelo russo. A experiência na Rússia também contribuiu para que Antipoff insistisse na importância do estudo na formação das crianças, mas em conjunto com a valorização de saberes não formais, como as artes. E ainda, a observação, o valor de se conhecer a criança, permitindo que ela própria guie o professor em seus interesses. Se havia uma valorização do trabalho infantil, esta pode ser facilmente compreendida à luz dos anos 1920-1930, época em que o mundo passava por enormes dificuldades financeiras e sociais. Portanto, Helena Antipoff foi também, no que se refere à assistência a crianças em risco social, o “elo” como já afirmava Ruchat, entre a psicologia europeia e psicologia brasileira que emergiu no início do século 20.

Referências

ANTIPOFF, D. *Helena Antipoff, sua vida, sua obra*. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora Itatiaia Limitada, 1996.

ANTIPOFF, H., 1924, L'expérience russe. L'éducation sociale des enfants. *Semaine Littéraire*, 32 (1615), pp. 592-594

ANTIPOFF, H. (1930) O escotismo. In: CDPHA - Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Org) *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff*, Volume 2: Fundamentos da Educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992c. p.45-48.

ANTIPOFF, H. (1932) Amparo ao pequeno jornaleiro. In: CDPHA - Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Org) *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff*, Volume 2: Fundamentos da Educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992c. p.29-37.

ANTIPOFF, H. Assistência aos menores desamparados, trabalhadores da rua. *Boletim da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais*, Publicação a cargo da Sociedade Pestalozzi – A Infância Excepcional (sub-normas e desamparados), n.16, p. 101-111, 1934.

ANTIPOFF, H. (1934) Os direitos da criança. In: CDPHA - Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Org) *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff*, Volume 2: Fundamentos da Educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992c. p.119-122.

ANTIPOFF, H. Assistência aos menores desamparados, trabalhadores da rua. *Boletim da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais*, Publicação a cargo da Sociedade Pestalozzi – A Infância Excepcional (sub-normas e desamparados), n.16, p. 101-111, 1934.

ANTIPOFF, H. (1935) Relatório da Primeira Diretoria da Sociedade Pestalozzi (1932-1935) apresentado à assembleia geral no dia 17 de março de 1935, pela sua presidente, professora Helena Antipoff. *Coleção do Departamento Nacional da Criança*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944.

ANTIPOFF, H. (1939) Educar. In: CDPHA - Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Org) *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff*, Volume 2: Fundamentos da Educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992c. p.203-206.

ANTIPOFF, H. (1965) O De lustru em lustru: os jubileus das três instituições para excepcionais. In: Campos, R.H.F. (Org.). *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 279-284.

BORGES, A. A. P. *De anormais a excepcionais – história de um conceito e de práticas inovadoras em educação especial*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

BRASIL. *Código de Menores de 1927*. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br>> Acesso em: 07 de julho de 2014.

CAMPOS, R. H. F., LOURENÇO, É., ANTONINI, I. G. Introdução - Helena

Antipoff e a psicologia no Brasil. In: CAMPOS, R.H.F. (Org.) *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p.12-36

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff (1892-1974) e a perspectiva sociocultural em psicologia e educação*. 2010. Tese (Exigência parcial para o concurso público de professor titular, apresentada ao DECAE/FaE). Universidade Federal de Minas Gerais

DUARTE, Cora; ANTIPOFF, Helena. *Menores abandonados*. (Recuperação e organização/Reidel Gonçalves). Instituto Pestalozzi & Reidel Gonçalves Editor, 2005 Belo Horizonte. 21 páginas mais originais.

FARIA, L. M. de; VEIGA, C. G. *Infância no sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

NEGROMONTE, A. O problema dos menores. *Boletim da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais* - Publicação a cargo da Sociedade Pestalozzi - A Infância Excepcional, n. 20, p. 29-32, 1937.

RUCHAT, M. Engagement social et esprit de l'Éducation nouvelle: Édouard Claparède, Helène Antipoff, Marguerite Soubeyran (1929-1940). *Les Études Sociales*, n. 145, 2007

SILVA, Wesley. *Por uma história sócio-cultural do abandono e da delinquência de menores em Belo Horizonte (1921-1941)*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo

SOCIEDADE PESTALOZZI. Projecto do Instituto Pestalozzi de Bello Horizonte. *Boletim da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais*, Publicação a cargo da Sociedade Pestalozzi - A Infância Excepcional (sub-normaes e desamparados), n.16, p. 09-15, 1934.



Interesses das crianças do polo Fundação Helena Antipoff: pode um inquérito contribuir para uma proposta de Educação Integral?

*Adriana Otoni Silva Antunes Duarte
Maria de Fátima Pio Cassemiro
Marilene Almeida de Oliveira
Regina Helena de Freitas Campos*

Este artigo refere-se aos resultados preliminares da pesquisa intitulada “Projeto de Educação Integral no Polo Fundação Helena Antipoff: diálogos com a perspectiva educacional antipoffiana”⁴⁷, realizada com crianças e adolescentes participantes na Fundação Helena Antipoff, em Ibitiré. O interesse pelo tema surgiu a partir das reflexões realizadas no grupo de pesquisa em História da Psicologia e contexto Sociocultural, em articulação com as questões pertinentes ao Grupo de Trabalho Pesquisa na Formação Docente - Diálogos com o Memorial Helena Antipoff. Essas reflexões foram estimuladas pela perspectiva educacional antipoffiana que possui características que podem ser aproveitadas na atualidade no contexto da implantação do sistema de tempo integral nas escolas públicas mineiras.

47 Este projeto de pesquisa é interinstitucional, envolvendo a colaboração e interesses de pesquisadores da linha Psicologia, Psicanálise e Educação, do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG), professores e graduandos da Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG. Além de colaboradores da Fundação Helena Antipoff-FHA, inseridos nas discussões do Grupo de Trabalho “Pesquisa na Formação Docente - Diálogos com o Memorial Helena Antipoff” criado em março de 2015, no XXXIII Encontro Anual Helena Antipoff e do Grupo de Pesquisa História da Psicologia e Contexto Sócio-Cultural, sendo cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil e coordenado pela professora Regina Helena de Freitas Campos. Desde 1997, a professora Regina Helena, está à frente do Acordo de Cooperação Acadêmica e Científica celebrado entre a Universidade Federal de Minas Gerais, a Fundação Helena Antipoff e o Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff-CDPHA. Recebe apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UEMG/FAPEMIG.

Tendo como eixo norteador a educação integral na perspectiva educacional antipoffiana, o objetivo da pesquisa é compreender os interesses dos estudantes participantes desse projeto propondo alternativas pedagógicas em articulação com os macrocampos do Programa Mais Educação do Governo Federal.

O Programa Mais educação é uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. Estratégia que promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. O Programa evidencia uma educação por meio da integração de diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade e conhecimentos, na tentativa de construir uma aprendizagem para a vida, significativa e cidadã. Trata-se de um movimento intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, na tentativa de contribuir, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Esse Programa visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens (MOLL, 2009).

De acordo com o Programa, as ofertas formativas acontecem por meio das atividades organizadas, que levem em consideração os seguintes macrocampos propostos pelo Ministério da Educação: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Em cada macrocampo, são definidas as atividades que serão trabalhadas, sendo que essa distribuição interliga-se com as quatro áreas de conhecimento constantes no currículo da Base Nacional Comum – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Tem-se como perspectiva expandir o horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento cognitivo,

estético, ético e histórico (MOLL, 2009). As atividades ofertadas nos macrocampos buscam promover, aos estudantes, a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmo, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, da arte, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas (MOLL, 2009).

Apesar do Ministério da Educação – MEC, definir algumas das atividades que devem ser trabalhadas de acordo com os macrocampos, cada escola, em sintonia com seu projeto político pedagógico específico e em diálogo com sua comunidade, pode propor atividades, preferencialmente de forma interdisciplinar considerando o contexto social dos sujeitos.

Diante do exposto, a partir do inquérito “Ideais e Interesses das crianças” elaborado por Helena Antipoff (1930), a pesquisa pautou-se pelos seguintes objetivos: a) conhecer as preferências e interesses dos alunos entre 10 e 16 anos que frequentam o Projeto de Educação Integral no Polo Fundação Helena Antipoff em Ibirité, MG.; b) propor fóruns de discussão com os envolvidos na pesquisa sobre os resultados obtidos nos inquéritos, bem como c) elaborar, juntamente com os profissionais que atuam no Projeto, alternativas pedagógicas que articulem os principais interesses e os macrocampos definidos pelo Programa em questão.

O inquérito utilizado nesta pesquisa foi proposto e desenvolvido, inicialmente, pela psicóloga e educadora russa Helena Antipoff e seus colaboradores da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte entre os anos de 1929 e 1944. Além destes resultados já publicados, encontramos uma versão manuscrita inédita; desenvolvida provavelmente em 1954 por alunas-professoras do Instituto de Educação de Belo Horizonte⁴⁸, que detalharemos mais adiante.

Reaplicamos o inquérito “Ideais e Interesses das Crianças de Belo Horizonte”, em um universo de cerca de 505 estudantes de cinco escolas estaduais que pertencem à região de Ibirité.

Este artigo está dividido em três partes principais. A primeira refere-se ao contexto histórico em que a pesquisa foi realizada por

48 O Decreto Lei 1.666, de 28 de janeiro de 1946, transforma a Escola Normal de Belo Horizonte em Instituto de Educação de Belo Horizonte (REVISTA DO ENSINO, 1946).

Helena Antipoff, como um dos estudos escolológicos⁴⁹ desenvolvidos na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, tendo como fundamento teórico os pressupostos da Escola Ativa. A segunda se refere aos aspectos metodológicos, ou seja, as técnicas de pesquisa utilizadas para a realização do trabalho, destacando aspectos importantes que levaram a concretização da obtenção dos resultados para posterior análise e discussão. E a última compreende a análise e discussão propriamente dita, bem como os resultados preliminares já alcançados.

A perspectiva educacional de Helena Antipoff

Nas últimas décadas do século XIX, a educação passava a ser um direito de todos em vários países, fazendo com que a infância adquirisse destaque nas investigações científicas devido o aumento de problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse período prevaleceu a preocupação em como educar grandes grupos de crianças e, ao mesmo tempo, “respeitar os direitos individuais e a garantir a equidade de acesso aos bens educacionais” (CAMPOS, 2012, p. 64). Conforme afirma Lourenço Filho (2002), com o crescimento em número e capacidade de matrículas, a escola passava a admitir clientela diversificada e a demandar novas formas de ensinar, permitindo a constituição de um movimento denominado escolanovista.

Segundo Campos; Assis e Lourenço (2002), o escolanovismo foi um movimento que criticou a escola clássica que visava um ensino voltado para a transmissão de conteúdos por meio da memorização. Manacorda (2006), ao falar sobre a emergência desse movimento, destacou que seus representantes eram os críticos da educação tradicional e que lutavam contra o “domínio de uma pessoa sobre a outra, [...], que nega toda autonomia da criança como pessoa humana” (MANACORDA, 2006, p. 305). Também Lourenço Filho (2002), ao discorrer sobre o escolanovismo, enfatizou que esse movimento era composto por um conjunto de princípios tendentes

49 Conforme Antipoff (1930) por meio da Escolologia era possível estudar a escola “e tudo que com ella se relaciona: administração escolar, prédio hygiene escolar, material didactico, regimen escolar, organização das classes, característico do ensino, methods didacticos, diversas instituições auxiliares, e, enfim, <<last but not least>> - o escolar, seu meio econômico e social; seu estado physico, (saúde e desenvolvimento corporal); seu nível de desenvolvimento mental; seus interesses e aspirações; suas diversas aptidões psychicas; e, enfim, seus conhecimentos e sua formação escolar” (ANTIPOFF, 1930, p. 146).

a rever as formas tradicionais do ensino, na tentativa de obter uma nova compreensão das necessidades da infância e das funções da escola em face das novas exigências da vida social.

O movimento escolanovista tornou-se influente em vários países, e no Brasil tornou-se conhecido a partir da organização da Associação Brasileira de Educação⁵⁰, em 1924. Segundo Campos (2012), nas primeiras décadas do século XX, o sistema público de educação primária ampliava-se, e é justamente nessa tentativa de abranger um número maior de estudantes com acesso à educação que se evidenciam as diferenças individuais de aprendizagens das crianças. Na tentativa de compreender essa diversidade na clientela escolar, disseminou-se no país o acesso à literatura produzida pelo movimento escolanovista. Ainda de acordo com Antunes (2003), a ampliação do número de escolas elementares e o combate ao analfabetismo no Brasil intensificou-se nos anos iniciais do século XX. Os profissionais da educação interessaram-se pelo ideário escolanovista, objetivando a solução dos problemas educacionais do país. “O escolanovismo fazia parte de um projeto de sociedade, baseado nas ideias de modernidade, em que se fazia necessário um ‘homem novo’, esculpido pela educação” (ANTUNES, 2003, p. 67).

As Escolas Normais contribuíram com os seus Laboratórios de Psicologia, nos quais eram elaborados e aplicados testes psicológicos visando à identificação de níveis de desenvolvimento mental e organização de classes homogêneas, por nível intelectual nas escolas públicas. Em 1928, foi instalada, em Belo Horizonte, a Escola de Aperfeiçoamento de Professores, visando atualizar os professores nas novas teorias educacionais, e instrumentalizá-los para a modernização do sistema escolar com inspiração no movimento escolanovista. De acordo com Campos (2003), a Escola de Aperfeiçoamento era voltada

50 A fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) concretizou-se na tarde do dia 15 de outubro de 1924. Surgiu em um período cheio de grandes e graves apreensões, reunindo personalidades ilustres e cultas, com o propósito de avaliar suas responsabilidades e deveres em relação aos grandes problemas nacionais. Foi com esse propósito que se formou um numeroso grupo de intelectuais e profissionais do ensino com predominância de engenheiros vinculados à Escola Politécnica e ao então existente Instituto Politécnico de Engenharia. Em 1932, a ABE lançou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que, pela repercussão alcançada em nossos meios educacionais e culturais, constituiu-se num acontecimento marcante na história da educação brasileira (Informações: <<http://www.abel1924.org.br>>.)

para a “graduação de normalistas que viriam a assumir a efetiva transformação do ensino fundamental na rede de escolas primárias, que foi rapidamente ampliada” (CAMPOS, 2003, p. 210). Sobre a instalação desta Escola, Antunes (2003) afirma que foi realizada devido à Reforma do Ensino Primário e Normal de Minas Gerais que aconteceu em 15 de outubro de 1927 e na qual a Psicologia teve destaque. Segundo Lourenço (2001), essa reforma foi idealizada pelo advogado Francisco Luís da Silva Campos⁵¹, quando ocupava o cargo da Secretaria dos Negócios do Interior de Minas Gerais, responsável pelas questões relacionadas à educação no Estado.

Na Escola de Aperfeiçoamento eram promovidos vários cursos, para os quais foram chamados como docentes pesquisadores importantes da Psicologia da época que traziam para o Brasil novas técnicas e concepções pedagógicas desenvolvidas em outras partes do mundo. O Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, Suíça, era considerado um dos mais importantes centros de estudos da criança e da educação na Europa no início do século XX. De lá vieram para o Brasil, uma comitiva de professores contratada para colaborar com a Reforma de Ensino Francisco Campos, iniciada em 1927. Uma das características marcantes do grupo de educadores do Instituto era a perspectiva educacional fundamentada na Escola Ativa genebrina, ou seja, educação funcional, de inspiração claparediana, em que se deveria considerar os interesses e necessidades da criança para a aprendizagem. Para Claparède, a escola deveria considerar a criança em suas necessidades e potencialidades, e não o contrário. Para isso os estudos de psicologia experimental eram fundamentais para conhecermos o perfil dos alunos atendidos nas escolas.

Em 1928, foi instalado na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte um Laboratório de Psicologia sob a direção de Théodore Simon e Leon Walther⁵². Leon Walther estava no Brasil desde os

51 De acordo com Lourenço (2001), Francisco Campos era formado em ciências jurídicas, tendo destacado no cenário nacional, principalmente, como jurista e político. Foi deputado estadual em 1919, deputado federal em 1921 e Secretário dos Negócios do Interior de Minas em 1926, ficando responsável pelas questões relacionadas à educação no Estado.

52 Segundo Antonini (2001), Léon Walther nasceu na Rússia (1889 - 1963), era psicólogo pela Faculdade de Letras de São Petersburgo, especializado em Psicologia Aplicada. Coursou Sociologia na Suíça em Lausanne e Direito na Universidade de Genebra. Estudou Psicopedagogia no Instituto Jean-Jacques Rousseau entre os anos de 1917 e 1918, onde foi aluno de Edouard Claparède.

primeiros meses de 1928, indicado por Helena Antipoff para trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Belo Horizonte⁵³. Com o término de seu contrato com o governo mineiro, voltou para a Suíça e para substituí-lo, Helena Antipoff chegou ao Brasil no dia 6 de agosto de 1929, tendo sido convidada pelo governo do Estado de Minas Gerais para participar da implementação da Reforma do Ensino Primário e Normal.

A psicóloga e educadora Helena Antipoff (1892 - 1974) é considerada uma das pioneiras a trabalhar para a consolidação do vínculo entre a psicologia e educação no estado de Minas Gerais. Antipoff realizou, durante sua permanência na Escola de Aperfeiçoamento, estudos relacionados a teorias e métodos de pesquisa em psicologia experimental e psicologia do desenvolvimento. Implementou a prática da pesquisa em experimentos que demonstraram processos psicológicos nas escolas da cidade de Belo Horizonte por meio da observação das salas de aula e da aplicação de testes de inteligência (CAMPOS, 2012). Sua função na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte seria atuar como professora de Psicologia, além da responsabilidade em redigir um boletim com observações psicológicas dos resultados das suas pesquisas na área.

Antipoff chegou ao Brasil com toda a sua bagagem de experiências profissionais e pessoais, enfatizando uma psicologia voltada para a necessidade de primeiro se conhecer a criança e só depois educá-la. Nesse sentido, ensinava às professoras como conhecer os alunos, estudando a criança e fazendo pesquisas sobre ela. Seguindo essa linha de pensamento, optou, no início de seu trabalho no Laboratório da escola de Aperfeiçoamento, por elaborar um inquérito sobre ideais e interesses a ser desenvolvido com crianças que cursavam a quarta série das escolas públicas primárias de Belo Horizonte. Sobre este inquérito Lourenço (2011) afirmou que:

[...] era constituído por dez perguntas abertas, que visavam como o próprio nome indicava, conhecer os

53 Conforme Antipoff, D. (1996) Antipoff havia sido procurada na Universidade de Genebra por Alberto Álvares, a pedido do governador de Minas Gerais para informar sobre a organização da escola normal superior que estava sendo implementada em Belo Horizonte e convidá-la para trabalhar na referida instituição por um contrato de dois anos. Helena Antipoff não aceita o pedido de imediato e indica Léon Walther que aceita o oferecimento do governo brasileiro e embarca com a família para Minas Gerais.

ideais e os interesses das crianças. Segundo Antipoff, os ideais se referiam às projeções que as crianças faziam para o futuro e aos modelos com os quais se identificavam, enquanto os interesses se referiam às atividades que gostavam de praticar em diferentes esferas de sua vida (LOURENÇO, 2011, p. 20).

Este inquérito elaborado por Antipoff foi aplicado pela primeira vez em 1929 e reaplicado a cada cinco anos até 1944. O inquérito ampliava os resultados dos testes de inteligência, adaptados para selecionar o alunado e organizar a homogeneização das classes escolares. Determinado pelo Governo Mineiro, o contrato de trabalho de Antipoff, em 1929, afirmava que a aplicação dos testes de inteligência visava ampliar o atendimento educacional no Estado e a implementação das inovações escolanovistas, de influência europeia e americana, divulgadas a partir do final do século XIX.

Lourenço (2011) afirmou que, entre os anos de 1934 e 1944 algumas questões foram incluídas e outras foram reformuladas, passando o inquérito a possuir 15 perguntas⁵⁴. O instrumento foi reaplicado a partir de 1993 até os dias de hoje por Campos e colaboradores. Encontramos no acervo do Memorial Helena Antipoff/CDPHA um manuscrito da professora Maria Augusta da Cunha com registro da replicação do inquérito realizado pelas alunas do Instituto de Educação de Minas Gerais⁵⁵ em 1954. O documento apresenta a apuração dos dados de todas as pesquisas realizadas até 1944 e estabelecendo uma comparação com os dados obtidos em 1954 com 1508 crianças, sendo 724 do sexo masculino e 784 do sexo feminino. Como nas pesquisas anteriores, as crianças participantes eram alunos dos Grupos Escolares de Belo Horizonte, conforme quadro a seguir:

Destacamos que não pretendemos estabelecer comparação entre esta pesquisa e anteriores mas sim apurar os ideais e interesses dos participantes do Projeto de Educação Integral.

54 As questões referentes a este inquérito serão descritas no tópico metodologia deste artigo.

55 Há a indicação no documento de que os dados do inquérito realizado em 1954 foram apurados com a colaboração das professoras-alunas do 2º ano do Curso de Administração Escolar, detalhando que a primeira questão foi apurada pelas professoras Maria Augusta da Cunha e Zeli G. A. Teixeira.

QUADRO Nº 1 – Grupos Escolares que participaram da Pesquisa - 1954

Grupo Escolar		Nº Classes estudadas	Sexo		Total
			Masculino	Feminino	
01	Silviano Brandão	13	208	217	425
02	Barão do Rio Branco	7	102	105	207
03	Mauricio Murgel	6	76	94	170
04	Pandiá Calogenas	5	68	65	133
05	Lucio dos Santos	4	60	70	130
06	Barão de Macaúbas	4	61	64	125
07	Bernardo Monteiro	4	66	65	131

Fonte: Manuscrito sobre Pesquisa Ideais e Interesses das crianças de Belo Horizonte de 1954
- Acervo do Memorial Helena Antipoff/CDPHA

Pretendemos desta forma, contribuir para aplicação e o desenvolvimento das proposições pedagógicas do Projeto de Educação Integral no Polo Fundação Helena Antipoff, pioneiro na Rede estadual de Minas Gerais. Iniciado em setembro de 2015 com o objetivo oferecer educação em tempo integral para crianças e adolescentes no entorno da instituição e na região de Ibirité.

O Desenvolvimento da pesquisa

A abordagem da pesquisa para a análise dos dados coletados é qualitativa, pela vertente do estudo de caso, uma vez que o foco lançado sobre o estudo será de um contexto específico, caracterizado por alunos entre 10 e 16 anos de idade das seguintes escolas estaduais: Escola Sandoval Soares de Azevedo, Escola Estadual Yolanda Martins, Escola Estadual Antônio Pinheiro Dinis, Escola Estadual dos Palmares e Escola Estadual Gislayne de Freitas. Os alunos participantes transitam em espaços educacionais diversos e convivem no mesmo contexto educacional durante parte do dia, a saber, na Fundação Helena Antipoff.

Para Minayo (2003), a pesquisa qualitativa visa à construção da realidade, trabalhando com o universo de significados e outros construtos profundos das relações, procura compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação em estudo. Na abordagem qualitativa, o estudo de caso pode ser tratado como importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, pois permite ao

investigador o aprofundamento em relação ao fenômeno estudado (YIN, 2005). Atualmente o Polo atende a cerca de 850 alunos, durante a coleta de dados nosso campo de pesquisa contemplou um universo de 505 alunos com faixa etária entre 10 a 16 anos e nossa amostra foi gerada com 114 questionários respondidos por alunos que participam do Projeto, sendo 67 meninos e 47 meninas.

A replicação do inquérito “Ideais e interesses das crianças” configura-se ainda como um método simples por exigir menos prática por quem o aplica, sendo a intervenção do experimentador mínima e os próprios experimentados é que escrevem sua resposta em um roteiro impresso. “A função do experimentador consiste simplesmente em enunciar a senha, previamente composta, e fazer com que o trabalho se processe em uma atmosfera de perfeita disciplina” (ANTIPOFF, 2002, p. 133). O roteiro de questões segue o modelo do inquérito reformulado no período de 1934 a 1944, composto pelas seguintes perguntas:

- 1) *Qual o trabalho que prefere na escola?*
- 2) *Qual a aula de que mais gosta na escola?*
- 3) *Qual a aula que menos gosta na escola?*
- 4) *Qual o trabalho que prefere em casa?*
- 5) *Qual seu brinquedo preferido?*
- 6) *Qual o livro ou história que você mais gosta?*
- 7) *Com que pessoa queria você parecer-se?*
- 8) *Por quê?*
- 9) *Com que pessoa não queria parecer-se?*
- 10) *Por quê?*
- 11) *Quando for grande, o que quer ser?*
- 12) *Por quê?*
- 13) *Que presente quereria receber no dia de seu aniversário?*
- 14) *Se você tivesse muito dinheiro, que faria dele?*
- 15) *Por quê?*

A análise dos dados obtidos possuiu como enfoque a análise de conteúdo, por ser considerada uma técnica de investigação que busca “a descrição objetiva, sistemática do conteúdo manifesto da comunicação” (BERELSON, apud BARDIN, 1977, p. 19). De acordo com Bardin (1977), com a análise de conteúdo qualitativa é possível formular hipóteses de investigação de um determinado fragmento de mensagem que é tomado

em consideração.

Antes das aplicações dos inquéritos, foi realizada uma reunião para a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, aos representantes legais dos alunos e das escolas envolvidos, já que os participantes da pesquisa possuem idades entre 10 a 16 anos. Ressaltamos que todas as etapas seguiram os procedimentos relativos à aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais - COEP/UFMG⁵⁶.

Para a coleta dos dados foram utilizados dois procedimentos distintos, questionário impresso, com os dados lançados em formulário do *Google Docs*, e também respondidos *online* no próprio documento, gerando uma organização e apuração inicial dos resultados. As respostas obtidas foram registradas conforme as questões apresentadas e organizadas em planilha do *Excel*, separando os dados por meninos e meninas.

Após a tabulação de todas as questões, agrupamos as respostas afins ou idênticas, apurando as porcentagens de acordo com a incidência das respostas por grupos, gerando as categorias. Para efeitos de uma discussão inicial dos resultados desta pesquisa, optou-se pela análise das respostas da primeira questão: *Qual o trabalho que prefere na escola?* Justifica-se esta escolha pelos limites inerentes a escrita deste artigo, pois esperamos que nossas análises suscitem futuras reflexões sobre os resultados apurados, levando-se em consideração que o objetivo da replicação do inquérito é contribuir para a construção de propostas pedagógicas a partir da compreensão dos interesses dos alunos participantes do Projeto.

Após esse procedimento, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise para respostas de meninos e meninas: *I - Disciplinas regulares; II - Atividades esportivas em grupo e individuais e III - Respostas vagas.*

56 O Comitê de Ética em Pesquisa - COEP é o órgão institucional da UFMG que visa proteger o bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da Universidade. Necessitam da aprovação do COEP os projetos de pesquisa, cuja fonte primária de informação seja o ser humano, individual ou coletivamente, direta ou indiretamente - incluindo suas partes. Informações obtidas no sítio eletrônico: <<https://www.ufmg.br/bioetica/coep/>>.

Discussão dos resultados

Apresentaremos resultados parciais da pesquisa, estabelecendo uma comparação entre as respostas dos meninos e meninas. Os dados serão apresentados nos Quadros a seguir, de acordo com as categorias elaboradas. É necessário esclarecer que a descrição das atividades ou disciplinas mencionadas pelos alunos foram agrupadas por resposta individual. Esta escolha de organização gerou respostas que listam mais de uma disciplina ou atividade preferida por aluno. Assim, tais respostas foram organizadas da seguinte forma: com vírgula para separar as atividades/disciplinas quando listadas por um mesmo aluno, e por ponto e vírgula para demonstrar os casos em que se tratam de respostas únicas. Essa maneira de organizar os dados ocasionou a repetição de algumas atividades/disciplinas, no entanto a medida nos permitiu não perder de vista as singularidades das respostas, demonstrando que alguns alunos têm preferência por áreas diversas.

I - Disciplinas regulares

QUADRO Nº 2 - Disciplinas Regulares Meninos e Meninas

1) Qual trabalho que prefere na escola?			
Sexo	Disciplinas regulares	Nº	%
Meninos (67)	Informática (5); Arte (3): Desenho, artes; Desenhando; Música Educação Física (3); Matemática (3); Atividade de Geografia, História, Atividade Física e Matemática (1); Trabalhos de Educação Física, História, Matemática (1); Educação Física, Biologia, Física, Química (1); Português (1); História (1);	19	28,36%
Meninas (47)	Matemática (5); Arte (4): Atividades de Artes; Desenhando; Fazer grafite; Aula de Informática (2); Português (2); História (2); Literatura, Pesquisa Científica, Desenhando (1); Atividades de Inglês e Educação Física (1); Desenhando, Pesquisa de Ciências (1); Trabalhos de Artes e Religião (1); Educação Física (1); Inglês (1)	21	44,68%

Conforme pode ser observado no Quadro Nº 2, podemos afirmar que em um total de 114 questionários respondidos, 40 alunos demonstraram interesse por conhecimentos contemplados na categoria *Disciplinas regulares*, ou seja 35,09%. Dessa maneira, a categoria *Disciplinas regulares* está representada por 19 meninos, com 28,36% do total de 67 alunos e para as meninas, por 44,68% do total de 47 respostas, com 21 alunas.

Entre os meninos a Informática foi apontada por cinco alunos como o trabalho preferido na escola e entre as meninas, a Matemática, também com cinco escolhas. Em segundo lugar as disciplinas Arte, Educação Física e Matemática figuraram com igual preferência para os meninos, apontadas por três alunos em cada área. Para as meninas, a segunda opção foi a disciplina Arte⁵⁷ com quatro preferências. Levando-se em consideração as atividades que estão organizadas no Macrocampo Cultura e Artes do Programa Mais Educação, agrupamos as respostas tanto dos meninos quanto das meninas, para esta análise, atividades relacionadas à Arte as seguintes respostas: Desenho, Artes; Desenhar, Música; Atividades de Artes; Desenhar; Fazer graffite. É possível supor que os alunos participantes da pesquisa não considerem tais atividades relacionadas a disciplina Arte, que envolve, atualmente, quatro áreas de conhecimento: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, visto que nas respostas não mencionaram tais atividades relacionadas com a referida disciplina.

Em conformidade com os dados apresentados no Quadro Nº 2 três meninos apresentaram interesses em múltiplos conteúdos, pois optaram por mais de uma disciplina na escolha das atividades preferidas na escola, como é o caso das seguintes respostas: Atividade de Geografia, História, Atividade Física e Matemática (1); Trabalhos de Educação Física, História, Matemática (1) e Educação Física, Biologia, Física, Química (1). Este fato também pôde ser observado com relação às meninas, com uma ocorrência de quatro respostas: Literatura, Pesquisa Científica, Desenhos (1); Atividades de Inglês e Educação Física (1); Desenhar, Pesquisa de Ciências (1). Trabalhos de Artes e Religião (1). Estes resultados nos mostram a possibilidade de se propor trabalhos

57 A Lei de Diretrizes e Bases LDB 9.394/96 reafirmou a obrigatoriedade da arte na educação básica, definindo a disciplina Arte como: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

que busquem maior interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conhecimento nas oficinas realizadas no Projeto de Educação Integral. As disciplinas Português (1) e História (1) apareceram com menor frequência para os meninos do que para as meninas, que escolhem como menos preferidas as disciplinas: Educação Física (1) e Inglês (1).

No Quadro N° 3 os resultados apurados evidenciam que a categoria *Atividades esportivas em grupo e individuais*, definidas por 59 respostas, representam um percentual de 51,754% do total de 114 questionários, o que demonstra que os esportes, o lazer e a atividade física superam com destaque as outras categorias na preferência dos meninos e meninas. Para os meninos futebol (10) e natação (8) estão entre as atividades mais escolhidas, para as meninas Natação (8) e Slackline (4) são as atividades preferidas, seguidas por Atividade Física (3).

II - Atividades esportivas em grupo e individuais

**QUADRO N° 3 – Atividades esportivas em grupo e individuais
Meninos e Meninas**

Qual trabalho que prefere na escola?			
Sexo	Atividades esportivas em grupo e individuais	Nº	%
Meninos (67)	Futebol (10); Natação (8); Jogar bola (4) Jogar (3); Atividade Física (2); Piscina (2); Aula livre (1); Slackline (1); Jogar bola, vôlei (1); Vôlei e Futebol (1); Jogar queimada (1); Aula livre, futebol (1); Aula livre, futsal (1); Aula livre, futebol, jogar bola (1); Natação, Futsal (1);	38	56,72%
Meninas (47)	Natação (8); Slackline (4); Atividade Física (3); Queimada (2); Jogar bola, Vôlei (1); Jogar Futebol (1); Jogar queimada, Nadar (1); Queimada, Futsal, Basquete, Handebol (1);	21	44,68%

Há uma predominância de atividades relacionadas ao jogo individual ou em grupo com a bola nas escolhas dos meninos: Jogar bola (4); Jogar queimada (1); que também aparecem nas respostas com múltiplas preferências como: Jogar bola, vôlei (1); Natação, Futsal (1); Vôlei e Futebol (1); Aula livre, futebol (1); Aula livre, futsal (1); Aula livre, futebol, jogar bola (1) e parece figurar entre a menos preferida o Slackline (1). As atividades: Jogar (3); Atividade Física (2); Piscina (2); Aula livre (1) poderiam ser consideradas as respostas que mais se aproximam de atividades direcionadas pelos próprios meninos. No grupo das meninas, a atividade com bola também aparece como relevante. As respostas: Queimada (2); Jogar bola, Vôlei (1); Jogar Futebol (1); Queimada, Futsal, Basquete, Handebol (1) demonstram que a bola é o objeto determinante nestas atividades, que podem ser realizadas tanto em grupo como individualmente.

III – Respostas vagas

QUADRO Nº 4 - Respostas vagas Meninos e Meninas

Qual trabalho que prefere na escola?			
Sexo	Respostas vagas	Nº	%
Meninos (67)	Nenhum (2); Tudo (2); Pesquisa (1); Estudar (1); Estudar, brincar (1); Brincar (1); Recreio (1); Não sei (1)	10	14,92%
Meninas (47)	Pesquisa (2); Ajudar os colegas (1); Fazer amigos (1); Conversar e fazer ameaças (1)	5	10,64%

Agrupamos no Quadro Nº 4, como *Respostas vagas*, aquelas em que os alunos não apontam disciplinas ou conteúdos específicos. Estas representam 15 alunos, o que significa um percentual de 13,16% sobre 114 questionários, 10 (14,92%) do total de 67 meninos e 5 (10,64%) do total de 47 meninas. Para os meninos, as definições agrupadas como *Respostas vagas*, com duas opções para cada resposta, foram: Nenhum e Tudo e para as meninas, Pesquisa. Como uma opção de escolha para cada

resposta, os meninos apontaram os seguintes pontos: Estudar e brincar; Pesquisa; Estudar; Brincar; Recreio; Não sei.

Nesta categoria os dados evidenciam que para as meninas as relações interpessoais definidas como: Ajudar os colegas; Fazer amigos; Conversar e fazer ameaças, parecem indicar que as alunas consideraram relevante a relação estabelecida com os colegas no contexto escolar.

Considerações Finais

Na perspectiva de colaborar com o Projeto de Educação Integral no Polo Fundação Helena Antipoff em Ibirité e tendo como norte reletir sobre a educação integral na atualidade que esta pesquisa foi realizada. Os resultados iniciais reafirmavam a necessidade de primeiro se conhecer a criança e o adolescente para compreender seus reais interesses e, a partir de então, propor ações pedagógicas. Dessa forma, consideramos que ao refletirmos sobre a educação integral pela perspectiva educacional antipoffiana estamos contribuindo para a área da educação básica. Ao decidirmos replicar o inquérito “Ideais e interesses das crianças” formulado por Helena Antipoff estamos refletindo sobre os conhecimentos, os desafios e possibilidades da escola em tempo integral.

Os resultados obtidos até o momento evidenciam que as preferências dos alunos por esportes e atividades de movimento, em grupo ou individuais, dialogam com os macrocampos propostos pelo Programa Mais Educação, principalmente com o item Esporte e Lazer. Não menos importante foram as disciplinas regulares que também apareceram na maioria das escolhas dos alunos, contempladas no item Acompanhamento Pedagógico. Nossas análises indicam que a multiplicidade de atividades e disciplinas apresentadas em uma única resposta, por mais de um aluno ou aluna, provocam nos responsáveis pelo Projeto o desafio de envolver as oficinas em propostas interdisciplinares. As respostas caracterizadas como Aulas livres, Ajudar os colegas; Fazer amigos; Brincar; Conversar e fazer ameaças, entre outras, sinalizam que o Projeto deveria estabelecer em seu currículo espaço para que os alunos pudessem fazer escolhas, exercer a autonomia e investir em atividades que possibilitassem a reflexão sobre as relações interpessoais estabelecidas nos espaços educativos.

É importante levar em consideração na proposta de educação

integral à disposição dos que a promovem no que se refere ao comprometimento implicado em colaboração para que o tempo estendido na escola não seja somente mais do mesmo, ou seja, que realmente se promova um redesenho das propostas educativas envolvendo os reais interesses dos alunos e da comunidade escolar. Isto implica necessariamente em resignificar os espaços físicos da Fundação Helena Antipoff como territórios educativos, ampliando-os para os espaços da cidade e de outras comunidades. Não temos ainda a análise final dos dados que estão em processo, mas acreditamos que a pesquisa poderá contribuir para articular relações dialéticas humanizadoras entre as escolas envolvidas na construção de significados, das relações de aprendizagens e ensino dos estudantes e dos que participam do Projeto de Educação Integral no Polo Fundação Helena Antipoff.

Referências

- ANTIPOFF, Helena. Ecologia: Ensaio de Pedagogia Experimental. In: *Revista do Ensino*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, ano V. n. 50 - 52. out. nov. dez.1930. 146 - 214 p.
- ANTIPOFF, Helena. Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.) *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002. p. 133 - 157.
- ANTIPOFF, Daniel I. *Helena Antipoff: sua via / sua obra*. Belo Horizonte - Rio de Janeiro: Editora Itatiaia Limitada. 1996.
- ANTONINI, Isabel Gontijo. CLAPARÈDE, Edouard (1873 - 1940). In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Dicionário biográfico da psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Brasília, DF: CFP, 2001. p. 134 - 136.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. 3ª ed. São Paulo: Unimarco Editora / Educ, 2003. 134 p.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Título original: *L'Analyse de Contenu*.
- BRASIL. *Lei n.9.394/96, de 20.12.1996*. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n.1.248, 841p., 23 dez. 1996. BRASIL. Conselho Nacional de Educação.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff: psicóloga e educadora: uma*

biografia intelectual. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012. 451 p. CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos avançados*, v. 17, n. 49, 209 - 231 p., set./dez. 2003.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; ASSIS, Raquel Martins de; LOURENÇO, Érika. Lourenço Filho, a Escola Nova e a Psicologia. In: LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 14^o ed. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 15 - 53.

CASTRO, Magali de. A escola normal revisitada: memórias de professoras do início do século XX. In: PEIXOTO, Maria Casasanta; PASSOS, Mauro. *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 149 - 163.

CUNHA, Maria Augusta. Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte. *Manuscrito*. Ibirité: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1952.

LEGISLAÇÃO ESTADUAL. Decreto Lei N^o 1.666 de 28 de janeiro de 1946. In: *Revista do Ensino*. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, Ano XIV, N^o 179, mai., 1946. p. 332-336

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 14^o ed. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LOURENÇO, Érika. CAMPOS, Francisco Luís da Silva (1891 - 1968). In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Dicionário biográfico da psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Brasília, DF: CFP, 2001. p. 110 - 112.

LOURENÇO, Érika. Os ideais e interesses das crianças mineiras de 1929 a 2009: os 80 anos de trajetória de uma perspectiva proposta por Helena Antipoff. In: SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). *Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. p.19 - 26.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução: Gaetano Lo Monaco. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOOL, Jaqueline (Org.) *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. - Brasília: Mec, Secad, 2009. 52 p.: il. - (Série Mais Educação).

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3^a ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Educação Estética: o que revelam os alunos sobre o ensino de arte nas Escolas de Ibitaré, Minas Gerais?

Marilene Oliveira Almeida

Regina Helena de Freitas Campos

Christiane Campos de Araújo

Lilian Sipoli Carneiro Cañete

Este artigo apresenta resultados preliminares de uma pesquisa sobre o ensino de Arte nas escolas ibiritenenses, sob o ponto de vista das crianças e adolescentes que participam do Projeto de Educação Integral do Polo Fundação Helena Antipoff⁵⁸, em Ibitaré, Minas Gerais. A pesquisa tem o objetivo de compreender as influências da educação estética na educação escolar contemporânea da região, tendo como referência a perspectiva educacional escolanovista, principalmente da Escola Ativa de Genebra, Suíça. A concepção de educação escolanovista foi fundamentada por princípios organizados pelo *Bureau International des Écoles Nouvelles* fundado em 1899, em Genebra. O *Bureau* funcionou como um centro coordenador responsável por sistematizar o ideário das escolas novas, elencados em trinta princípios norteadores da Organização Geral, da Formação Intelectual e da Formação Moral a serem desenvolvidos nas Escolas Novas (LOURENÇO FILHO, 2002).

A educação estética participou do movimento reformador das primeiras décadas do século XX no Brasil, sob premissas de diferentes vertentes da modernização educacional. Uma delas será a discutida neste artigo, a perspectiva que envolveu a educação pelos sentidos, explorada em processos de formação individual e coletivos, por meio de atividades perceptivas e expressivas, ancorada em saberes artísticos e científicos, bem como no contato com a natureza e valorização do trabalho manual, aspectos presentes na coordenação do movimento de ensino de arte

58 A criação do Polo de Educação Integral Fundação Helena Antipoff em setembro de 2015 é pioneira na região de Ibitaré e atende atualmente cerca de 850 crianças e adolescentes participantes de cinco escolas estaduais da região.

desenvolvido na Fazenda do Rosário, que discutiremos adiante.

Este estudo está inserido nas discussões de um projeto de pesquisa⁵⁹ mais amplo que propõe estudos sobre o entendimento da Infância e suas relações com a educação em arte, na perspectiva histórica e contemporânea. O instrumento inicial foi elaborado a partir do inquérito Ideais e Interesses das crianças mineiras, desenvolvido nos Grupos Escolares de Belo Horizonte pelas alunas (a maioria já atuante na educação primária da época) do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores, sob a coordenação de Helena Antipoff. A psicóloga e educadora russa chegou ao Brasil em 1929 para colaborar com a Reforma de Ensino de Minas Gerais iniciada em 1927, conhecida como Francisco Campos/Mário Casasanta. Um dos principais objetivos da Reforma era divulgar e implantar no ensino secundário e primário mineiro as inovações educacionais de influência escolanovista, principalmente vindas do Instituto Jean Jacques Rousseau (IJJR), de Genebra.

Os estudos sobre os Ideais e Interesses das crianças mineiras foi iniciado em 1929 e reaplicado a cada cinco anos, até 1954. Fez parte dos “Estudos Escolológicos”, um campo de conhecimento inaugurado e denominado por Antipoff por Escolologia, que pretendia conhecer a escola, sua estrutura organizacional, seu alunado em aspectos físicos, psicológicos e sociais para propor ações pedagógicas que levassem em consideração os aspectos estudados (RUCHAT, 2008; CAMPOS, 2012).

Estudos históricos (CAMPOS, 2010; 2012; ALMEIDA, 2013) demonstraram ter havido em Ibirité, na Fazenda do Rosário, instituição educacional criada em 1939 por Antipoff e outros intelectuais, um movimento em prol da educação estética promovida por meio da atuação de artistas educadores brasileiros e estrangeiros entre os anos finais de 1940 a 1960, o que significou a valorização das manifestações artísticas e artesanais nos processos educacionais da época. Documentos como correspondências, manuscritos originais, folders de divulgação dos trabalhos de cerâmica desenvolvidos pelos alunos e de cursos para

59 Esta pesquisa faz parte do Projeto EDUCAÇÃO ESTÉTICA: a apropriação das influências escolanovistas na educação brasileira. Recebe apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PAPq, da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG/Unidade Ibirité, com colaboração de uma bolsista de iniciação científica.

docentes, dentre outros, demonstraram os efeitos da atuação dessa rede de colaboradores de Helena Antipoff na Fazenda do Rosário. Um aspecto pedagógico importante e orientador das práticas educacionais dessa instituição localizada em área rural se apoiava em atividades manuais e artesanais, no trabalho doméstico e agropecuário, além de atividades artísticas como o desenho, oficinas de teatro, de cerâmica, de tecelagem em fibras naturais, de jogos e brincadeiras, entre outros ofícios que envolviam fazeres artísticos. As análises documentais indicaram que tais atividades contribuíram para a ampliação da formação das crianças e adolescentes, bem como influenciaram a formação de educadores rurais na região no período investigado.

A partir da pesquisa histórica, optou-se pelo desenvolvimento de pesquisa empírica no contexto contemporâneo da educação básica em escolas pertencentes à região de Ibirité por meio de questionário. Para isso, utilizou-se de metodologia de abordagem qualitativa, por análise de conteúdo, com objetivo de relacionar a educação estética dos alunos participantes do Projeto de Educação Integral da Fundação Helena Antipoff, com os estudos sobre a infância que permearam a instauração dos princípios escolanovistas na educação brasileira no período anterior. Nessa perspectiva, o artigo tenta trazer à luz aspectos históricos sobre a educação dos sentidos nos estudos sobre a infância e com as crianças ao problematizar os Estudos Escolológicos de Antipoff, desenvolvidos no início do século XX na perspectiva da Ciência da Educação e baseados em pesquisas científicas, de observação também do contexto social dos educandos, como estudos que ultrapassam a perspectiva psicopedagógica enfatizada na época.

Diante do panorama apresentado, a construção deste artigo se estruturará a partir de três sessões textuais. A primeira sessão apresentará um breve contexto sobre os Estudos Escolológicos de Antipoff desenvolvidos em Minas Gerais e que tiveram como foco a criança. A segunda sessão tratará de contextualizar os princípios escolanovistas de origem genebrina que caracterizam a Escola Ativa e fundamentaram as práticas pedagógicas da Fazenda do Rosário, desde o início de seu funcionamento, em fins de 1940. No terceiro tópico do texto será apresentado o breve contexto do campo de pesquisa em que o diagnóstico foi realizado, o Projeto de Educação Integral da

Fundação Helena Antipoff. Traremos ainda as discussões dos resultados preliminares das análises, bem como as considerações finais.

A criança, escola e os Estudos Escolológicos propostos por Helena Antipoff

Helena Antipoff era professora e psicóloga, nasceu na Rússia, onde iniciou seus estudos de pedagogia. Deu continuidade à formação em psicologia iniciado, na França e Suíça, chegando a atuar como assistente de Édouard Claparède em Genebra, no Instituto Jean Jacques Rousseau, considerado um dos mais importantes centros de estudos da criança e da educação da Europa no início do século 20. Veio para o Brasil em 1929, para atuar na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, criada no contexto da Reforma de Ensino Francisco Campos/Mário Casasanta, iniciada em 1927. A reforma de ensino mineira, assim como as demais que aconteciam no mesmo período em outros estados brasileiros, teve como objetivo divulgar e implementar novas orientações educacionais inspiradas no movimento da Escola Nova, que questionavam a pedagogia tradicional.

Nesse momento de reformas, ganhou destaque um discurso pedagógico e psicológico que enfocava a formação integral do indivíduo, concebido em todas as suas dimensões. Nesse contexto, a educação do povo estaria no centro dos debates educacionais, pretendia-se, de acordo com a visão republicana do período, promover uma nova concepção de cidadão e de reestruturação desse povo, com novos hábitos, valores e atitudes (ASSIS e ANTUNES, 2014). Uma das estratégias da Reforma Francisco Campos foi a contratação de professores estrangeiros para desenvolver projetos de formação dos professores brasileiros que atuavam no ensino primário da época, favorecendo o diálogo com as tendências da Escola Nova europeia (CAMPOS, 2010, 2012).

As contribuições da ciência psicológica e as teorias de Édouard Claparède amparam a perspectiva de educação ativa desenvolvida no Instituto Jean-Jacques Rousseau, criado em 1912 em Genebra, que teve influência significativa nas inovações pedagógicas introduzidas pelas ideias escolanovistas desenvolvidas no Brasil no início do século 20. O interesse de Antipoff pela infância fez da educadora uma das primeiras professoras a trabalhar com crianças a partir de quatro anos na *Maison*

des Petits, uma escola de aplicação anexa ao Instituto Rousseau em Genebra⁶⁰, criada em 1913 como espécie de observatório. O interesse de Antipoff pela criança foi fundamental para a constituição de sua trajetória no país.

No Brasil, Antipoff teve Louise Artus-Perrelet como colaboradora na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte de 1929 até 1932. Com experiência como professora de desenho nas escolas públicas de Genebra, Perrelet já havia sido contemporânea de Antipoff no Instituto Rousseau, onde atuou desde 1912. Foi aluna de Bathélemy Menn, pintor genebrino que influenciou a pintura modernista na Suíça. Autora de várias obras sobre a pedagogia do desenho, a artista e educadora teve o seu livro *O Desenho a Serviço da Educação*⁶¹ amplamente divulgado no Brasil. Existem registros da atuação de Perrelet no Brasil no jornal carioca Diário de Notícias, na sessão *Página de Educação*, coordenada por Cecília Meireles, no período de 1929 a 1933. Nas reportagens sobre Perrelet publicadas nesse jornal, existem referências aos temas tratados no livro *O desenho a Serviço da Educação*. O jornal carioca teve importante papel na divulgação do projeto educacional da Escola Nova, concebido “como espaço para informar e formar a sociedade e, mais especificamente, os profissionais da educação” (FERREIRA e ROCHA, 2011, p. 94). O jornal foi fundado em 12 de junho de 1930, saiu de circulação em fins de 1974. Esse jornal pode ser considerado um exemplo de imprensa engajada em defesa dos ideais educacionais da época, abrindo espaço para discussões sobre os movimentos educacionais vividos no Brasil no início de 1930 (FERREIRA, 2011).

Entre os integrantes da comitiva europeia trazida para o Brasil em 1929 pela Reforma Francisco Campos havia, além de Perrelet, a presença da professora e escultora belga Louise Jeanne Milde, que permaneceu

60 De acordo com Ruchat (2008), em 1912 Antipoff instalou-se em Genebra, inscreveu-se no Instituto Rousseau, participando da primeira turma com 22 alunos (composta de seis homens e 16 mulheres) e frequentou, durante dois semestres, o curso de Claparède (psicologia da criança, psicologia experimental) e dos pioneiros desse Instituto: o diretor Pierre Bovet, o médico François Naville, a psicopedagoga Alice Descoedres, Mina Audemars, coordenadora da *Maison des Petits*.

61 O livro *O Desenho a Serviço da Educação*, de Artus-Perrelet: teve sete edições publicadas em francês entre 1917 e 1930 e cinco edições publicadas em espanhol entre 1921 e 1935, segundo o site <<http://www.worldcat.org/identities/np-artus%20perrelet,%20/>>, onde não constam informações sobre a edição brasileira.

por toda a vida no Brasil, assim como Antipoff. Milde colaborou com os trabalhos de teatro de bonecos na Fazenda do Rosário nos primeiros anos de implantação dos cursos para professores rurais, que se deu em 1948. Esse fato pode ajudar a dimensionar a importância dada à educação estética, ou educação dos sentidos, no contexto de implementação das perspectivas da Escola Nova na educação brasileira, que decerto valorizava a educação centrada no fazer com as mãos tão defendida por Helena Antipoff na Fazenda do Rosário. Para Antipoff (1931), a base dos trabalhos com a criança pequena nos jardins de infância deveria ser concentrada no ensino sob medida, no ensino intuitivo e na educação dos sentidos, em atividades livres e variadas, que levassem em consideração os centros de interesse e a preparação para a vida (BORGES, 2015).

Campos (2012) afirma que, para Claparède, o maior desenvolvimento da ciência da criança ocorreu em meados do século 19, na França, nos Estados Unidos da América e na própria Suíça. Para ele, o trabalho de Alfred Binet conduziu a psicologia para a via experimental. Baseado em dados empíricos o pesquisador desenvolveu experimentos em um pequeno laboratório de psicologia em Paris, fundando a Sociedade Livre para o Estudo Psicológico da Criança. Claparède elegeu como importantes os trabalhos de outros dois grandes educadores americanos: Stanley Hall e John Dewey e com eles a grande publicação de periódicos científicos que abordaram a psicologia da criança, psicologia educacional e pedagogia desde o final do século XIX. Estes teóricos também faziam parte do movimento pedológico, com ênfase na proposta de Rousseau, que desatacava “a criança como centro de gravidade da educação”, chamada por Claparède de revolução “copernicana”, necessária para focalizar a educação a partir do interesse da criança (CAMPOS, 2012, p. 72).

O método do questionário foi utilizado por Stanley Hall a partir de 1882, desenvolvendo pesquisas sobre o desenvolvimento do indivíduo sob a perspectiva evolutiva de Haeckel, médico e biólogo alemão que divulgou a teoria evolucionista de Charles Darwin. Aluno de Oscar Christmann⁶², Hall valorizava a ciência e entendia a criança

62 Oscar Christmann teria proposto o uso do termo “pedologia” para designar a ciência da criança (CAMPOS, 2012, p. 72).

como um ser diferente do adulto, juntamente com outros pesquisadores da época. Conforme Campos, estes estudiosos:

[...]insistiam que a criança deveria ser compreendida como um ser diferente do adulto, criticando as práticas tradicionais de educação como contrárias à natureza da criança. O estudo científico da criança levou à rápida expansão dos estudos sobre o desenvolvimento e as atividades infantis em grande detalhe (CAMPOS, 2012, p. 74).

Os debates atuais sobre a criança, fundamentados na sociologia e na antropologia da infância, problematizam o campo a partir da compreensão da infância com uma categoria geracional que se diferencia do adulto. Como aponta Borba (2006/2007, p. 36), os estudos de Qvortrup (1994), James (2011) e aqui pontuamos também os de Corsaro (1997; 2003), Sarmiento (2008); Sarmiento & Gouvea (2008), que se debruçam em compreender a infância como objeto sociológico, exige que a entendamos como uma categoria social. A relevância dos estudos da infância reside em indicarem mais concretamente as práticas e os processos sociais com os quais as crianças agem sobre o mundo, como participam da construção de suas próprias vidas e da sociedade.

Nesse sentido, as pesquisas de Antipoff iniciadas ao se aproximar do universo escolar belorizontino, a partir de 1929, para, por meio do estudo da escola, compreender a criança, seus ideais e interesses, poderiam ser vistas como uma ampliou a análise da criança para além dos referenciais estritamente psicológicos. Os seus estudos despertaram o interesse de Gilberto Freyre, que em 1930 enviou-lhe correspondência solicitando informações sobre o inquérito “Ideais e Interesses” das crianças de Belo Horizonte e sobre o “Museu da Criança”, que compunham o conjunto das pesquisas desenvolvidas pelas alunas da Escola de Aperfeiçoamento, os Estudos Escolológicos. O sociólogo registra em correspondência as seguintes palavras:

Recife, 9 de maio de 1930.
Exma. Senhora Hélène Antípoff,
Bello Horizonte,
Graças à gentileza de meu colega professor Ulysses

Pernambucano, tive conhecimento dos vossos interessantes trabalhos de organização do Museu da Criança em Bello Horizonte. É um assumpto que particularmente me interessa sob o ponto de vista da sociologia. Ficaria assim muito agradecido pelas informações que pudesse gentilmente me fornecer sobre os resultados dos vossos inquéritos relativos aos interesses e ideais das crianças brasileiras, capacidade mental e força muscular dos escolares de Bello Horizonte, brinquedos feitos pelas proprias crianças ou fabricados por industriais, etc. Antecipadamente os meus cordiais agradecimentos, aproveito o ensejo para exprimir-vos a minha sincera admiração pelo vosso trabalho,

Abços, grato,

Gylberto Freire.

Professor de Sociologia da Escola Normal de Recife

Além de Gilberto Freyre, Cecília Meireles também solicitou à Antipoff, por carta, informações sobre o desenvolvimento de suas pesquisas sobre a criança. Sugeriu que escrevesse semanalmente para a *Pagina de Educação*. Tal solicitação deu-se na época do início do trabalho de coordenação da sessão do jornal em circulação na capital, o Rio de Janeiro. No periódico Cecília Meireles registrou:

Iniciando a obra dessa “*Pagina de Educação*”, com o aparecimento do *DIARIO DE NOTICIAS*, procurámos logo fazer o balanço das realizações da pedagogia moderna, no movimento da Nova Educação, entre nós. Nesse sentido quisemos ouvir a professora Helena Antipoff, que na Escola de Aperfeiçoamento de Bello Horizonte está dando um novo impulso esclarecido à reforma de ensino implantada em Minas (MEIRELES, 1931, p. 7)

Em resposta, Antipoff se desculpa por atender ao pedido de Cecília Meireles em um tempo dilatado ao que lhe fora solicitado, enviando-lhe seis artigos escritos pelo professor Lourenço de Oliveira. As anotações do professor dariam as impressões sobre o trabalho desenvolvido na Escola de Aperfeiçoamento, conforme trecho descrito a seguir:

De agora em diante poderemos enviar-lhe, semanalmente, um artigo, colocando-a, assim, ao par das pesquisas e dos resultados que atingirmos, seja em nosso Laboratorio de Psychologia, seja no Museu da Criança, seja mesmo nas escolas do interior de Minas Gerais, onde nossa primeira remessa de alumnos diplomados da Escola de Aperfeiçoamento deu inicio a pesquisas muito interessantes sobre as condições sociais e economicas, modo a viver das crianças collegias de diversas localidades de Minas, para melhor comprehender o desenvolvimnto mental dessas crianças, e o papel que a escola publica representa em qualidade de agente da civilização (ANTIPOFF, 1931, p.7)

Estes estudos foram iniciados nas escolas primárias de Belo Horizonte e seus resultados publicados na Revista do Ensino (1930), em forma de monografias. Escolologia foi o termo criado por Helena Antipoff para nomear o estudo da escola como um todo, nas especificidades de cada parte que a compõe, conforme detalhou a própria Antipoff:

Os trechos dos trabalhos que publicamos hoje fazem parte de um estudo psycho-pedagógico experimental, ao qual julgamos util dar o nome de Escolologia. Este neologismo mostra que o objeto de nosso estudo é a escola e tudo que com ella se relaciona: administração escolar, predio, hygiene escolar, material didactico, regimen escolar, organização das classes, característico do ensino, methodos didacticos, diversas instituições auxiliares, e, emfim, o escolar seu meio econômico e social; seu estado physico (saúde e desenvolvimento corporal); seu nível de desenvolvimento mental; seus interesses e aspirações; suas diversas aptidões psychicas; e, emfim, seus conhecimentos e sua formação escolar (ANTIPOFF, 1930, p. 146).

As monografias eram os trabalhos de conclusão do curso feitas pelas alunas da Escola de Aperfeiçoamento de Professores, faziam parte de um estudo psicopedagógico experimental, que tinha como objetivo estudar a escola e tudo que com ela se relacionava, principalmente e

“*last, but not the least* – o Escolar” (ANTIPOFF,1992, p. 111).

Entre as pesquisas que compunham os Estudos Escolológicos estava o inquérito Ideiais e Interesses, que em sua primeira configuração elaborada por Antipoff era composto por dez perguntas abertas. Com a necessidade de adequação do questionário, foram acrescentadas cinco novas questões, resultando no seguinte formato:

- 1) *Qual o trabalho que prefere na escola?*
- 2) *Qual a aula de que mais gosta na escola?*
- 3) *Qual a aula que menos gosta na escola?*
- 4) *Qual o trabalho que prefere em casa?*
- 5) *Qual seu brinquedo preferido?*
- 6) *Qual o livro ou história que você mais gosta?*
- 7) *Com que pessoa queria parecer-se?*
- 8) *Por quê?*
- 9) *Com que pessoa não queria parecer-se?*
- 10) *Por quê?*
- 11) *Quando for grande, o que quer ser?*
- 12) *Por quê?*
- 13) *Que presente quereria receber no dia de seu aniversário?*
- 14) *Se você tivesse muito dinheiro, que faria dele?*
- 15) *Por quê?*

Por meio de questionário, Antipoff pretendeu ir além dos diagnósticos psicométricos, buscando conhecer a criança a partir da identificação dos seus interesses, tendo em vista a especificidade do mundo infantil e suas expressões (brinquedo, literatura, atividades domésticas). As projeções para o futuro e os modelos com os quais as crianças se identificassem estariam englobadas nas questões sobre “os ideais”, e “os interesses” estariam relacionados com atividades que gostassem de praticar, que estivessem relacionadas a outras instâncias da vida para além da escola (LOURENÇO, 2011, p. 20).

A Fazenda do Rosário e a educação dos sentidos: a ênfase nas atividades manuais e artísticas

A análise da implementação de práticas escolanovistas de arte na educação brasileira orientou a pesquisa documental sobre o movimento educacional desenvolvido na Fazenda do Rosário, em Ibirité,

Minas Gerais, durante as décadas de 1940 e 1950⁶³. Este estudo desvelou aspectos importantes da nossa educação que podem ter influenciado o que hoje se entende por ensino de arte no Brasil e foi fundamentado em fontes inéditas do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - CDPHA.

Os dados analisados na pesquisa apontaram que o movimento de ensino de arte realizado na Fazenda do Rosário ocorreu a partir de uma rede de colaboradores, que envolveu diversos artistas e educadores mineiros, brasileiros de outras regiões e estrangeiros, indicando Augusto Rodrigues como importante parceiro de Helena Antipoff no processo de integração entre a arte e a educação escolar. Este personagem foi um artista educador que criou, também com a ajuda de colaboradores, inclusive Helena Antipoff, a Escolinha de Arte do Brasil em 1948, no Rio de Janeiro. A Escolinha se multiplicou nacional e internacionalmente em escolas especializadas em arte e proporcionou oportunidade de expressão para crianças e adultos. Ofereceu formação aos professores brasileiros, inclusive às crianças e professores rurais da Fazenda do Rosário por mais de duas décadas, antes mesmo da implantação dos cursos de graduação em Educação Artística, criados a partir da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 5.292/71 (ALMEIDA, 2013).

A Fazenda do Rosário foi uma instituição educacional criada em 1939, estabelecida pela Sociedade Pestalozzi, entidade de sociedade civil que começou a funcionar em 1932 por iniciativa de Helena Antipoff e intelectuais como médicos, professores, advogados e alunas-professoras da Escola de Aperfeiçoamento interessados em dar assistência aos alunos que não tinham atendimento adequado nas escolas de Belo Horizonte. Em fins de 1939, no Instituto Pestalozzi (escola criada pela Sociedade Pestalozzi em parceria com o Governo Mineiro em 1935, em Belo Horizonte), um grupo de crianças terminavam seus estudos sem perspectivas de continuidade da formação nas instituições da capital mineira.

63 Pesquisa documental que analisou fontes inéditas sobre o ensino de arte na Fazenda do Rosário, desenvolvida entre os anos de 2011 a 2013, resultando na dissertação intitulada O ENSINO DE ARTE EM MINAS GERAIS (1940-1960): diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova, com arquivo disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9FCF2V>>.

Isso teria motivado Antipoff a propor a criação de uma escola-granja para educá-los nos preceitos da Escola Ativa de Genebra, em que a ênfase se daria na atividade da criança e do adolescente; no desenvolvimento da autonomia; do *selfgovernment*⁶⁴ e da aprendizagem motivada pelo interesse. A escola-granja se destinaria à educação para adolescentes, oferecendo cursos na área da agro-indústria, em regime de internato. Este modelo de escola estaria adaptado aos alunos que não puderam ter acesso à escola secundária ou que não se adaptaram à educação comum, na família ou na escola.

A Fazenda dedicou-se então, inicialmente, à educação das crianças denominadas por Antipoff como “excepcionais”, alunos que não se adaptavam aos padrões dos testes de QI (Quociente de Inteligência) realizados para o ingresso nos grupos escolares de Belo Horizonte. Por acreditar que essas crianças eram educáveis, e ao perceber nos resultados dos testes psicológicos que era necessário levar em conta as variantes do contexto além dos fatores biológicos, a educadora criou o termo “inteligência civilizada” para o que esses testes mediam. Além disso, Antipoff preocupou-se em avaliar os alunos em suas condições de vida, em suas condições sociais e econômicas, considerando-os, em alguns casos, de excepcionais sociais⁶⁵. Ou seja, Antipoff passou a analisar, junto com os resultados dos testes, o ambiente social, o estado emocional e a experiência anterior dos alunos para poder avaliá-los (CAMPOS, 2010; 2012).

Nesse sentido, as ações desenvolvidas na Fazenda do Rosário se concentraram em forte tendência de valorização do trabalho manual como orientador de uma pedagogia rosariana. A educadora percebia nas atividades manuais um senso de educação estética, de exercício da percepção, de estímulo dos sentidos, muitas vezes pouco explorados pela escola tradicional. Essa concepção fundamentava-se nas propostas do patrono da Sociedade, “o educador suíço Pestalozzi e na orientação da

64 Segundo Campos (2010), o termo *self-government* significa “cultura da autonomia e prática da cooperação e do auto-governo em grupos de crianças” Está entre as ênfases dos trinta pontos que definiram as características das Escolas Novas.

65 Antipoff considerava excepcionais sociais os alunos que não dispunham da oportunidade de educação nos grupos escolares da capital mineira por não terem as mesmas condições de vida e de aprendizado que a grande maioria (CAMPOS, 2010; 2012).

educação funcional de Claparède”, e ainda, nos princípios do *Bureau International des Écoles Nouvelles*. O método intuitivo, de Pestalozzi, “considerava que toda educação deveria fundar-se na ação, na experiência das coisas pelo estudante”, intuição era, portanto, “a experiência direta” (CAMPOS, 2010, p. 189).

De acordo com as recomendações das diretrizes da Escola Ativa, as propostas pedagógicas na Fazenda do Rosário estariam em sintonia com uma educação pela vida, com o aprender fazendo. Podem ser entendidas como propostas de uma educação que estimulava a curiosidade por meio de diversas atividades orientadas em dar à criança oportunidade de contato com a natureza e com a realidade. Para Antipoff, no decorrer da infância as crianças necessitariam ter a “disposição terra, argila, madeira e água”; em um exercício de explorar o mundo, “com alguma ferramenta suas mãos” saberiam “criar aquilo que o coração deseja e o cérebro inventa” (ANTIPOFF, 1992b, p. 405).

As perspectivas educacionais desenvolvidas pela pedagogia rosariana eram de que a escola deveria desenvolver “métodos mais ativos, mais socializados e produtivos de ensino”, por isso, difundiu-se por meio das propostas pedagógicas lá desenvolvidas a concepção de que a “boa escola leva o aluno a trabalhar com as mãos, a sentir, a exprimir os desejos e a revelar aptidões (ANTIPOFF, 1992d, p. 157). A educadora defendia que as escolas deveriam ser verdadeiros centros culturais: promover formação a partir de propostas que valorizassem a cultura popular; a arte e o artesanato; oficinas de trabalhos manuais e de teatro etc. Estas atividades integravam o programa de formação dos rosarianos: dos educadores da escola rural, com a criação do Curso Normal Regional em 1949, do Instituto de Educação Superior - ISER, em 1955, e das crianças atendidas na Fazenda do Rosário, desde 1940, além de constituírem o que se entendia na época por Recreação. Antipoff defendeu o conceito do termo Recreação em um sentido original, conforme destaca-se em trecho de palestra ministrada pela educadora sobre o tema lazer:

[...] - termo consagrado ao conceito dinâmico, e produtivo de construção do novo, aumentar, refazer, enfim - recriar, criar novas forças, novas experiências, transformar o espírito - revelar seus dons latentes, expressar os anseios da personalidade

sob forma variada de domínio intelectual, sentimental, volitivo (ANTIPOFF, 1992b, p.355).

Para Campos (2010, p. 210), essas atividades seriam “especialmente recomendadas e privilegiadas em seu valor educativo”. A Recreação seria um instrumento pedagógico canalizador de interesses na educação, pensamento que estava em sintonia com os princípios ativos da Escola Nova genebrina. Em muitos registros escritos, a educadora indica a sua vontade de libertar as crianças, pelo envolvimento com o mundo prático, a “pensar com as mãos”, a ter um senso de curiosidade comum ao artista e ao cientista. Recreação, arte e fazer com as mãos seriam facetas de uma mesma atividade pedagógica destinada à formação humana na perspectiva de uma educação integral. Em vários escritos da educadora, direcionados à formação de crianças, adolescentes, professores rurais ou comunidade, percebe-se o trabalho manual como extensão do pensamento, da inteligência, como um desdobramento da atuação integral do ser humano, onde inclui-se o trabalho doméstico, as atividades relacionadas às expressões em arte, artesanato, ao teatro ao ar livre, teatro de bonecos, à brincadeira.

Na filosofia escolanovista, a educação deveria voltar-se para o equilíbrio entre a formação intelectual, a formação moral e prática. No trabalho manual, todos esses aspectos se encontrariam unidos. A brincadeira seria para a criança sua forma de expressão e de ação no mundo, por isso, para Claparède o jogo poderia ser importante aliado no processo educativo. Da mesma maneira, Antipoff entendia que: “Na infância e adolescência a função da recreação e do jogo opera como excelente estimulador do crescimento físico e mental, assegurando ao organismo desenvolvimento harmonioso, maturação natural e maior vitalidade” (ANTIPOFF, 1992b, p. 381). As atividades recreativas, envolvendo os jogos, bem como o teatro, a música, respondiam às necessidades das crianças, aos seus interesses. Por meio do jogo o professor poderia dar sentido à aprendizagem, despertando o interesse do aprendiz. Segundo Campos (2010), observa-se nesses pensamentos de Antipoff a influência da teoria do jogo de Claparède.

A perspectiva rosariana de arte integrada à educação buscava valorizar as possibilidades locais oferecidas em termos de matéria-prima

regional para a produção do artesanato. Esta via era vista como uma maneira de propiciar aos moradores melhores condições de trabalho e de vida. Estimulava-se ainda o ensino baseado no interesse em conhecer outras realidades, o que se produzia em outras regiões e culturas.

Para promover a valorização da cultura popular brasileira e incentivar o conhecimento das culturas de outros países, Antipoff trouxe para a Fazenda, partir de 1948, distintos colaboradores como o ceramista pernambucano Jether Peixoto e o professor francês de arte e teatro, Jean Bercy, que atuou no Rosário de 1953 a 1956. Registros documentais comprovam a atuação de colaboradores em áreas como teatro, tecelagem, desenho, oficinas com fibras naturais, música, dança, ginástica artística etc., parcerias que foram capazes de gerar um intenso movimento de ensino de arte na Fazenda. Antipoff convidava artistas da Escolinha de Arte do Brasil (1948) e professores da Sociedade Pestalozzi do Brasil (1945), instituições criadas no Rio de Janeiro com a participação da educadora e outros colaboradores. Fosse na Fazenda do Rosário ou por colaboração das instituições parceiras no Rio de Janeiro, artistas-professores brasileiros e estrangeiros, cada qual com a sua singularidade, compuseram uma rede de interessados em unir arte e educação. Esse grupo estava em sintonia com a concepção de educação integral por meio do contato com experiências em arte, e propunham que:

Todo homem deveria ser ajudado a aprender a fazer alguma coisa em arte - em linhas, forma, cor, som ou o uso gracioso de seu próprio corpo. Pelo menos deveria encontrar prazer em apreciar o trabalho de pintura, escultura e fotografia dos outros, se ele mesmo não pode utilizar essas formas de expressão (ANTIPOFF, 1992b, p. 381).

No modelo de escola desenvolvido na Fazenda do Rosário, ao processo de aprendizagem e de identidade na apresentação do que era produzido artesanalmente, Antipoff aliava preocupações de preparação profissional, atenta que era com o destino das crianças e adolescentes atendidos na instituição. Além disso, preocupava-se em formar professores rurais sensíveis ao contexto das escolas localizadas no meio rural.

O campo, o desenvolvimento e o método da pesquisa

A Fundação Helena Antipoff - FHA, localizada em Ibitité, região metropolitana de Belo Horizonte, tem suas origens nas ações educativas da Fazenda do Rosário, que iniciou suas atividades em 1940. Em 1948, Antipoff, juntamente com o Governo de Estado da época, ofereceu na instituição cursos de aperfeiçoamento para a formação de professores para a área rural. A constatação de que a maioria dos professores das áreas rurais não tinham formação escolar deu impulso à criação do Curso Normal Regional, com duração de 4 anos, em 1949. A partir de 1950, a denominação Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, em substituição ao Normal Regional, foi oferecida em homenagem ao falecido colaborador homônimo, ex-presidente da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. A Escola Sandoval Soares de Azevedo é hoje administrada pela FHA, atendendo cerca de 2000 alunos da educação básica e é uma das escolas que compõem o Projeto de Educação Integral da FHA.

Como anunciado anteriormente, registros indicam que na Fazenda do Rosário já se desenvolvia uma educação que pensava a formação educacional das crianças em dimensão integral, presente também nas propostas pedagógicas no projeto de formação de professores para a educação rural. Nessa dimensão, grande importância era conferida aos trabalhos manuais, às atividades artísticas, de recreação, de trabalho com animais e com a terra, e também com os afazeres domésticos.

Na atualidade, a A FHA iniciou o Projeto de Educação Integral para ampliar o tempo escolar de crianças e adolescentes por meio de atividades pedagógicas e culturais integradoras, estabelecendo-se como o primeiro Polo de Educação Integral na região de Ibitité pertencente à rede estadual de ensino de Minas Gerais. Com o Projeto, a FHA tem a pretensão de contribuir para a formação dos alunos que atende desde setembro de 2015, ampliando-lhes oportunidades educativas em experiências, muitas vezes, pouco desenvolvidas nas escolas regulares, como acesso a centros culturais e atividades em arte, esportes e informática. O Projeto inicial acolheu cerca de 400 crianças e adolescentes de três escolas que funcionam em seu entorno: Escola Sandoval Soares de Azevedo, Escola Estadual Yolanda Martins e Escola Estadual Antônio Pinheiro, incorporando em 2016 outras duas escolas:

Escola Estadual dos Palmares e Escola Estadual Gislayne de Freitas. O Projeto tem atualmente cerca de 850 alunos atendidos no contra turno escolar, distribuídos nos períodos manhã e tarde.

Com o objetivo de compreender a educação em arte nas Escolas de Ibité, busca-se indícios das influências do movimento de arte desenvolvido na Fazenda do Rosário que possam estar presentes nas práticas pedagógicas em arte desenvolvidas nas escolas da região de Ibité. Nesse sentido, o questionário sobre “O que pensam as crianças e adolescentes sobre o ensino de arte nas escolas de Ibité” visa contribuir para as discussões sobre a história do ensino de arte no Brasil, suas relações com a psicologia e com a educação estética na perspectiva histórica e contemporânea. Os dados apresentados nesta análise representam uma primeira amostra, que compõe um diagnóstico inicial⁶⁶ do panorama de três escolas envolvidas no Projeto de Educação Integral da FHA. O instrumento foi elaborado por questionário, contendo 13 perguntas sobre as aulas de Arte, e apresentou a seguinte formatação:

- 1) Na sua escola, você tem aulas de Arte?
- 2) Você tem professor só para a aula de Arte?
- 3) Quantas aulas de Arte você tem por semana?
- 4) Na sua escola tem sala de Arte?
- 5) Qual a experiência que você já vivenciou nas aulas de Arte que mais gostou?
- 6) Qual a experiência que você já vivenciou nas aulas de Arte que menos gostou?
- 7) O que você gostaria de fazer nas aulas de Arte? Por quê?
- 8) Você tem aulas de:
 - Música
 - Dança
 - Teatro
 - Desenho
 - Colagem

66 O instrumento foi aprovado pelo Comitê de Ética da UEMG - CEP, foram encaminhados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para autorização dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, bem como pelo Projeto. O CEP/UEMG - é um órgão colegiado de natureza técnica-científica, responsável por proteger o bem-estar dos sujeitos envolvidos no estudo, em sua integridade e dignidade, e contribuir para padrões éticos em pesquisa.

- Pintura
Escultura
- 9) Você já frequentou:
Museus? Com sua família ou com o professor?
Teatros? Com sua família ou com o professor?
Cinemas? Com sua família ou com o professor?
Exposições de desenhos e pinturas? Com sua família ou com o professor?
Exposições de fotografias? Com sua família ou com o professor?
Exposições de esculturas? Com sua família ou com o professor
- 10) Quando crescer, em que ou com o quê gostaria de trabalhar? Por quê?
- 11) Para você, como deveriam ser as aulas de Arte? Desenhe o que você pensa.

A elaboração do questionário foi fundamentada na proposta do inquérito de Ideais e Interesses das crianças de Belo Horizonte, criado por Helena Antipoff e desenvolvido por suas alunas do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores durante os anos de 1929, 1934, 1939 e 1944 com crianças mineiras. Documentos inéditos indicam que a pesquisa também foi realizada em 1954, pelas alunas do Instituto de Educação, em Belo Horizonte. Foram levadas em consideração as especificidades da disciplina Arte na atualidade, que é composta por quatro áreas de conhecimento: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Os questionários foram respondidos por 93 alunos participantes do Projeto de Educação Integral, com idade entre 10 e 18 anos, nos turnos da manhã e tarde, em formulário impresso, durante os meses de outubro a dezembro de 2015. Entendemos como rica a oportunidade de operar com a diversidade das idades dos alunos participantes do Projeto. Nesse sentido, optou-se por não seguir a orientação da pesquisa de Antipoff, direcionada aos alunos da quarta série primária dos Grupos Escolares de Belo Horizonte, selecionados na época entre a idade de 10 a 12 anos. Os dados foram lançados em formulário criado em uma conta *on-*

line no *Google Docs*, apurou-se a seguinte quantidade de questionários respondidos: 6 sem identificação, 25 da Escola Estadual Antônio Pinheiro Dinis, 52 da Escola Estadual Yolanda Barbosa e 11 da Escola Sandoval Soares de Azevedo, que passaremos a denominar ESSA. Os dados relativos a esta escola geraram a amostra analisada, sobre a qual discorreremos a seguir.

Discussão e análise dos resultados

A ESSA foi a única escola que apresentou 100% das respostas positivas para as perguntas 1, 2 e 4, o que demonstra que, nessa escola a disciplina Arte é vivenciada pelos alunos, que lá existe sala de aula apropriada e professor específico. 90,9% dos alunos responderam que têm aula de Arte uma vez por semana. É importante mencionar que a escolha pela amostra da ESSA deu-se a partir da constatação de que as respostas para as mesmas perguntas nas demais escolas nos mostraram um panorama geral de que a disciplina é pouco vivenciada pelos alunos.

Os dados dos 11 questionários respondidos pelos participantes do Projeto de Educação Integral oriundos da ESSA revelaram que, as experiências vivenciadas nas aulas de Arte que mais gostaram foram: Desenho e História egípcia, Aula de máscara de gesso, Paródias de música e Atividade de colorir. Ressalta-se haver entre os especialistas na área de ensino de arte uma forte crítica sobre a atividade de colorir, por se entender que esta não propicia espaço para a criação e a inventividade tão necessárias às propostas pedagógicas no campo das artes. As atividades artísticas que afirmaram gostar de fazer nas aulas foram: Desenho, Pinturas, Esculturas e Colagem. A Paródia apareceu como uma das atividades feitas nas aulas de Arte que menos gostaram, bem como as atividades de cópia, nomeadas de: Copiar Texto e Copiar matéria. Afirmaram ter aulas de: Música, Dança, Teatro, Desenho, Colagem, Pintura e Escultura (alguns alunos marcaram mais de uma dessas opções).

Para a 10ª pergunta, sobre os espaços culturais frequentados e com quem, a opção mais escolhida foi Cinema, a maioria afirmou já ter frequentado estes espaços com a família e/ou com a família e escola. A segunda opção mais escolhida pelos alunos foram Teatro e Museu, e a maioria informou ter ido com a escola. Ainda constaram como três,

duas e uma resposta, respectivamente, as opções Exposição de Desenho e Pintura, Exposição de Escultura, Exposição de Fotografia, aparecendo uma vez ou outra a família com a provedora da visita ou mesmo nenhuma informação a respeito.

Para a questão sobre a profissão que gostariam de desempenhar quando adultos, uma aluna deixa indícios de querer se dedicar à atividade relacionada diretamente à arte, por registrar “sonhar em ser pintora”. Estaria esta aluna estimulada pelas atividades desenvolvidas na escola? Sobre a última questão: Como gostariam que fossem as aulas de Arte, a ser respondida em forma de desenho, apenas sete alunos desenharam, três escreveram e uma não respondeu.

A amostra analisada indica ser a ESSA a escola que mais dá indícios, dentre as três que responderam o questionário, de ter infraestrutura e professor específico para que as aulas de Arte aconteçam. Os alunos dessa escola demonstraram ter preferência por fazeres manuais, como as artes plásticas em atividades como: desenho, escultura, pintura e colagem.

No entanto, uma questão poderia ser posta a partir dos dados apontados pelo diagnóstico analisado em comparação aos dados históricos levantados por Almeida (2013): Em que medida as aulas de Arte na ESSA aproximam-se ou distanciam-se do movimento de integração entre arte e educação vivenciado pelos alunos da Fazenda do Rosário entre fins da década de 1940 a 1960?

Sem concluir a questão apresentada, consideramos que o diagnóstico foi importante para refletirmos sobre a construção do instrumento de pesquisa, pois, constatou-se que o questionário necessita ser adaptado. Será necessário incluir questões que apontem se os alunos se sentem contemplados no planejamento das aulas de Arte sobre seus interesses, sobre as manifestações culturais e artísticas que possam ter conhecimento ou sobre o que desejam conhecer. Pretende-se que tais adaptações possam ser capazes de revelar dados que possam colaborar para propostas que busquem aproximação com o resgate de um dos princípios centrais da pedagogia ativa genebrina: o interesse do aluno, princípio considerado por Claparède como o fio condutor da aprendizagem, discussões que em breve trataremos em outro artigo.

Considerações Finais

As análises dos dados iniciais apurados neste estudo apontam importantes questões a serem problematizadas sobre a arte nas escolas públicas estaduais da região de Ibirité. Os resultados demonstraram a necessidade de ampliação do acesso dos alunos a atividades que contemplem as diferentes áreas da disciplina Arte e a espaços culturais diversos, da valorização e reconhecimento das manifestações culturais locais e da educação dos sentidos ou estética, que perpassa por múltiplas linguagens e pelo acionamento do sentir e do agir sobre o mundo, levando o aluno a refletir sobre as diferentes maneiras de interpretá-lo.

Este estudo ainda em andamento, cuja análise inicial apurou a opinião dos alunos sobre o ensino de arte de uma escola localizada na região de Ibirité, provavelmente se insere no que Bruner (1991, p. 20) diz ser uma “tarefa intimidadora” para os pesquisadores que trabalham sobre e com as crianças que é conseguir mostrar, a partir das particulares de estudos micros, como a narrativa desses personagens, uma categoria que se diferencia dos adultos, “organiza a estrutura da experiência humana”. No caso aqui apresentado, compreender que o interesse é que guia a aprendizagem poderá contribuir para a melhoria da qualidade da educação em arte das crianças e jovens das escolas públicas da região de Ibirité.

Referências

ALMEIDA, Marilene Oliveira. *O ensino de arte em Minas Gerais (1940-1960): diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova*, 2013. 226 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ASSIS, Raquel Martins; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psiquismo da criança: psicologia divulgada pela imprensa educacional no Brasil (1930-1940). *Psychologia Latina*. 2014, v. 5, n. 1, p. 21-30.

BORBA, Angela. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4 a 6 anos. In: *Momento (online)*, Rio Grande, vol. 18, 2006/2007, p. 35-50

BORGES, Adriana Araújo Pereira. As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 21, n. 3, p. 345-362, Jul.-Set., 2015.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. In: *Critical inquiry*. vol 18 n. 1, 1991. Tradução: Waldemar Ferreira Neto.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff*: psicóloga e educadora: uma biografia intelectual. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012. 451 p.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff (1892-1974) e a Perspectiva Sociocultural em Psicologia e Educação*. 2010. 269 f. Tese (Professor Titular do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CORSARO, William. Interpretative reproduction in childrens peer culture. In: *Social psychology quarterly*. jun. 1992, vol. 55 issue 2 p. 160-177

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. A signatária Cecília Meireles: interfaces educacionais no discurso jornalístico (1930-1933). In: *VI Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2011, Vitória. VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A obra educacional de Cecília Meireles: um compromisso com a infância. *Acta Scientiarum*. Education Maringá, v. 32, n. 1, p. 93-103, 2010.

GOUVÊA, Maria Cristina. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manoel & GOUVEA, Maria Cristina (org.) *Estudos da infância*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 97-118

JAMES, Adrian. Competition or integration? New step in childhood studies. In: *Childhood* vol, 17 n. 4, nov. 2011. p. 485-499

LOURENÇO, Érika. Os ideais e interesses das crianças mineiras de 1929 a 2009: os 80 anos de trajetória de uma perspectiva proposta por Helena Antipoff. In: SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). *Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. p.19-26.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14ª. Ed.. Rio de Janeiro: EDUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

RUCHAT, Martine. A Escola de psicologia de Genebra em Belo Horizonte um estudo por meio da correspondência entre Édouard Claparède e Hélène Antipoff (1915-940). (Trad. de José Gonçalves Gondra e Ana Maria Magaldi). In: *Revista Brasileira de História da Educação (RBHE)*, v. 8, n. 2 [17], 2008.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: correntes e confluências. In:

SARMENTO, Manoel & GOUVEA, Maria Cristina (org.) *Estudos da infância*. Petrópolis: Vozes, 2008. p.17-39

SARMENTO, Manoel & GOUVEA, Maria Cristina (org.) *Estudos da infância*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Alessandra do Prado Cunha e; SANTOS, Jacqueline Gonçalves dos; TAVARES, Tânia Cristina Moreira Souza. *Escolologia: a pedagogia antipoffiana e a formação de professores em Minas Gerais na década de 1930*, 2015. 84f. (Monografia de Graduação em Pedagogia). Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibitié.

FONTES

ANTIPOFF, Helena. *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff*. Fundamentos da Educação. Vol. II. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b.

ANTIPOFF, Helena. *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff*. Fundamentos da Educação. Vol. IV. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992d.

ANTIPOFF, Helena. *Os ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas*. Boletim 6, Secretaria de Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, 1930.

BOLETIM Nº 9. *Monografia de uma classe escolar de Belo Horizonte*. Estudo escolológico de 1931. Secretaria da Educação e Saúde Publica, Inspetoria geral da instrução. Belo Horizonte, 1932.

FREIRE, Gylberto, 1930. *Correspondência à Helena Antipoff* (manuscrito original). Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - CDPHA.

LIMA, Franzen de. *Invocação das Origens. Relatório do Presidente João Franzen de Lima 1966*, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: *Belo Horizonte, 30 de março de 1967*. p. 1-4.

MEIRELES, Cecília. *A Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte: As observações de um visitante e a próxima colaboração das alumnas da senhora Helena Antipoff*. In: *Diário de Notícias*. Página de Educação. Rio de Janeiro, 21 de jan. de 1931.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Secretaria da Educação, Ano V., Nº. 50-52. out. nov. dez., 1930.



Granjinhas escolares: experiências de formação integral na Fazenda do Rosário no período de 1957 a 1974

Adriana Otoni Silva Antunes Duarte

Camila Jardim Meira

Regina Helena de Freitas Campos

Este artigo propõe reflexões sobre a utilização da Granjinha Escolar, por Helena Antipoff e seus colaboradores, como um dos métodos de projetos em uma perspectiva de formação integral nos cursos ofertados pelo Instituto Superior de educação Rural (ISER) no Centro Pedagógico Rural da Fazenda do Rosário⁶⁷, no município de Ibitité, no período de 1957 a 1974. O interesse por este tema surgiu a partir de discussões realizadas para a elaboração de um projeto de extensão⁶⁸ na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-Unidade Ibitité) que pretende “reativar”⁶⁹ a Granjinha Escolar com os alunos que participam do Projeto de Educação Integral do Estado de Minas Gerais no Polo Fundação Helena Antipoff⁷⁰. Visando a implementação de um projeto

67 Em pesquisas realizadas no acervo do memorial da Fundação Helena Antipoff foi encontrado um documento, de novembro de 1967, no qual a Fazenda do Rosário é definida como um Centro Pedagógico Rural localizado nas proximidades de Belo Horizonte (distância 24 a 28 Km) no município de Ibitité, Estado de Minas Gerais.

68 O projeto de extensão intitulado “Granjinha Escolar: contribuições da “Pedagogia Antipoffiana” para a formação integral de crianças e adolescentes do Projeto Escola de Helena” conta com a colaboração de pesquisadores do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), professores e graduandos da UEMG-Unidade Ibitité e colaboradores a Fundação Helena Antipoff (FHA) que atualmente mantém os espaços que levem em consideração a formação integral dos estudantes do Projeto Educação Integral no Polo Fundação Helena Antipoff.

69 Essa reativação não se trata de uma implementação literal do que foi realizado na época de Helena Antipoff e seus colaboradores, pois o objetivo é promover uma primeira experiência do trabalho realizado nas granjinhas escolares, inicialmente, por meio da horta com os alunos da educação integral. Na época de Helena Antipoff a Granjinha era uma das atividades regulares dos alunos do ISER. Atualmente, ela funciona como uma oficina para os alunos que participam do Projeto da Escola em Tempo Integral.

70 O Projeto de Educação Integral do Estado de Minas Gerais iniciou-se em setembro de 2015 no polo Fundação Helena Antipoff, pioneiro na região no acolhimento desta modalidade de ensino, com perspectiva de oferecer uma escola em tempo integral aos

de educação integral, decidimos investigar, mais detalhadamente, como eram realizadas as granjinhas na época de Helena Antipoff.

Uma fonte importante, encontrada no acervo do Memorial Helena Antipoff, foi o livro intitulado “Granjinhas ISER- Fazenda do Rosário Minas Gerais”, escrito por Marques Lisboa e reeditado no ano de 1969, por Aurea Nardelli⁷¹. Nele foi possível compreender a dinâmica das Granjinhas Escolares realizadas na época. Para Nardelli (1969), as Granjinhas criavam formas de se pensar e vivenciar uma educação como possibilidade de formação integral do sujeito, considerando diversas dimensões de sua vida cotidiana. Destaca-se como objetivos das Granjinhas, a Campanha contra a fome pela Educação, a realização de pesquisas psicológicas, pedagógicas, sociológicas, além da procura de métodos e processos mais eficientes na educação de crianças e de adultos analfabetos e semicultos⁷². O estudo e entrosamento das matérias escolares, a orientação e observação do trabalho em equipes, com diversos níveis culturais e categorias profissionais diferentes, também eram contemplados nos objetivos das Granjinhas.

Para Helena Antipoff a Granjinha Escolar funcionaria como uma escola rural, onde os professores realizariam suas observações, estágios pedagógicos, aprendizagens técnicas em serviços agro artesanais e indústrias rurais, cooperativa rural escolar e recreação (ANTIPOFF, 1992c). Dessa forma, a Granjinha representava a adequação do ensino às condições da vida rural em suas necessidades e recursos. Nela desenvolviam-se estudos orientados por meio de uma educação com um caráter formativo e ao mesmo tempo informativo.

A metodologia dessa investigação, baseia-se em uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e possuindo a vertente do estudo de caso, já que o enfoque foi a Granjinha Escolar realizada no Centro Pedagógico

estudantes das escolas estaduais da região, em contra turno escolar, por meio de um termo de cooperação entre a secretaria de Estado de Minas Gerais (SEE), a Fundação Helena Antipoff (FHA) e a Educação Integral.

71 Foi encontrado no Memorial Helena Antipoff em Ibirité/MG o prefácio da 2ª edição (aumentada) em português, escrita por Zenita Cunha Gunther, na qual é realizada uma homenagem póstuma a memória do professor Henrique Marques Lisboa.

72 Termo presente no livro Granjinhas da Nardelli (1969) para designar pessoas que possuíam pouca escolaridade.

Rural da Fazenda do Rosário⁷³. Sendo assim, foram escolhidos como fontes primárias de material de análise os cadernos de diários escritos pelos alunos que participaram dos cursos no ISER, assim como fontes secundárias as referências publicadas sobre o assunto.

O artigo está dividido em três partes, além da introdução e das considerações finais. A primeira parte refere-se as Granjinhas Escolares como uma das atividades realizadas no Instituto Superior de Educação Rural do Centro Pedagógico Rural da Fazenda do Rosário, por meio da metodologia da experimentação natural de Alexandre Lasoursky⁷⁴ e do método de projetos. Na segunda, definem-se os caminhos metodológicos percorridos para se alcançar o objetivo pretendido o artigo, fundamentando-se nos procedimentos da pesquisa qualitativa e documental, com foco no estudo de caso e análise dos dados. Já na terceira parte, apresenta-se uma análise dos resultados obtidos durante a realização da pesquisa à luz do referencial teórico. Para tanto, partimos de um documento encontrado no Memorial Helena Antipoff em Ibitiré/MG onde estavam descritos sete aspectos do trabalho nas Granjinhas. Este documento norteou a definição das categorias temáticas para análise dos depoimentos contidos nos cadernos de diários escritos pelos alunos que participaram dos cursos no ISER, sendo elas: I) *Aspecto Social*; II) *Aspecto Estético*; III) *Aspecto Físico*; IV) *Aspecto econômico*; V) *Aspecto Cívico e Político*; VI) *Aspecto Religioso*; VII) *Aspecto Pedagógico*. Nas considerações finais, retoma-se, de forma sucinta, tudo o que foi abordado anteriormente, propiciando uma reflexão sobre o tema em questão.

Perspectivas teóricas

A educadora e psicóloga russa, Helena Antipoff, acreditava que a educação do pensamento passava pelo trabalho com as mãos, sendo que esse pensamento estava baseado no ideário da Escola

73 Segundo Campos (2012), o nome da fazenda refere-se ao mês de outubro em que foi adquirida, já que este é dedicado a comemoração do dia de Nossa Senhora do Rosário.

74 O sobrenome Larourky é escrito de formas variadas por diferentes autores, por isso, nesse artigo utilizaremos o sobrenome assim como Helena Antipoff escreveu no texto “A experimentação Natural - Método Psicológico de A. Lasoursky” publicado nas Coletâneas das obras escritas de Helena Antipoff, no volume I - Psicologia Experimental.

Nova⁷⁵, que considerava que as inovações pedagógicas tinham que ser experimentadas em pequena escala em um meio em contato com a natureza. Além disso, o povo russo era um povo camponês, que valoriza a terra e o seu produto, por isso, quando Helena Antipoff chega ao Brasil, ela fica impressionada com a quantidade de terra que existia.

A Escola rural compete, porém, afastar os preconceitos, valorizar o trabalho de campo, levar o amor à terra, que eu aprendi a ter com meus pais, ambos europeus, que eu aprendi a ter porque nasci e cresci entre plantas e flores nos vários sítios que possuímos, porque minas pequeninas aos cultivavam e colhiam (NARDELLI, 1969, p. 16).

Na tentativa de valorizar o trabalho no campo, Antipoff apropriou-se da metodologia proposta pelo psicólogo russo Alexandre Lasoursky⁷⁶ da experimentação natural na implementação das atividades propostas nos cursos do Instituto Superior de Educação Rural (ISER⁷⁷) na Fazenda do Rosário. Segundo Antipoff (1992a), após Lasoursky ter aplicado todos os processos, conhecidos na época, de investigação individual, chegou à conclusão de que era necessário procurar algum outro método para compreender o comportamento das crianças. Dessa forma, passa a observar crianças de uma escola, registrando suas condutas, detalhadamente, em diferentes situações e realiza a seguinte descoberta:

Segundo o gênero de ocupações escolares, o

75 Segundo Lourenço Filho (2002) a Escola Nova foi um movimento baseado em princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino, na tentativa de obter uma nova compreensão das necessidades da infância e das funções da escola em face as exigências da vida social.

76 Conforme Antipoff (1992a), Lasoursky desde 1911 no Congresso de Pedagogia Experimental de São Petersburgo, expôs os princípios do método de experiência natural. Até a sua morte em 1917, apresentou provas convincentes de validade de seu método, por meio da publicação em revistas e congressos de seus melhores trabalhos e de seus colaboradores.

77 O Instituto Superior de Educação Rural (ISER) criado em 1955 em convênio com o Ministério da Cultura e Secretaria de Educação de Minas Gerais, era uma instituição na qual realizavam-se cursos para Professores, Inspetores Escolares, Supervisores de Ensino Rural, Professores de Educação Emendativa, Curso de Supervisoras das Escolas da Fundação do Bem Estar do Menor. Estes cursos ocorriam em regime de internato rural.

comportamento da criança revelava determinados aspectos de sua personalidade. Cada ocupação determinada suscitava na criança reações de categorias particulares. Assim, se deixava examinar o pensamento da criança, deve-se sobretudo, observar suas manifestações durante as lições de cálculo, no momento em que resolveu um problema de matemática [...] verifica-se se a criança sabe generalizar, se poucos exemplos particulares bastam para enunciar uma regra geral. Descobre-se também o tipo mental da criança (ANTIPOFF, 1992a, p. 31).

Lasoursky denominou seu método de experiência natural, compreendendo tanto a observação simples como a experiência psicológica. Antipoff (1992a), ressalta que este método possibilitou estudar a personalidade e o comportamento dos indivíduos em seu meio habitual, sem transferi-los para condições artificiais. Sendo assim, as funções psíquicas poderiam ser analisadas em seus agrupamentos naturais, permitindo ao investigador provocar as reações que o interessavam, em momentos específicos e de repeti-las quando fossem necessárias, o que permitiria a observação de diferentes aspectos e graus de uma mesma função e sua influência sobre outras. “É um método que convém, particularmente, a investigação da personalidade, naqueles aspectos em que outros métodos oferecem tão grandes inconvenientes” (ANTIPOFF, 1992a, p. 38).

Antipoff considerava que este método deveria ser aplicado nas escolas pelos professores, na tentativa de tornar o trabalho docente mais interessante e mais fecundo porque, dessa forma, o ensino de todos os dias serviria para a instrução do próprio professor sobre seus alunos. O objetivo em utilizar essa metodologia, era a organização de um ambiente educativo que permitisse o florescimento da democracia, ao mesmo tempo em que prevalecesse o respeito à liberdade e autonomia de educandos e educadores.

Neste sentido, em 1957 Antipoff passa a recomendar o uso da metodologia proposta por Lasoursky, utilizando dela na organização de clubes de atividades teóricas e práticas ofertados no ISER, nos quais os estudantes deveriam circular entre esses clubes, exercendo sua

capacidade de escolha entre alternativas ofertadas (CAMPOS, 2012). Uma das atividades desses clubes era denominada “Granjinhas Reunidas Marques Lisboa⁷⁸”, que iniciou suas atividades no terreno do Clube Agrícola Fausto Teixeira, nos cursos de Aperfeiçoamento de Professores, Inspetores e Supervisores Rurais pertencentes ao ISER.

As Granjinhas Reunidas Marques Lisboa era uma experiência fundamentada no método dos projetos. De acordo com Lourenço Filho (2002), a utilização do método de projetos demonstrava “a importância educativa de tarefas de execução livre em casa pelos alunos e a necessidade de que suas atividades, na própria escola, atendessem a propósitos, que ao trabalho dessem forma e direção” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 295). Dessa forma, as atividades no método de projetos estariam livres e proposto o trabalho de maneira clara, o professor tornar-se-ia um conselheiro discreto, atendendo as solicitações dos alunos, os encaminhando, estimulando e realizando sugestões sem nada impor, permitindo que o grupo trabalhe a partir de seus interesses.

Lourenço Filho (2002) salienta que uma atividade deve ser considerada um método de projetos quando os seus resultados educativos forem favoráveis a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, as propostas de atividades devem surgir dos próprios alunos que estarão, devidamente, estimulados e coordenados pela ação educativa da escola. Um método de projetos englobará um ensino globalizado no qual haverá “um problema real de vida, que deve ser resolvido com aplicação de leitura e busca de informações, do cálculo para verificação de ordem quantitativa, do desenho, trabalhos manuais e escrita para registro e expressão” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 309). Além disso, o método de projetos deverá conduzir o trabalho em comunidade, sendo que a tarefa nunca será de um aluno sozinho, mas de toda a classe ou de grupos.

Antipoff apropria-se das características do método de projetos e propõe a granjinha visando a realização de atividades agrícolas,

78 O nome das Granjinhas é uma homenagem ao professor na Faculdade de Medicina de Belo Horizonte Henrique Silviano Marques Lisboa, nascido em fevereiro de 1976, em Barbacena/MG e faleceu em março de 1967 no Rio de Janeiro/RJ. Em 1911 inaugurou a cadeira de História Natural médica da Faculdade de Medicina de Minas Gerais, figurando o primeiro docente dessa Faculdade. Após a sua aposentadoria, passa a atuar na Escola Elementar, no Curso Normal Regional, no Curso de Supervisoras do Ensino Rural na Fazenda do Rosário em Ibirité.

artesanais, pequena criação de animais, além de oportunizar aos educadores o estabelecimento de hábitos comunitários, de relação humana, dando oportunidades aos alunos em vivenciar cenas da vida rural mineira. Ela seria uma instituição dentro do sistema total dos trabalhos realizados em uma escola rural, possuindo o objetivo de educar a criança, despertando o amor a terra e a preparando moral, física e intelectualmente para enfrentar os problemas da vida no seu ambiente social, permitindo uma educação integral ao aluno participante. Sobre a instalação da primeira Granja no ISER Antipoff (1992c) descreve:

Preconizada essa instituição, pelo 3º Seminário de Educação Rural, terá por fim desenvolver, em torno de uma escola típica rural, atividades agrícolas, artesanais, pequena criação de animais, de modo a manter-se com relativa auto-suficiência por um grupo de escolares, seus professores e auxiliares, auferindo lucros ao mesmo tempo que servindo às atividades nela desenvolvidas ao ensino primário e educação para a vida civilizada no meio rural (ANTIPOFF, 1992c, p. 103).

As atividades realizadas na granjinha possibilitavam o trabalho em grupo, preparando a criança para a vida em coletividade e colocando em ação a experiência do exercício da democracia e do autogoverno em grupo. Conforme Nardelli (1969) a Granjinha seria um centro pedagógico dentro de uma granja em produção. Sendo assim, práticas agrícolas eram experimentadas, constituindo ocasião não só de aprendizado técnico para as professoras e supervisoras dos cursos oferecidos pelo ISER, quanto para educar para o trabalho em equipe, incentivando nestes as noções de uma agricultura que proporcionasse uma vida saudável. Essa constatação pôde ser observada em um documento encontrado no Memorial Helena Antipoff, sem ano e autoria, no qual há a descrição sobre a utilização das Granjinhas Reunidas Marques Lisboa visando as seguintes finalidades:

- 1º) Estudo de todas as matérias do curso primário;
- 2º) Trabalho em equipe, em cooperação enfrentando e resolvendo dificuldades e problemas;
- 3º) Aprender fazendo e progredindo nos

conhecimentos, nas técnicas, na convivência social; 4º) Observando a realidade, as coisas os fenômenos, planejando o trabalho para ser executado e controlado os seus resultados, instruindo ao exercício do tempo, e educando integralmente o aluno, o aprendiz: educação física, da inteligência (intelectual) social, religiosa, moral, artística e econômica (Documento sem data e autoria).

Nardelli (1969) afirma que a granjinha representava a adequação do ensino as condições do meio rural em suas necessidades e recursos, pois nela se processavam as relações entre as equipes de seus membros e se desenvolviam estudos de língua, de matemática, de ciências, de estudos sociais, de civismo e de religião. Para a autora as granjinhas atendiam psicologicamente os alunos pelas atividades que estavam envolvidas em seu processo, atendiam socialmente e “economicamente ao homem, assoberbado pelos problemas angustiantes de nossos dias, [...] ao professor por ser um recurso didático de inigualável valor” (NARDELLI, 1969, p. 3).

Os trabalhos realizados nas granjinhas permitiam três tipos de atividade escolar, “a Granjinha, cuja área poderá ser de 20m² a 500 m², a Granjeta, com área inferior a 20 m² e a Granja, cuja área será igual ou superior a meio hectare 5.000 m²” (NARDELLI, 1969, p. 13). O trecho de uma Monografia de final de curso, sem autoria e data, encontrada no acervo do Memorial Helena Antipoff em Ibitiré/MG exemplifica as possibilidades que podem surgir por meio da implementação de uma granja escolar:

A Granja sendo, sendo um centro irradiador de novas e eficientes técnicas pedagógicas, atrairá por certo todos os outros elementos do magistério, que irão buscar nele estímulo para seu trabalho. A Granja será sede de reuniões pedagógicas mensais. Lá realizar-se-ão as semanas de estudos, os estágios para os candidatos aos cargos de professores rurais, os cursos de férias, a exposição animal, dos melhores trabalhos, de todas as escolas rurais municipais (Monografia de final de curso, sem autoria e data).

Para a instalação e realização das atividades na “Granjinhas Reunidas Marques Lisboa” no ISER Nardelli (1969) ressalta que era

necessário, inicialmente, a composição das equipes de alunas que seriam responsáveis por um canteiro de horta. Após esta escolha das equipes, as alunas visitavam o local e verificavam a qualidade da terra e o relevo do terreno. O próximo passo seria a distribuição dos lotes realizada por meio de sorteio, “visto haver terrenos mais planos ou com mais declives, maiores ou menores, terrenos mais próximos ou mais distantes da água, mais próximos ou mais distantes do local onde se faz a criação de pequenos animais” (NARDELLI, 1969, p. 21). Nardelli (1969) relata que para Antipoff o melhor lote seria o que oferecesse maiores dificuldades, pois nele haveriam maiores possibilidades de trabalho no sentido pedagógico. Terminada a distribuição por meio dos sorteios, as alunas realizavam o contrato de locação do terreno com o Clube Agrícola Fausto Teixeira⁷⁹ que era responsável pelo fornecimento de materiais necessários à exploração da área, além de fornecer água para a irrigação das culturas e uso da criação. Após a assinatura do contrato de locação, as alunas tomavam posse do terreno e começavam a planejar as atividades que seriam realizadas em suas Granjinhas. Nesse momento, as alunas exploravam o terreno e realizavam um inventário por meio das seguintes ações descritas por Nardelli (1969):

- a) *Recolher amostras* - de todas as plantas (...) de todos os insetos úteis ou nocivos, para classificar sob orientação do professor de Ciências Naturais e do técnico agrícola. (...)
- b) *Estudos de composição do terreno* - análise da terra, determinação das espécies e culturas.
- c) *Estudo do tempo e das estações* - partindo da realidade, situam-se as culturas e a floração das árvores nativas (...)
- d) *Revisão dos limites* - feita com apresentação das equipes ou de seus representantes. (...) há a necessidade do respeito à propriedade alheia, ao cumprimento de regras estabelecidas. (...)
- e) *Vedação do terreno* - Problemas criados pela invasão de animais nas culturas ou invasão de pessoas estranhas que, uma vez instaladas dificilmente serão removidas (...)
- f) *Planta do terreno* - levantada a planta geral pela equipe, faz-se, (...) a distribuição dos canteiros (...)

79 O Clube Agrícola Fausto Teixeira foi constituído no Centro Pedagógico Rural da Fazenda do Rosário em maio de 1956, possuindo seu Estatuto elaborado em setembro de 1958 e aprovado em Assembleia Geral em junho de 1963.

g) *Ferramentas* - estudo de formas, de utilidade e manejo das ferramentas (NARDELLI, 1969, p. 26).

Após estes passos do período preparatório, as alunas iniciavam os trabalhos e a aprendizagem de várias culturas agrícolas e pequena criação de animais. Antipoff (1992c) descreve que as granjinhas possuíam campos para lavoura, pomares e hortas que recebiam orientações técnicas dos professores competentes no assunto, durante um período determinado. Nardelli (1969) menciona a importância de um professor na liderança dos trabalhos realizados nas granjinhas, considerando que os alunos “quando não supervisionados, [...] são sujeitos a formação defeituosas: os mais fortes tendem a subjugar os mais fracos [...] A orientação do líder é que garante o funcionamento, o trabalho vitalizador” (NARDELLI, 1969, p. 36).

Antipoff (1992c) também ressalta que nas granjinhas eram ensinados e realizados trabalhos artesanais em pequenas indústrias rurais com intuito de produzir renda e favorecer para que a parte comercial ocorresse por meio de uma cooperativa mista, servindo aos fins educativos e econômicos.

Para demonstrarmos como eram realizados os trabalhos na granjinha escolar do Centro Pedagógico Rural da Fazenda do Rosário, nos próximos tópicos descreveremos, por meio dos escritos nos cadernos de diários alunos que estudaram no ISER, como esta atividade possibilitava uma educação de forma integral por meio do entrosamento com matérias dos programas de ensino do curso.

Caminhos Metodológicos

Para a realização da pesquisa utilizou-se a pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e possuindo a vertente do estudo de caso, uma vez que o enfoque foi sobre as granjinhas escolares realizadas nos cursos do ISER no período de 1957 a 1974. Um dos procedimentos técnicos utilizados nos recursos metodológicos deste estudo foi a pesquisa documental. Para tanto, foram utilizadas como fontes primárias os escritos coletados nos cadernos de diários dos alunos que participaram dos cursos ISER no período de 1957 a 1974 e que continham depoimentos sobre as granjinhas. Os diários podem ser considerados uma rica fonte para o “conhecimento

das maneiras de viver, das ideias circulantes, dos signos e códigos comportamentais de determinadas época” (CUNHA, 2000, p. 160), podendo também permitir o entendimento do imaginário de seus atores sociais sobre determinado assunto. Nesta perspectiva, Calligaris (1998) afirma que os diários podem ser dispositivos educativos e pedagógicos, que permitem descobrir os espaços discursivos de um tempo e espaço e o imaginário dos atores sociais.

As experiências educacionais realizadas no Centro Pedagógico Rural da Fazenda do Rosário foram registradas em cadernos de diários pelos alunos que frequentaram as Granjinhas. Em um depoimento escrito por uma das alunas, encontramos um relato no qual a aluna comentava a finalidade da escrita do diário, conforme pode ser observado a seguir:

O diário será introduzido na Granja Escolar desde o início da sua instalação. Excelente instrumento pedagógico, no qual o aluno deixará todas as impressões vividas e sentidas durante a sua permanência na granja escolar, será um valioso documento não só para a professora como para a própria escola. Por ele a educadora conhecerá melhor as tendências de seus alunos, e quantas sugestões poderão surgir em benefício da escola, numa simples frase deixada pela criança em seu diário (M. S., sem data).

Dessa forma, a escrita nos cadernos de diários era um procedimento pedagógico, utilizada para construir a memória dos acontecimentos e foi pensada por Helena Antipoff no intuito de documentar os trabalhos desenvolvidos no Centro Pedagógico Rural Fazenda do Rosário e comprovar se estavam ocorrendo a produção de reflexões sobre o meio, a ação educativa e as técnicas do trabalho escolar. Eles eram elaborados de forma coletiva, onde cada aluno registrava as atividades e acontecimentos, produzindo reflexões sobre o meio e sobre a ação educativa da qual participavam.

Estes cadernos de diários analisados estão arquivados na sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, localizado na Fundação Helena Antipoff, em Ibitité, MG. O acervo possui um total de 344 cadernos de diários encadernados, por isso, levando em consideração

que o acervo possui uma quantidade significativa de cadernos de diários, foi realizada uma seleção de uma amostra aleatória dentro do período pesquisado. Sendo assim, após uma análise de conteúdo dos cadernos de diários, foram selecionados os depoimentos relevantes para a pesquisa, ou seja, aqueles que continham informações a respeito das granjinhas escolares e que demonstravam uma formação de conteúdos ensinados de maneira integral para os alunos. Iniciamos a análise a partir de um documento encontrado no memorial intitulado “Educação Integral nas Granjinhas”, onde estavam descritos sete aspectos do trabalho nas granjinhas. Este documento norteou a definição das categorias temáticas para análise dos depoimentos contidos nos cadernos de diários, sendo estas: I) *Aspecto Social*; II) *Aspecto Estético*; III) *Aspecto Físico*; IV) *Aspecto econômico*; V) *Aspecto Cívico e Político*; VI) *Aspecto Religioso*; VII) *Aspecto Pedagógico*.

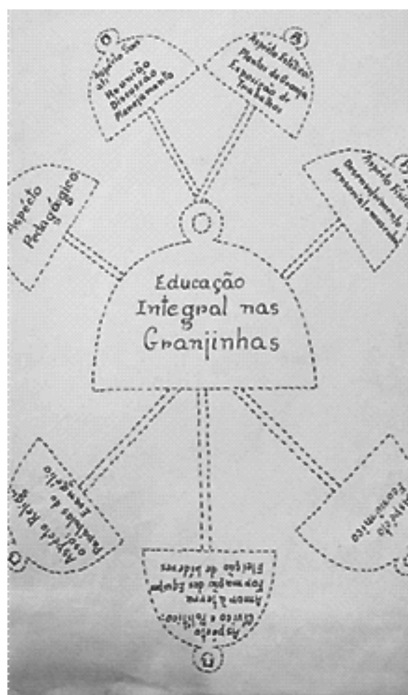


Figura 1

Fonte: Acervo do Memorial Helena Antipoff em Ibirité⁸⁰

80 Fonte sem autoria e data.

Descreveremos a seguir esses aspectos por meio das experiências vivenciadas pelas alunas que frequentaram o ISER e participaram das granjinhas.

Resultados e Discussão

1) Aspecto Pedagógico

A partir dos depoimentos nos cadernos de diários foi possível perceber que as granjinhas escolares representavam a adequação do ensino às condições da vida rural em suas necessidades e recursos. O fragmento a seguir, escrito em 1959, exemplificam este fato:

Através de reuniões, Dona Geny nos deu explicações sobre as vantagens, a importância e o alto valor pedagógico das granjinhas. Até, então, desconhecíamos as utilidades que poderíamos tanto proveito tirar de um pedaço pequeno de terra, entrosando o ensino das matérias estudadas no curso primário (A.A.V.B.; E.C.F., 02/09/1959 a 02/10/1959).

Em outros momentos, observou-se que as granjinhas possibilitavam a articulação do trabalho em grupo e o cultivo da terra. Além disso, forneciam a ocasião para o aprendizado do debate, da cooperação, da solução de conflitos por vias pacíficas, através do debate e da elaboração do consenso, e para educar o senso de responsabilidade individual e para com o grupo, conforme pode ser visualizado nos depoimentos a seguir:

O trabalho em grupo nos é auxiliar importante na educação integral da criança. Na granja as crianças trabalham sempre em grupo, quando temos uma oportunidade considerável, para cultivar lhes as boas tendências e combater as más (M.L.I., 01/12/1960).

A criança ao entrar em contato com a terra, sente necessidade de pesquisar e resolver os problemas que surgem durante o seu desenvolvimento. Para isto, a professora poderá aproveitar as situações reais, desenvolvendo assim os hábitos, atitudes e habilidades na criança. Todas essas situações

reais sendo vividas na sala de aula através de composições, relatórios, diários e vários outros exercícios que contribuirá pra o desenvolvimento da ortografia e também do aumento do vocabulário (T.D.C., 01/12/1960).

Os escritos dos cadernos de diários demonstram que as granjinhas escolares criavam possibilidades de se pensar e vivenciar uma educação que prepararia integralmente o sujeito, considerando diversas dimensões de sua vida cotidiana. Os ensinamentos ofertados por meio das granjinhas possuíam uma perspectiva de educação integral que expandisse o horizonte formativo do estudante e estimulasse o desenvolvimento cognitivo. Também reconheciam os alunos que dela participavam, como produtores de conhecimento, priorizando situações que proovessem a geração de sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e capazes de intervir e problematizar as situações relacionadas a assuntos educacionais. Dois fragmentos retirados dos cadernos de diários dos anos de 1960 e 1966 demonstram a relação das granjinhas com a Educação Integral.

As Granjinhas tem grande importância na Educação Integral da criança. Através delas podemos tirar vários assuntos educacionais relacionados as matérias do programa escolar, como por exemplo, a Língua Pátria, matéria esta de vastíssimo conteúdo relacionado as Granjinhas (T.D.C.,01/12/1960).

D. Helena iniciou a sua aula dizendo-nos que a Granjinha não consiste apenas em uma horta. Cada classe de crianças difíceis deve ter anexo uma horta, para isso deverá ter uma técnica. Podemos lançar mão de outra atividade que é o Laboratório, através do qual podemos dar a criança uma educação integral (S/N., 24/09/1966).

No sentido de enfatizar uma educação integral por meio das granjinhas, buscava-se a realização de atividades participativas, que valorizassem as experiências do grupo e, ao mesmo tempo, multiplicassem as possibilidades da contribuição diferenciada de cada um e aguçasse a capacidade de pensar, criar e desenvolver a assertividade.

Para a cerca na granjinha, o material utilizado como bambus, moirões, etc., serão aproveitados para problemas orais e escritos que aparece a cada instante e que poderão ser formulados pelos próprios alunos ou mesmo pelos professores. Entrarão aí, problemas com dias, horas, minutos, etc. Assim, cada aluno, poderá marcar o tempo gasto para abrir um buraco, fazer uma cerca e daí tirarão uma conclusão ao tempo necessário para fazer o mesmo trabalho em quantidades diferentes (H.I., 01/12/1960).

Havia ainda como aspecto pedagógico trabalhado nas granjinhas a integração das disciplinas escolares em projetos que reunissem diversos aprendizados como os estudos da língua, de matemática, de ciências e de estudos sociais. Conforme ressalta Nardelli (1969), as disciplinas de “língua pátria, aritmética, ciências, geografia, tudo é vivido, tudo ali e encontrado para seu estudo objetivo, para seu estudo dentro da vida” (NARDELLI, 1969, p. 43). Apesar dos diários se referirem apenas o entrosamento entre os conteúdos das matérias dos programas de ensino da época, é possível inferir que havia uma interdisciplinaridade no trabalho nas granjinhas escolares, pois os conteúdos eram trabalhados para além da justaposição de disciplinas, evitando a diluição das mesmas de modo a se perder em generalidades. Depoimentos descritos em 1959 e 1960 descrevem como eram realizadas o entrosamento entre as disciplinas nas Granjinhas.

Tivemos nas granjinhas, estudos de todas as matérias como: ciências naturais: estudo das plantas e dos animais; geografia e história: origem de cada planta e seu emprego, orientação (pontos cardeais) a planta baixa da Granjinha sobre escala; desenho: gravuras relacionadas as granjinhas, desenhos das plantas com orientação do natural; geometria: estudo das formas dos canteiros, traçado das plantas da granjinha, etc.; aritmética: problemas sobre as áreas e perímetro dos canteiros, do lote, capacidade dos regadores e depósito d'água, medida de árvores, contabilidade, etc. (Z.M.M.; M.C.; M.C.F.; M.S.; C.Q.; C.M.L., 26/05/1959).

Poderão entrar ainda problemas de frações, decimais, porcentagem, juros, afinal a aritmética terá um campo enorme para seu aprendizado baseando nas inúmeras oportunidades que a granjinha nos oferece. A geometria será exercitada de todas as maneiras. Os alunos terão uma verdadeira noção de como achar a área de qualquer figura geométrica (H.I., 01/12/1960).

II) Aspectos Físico

Para a realização dos trabalhos nas Granjinhas, era preciso ensinar aos alunos o Aspecto Físico, com exercícios respiratórios movimentos corporais que contribuiriam para uma melhoria da qualidade de vida. Dessa forma, era possível, por meio do contexto das granjinhas, realizar atividades relacionadas a Educação Física que possuíssem finalidades definidas e que contribuíssem para a aprendizagem reflexiva sobre o significado da disciplina e da necessidade da realização de atividades físicas. Um depoimento escrito em 1969 demonstra como a Educação Física era trabalhada nas granjinhas.

A Educação Física é um exercício indispensável à saúde das crianças. Devemos ensiná-las exercícios respiratórios para descansarem. Trabalhamos com os membros: braços e pernas. Os braços nos auxiliam mais no trabalho. Logo que vamos cuidar das plantas todos os membros, do nosso corpo trabalham, principalmente os dedos do polegar e o indicador. No trabalho da retirada dos matinhos exercem parte dos órgãos visuais para montar a cerca fazemos exercícios, com todos os membros porque carregamos bambus, mourões etc. todos estes trabalhos são indispensáveis ao crescimento da criança (O.A.C., 02/09/1969).

Assuntos relacionados a uma alimentação saudável também eram trabalhados neste aspecto, assim como questões ligadas a educação sanitária visando introduzir nos alunos a aquisição de hábitos que promovessem a saúde e evitassem doenças. Dois escritos de alunas do ano de 1966 demonstram esse fato.

Disse-nos que que o fator primordial de uma pessoa são os sinais de saúde, isto é, precisa de uma boa alimentação. Através da saúde conseguimos a educação sanitária. Ao entrarmos em contato com a natureza, recebemos o ar que nos fornece todos os gases indispensáveis a nossa saúde (S.N., 24/09/1966).

D. Helena iniciou sua aula indagando-nos se já havíamos planejado a criação de animais. (...) acrescentou que as crianças precisam de proteínas animais. (M.A.C., 27/09/1966).

III) *Aspecto Estético*

As granjinhas visavam uma educação que também estimulasse o desenvolvimento estético. Uma das formas de trabalhar o aspecto estético era por meio do oferecimento de diferentes possibilidades de produção, tendo como direcionamento ato de criação do desenho. Havia o incentivo à produção artística dos alunos como possibilidade da recriação estética do mundo, no sentido de garantir a compreensão pertencimento do meio no qual estão inseridos. Depoimentos de 1960, 1966 e 1969 demonstram a utilização do desenho nas granjinhas.

A capacidade e interesse de desenhar são, muitas vezes, desenvolvidas à vista de causas sugestivas e o trabalho na granja nos oferece uma ótima oportunidade. [...] com um pouco de esforço, todos somos capazes de fazer um esboço copiando o natural. [...] o aluno poderá desenhar fazendo um gráfico do desenvolvimento das plantas ou apenas o desenho de suas diferentes partes e mudanças que se passa (H.I., 01/12/1960).

Prossiguiu, pedindo-nos um desenho das plantas nas suas formas e cores exatas. Indagou-nos de que modo poderíamos guardar as formas? [...] Devemos ajudar as crianças a guardar as formas através da sensações dos movimentos (M.A.C., 27/09/1966)

Dona Helena visitou a nossa Granjinha nessa hora estávamos arrancando matinhos que atrapalhavam as plantas. [...] Explicou-nos [...] que para fazer esse trabalho, precisávamos definir as cores e as

formas das folhas [...] Podemos aproveitar todas as oportunidades para o desenho. Devemos copiar as plantas por meio de desenhos. Influi muito, a aprendizagem da criança. Porque é desenhando que a criança aprende e melhor compreende (O.A.C., 02/09/1969).

IV) *Aspecto Social*

O Aspecto Social engloba questões relacionadas a reuniões, discussões e planejamentos nas granjinhas. Um episódio descrito tanto no livro “Granjinhas ISER- Fazenda do Rosário Minas Gerais” de Aurea Nardelli (1969), quanto em documentos encontrados no Memorial Helena Antipoff em Ibitiré/MG engloba essas questões demonstrando, claramente, o Aspecto Social trabalhado nas Granjinhas. Trata-se da história do pé de maracujá que nascendo no terreno de uma das granjinhas, invadiu o terreno vizinho, fazendo sombra nas hortaliças e prejudicando seu crescimento. Nardelli (1969), descreve que após muitas discussões sobre como proceder em relação ao problema, Helena Antipoff orientou a realização de um plebiscito, para saber o que fazer com o pé de maracujá.

[...] tivemos uma reunião com D. Helena. Essa reunião teve a finalidade de discutirmos o problema do pé de maracujá. Depois que o caso foi discutido, o assunto comportava duas soluções: podar ou fazer um caramanchão que impedisse a sombra na Granjinha vizinha. D. Helena resolveu que deveríamos votar secretamente em poda ou caramanchão. A votação acusou maioria de votos para a poda do maracujá! D. Helena resolveu para o dia seguinte a providência decidida (NARDELLI, 1969, p. 38).

A experiência do pé de maracujá desencadeou na granjinha estudos acerca do valor do regime democrático, do significado do voto secreto e da conscientização da importância da solução dos problemas em grupo visando uma solução que possibilitasse um consenso entre todos. A questão das discussões em grupo era algo sempre enfatizado no trabalho das granjinhas, pois Antipoff considerava que por meio da colaboração constante na escola entre os pares é que o aluno aprenderá

realmente colaborar como membro da sociedade. Os depoimentos mencionados em 1960 e outro sem autoria e data, demonstram essa ideia de colaboração no grupo.

Devemos também levar a criança o desejo de ser útil ao próximo, combatendo-lhe o sentimento de egoísmo e incentivar-lhe o espírito de cooperação com os colegas. Nas trocas de ferramentas, distribuição de trabalhos, traçado de divisas, podemos desenvolver-lhe o espírito de Relações Humanas (M.L.I., 01/12/1960).

O professor poderá formar na criança, hábitos, atitudes, inculcar ideias, o valor da organização, cooperação e solidariedade, solução dos seus problemas. São as pequenas responsabilidades da vida escolar que levam o aluno a assumir mais tarde as grandes responsabilidades ou encargos da vida. [...] As granjas poderão canalizar as tendências infantis, ensinar o aluno a fazer melhor aquilo que terá de fazer mais tarde, facilitando a expansão e formação da personalidade. (...) Aproveitando bem as oportunidades, a professora poderá por meio da granjinha ajudar os alunos a desenvolver ideias, qualidades, honestidade, obediência, perseverança, coragem, responsabilidade, ordem, trabalho, controle próprio, cooperação, justiça, lealdade, comando, respeito aos outros (Depoimento em um diário sem data e autoria).

V) *Aspecto Econômico*

As atividades realizadas na granjinha, serviriam para manter a autossuficiência da granja, auferindo lucros ao mesmo tempo que servindo às atividades nela desenvolvidas ao ensino no meio rural. Foram encontrados alguns escritos nos cadernos dos diários nos anos de 1959 e 1969 que demonstram como eram contabilizados os lucros gerados a partir do cultivo das granjinhas.

Com a venda das verduras tivemos uma noção comercial, queríamos sempre vendê-las com algum lucro a fim de saldar nossa dívida com o clube agrícola. A relação das verduras vendidas foi a seguinte:

Espécie	Quantidade	Cr\$
Acelga	18 molhos	36,00
Alface	31 pés	46,50
Beterraba	18 pés	27,00
Gipsofila	1 molho	10,00
Jiló	200 gramas	1,60
Repolho	4,200 quilos	33,60
Tomate	700 gramas	5,60
Total		160,30

(A.A.V.B.; E. C. F., 03/12/1959)

Em nossa granjinha gastamos Cr\$ 507,50 e vendemos Cr\$ 204,50. Dívida resta Cr\$ 303,00 (O.A.C., 02/09/1969).

Os trabalhos realizados nas granjinhas eram ensinados de modo produzir renda, além de oportunizar que a parte comercial ocorresse por meio de uma cooperativa mista, servindo aos fins educativos e econômicos. Dessa forma, eram utilizados com os alunos do ISER, conhecimentos da aritmética relacionados com as questões econômicas que surgissem nas Granjinhas, conforme descrito a seguir.

Em contato com a terra, a granjinha nos auxilia no aprendizado da aritmética. Desde a aquisição das ferramentas, seu preço, valor de cada uma e em conjunto. Pode-se também fazer uma avaliação considerando que cada aluno tivesse um pequeno ordenado e fazendo o cálculo de suas despesas. Num ordenado mensal, ver quanto cada um receberia num dia de trabalho ou numa hora (H.I., 01/12/1960).

Seguindo essa vertente do modo de funcionamento cooperativista, Nardelli (1969) descreve que cada aluno seria um cooperador da granja e seus trabalhos, tanto escolares como de horta, seriam contabilizados em uma folha do livro caixa, onde o próprio granjista poderia ajuizar sobre valor do seu trabalho realizado. Encontramos no Memorial Helena Antipoff um depoimento de uma Monografia de final de curso, sem autoria e data, que menciona sobre o caixa escolar das granjinhas, assim como também, um depoimento no diário escrito no ano de 1969.

Dia 08/10 ouve-se uma reunião com D. Helena no mesmo local das granjinhas, a fim de dar-nos posse de outra granjinha do curso anterior. A finalidade desta era para a caixa escolar destinada a auxiliar alunos necessitados do curso de treinamento. [...] No dia 28 do corrente, ganhamos mais uma granjinha sendo para a contribuição da caixa escolar das classes anexas do ISER (O.A.C., 02/09/1969).

O importante é que a criança aprenda certo e cedo veja a aplicação do que aprendem, assim como o resultado do seu trabalho. Calculando o valor da mão de obra, o preço da semente, do adubo, das ferramentas, consumindo ou vendendo parte do produto da Granja, o menino não estará recebendo proveitosa lição de economia? (Monografia de final de curso sem nome e data).

VI) *Aspecto Religioso*

A questão religiosa é um aspecto que aparece com frequência nos depoimentos das alunas que participavam das granjinhas. Eram utilizadas parábolas bíblicas para explicar eventos ocorridos na natureza e os acontecimentos cotidianos da vida. Antipoff (1992b) afirmava que deveria haver “a educação do espírito no sentido de levá-lo à descoberta do divino na natureza humana, já em contato com os mistérios da natureza (...) desde os primórdios da vida civilizada, quando tudo era para descobrir” (ANTIPOFF, 1992b, p.147). Depoimentos descritos pelas alunas a seguir demonstram como eram realizadas a relação das Granjinhas com a religião.

Através do trabalho nas granjas, que por sua vez, permite um contato direto com a natureza, podemos despertar e incentivar na criança, futuro homem de amanhã, o amor para as coisas do criador e, conseqüentemente, o espírito de gratidão por tantas maravilhas, que nos são oferecidas e que são úteis a nossa vida, sem exigir de nós, nenhum resgate, em troca de todas esses benéficos, a não ser o cumprimento de nossos deveres e a salvação de nossa alma. Podemos ainda levar a criança a compreender a íntima relação que existe entre a natureza e os acontecimentos de nossa vida, por

intermédio das parábolas o “Bom Semeador”, “O grão de mostarda”, “O joio e o trigo”, etc. (M.L.I., 01/12/1960).

A criança na granja sentirá dependência viva do Criador, que faz germinar a sementinha e manda a chuva. Aprendem assim a render graças pelos menores benefícios e aceitar a sua vontade. Poderá estudar a História Sagrada, entrosando as parábolas, fatos e acontecimentos com as atividades das granjinhas. Na época da sementeira a “Parábola do Bom Semeador”. Na capina “O joio e o trigo”. Quando a de mostarda estiver grande a Parábola do “Grão de Mostarda”. Plantando um pé de trigo, uma parreira, chegar até o estudo do Sacramento da Eucaristia” (Depoimento sem data e sem autoria).

Algumas alunas descrevem também a utilização da religião nas granjinhas no intuito de ensinar o hábito da cooperação entre os alunos, considerando que a cooperação no grupo constitui uma condição importante para o conhecimento da realidade comum, para uma auto-reflexão e para a ação conjunta e organizada. Também havia uma preocupação em conciliar os interesses individuais dos alunos com os da coletividade e com o respeito mútuo.

Em religião podemos incentivar o espírito de cooperação na criança sobre o poder de Deus com as coisas do mundo. Fazer a criança compreender que devemos trabalhar com alegria oferecendo a Deus os trabalhos e sacrifícios da vida sofrendo com paciência as fraquezas do próximo, tratar bem e com delicadeza os colegas referindo assim aos seus vizinhos. Dar bons conselhos, trabalhar com resignação e paciência e rezar sempre oferecendo a Deus os seus trabalhos, pois assim sentirão felizes e alegres (...) Devemos explicar aos alunos o respeito aos bens alheios. Devemos viver em paz, saber respeitar as propriedades dos vizinhos, respeitando os direitos e agindo sempre de acordo com a lei que é muito rigorosa mas não pode deixar de ser respeitada. Devemos ter cooperação porque é uma causa muito importante (O.A.C., 02/09/1969).

VII) *Aspectos Cívico e Político*

Na Fazenda do Rosário havia o Clube Agrícola Fausto Teixeira que era responsável por fornecer todo o material necessário à exploração da área a ser plantada, assim como o empréstimo de ferramentas utensílios e material utilizado para a produção nas granjinhas. Além disso, definia as regras descritas em um contrato de locação contendo as cláusulas de utilização do terreno. Foi possível encontrar um depoimento escrito em 1960, no qual é mencionado a relação da granjinha com o Clube Agrícola para trabalhar o aspecto político, por meio da discussão sobre o reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania.

Assim como o país tem suas leis, assim também o clube agrícola terá as leis que tornarão respeitado. Será uma boa oportunidade de explicar as crianças os 3 poderes e as leis que regem nosso país. Explicar também o valor de votar sabendo escolher o Governador ou Presidente, aproveitando da oportunidade de escolha dos líderes, secretário, tesoureiro, etc. (H.I., 01/12/1960).

Os temas relacionados ao amor à terra, formação de equipes e eleição de líderes, aparecem relacionados aos aspectos cívico e político, podendo ser observados por meio de depoimentos que descrevem a valorização do trabalho do homem do campo, contribuindo para o desenvolvimento do país. A prática nas granjinhas era uma oportunidade de aproveitar o espaço da Fazenda do Rosário para colocar em ação o exercício da cidadania do homem do campo, conforme descrito em um depoimento de 1959.

É a lavoura, é o homem do campo que constituem a vida e o progresso de uma nação. Despertando o amor à terra, incentivando, os meninos brasileiros nas atividades agrícolas que as granjinhas proporcionam, girando o ensino em torno dessas atividades estaremos contribuindo para uma pátria mais feliz e mais próspera (A.A.V.B.; E.C.F., 02/09/1959 a 02/10/1959).

Considerações finais:

As granjinhas escolares possibilitavam aos alunos, que participaram dos cursos no ISER, a percepção da importância do grupo

como condição para o conhecimento da realidade comum e para a reflexão da ação conjunta. Além disso, também permitia a conscientização de implementação de ações que fizessem melhorar a educação de uma forma integral que levassem em consideração a realidade da educação rural em suas múltiplas possibilidades de promoção do diálogo entre conteúdo, com temas relacionados a estrutura para a vida em uma sociedade.

A partir do material encontrado no Memorial Helena Antipoff foi possível perceber que o ensino na granjinha passava por aspectos que visavam educar integralmente as alunas que participavam dos cursos no ISER por meio de sete aspectos: no Aspecto Pedagógico ocorria uma integração entre as disciplinas propostas nos programas escolares; no Aspecto Físico havia a discussão de uma aprendizagem reflexiva sobre a necessidade de praticar atividades físicas e de possuir uma alimentação saudável; no Aspecto Estético eram promovidas a criação de desenhos que representassem as plantas cultivadas nas Granjinhas pelas alunas; no Aspecto Social a cooperação entre o grupo permitia a aprendizagem para uma conscientização de colaboração nas questões sociais; também acontecia a aprendizagem de questões financeiras por meio do Aspecto Econômico; já no Aspecto Religioso salientava-se o ensino da cooperação no grupo como condição para ocorrer o conhecimento da realidade comum e da realização da ação conjunta e organizada e, finalmente, os Aspectos Físico e Político, nos quais eram discutidos os direitos e deveres dos cidadãos, especialmente, o exercício da cidadania do homem do campo.

Todos esses aspectos trabalhados nas “Granjinhas Reunidas Marques Lisboa”, por meio da perspectiva educacional antipoffiana, nos levam a supor que a sua reativação com os alunos que participam do Projeto de Educação Integral do Estado de Minas Gerais no Polo Fundação Helena Antipoff, permitirá uma formação nas diversas dimensões da vida cotidiana dos alunos que participam do projeto Escola de Helena.

Referências

ANTIPOFF, Helena W. A Experimentação Natural – Método Psicológico de A. Lasourky. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) (Org). *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff* – Psicologia Experimental. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992a. 1 v. 29 - 41 p.

ANTIPOFF, Helena W. Granja Escolar. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) (Org). *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff* - Educação Rural. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b. 4v. 141 - 152 p.

ANTIPOFF, Helena W. Démarche de Helena Antipoff visando a instalação de uma Granja Escolar. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) (Org). *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff* - Educação Rural. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992c. 4v. 103 - 104 p.

CALLIGARIS, Contardo (1998). Verdades de autobiografia e diários íntimos. *Estudos históricos*. v. 11, nº 21, p. 43 - 58. Rio de Janeiro.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff*: psicóloga e educadora: uma biografia intelectual. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012. 451 p.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Diários íntimos de professoras: letras que duram. In: MIGNOTI, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Tereza Santos (Orgs.). *Refúgios do eu*: educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. 159 - 180 págs.

NARDELLI, Áurea. *Granjinhas ISER* - Fazenda do Rosário Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1969, 64 p.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. O sistema de "Projetos". In: _____. *Introdução ao estudo da nova escola*: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ; Conselho Federal de Psicologia, 2002. 14 ed. 295 - 312 p.



Clube Agrícola: as relações com as granjinhas e a educação emendativa na década de 1960

*Maria de Fátima Pio Cassemiro
Regina Helena Freitas Campos*

O objetivo deste artigo é investigar a atuação das alunas dos cursos de Educação Emendativa no Clube Agrícola “Fausto Teixeira” do Instituto Superior de Educação Rural da Fazenda do Rosário, em Ibirité, Minas Gerais, na década de 1960. Iniciaremos a história da fundação deste Clube Agrícola, tomando como ponto de partida a Reforma Francisco Campos Mário Casasanta do ensino de Minas Gerais, que a partir do biênio 1927-1928, colocou em movimento tanto a modernização e a ampliação do sistema de ensino público mineiro quanto o aprimoramento da formação dos professores. Através desta reforma criou-se a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais que “tinha por finalidade aprofundar a formação de educadoras já diplomadas em níveis avançados nas ciências da educação, visando à implantação da reforma nas escolas primárias e secundárias mineiras” (CAMPOS, 2010, p. 37). Entre outras providências⁸¹ foram convidados professores europeus para lecionar as principais disciplinas pedagógicas na recém-criada escola. Uma das professoras que aceitou este convite foi Helena Antipoff que era, até então, assistente de Claparède⁸² no Instituto de Ciências da Educação J. J. Rousseau em Genebra. De acordo com Ferrière (1930) o nome do Instituto foi uma homenagem ao segundo centenário de nascimento do autor de Emílio.

Desde los comienzos se han formado ali maestros

81 Para conhecer a obra de Helena Antipoff leiam entre outras obras: CAMPOS, Regina Helena Freitas. *Helena Antipoff: psicóloga e educadora: uma biografia intelectual*. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012. Memórias do Saber; ANTIPOFF, D. *Helena Antipoff - Sua vida, sua obra Minas Gerais*. Belo Horizonte: Livraria José Olympio Editora, 1975.

82 Édouard Claparède (1873-1940), médico e psicólogo suíço, um dos principais teóricos da psicologia funcional na Europa e defensor do estudo científico da criança.

primários y professores secundários, psicólogos de infancia, (...) maestros de escuelas especiais para anormales e retardados, inspectores y directores de estúdios (FERRIÈRE, 1930, p. 27).

Desde 1898, “Genebra abrigava o Bureau Internacional das Escolas Novas, organizado pelo educador suíço Adolphe Ferrière” (CAMPOS, 2012, p. 114). A primeira escola Nova foi fundada na Suíça em 1902, sendo que Genebra “abrigou ainda a Oficina Internacional de Educação de Genebra e da Liga Internacional para a Educação Nova” aprovada em 1921 em um Congresso de Calais (FERRIÈRE, 1930; HAMELINE, 2002 *apud* CAMPOS, 2012, p. 114).

La Liga Internacional para la Educación Nueva se compone de padres de familia, institutores de todos los grados de la enseñanza, médicos, etc. En 1921 se reunió el primer congreso e desde entonces se organizan estos torneos cada dos años. En el de 1929 concurren más de 2000 personas entre ellas personalidades como la doctora Montessori, doctor Decroly, y Mis Parskast (FERRIÈRE, 1930, p. 8-11).

De acordo com CAMPOS (2012, p. 114) o instituto Rousseau contribuiu com este movimento através de duas propostas: a chamada “educação funcional” (na expressão de Claparède) ou “Escola Ativa” (expressão utilizada por Pierre Bovet)”. A escola ativa tinha como principal objetivo:

[...] promover a autonomia da criança através de métodos pedagógicos destinados a mobilizar seus interesses e sua atividade espontânea - uma educação através da ação, centrada nas necessidades de desenvolvimento do educando (CAMPOS, 2012, p. 114).

Helena Antipoff baseava-se nesses princípios para estabelecer as diretrizes da formação de professores:

Para estar em condições de educar crianças normais ou classes especiais, os mestres, inspirando-se nos princípios da escola ativa, aí encontrarão as

diretrizes necessárias para a organização do seu trabalho. Quanto mais compreenderem o que é a criança, o que são suas necessidades e de que maneira se desenvolver a atividade movida por molas internas, tanto mais terão ensejo de triunfar com seus alunos (ANTIPOFF, H, 1992: 62).

Contratada para lecionar as disciplinas de Psicologia experimental e psicologia da criança deveria também “submeter os alunos das escolas primárias a provas psicológicas tendo como escopo a graduação dos testes assim como pôr o pessoal discente ao corrente das técnicas psicológicas”⁸³ (CDPHA, 1929, s/p). Uma das principais consequências da aplicação das provas psicológicas nas nossas crianças, foi a proposta de criação de serviços de Tratamento e Reeducação daquelas crianças que se encontravam fora do sistema escolar. Em 1932, sob a batuta de Helena Antipoff⁸⁴ e seus colaboradores criou-se a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Entre as inúmeras realizações dessa Instituição destacamos a Fazenda do Rosário, estabelecida em um sítio de 40 alqueires nas imediações de Belo Horizonte.

De acordo com Campos (2012), inicialmente a Fazenda do Rosário tinha o objetivo de educar crianças excepcionais, mas com o passar do tempo, ela foi progressivamente, enriquecida com novas iniciativas:

[...] foram sendo criadas as diversas instituições educativas que vieram a compor o Complexo Educacional do Rosário: Escolas Reunidas dom Silvério (para o ensino primário); Clube Agrícola João Pinheiro (ensino e experimentação de técnicas agrícolas); Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval Azevedo (com internato para moças); Ginásio Oficial Rural Caio Martins (com internato para rapazes) (CAMPOS, 2012, p. 361).

83 CDPHA. *Termo de contrato entre o Estado de Minas Gerais e a Professora Helena Antipoff (1932 e 1949)*. Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central. Caixa A1-5, Pasta 6, documentos 1 e 2.

84 Para conhecer a obra de Helena Antipoff leiam entre outras obras: CAMPOS, Regina Helena Freitas. *Helena Antipoff: psicóloga e educadora: uma biografia intelectual*. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012. Memórias do Saber; ANTIPOFF, D. *Helena Antipoff - Sua vida, sua obra* Minas Gerais, Belo Horizonte: Livraria José Olympio Editora, 1975.

Como parte deste complexo educacional, foi instalado na Fazenda do Rosário em 1954, o Instituto Superior de Educação Rural (ISER) que oferecia os seguintes cursos: curso de treinamento para professores rurais, para Supervisores do Ensino Rural, de Orientadores-adjuntos de Ensino rural, de Pós-Graduação sobre Psicologia Experimental, de Educação Emendativa e cursos de economia doméstica (CAMPOS, 2012; ANTIPOFF, 1975).

O foco deste artigo é o uso do método de projetos na formação de professores para a educação emendativa. O ensino ou educação emendativa é definido por Alvim (1971) como sendo aquele “destinado às crianças excepcionais, que não podem ou não devem frequentar as classes comuns, com número reduzido de alunos e programas adequados” (ALVIM, 1971, p. 74).

A partir dos escritos de NARDELLI (1969) podemos estabelecer a relação entre o Método de Projeto, o Clube Agrícola “Fausto Teixeira e as Granjinhas Reunidas “Marques Lisboa” já que era nas últimas que as alunas/professoras dos cursos de Educação Emendativa colocavam a mão na terra.

Nos Cursos do ISER, baseando-se em métodos científicos, preocupa-se a ilustre educadora em escolher, ou mesmo criar, novos processos de ensino de atividade que dinamizam o trabalho em nossas escolas. De 1957 para cá, experimenta-se o Método de Projetos, numa das mais interessantes atividades - Granjinhas Escolas (NARDELLI, 1969, p. 9)

Nardelli (1969) define a Granjinha Escolar como “uma instituição que tem vida dentro do sistema total dos trabalhos de uma Escola Rural, no nosso caso, pois será da mesma utilidade dentro de uma Escola Urbana” (NARDELLI, 1969, p. 12). Conforme ressalta a autora, a Granjinha pertenceu inicialmente “ao Clube Agrícola, que é hoje uma grande realização no ISER e em outras Escolas da Fazenda do Rosário” (NARDELLI, 1969, p. 13). Nos diz ainda que há uma relação entre a Granjinha e o Clube Agrícola quando menciona que o trabalho prático acontecia no Clube Agrícola (1969). A autora apresenta como uma das principais características deste trabalho, a multiplicidade de conteúdos que podem ser abordados no desenvolvimento das atividades

nas Granjinhas: estudos de língua, de matemática, de ciências, de estudos sociais, de civismo, de religião.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental em que combinamos a pesquisa histórica e teórica dos cursos desenvolvidos pela psicóloga e educadora Helena Antipoff e suas colaboradoras no Instituto Superior de Educação Rural (ISER). Utilizaremos a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2009) é o tratamento adequado para este tipo de pesquisa. Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem (MINAYO, 2000).

Método de Projeto

Sabemos que a elaboração e o desenvolvimento do método de projeto fizeram parte de um grande movimento de renovação da educação que ocorria, tanto nas Américas quanto na Europa, no final do século XIX e início do século XX, mas que, pelos limites impostos para a escrita desse artigo, não poderemos nos dedicar com a importância que merecem. Nos deteremos na abordagem de William Kilpatrick, que de acordo com Lourenço Filho (2002) e Bin (2012) é reconhecido pelo desenvolvimento do método de projetos⁸⁵. É necessário considerar ainda a grande influência de Dewey no trabalho de Kilpatrick.

Faremos uma breve apresentação da trajetória de William Kilpatrick antes de discutirmos o método de projetos propriamente dito.

William Kilpatrick ingressou em 1888 nos cursos da Universidade de Mercer em Macom no sul dos Estados Unidos. De acordo com Bin (2012) o primeiro encontro de Kilpatrick com John Dewey foi em 1898: “ao final daquele ano na faculdade de Mercer, Kilpatrick

85 Para maiores aprofundamentos consultar: BIN, Ana Clara. *Concepção de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos*. São Paulo: s.n., 2012. 120 p.; LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da nova escola: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

matriculou-se em cursos de verão da Universidade de Chicago, um dos quais foi ministrado pelo professor John Dewey” (BIN, 2012, p. 26). Posteriormente, estudou na Universidade Johns Hopkins “buscando uma formação científica” (BIN, 2012, 24). Quando terminou a sua graduação retornou a sua cidade natal para lecionar matemática nas escolas elementar e secundária (BIN, 2012).

Kilpatrick passou o restante de sua carreira profissional no Teachers College, da Universidade de Columbia, onde foi aluno de 1907 a 1909; recebeu PhD. Em 1912, foi docente na educação de 1909 a 1911; professor adjunto de 1911 a 1918; professor de filosofia da educação, 1918 a 1937; e, posteriormente professor emérito (BIN, 2012, p. 26).

Para Lourenço Filho (2002):

Os primeiros ensaios e a fundamentação teórica do que posteriormente foi chamado de Método de Projeto foi realizada na escola primária experimental da Universidade de Chicago, onde John Dewey sucedeu a James Parker, em 1896. Partidário da psicologia funcional, de que ele próprio era fundador, Dewey “devia adotar” pressupostos de oposição ao ensino intelectualista, então por toda parte praticado (...) o que desejava era traçar uma nova teoria de experiência, através da qual melhor se definisse o papel dos impulsos de ação ou, na fórmula genérica então adotada da função dos interesses (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 295-296).

De acordo com Lourenço Filho (2002) Dewey propunha que “o bom ensino só se dará quando os alunos, sob conveniente direção, possam mover-se por intenções que liguem suas impulsões e desejos a proposito definidos, ideais e valores” (LOURENÇO-FILHO, 2002, p. 297). Os princípios gerais do pensamento de Dewey, resumidamente, mencionados por Lourenço-Filho (2002) eram:

- a) O pensamento se origina de uma situação problemática (...) é preciso agir para pensar, e o próprio pensamento é ação reduzida, mediante

- construção simbólica (p. 300);
- b) O princípio da experiência real anterior - a possibilidade de resolvermos um determinado problema, de pensarmos a respeito de como resolvê-lo, depende das experiências vivenciadas anteriormente (p. 300-301);
 - c) O princípio da prova final - diz respeito ao ato de pensar como uma unidade composta de dois movimentos: o indutivo que parte de determinados fatos e o dedutivo, que resumidamente constitui uma ideia (p. 301).
 - d) O princípio da eficácia social - trata das relações interpessoais estabelecidas entre esses indivíduos que pensam e agem sobre o mundo. Através dessa ação são julgados, apreciados e aceitos em um determinado grupo social (LOURENÇO-FILHO, 2002, p. 300-302).

Considerando estes princípios podemos entender a concepção de Kilpatrick de que a educação era a própria vida e não uma preparação para uma vida futura. Dessa forma “preparar para a vida seria pôr a criança em condições de projetar, de procurar meios de realização para seus próprios empreendimentos e de realizá-los verificando pela própria experiência o valor das concepções que esteja utilizando” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 303).

Além Kilpatrick, outros discípulos de Dewey se destacaram como J. Stevenson, Collings e Ellworth Wells que, especialmente, cuidaram dos modelos didáticos do método de projetos. Tanto Lourenço Filho (2002, p. 297) quanto Bin (2012, p. 82) citam especificamente J. A. Stevenson com o trabalho “O método de projetos de Ensino”.

Conforme Lourenço-Filho (2002), Stevenson foi um dos discípulos de Dewey que desenvolveu modelos didáticos do método de projetos, distinguindo quatro elementos característicos desse método:

Quadro I

Quadro elementos característicos do Método de Projeto	
1	O projeto visa de modo principal a formação do raciocínio aplicado a realidades, e não a informação de memória.

2	A informação é buscada segundo as oportunidades para que se anime realizações vivas, mediante as quais o educando forme sua experiência e ponha à prova as suas próprias conclusões.
3	A aprendizagem precisa ser feita em ambiente natural que integre capacidades, modos de pensar, sentir e agir.
4	O problema vem sempre antes dos princípios, para que assim se desperte o exercício do pensamento com valor funcional.

Fonte: Lourenço Filho, 2002, p. 304.

O autor ainda ressalta que os projetos assim como na vida real “supõem fontes de informações, colaboração, procura de material adequado, conquistas sucessivas aos obstáculos encontrados” (LOURENÇO-FILHO, 2002, p. 304).

O terceiro número da *Revista do Ensino*⁸⁶, publicada em (1925, 60-61) nos apresenta o *Methodo de Projecto*. Este, assim como outros artigos dos primeiros números dessa revista, não possui assinatura de autoria. Consideramos, no entanto, que o/a autor/a nos oferece uma importante contribuição. Da utilização do método de projeto na educação decorreriam duas importantes consequências: evitaria que os professores desperdiçassem tempo e energia preparando diversas lições e que os alunos aprendessem, por meio da interligação entre as disciplinas dos programas de ensino, a aplicação prática e imediata da teoria. Teriam ainda a vantagem de ensinar ao aluno a estudar sozinho, independente do auxílio do professor, no preparo de suas lições. Para tanto, os alunos deveriam desenvolver o hábito de “coordenar ideias, de pesquisar, de observar, de analisar, comparar, julgar, obter informações, enfim, exercitar o habito de estudar e aprender sem auxílio de outrem” (1925, p. 60-61). Ressaltava ainda que esta metodologia exigiria do professor um amplo conhecimento das disciplinas do programa para que pudesse organizar os planos de estudo.

86 A primeira Revista do ensino foi publicada no dia 08 de março de 1925. Regulamentada pela Decreto nº 6.655 que regulamentou o ensino primário, trata no título X da criação da Revista. De acordo com o Art. 479, o responsável pela publicação da Revista do ensino será a Directoria da Instrução destinada a “orientar, estimular e informar os funcionários do ensino e os particulares interessados em assumptos com estes relacionados”.

Fontes

As fontes inéditas utilizadas para este trabalho estão no arquivo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA no Memorial Helena Antipoff) em Ibirité bem como nos arquivos da sala Helena Antipoff na Biblioteca Central da UFMG. São elas: manuscritos dos professores e organizadores dos cursos; as cadernetas individuais elaboradas ao final de cada curso; provas e relatórios de atividades realizadas pelas alunas dos cursos Emendativos. Temos como fontes secundárias encontradas as Revistas do Ensino, Boletins da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Boletins da Fazenda do Rosário, Boletins da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, os Boletins do CDPHA bem como as Coletâneas das obras de Helena Antipoff.

Foi no diário do 1º curso de educação emendativa, no dia 15 de janeiro de 1951, produzido coletivamente pelas alunas, que encontramos a primeira referência a respeito das cadernetas: uma breve anotação a respeito das atividades realizadas naquele dia “a organização da caderneta”. Trata-se de um pequeno caderno de 14 por 10 cm, preenchido, individualmente, ao final de cada curso. Outro documento localizado do ano de 1967, foi o roteiro que deveria ser seguido:

- 1) nome, procedência, estabelecimento, repartição, curso geral, curso normal, curso especializado, anos de magistério, experiência com excepcionais, data, assinatura, endereço para correspondência. Breves dados biográficos, 2) Primeiras impressões do ISER e do Curso; 3) Aulas que considera de maior utilidade; 4) Aulas que considera de menor utilidade; 5) Atividades e exercícios práticos de maior utilidade; 6) Atividades e exercícios de menor utilidade para sua escola e seu trabalho; 7) Aula ou assuntos que foram melhor assimilados; 8) Aulas e assuntos de mais difícil compreensão e assimilação; 9) Sugestões para melhoramento dos futuros cursos intensivos de férias de Ensino emendativo; 10) O que achei de pior no curso; 11) O que achei de melhor no curso; 12) Quais os ensinamentos do curso que poderá logo aplicar em seu estabelecimento; 13) Publicações e Material recebido (Roteiro das cadernetas, 1967).

Além das cadernetas utilizaremos como fonte de dados os

relatórios de atividades dos alunos. Estes manuscritos eram elaborados por cada grupo de alunos participantes de cada um dos cursos: atividades realizadas, roteiros de leitura, excursões realizadas, disciplinas estudadas, professores, horários de aula.

Resultados

Essa metodologia proposta pelo Método de Projetos era utilizada por Helena Antipoff e seus colaboradores nos cursos de Educação Emendativa, por meio dos Clube Agrícola “Fausto Teixeira” composto por atividades teóricas e práticas. Através do método de Projetos, os estudantes deveriam circular tanto entre os clubes⁸⁷, quanto nas funções de direção dos mesmos. Exerciam desta forma sua capacidade de escolha entre as alternativas ofertadas (CAMPOS, 2012).

Educação Emendativa

De acordo com Jannuzzi (2012) o termo emendativo passou a ser usado pelos educadores de pessoas com deficiência a partir da década de 1930:

A expressão *ensino emendativo*, de *emendare* (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito, traduzir o sentido diretor desse trabalho educativo em muitas das providências da época. (JANNUZZI, 2012, 60)

Tanto Jannuzzi (2012) quando Soares (2005) citam a publicação do dr. Armando de Lacerda, em 1934, a *Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo*. Esta perspectiva é confirmada por Armando de Lacerda no livro *Pedagogia Emendativa do surdo-Mudo* quando declara que a finalidade da Pedagogia Emendativa é:

[...] era suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais. No que concerne ao surdo-mudo esse desideratum é alcançado por intermédio do ensino de linguagem e do correspondente desenvolvimento

87 Clube de leitura, Clube das donas de casa, Clube dramático, Clube dos amigos da natureza.

(LACERDA,1934, p. 6 *apud* SOARES, 2005, p. 57).

Percebemos que naquele momento, se objetivava a correção, a retirada do defeito e assim adaptá-los “ao nível social dos normais”.

No dia 14 de julho de 1934, Washington Ferreira Pires⁸⁸, através do Decreto nº 24.794, criou a Inspeção Geral do ensino Emendativo. Apesar desse decreto tratar ainda serviços relativos à Educação Física e ao Canto Orfeônico focaremos a nossa atenção no ensino emendativo.

Art. 1º Fica criada, no Ministério da Educação e Saúde Pública e subordinada ao respectivo ministro, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo[...].

Art. 2º O Ensino Emendativo, dentro das técnicas que norteiam cada uma de suas modalidades, será ministrado em estabelecimentos federais padrões e em estabelecimentos estaduais, municipais e particulares, sujeitos estes à fiscalização federal.

Art. 3º Atendendo à destinação específica dos estabelecimentos de que trata o artigo anterior e em face da finalidade do seu conjunto, que é o aproveitamento e o corretivo possível dos anormais do físico, dos sentidos, da moral e da mente, com o objetivo utilitário social ao lado da proteção caritativa, o Ensino Emendativo inicialmente será ministrado nos seguintes estabelecimentos:

- a) Instituto para cegos;
- b) Institutos para surdos-mudos;
- c) Escolas de prevenção;
- d) Escolas de correção;
- e) Escolas reformatórias;
- f) patronatos agrícolas⁸⁹.

Art. 15º Fica creado o Ensino Normal Emendativo visando a formação do corpo de professores especializados, cujos cursos funcionarão

88 Washington Pires, mineiro de Formiga, formou-se em medicina, em 1915, no Rio de Janeiro. Em 16 de setembro de 1932, indicado pelo presidente de Minas, Olegário Maciel, assumiu o Ministério da Educação e Saúde, em substituição a Francisco Campos, ocupando o cargo até o dia 25 de julho de 1934 <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/washington-ferreira-pires>>.

89 DECRETO N. 13.706 - DE 25 DE JULHO DE 1919 (*Dá nova organização aos patronatos agrícolas*) Art. 2º “Os patronatos agrícolas constituem, em seu conjunto, um instituto de assistência, protecção e tutela moral dos menores compreendidos no art. 1º do presente regulamento, recorrendo para esse efeito ao trabalho agrícola, sem outro intuito que não o de utilizar sua acção educativa e regeneradora, com o fim de os dirigir e orientar, até incorporal-os no meio rural”.

respectivamente nos estabelecimentos federaes a que se refere o art. 3º do presente decreto, na forma dos regulamentos que oportunamente serão expedidos.

Este decreto almeja a correção como vimos anteriormente, e nos apresentando um novo público para esta modalidade educativa: crianças com questões morais, crianças abandonadas, crianças e adolescentes com problemas com a lei. Deverá ser ministrado em instituições específicas ou especiais “dentro das técnicas que norteiam cada uma das modalidades”.

É importante destacar que este decreto além de recomendar o uso de técnicas especializadas, apresenta a questão da formação de professores prevista no artigo 15º deste Decreto nº 24.794.

Helena Antipoff e a Educação Emendativa

Na década de 1940, a proposta de Helena Antipoff (1992, p. 157-159) para 1º Encontro Curso pró-infância excepcional para equipes de profissionais de nível superior – em colaboração com às Delegacias Regionais de Ensino em Minas Gerais trazia entre outros temas: I - Infância Excepcional; II - Educação especializada e ensino Emendativo.

Esta proposta já nos adianta algumas perspectivas de Helena Antipoff: não se fala de deficientes, mas de excepcionais. Helena Antipoff, em documento não publicado, do Acervo do CDPHA, esclarece como foi adotada a nova terminologia: “Já em 1933, o Boletim nº 12, editado por esta Sociedade Pestalozzi e a Secretaria da Educação, já era chamado infância excepcional (sub-normais), adotando a terminologia norte americana (excepcional children)” (CASSEMIRO, 1996, p. 34).

De acordo com Alvim (1971). “Emendativo – ensino ou educação – é destinado às crianças excepcionais, que não podem ou não devem frequentar as classes comuns, com número reduzido de alunos e programas adequados” (ALVIM, 1971, p. 74). A educação especializada para este mesmo autor seria realizada em “escolas especiais funcionariam em regime de externato e receberiam crianças recuperáveis e parcialmente recuperáveis” (ALVIM, 1958, p. 104). Poderíamos dizer que estas duas definições são complementares. Os cursos de formação oferecidos por Helena Antipoff e seus colaboradores são na sua maioria denominados

Emendativos. Através dos documentos dos analisados podemos afirmar que a perspectiva de Helena Antipoff não era corretiva, mas educativa como veremos.

Clube Agrícola

Conforme o artigo “Clubes Agrícolas de Meninos e Moços” da *Revista do Ensino*⁹⁰ (Ano I nº1: 1925, p. 26-27) os primeiros clubes surgiram na primeira grande guerra e hoje fazem parte do ensino e da educação. Para o autor, uma das principais finalidades dos Clubes Agrícolas era o fato do “ensino ter uma repercussão na pratica, pois que sem essa condição, a instrução que os jovens educandos vão recebendo, são inteiramente sem base solida e de nenhum proveito” (Ano I nº1: 1925, p. 26-27). Conforme ressalta o autor, “a instituição de clubs agrícolas em diversos países da Europa e da América, tendentes a acordar no peito dos jovens alunos verdadeiro entusiasmo pela aplicação dos ensinamentos recebidos nas escolas” (s/n, 1925, p. 26-27).

Um acontecimento que propiciou a implementação dos Clubes Agrícolas em Minas Gerais, foi a instalação do Serviço Rural pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, e a inauguração do primeiro curso de Aperfeiçoamento para professores rurais, julho de 1948, sob a orientação de Helena Antipoff com a colaboração de ex-alunas da Escola de Aperfeiçoamento. Sobre esse fato Daniel Antipoff (1975) diz que era uma “época em que se dá ênfase aos Clubes Agrícolas, publicandose a *Revista Rural*, que serve de guia e de estímulo para centenas de professores, cuja situação funcional e financeira acaba melhorando” (ANTIPOFF, D. 1975, p. 159).

É importante destacar ainda que em 01 de março de 1952, com a presença de Helena Antipoff, criou-se em Minas Gerais a Federação dos Clubes Agrícolas. Convênio assinado pelo Serviço de Informação Agrícola e as secretarias de Educação e agricultura cabendo ao órgão federal o fornecimento do material necessário, as despesas com transporte até a sede da Federação, bem como a indicação de técnicos:

[...] um ou mais agrônomos para acompanhar

90 O artigo não é assinado.

a execução do acordo e orientar os trabalhos técnicos, colaborando ainda com na organização e realização de cursos para a formação de professores responsáveis pelas atividades dos clubes agrícolas (DIÁRIO DE MINAS, 2 de março de 1952).

Na 1ª edição da revista Escola Rural encontramos o artigo intitulado “Clube Agrícola” de Margarida Trindade Neto (1948) menciona que o Curso de Especialização Rural fundou o Clube Agrícola Pestalozzi, no dia 21 de julho de 1948. Sobre esse Clube Neto (1948) descreve que:

O cultivo de hortaliças, flores, frutos, era uma forma de trabalho que a criança podia executar sem prejuízo algum para a saúde, muito menos para a inteligência. A criança do campo deveria ser educada como criança do campo e sentir-se feliz na vida do campo (...). Os estatutos foram elaborados, preparo e cultivo da horta resolvidos e o plantio iniciado (NETO, 1948, p. 31).

De acordo com Neto (1948) este Clube Agrícola assemelha-se a uma colmeia com realce na parte social, pois nele eram realizadas excursões, visitas, recepções e auditórios recreativos e cívicos. A autora afirmava ainda que no Clube Agrícola era “preciso dar a criança a compreensão nítida da natureza, mostrando-lhe a companhia das árvores, das flores, das plantas, em geral, proporciona saúde e alegria” (NETO, 1948, p. 32). Encontramos outros Clubes Agrícolas associados a Fazenda do Rosário. Daniel Antipoff (1975) ressalta que um dos empreendimentos Rosarianos foi a “instalação do Clube Agrícola Dr. Rolfs, outubro de 1949, na Escola Normal Regional – com o desenvolvimento da cerâmica industrial (vasilhame, vasos para mudas de floricultura, etc) sob a orientação dos técnicos Húngaros contratados pela Sociedade Pestalozzi” (ANTIPOFF, D. 1975, p. 158-162).

O Clube Agrícola “Fausto Teixeira” constituído em maio de 1956, teve o seu Estatuto elaborado em setembro de 1958 e aprovado em Assembleia Geral em junho de 1963. No memorial Helena Antipoff é possível encontrar a cópia deste Estatuto contendo a assinatura e os comentários de D. Helena Antipoff. Apesar do documento ser composto por seis capítulos, serão apresentados a seguir um compilado deste

documento no intuito de estabelecermos as relações entre os resultados e o referencial teórico baseado na Escola Nova e Método de Projeto.

O Capítulo I do Estatuto, especificamente o Artigo 1º, refere-se à constituição do clube Agrícola “Fausto Teixeira” nº 2292, com sede no Instituto Superior de Educação Rural da Fazenda do Rosário, no Município de Ibirité, em Minas Gerais, afirmando que sua duração seria ilimitada. Já o Capítulo II nos mostra os objetivos principais do clube distribuídos nos seguintes itens: 1) incutir nos sócios o amor à terra, sentimento da nobreza das atividades agrícolas; 2) dignificar o trabalho manual e a profissão de agricultor; 3) oferecer oportunidades aos sócios de auferir lucros nas atividades agrícolas por eles desempenhadas; 4) mostrar os perigos do urbanismo e do abandono dos campos; 5) desenvolver o espírito de cooperação na escola, na família e na coletividade; 6) difundir os métodos agrícolas racionais; 7) suscitar, especialmente nas meninas, a verdadeira significação da palavra “lar”; 8) colaborar para o melhoramento permanente da vida rural mais agradável e aperfeiçoado sob o ponto de vista da economia, da sociabilidade, da estética e da cultura geral; 9) formar hábitos que conduzam à vida saudável por meio de uma alimentação sadia, higiene, trabalho diverso e repouso; 10) proteger os animais e as plantas; 11) combater a erosão, queimadas, as doenças e pragas da lavouras e criações e, finalmente, 12) levantar o padrão de vida do homem rural, ensinando-lhe métodos de exploração econômica nas atividades agropecuárias.

Para a efetivação destes doze itens, o Artigo 3 do Estatuto busca promover exposições não só do próprio clube como da comunidade local; campanhas de proteção às reservas naturais da região, as florestas e animais; florir as janelas das casas dos sócios e realizar o “Concurso das janelas floridas”. Comemorar o “dia da árvore”, como parte do programa de “Festa da Primavera”; Realizar a Festa do Milho e da Colheita na época melhor indicada; trabalhar pelo reflorestamento - de forma que cada árvore derrubada seja substituída por duas outras que se plantam; influir para que as praças, ruas e estradas da localidade sejam arborizadas; propiciar oportunidade de maior intercâmbio entre a escola, os pais dos alunos, ex-alunos e a própria comunidade. Fazer propaganda na comunidade local, na vivenda bonita, confortável, alegre e higiênica, ensinando a ordem e a limpeza. Organizar uma biblioteca de assuntos

de interesse para os associados deste clube para seu uso além de manter permanente entendimento com as autoridades municipais, estaduais e federais no sentido de conseguir colaboração e programa de ação, de interesse do clube.

O Capítulo III do Estatuto destina-se a explicação dos sócios descrevendo no Artigo 4º que os associados desse clube agrícola são os alunos dos cursos do Instituto Superior de Educação Rural, sendo que também poderão ser associados, outras pessoas mediante as consultas e aprovação prévia da Assembleia Geral do Clube. Conforme descreve o documento são deveres dos sócios cumprir os presentes estatutos e trabalhar pelo desenvolvimento do Clube e é direito do associado usufruir de todos os benefícios que o clube Agrícola possa proporcionar, havendo igualdade de direitos e deveres entre os associados.

A administração do Clube Agrícola “Fausto Teixeira” é tratada no Capítulo IV do Estatuto. O Clube seria administrado por uma diretoria composta dos seguintes membros: presidente, 1º e 2º vice-Presidentes, Secretário, 1º e 2º Secretários, Tesoureiro, 1º e 2º Tesoureiros e três zeladores. A diretoria escolhida por eleição democrática e voto secreto com apresentação de chapas eleitorais (dois candidatos pelo menos para cada cargo). Os membros da diretoria serão eleitos pela assembleia geral dos associados, por maioria absoluta e o mandato com duração de um semestre, sendo que estes poderão ser reeleitos nos cursos seguintes. A assembleia geral é o órgão soberano do clube agrícola, deliberando validamente, por maioria absoluta de votos.

O Capítulo VI do Estatuto do Clube Agrícola “Fausto Teixeira” refere-se as Disposições transitórias. O Artigo 21º deste capítulo menciona que as atividades deste Clube se desenvolveriam de acordo com os interesses dos associados à disposição dos quais ficam as instalações do ISER para o devido uso, sendo que essas atividades não poderiam contrariar os objetivos dos vários cursos que funcionam no ISER ou junto dele.

As alunas dos cursos de formação de professores do ISER participavam ativamente da Granjinha Escolar “Marques Lisboa” como veremos nos depoimentos. A partir de 1959, introduziu-se o “contrato de Locação” que faziam como LOCADOR o Clube Agrícola *Fausto Teixeira* nº 2.292 e como LOCATARIA a Granjinha, conforme as cláusulas que

determinavam as obrigações dos contratantes e dos locatários.

Encontramos nas Cadernetas dos Curso de Ensino Emendativo (CEDEM) realizados no ISER, citações tanto do recebimento das publicações a respeito dos Clubes Agrícolas quanto da participação nos mesmos Projeto da Granjinhas Escolares em que podemos entrosar todas as matérias.

Tomaremos principalmente os depoimentos dos alunos do 2º Curso de Férias de Educação Emendativa, janeiro e fevereiro de 1962, com a duração de dois meses. Esta turma era formada por 73 alunos com 8 grupos. Apresentaremos a seguir trabalhos dos seguintes grupos: grupo 2 composto por 8 alunos; grupo 3 por 11 alunos; grupo 5 com 10 alunos.

As citações a respeito do projeto das granjinhas são muito interessantes já que nos remetem para o Método de Projeto. Tomamos a 5ª questão da avaliação apresenta na seção anterior “Atividades e exercícios práticos de maior utilidade”:

Também de grande utilidade o contato direto com as granjinhas. Através das mesmas, fazemos a educação de todos os nossos órgãos sensoriais, além de seu entrosamento com todas as matérias do currículo escolar (D.S.C, 2º CEDEM, 1962).

“Atividade rica[...]projeto espetacular e muito amplo, oferecendo situações e recursos que favorecem a educação integral, desde que o professor esteja atento para não deixar passar, sem que aproveite, em bem da criança, e sua educação” (M. J. G. F, 5º CEDEM, 1964).

Os depoimentos nos remetem aos pressupostos do Método de Projeto (Quadros I, item 3). Destaco a frase “fazemos a educação de todos os nossos órgãos”, ou seja, as professoras alunas estavam aprendendo a fazer, fazendo, para depois então ensinar aos seus alunos.

Atividades agrícolas - no projeto das Granjinhas o campo é vasto. A começar pelo contato que as crianças têm com a natureza onde tanto tem que se aprender e observar. A crianças trabalha com sementes, pedras, material preciosíssimo para a concretização; os movimentos motores que tanto

se desenvolve na criança através de ordens como: “vá buscar água”, vá buscar areia, etc. é muito triste e lamentável que as escolas todas de Minas não tenham a sua granjinha escolar (L.R.S 2º CEDEM, 1962).

Os cursos aqui analisados eram voltados para a preparação de professores para Educação Emendativa. O depoimento desta professora evidencia, no entanto que essa não era uma atividade voltada para um grupo de excluídos: como uma atividade mais “simples” apropriada para “os menos inteligentes”. Não minimizava a importância desta atividade: a granjinha deveria ser implantada em todas as escolas. Como já havia antecipado, a perspectiva de Helena Antipoff não era corretiva e nem tão pouco corretiva. Está intimamente relacionada o desenvolvimento integral do sujeito, independentemente de quem ele era, destacando a importância da interação das capacidades, dos modos de pensar, sentir e agir do aluno. Este fato pode ser comprovado por meio do depoimento de um aluno do Curso de Educação Emendativa (CEDEM), encontrado do ano de 1962:

Muito lucrei com os conhecimentos adquiridos nas Granjinhas. Apesar de haver passado minha infância em uma fazenda, de possuir um pouco de prática em agricultura, só agora, após este curto convívio com D. Helena Antipoff, aprendi a notar detalhes como seja: o canto dos passarinhos, a sinestesia das plantas, etc, etc. Lamento tê-la conhecido pessoalmente, tão tarde assim, não teria perdido tanto tempo em minha vida (M.S.C, 2º CEDEM, 1962).

Uma leitura desatenta poderia nos fazer supor que o sucesso das granjinhas estaria associado ao fato daquelas professoras terem se encantado com a primeira experiência no campo. Este último depoimento, no entanto, nos apresenta uma questão muito importante: a aluna em questão já conhecia o campo, tinha prática na agricultura, mas nunca tinha visto o que a professora Antipoff apresentou. Dessa forma, a aluna teve a oportunidade de vivenciar, refletir sobre a sua experiência e construir suas próprias conclusões, permitindo realizar uma distinção

entre as suas experiências anteriores e as vivências no ISER.

O grupo abordado neste momento será o grupo 5, através de dois documentos manuscritos: o relatório de atividades e a apresentação de trabalho dos membros do grupo. Temos ainda deste grupo algumas cadernetas, como já mostramos anteriormente. Cada grupo tem na sua composição um representante e um secretário. O relatório de atividades dos alunos do Grupo 5, escrito pela secretária (L.C.P, 2º CEDEM 1962) mostra que no dia 12 de janeiro de 1962 esse grupo tomou “conhecimento do relatório anual de atividades do Clube Agrícola Fausto Teixeira – ISER, Fazenda do Rosário 1959”. Desta forma, as alunas eram informadas da organização e dos serviços que compõe este Clube: “O Clube Agrícola “Fausto Teixeira”, nº 2292, do ISER:

Compreende vários serviços e seu terreno, de 4,5 ha (Quatro hectares e meio) está subdividido em duas partes: a pedagógica e educativa e a parte de produção agrícola”. Faz ainda uma descrição das culturas – soja, milho, girassol e arroz. Da horta de 2.262m² que cultiva “durante todo o ano, obedecendo ao calendário agrícola – alface, almeirão, couve, repolho, couve-flor, beterraba, acelga, rabanete, cenoura, espinafre, pimentão, jiló, quiabo, vagem, pepino, abóbora, chuchu, ervilha, cebola, alho, tomate, salsa e cebolinha ...bem como algumas flores tais como ervilha de cheiro, zínia, gipsófila” (L.C.P, 2º CEDEM, 1962)

Relata ainda que o terreno do ISER é contornado com “árvores frutíferas: mangueiras, abacateiros, jabuticabeiras, mamoeiros, cítricos variados, laranjas, toranjas, mexericas, cidras, limões – alguns pés de carambola, de pêssegos, ameixas bem como como cordões de abacaxis” (L.C.P, 2º CEDEM 1962) além da criação de pequenos animais. Além disto presta conta da receita e das despesas do Clube Agrícola. Na página 3 desse relatório encontramos:

Dentro do clube agrícola do ISER funciona uma instituição escolar denominada *Granjinhas Reunidas Prof. Marques Lisboa* é a parte pedagógica e científica do mesmo, (clube agrícola) baseada na cooperação das professoras-alunas, divididas em

equipes de 6 a 8 elementos (L.C.P, 2º CEDEM, 1962).

Em relação as granjinhas, as alunas no dizem:

As atividades das “Granjinhas Reunidas servem à realização de um projeto; bem motivadas no início, seu desenvolvimento acha-se acompanhado por meio de diários e demais registros objetivos, que anotam através de descrições ilustradas, toda a marcha do trabalho, quer seja agrícola, científica, social, econômico-financeiro, moral, cívico, jurídico, artístico, etc (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 1959).

Encontramos inúmeros registros nas cadernetas ou nos diários, nos relatórios de atividades das alunas professoras dos Cursos de Educação emendativa com descrição de pássaros, desenhos das aves, nome científico, nome popular, principais características. No relatório do Grupo 3, deste mesmo Curso Emendativo, de janeiro e fevereiro de 1962, encontramos a distribuição de trabalhos dos alunos. Os temas propostos para as monografias, que eram realizados individualmente eram os seguintes:

Pão de galinha (nome popular do besouro da família Scarabaidae que ataca a cana-de-açúcar); Diplopoda (conhecidos como piolho-de-cobra); Coccinelideo (joaninha); Rosa; tomate; Cenoura; abobora; girassol. A orientação é que deveria ser feito em papel almaço, sem pauta e com ilustrações (2º CEDEM, 1962, Grupo 3).

As alunas produziam ainda material de pesquisa para a realização dos trabalhos nas granjinhas como por exemplo: herbários, descrições de flores, frutos, raízes. Sob o título de “entrosamento com Ciências Naturais”, o grupo 2 deveria produzir monografias mirins: a) nome da planta popular e científico; b) Clima; c) época de plantio; d) adubação - os vários tipos; e) ciclo vegetativo; f) semeio e transplantio; g) partes aproveitáveis (2º CEDEM: Grupo 3).

Considerações finais

Os depoimentos e relatos dos alunos dos cursos de Educação

Emendativa demonstram que o “aprender fazendo” era uma premissa já que os alunos literalmente colocavam a mão na massa como o melhor caminho para aprender a ensinar. Eles evidenciam que Helena Antipoff, não se preocupava com o que faltava a cada um dos seus alunos e/ou colaboradores, mas aquilo que eles poderiam oferecer. Via granjinhas escolares as professoras alunas tinham a oportunidade relacionar entre si os diversos conteúdos presentes no currículo dos cursos de Educação Emendativa⁹¹: aprendiam a língua pátria através da escrita dos relatórios, diários e resumos; com os conhecimentos da matemática mediam área das granjinhas, calculavam as despesas, os lucros e prejuízos com a venda dos produtos das granjinhas. As relações sociais e pessoais eram trabalhadas através das reuniões de grupo e dos conflitos que surgiam nos limites das granjinhas. Estes são alguns exemplos das possibilidades dos Clubes Agrícolas e as granjinhas como recurso de formação e aprendizado.

A pesquisa realizada no CDPHA do Memorial Helena Antipoff evidencia que essa russa, “uma mulher do mundo”, (ANTIPOFF, D. 1975, p. 175) ainda tem muito a nos ensinar no que diz respeito a formação de professores para a educação de pessoas com deficiência. Sua obra é rica tanto no que diz respeito a metodologia quanto aos conteúdos ministrados nessa área o que nos leva a concluir que temos muito o que aprender com Helena Antipoff.

Referências

ALVIM, Clovis de Farias. *Introdução ao Estudo da Deficiência Mental*. 2^a Ed. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1967.

_____. *Vocabulário de Termos psicológicos e psiquiátricos*. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1971.

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

ANTIPOFF, Helena. *Educação do Excepcional*. Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff. Vol. III Belo Horizonte: CDPHA, 1992.

91 NARDELLI, Aurea. *Granjinhas - ISER - Fazenda do Rosário/Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1969.

Educação Rural. Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff. Vol. IV. Belo Horizonte: CDPHA, 1992.

BIN, Ana Clara. *Concepção de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos*. 2012. 120p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

3º SUPLEMENTO DO MENSAGEIRO RURAL, Educação Emendativa – Fundamentação In *Assistência ao Excepcional*. Março-abril-maio 1963

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 2009

CAMPOS, Regina Helena Freitas. *Helena Antipoff: psicóloga e educadora: uma biografia intelectual*. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012. Memórias do Saber.

Helena Antipoff / Regina Helena de Freitas Campos. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 152 p: il. – (Coleção Educadores).

FERRIÈRE, Adolphe, Primera Conferencia: Escuela Normal de Profesores La Reforma Pedagógica In CARDOZO, Ramon I. *Suplemento de La Revista La Nueva Enseñza. Boletim Del Consejo Nacional de Educacion*. Asuncion, Republica Del Paraguai: 1930.

FERRIÈRE, Adolphe, Tercera Conferencia: La Reforma Pedagógica y La Preparacion de Los Mestros. CARDOZO, Ramon I. *Suplemento de La Revista La Nueva Enseñza. Boletim Del Consejo Nacional de Educacion*. Asuncion, Republica Del Paraguai: 1930.

CASSEMIRO, Maria de Fátima P. *Representações das instituições especializadas sobre a profissionalização dos portadores de deficiência mental*. Belo Horizonte. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 1996, p. 164.

CLUBES Agrícolas de Meninos e Moços *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, Anno I n 1, p. 26-27, 8 de março 1925.

CONVÊNIO para a criação da Federação dos Clubes Agrícolas. *Diário de Minas*, Belo Horizonte, Ano IV, 2 de março de 1952. CDPHA no Memorial Helena Antipoff.

ESTATUTOS do Clube Agrícola Fausto Teixeira nº 2292 *Instituto Superior de Educação Rural*, Fazenda do Rosário, CDPHA do Memorial Helena Antipoff.

JANUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3ª ed. Ver - Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção contemporânea).

LESSA, Gustavo. *Assistência à infância: a experiência inglesa e suas lições*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da nova escola: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

_____ *Seminário de Educação Emendativa em 1963 - 5º*
Suplemento do Mensageiro Rural. ISER, Fazenda do Rosário: 1964.

MARTINS, Yolanda. *Ensino Emendativo - Considerações sobre um Curso*. 1º
Suplemento do Mensageiro Rural. ISER, Fazenda do Rosário: 1962.

MINAYO, Maria Cecília Souza. *O desafio do Conhecimento - Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 7. Ed - São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

NARDELLI, Aurea. *Granjinhas - ISER - Fazenda do Rosário/Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1969.

NETO, Margarida Trindade. Clube Agrícola. IN Escola Rural - *Boletim dos Cursos de Aperfeiçoamento para professores Rurais*. Ibirité, Ano I, Nº I, p. 31-32, julho a setembro de 1948. Secretaria de Educação de Minas Gerais. Imprensa Oficial.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema Integrado de Bibliotecas. *Orientações para elaboração de trabalhos técnicos científicos*: projeto de pesquisa, teses, dissertações, monografias, relatório entre outros trabalhos acadêmicos conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). 2. Ed. Belo Horizonte: PUC Minas, 2016. Disponível em: <www.pucminas.br/biblioteca>. Acesso em: 13/08/2016.

RELATÓRIO Anual das Atividades do Clube Agrícola "Fausto Teixeira" Nº 2292, Exercício de 1959, *Instituto Superior de Educação Rural*, Fazenda do Rosário, CDPHA do Memorial Helena Antipoff.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.



Helena Antipoff em psicologia espanhola - cartografia de um legado difuso (1915-1936)

Carmen García Colmenares

En tratándose de las mujeres, los mayores absurdos se sientan como axiomas que no necesitan demostración (Concepción Arenal, 1868).⁹²

Recuperar un legado transitando por los márgenes

Cuando nos acercamos al estudio de las aportaciones de las mujeres a la ciencia y la cultura encontramos que un importante número de ellas permanecen en el olvido a pesar de haber tenido un cierto reconocimiento en su época. Como señala Amelia Valcárcel supone una suerte de ablación de la memoria (2000). Extirpación que responde a mecanismos de exclusión anclados en una construcción androcéntrica del canon que se manifiesta a través de un *efecto deformador*, relacionado con los aspectos de carácter personal de quien investiga al no percibir ni citar las aportaciones de las mujeres; un *efecto distorsionador*, fruto de la socialización que acepta de manera implícita la discriminación; y un tercer *efecto homogeneizador* que dificulta la percepción de la desigualdad (Moore, 2009).

Pero acatar las normas de la ciencia no supone necesariamente tener reconocimiento, al menos para las mujeres, tal como se puede constatar en el desempeño profesional de la mayoría de las psicólogas pioneras que, si bien respetaron las normas masculinas de la ciencia psicológica, sus aportaciones no fueron incorporadas al corpus teórico de la disciplina (Dauder, 2005; García-Colmenares; Vendrell, 2012).

Las primeras psicólogas tuvieron que luchar contra la exclusión institucional que las situaba en lugares de difícil promoción (segregación vertical) o la relegaba a ámbitos de conocimiento menos valorados (segregación horizontal), además de soportar prejuicios

92 Se ha utilizado el texto de La mujer del porvenir. Madrid: Ed. Castalia.1993.

acerca de su condición femenina. Autores como José Ortega y Gasset justificaron la escasa presencia de las mujeres en la historia a su falta de *porosidad cerebral* que impedía que sus conocimientos se asentasen de manera firme. La réplica de María Luisa Navarro, psicóloga, socia fundadora del Lyceum Club y codirectora en la sombra de la Revista de Pedagogía, le responderá con fino sentido del humor que esa falta de porosidad “al proyectarse sobre los hombres, contribuye a que se encaje con más fuerza el casco férreo dentro del que se aprisiona su intelectual curiosidad y le hace sentirse ante los problemas del espíritu sin inquietud ni preocupación” (Navarro, 1929, p.1). Para Stanley Hall (1904) la educación superior de las mujeres arrastraría al suicidio de la raza y la enseñanza mixta a su virilización. Más explícito, Mckeen Cattell (1909) señalaba que:

[...] al promedio del coste de la educación de cada chica en la escuela superior se debe añadir un niño no nacido [...]. Esa vasta horda de mujeres maestras que en Estados Unidos tiende a subvertir tanto a la escuela como a la familia.⁹³

Conocer los dispositivos que intervienen en el proceso de la construcción de las subjetividades de las psicólogas pioneras permite cuestionar el canon académico al re-conocer cuáles fueron los marcos de referencia que han formado parte de la profesión (textos, autores, relaciones de poder, códigos morales,...). Los valores epistémicos propios del método científico (evidencia empírica, coherencia teórica, poder predictivo,...) no necesariamente deben competir con los no epistémicos/contextuales de carácter social, cultural y persona (Longino, 1990). Utilizando estrategias de resistencia híbridas que las situaban dentro/ fuera del discurso hegemónico de la psicología, algunas pioneras como Helena Antipoff, desarrollaron proyectos sociales transformadores desde el ejercicio profesional que conllevaba situarse en “ [...] los márgenes de los discursos dominantes, espacios sociales enclavados en los intersticios de las instituciones, en las fisuras y en las grietas de los aparatos del poder saber” (Lauretis, 2000, p.62) Ahora bien, partir de un conocimiento situado no implica caer en un relativismo puesto que:

93 Tanto las referencias de Stanley Hall (1904) como las de Mckeen Cattell(1909) se pueden localizar en Dauder(2005) y Garcia Colmenares (2011)

[...] tan indispensable o más que “añadir” las psicólogas pioneras en el “canon” de la psicología científica, es conocer como funcionaron las prácticas institucionales y relacionales de exclusión, o, viceversa, las imaginativas resistencias y supervivencias individuales y colectivas, en compañía de otras mujeres como ellas, o solas o con compañeros y pensadores más progresistas” (Cabruja, 2010, p.91).

Con relación al estudio de la influencia de la obra de Helena Antipoff en España durante el periodo de 1915 a 1936, se ha comenzado por la búsqueda de la huella a través de sus primeros artículos en el periódico *El Noroeste de Gijón* que se reproducen íntegramente en el anexo final. Se ha continuado con su actividad como profesora de estudiantes españoles que completaron su formación en el Instituto Juan Jacobo Rousseau en Ginebra (IJJR) y que difundieron su obra. Más tarde, ya desde Brasil, hemos constatado el impacto de la obra *Ideas e interesses das creanças de Bello é algunas sugestiones pedagógicas* (1930) en las psicólogas españolas Mercedes Rodrigo y Regina Lago.

Por último, desde los márgenes, se ha incorporado a esta cartografía la posible influencia de Helena Antipoff en la organización pedagógica de las colonias escolares (comunidades infantiles) durante la guerra civil, cuya responsable fue su antigua alumna Regina Lago. Partiendo del concepto de *sensibilización teórica* (Glasser y Straus, 1964) se plantean algunas interpretaciones provisionales que, junto con los datos que han ido emergiendo durante el proceso de búsqueda, permiten hacer algunas inferencias al tema estudiado cuando no se tienen referencias precisas (Kelle, 2005). Existirían similitudes entre las colonias escolares y colonias de trabajo que proliferaron por todo el territorio ruso para recoger a la infancia abandonada a su suerte como consecuencia de la guerra.

Hacer conocer los puntos fuertes y débiles de un trabajo, sus encrucijadas y sus momentos creativos es también un aporte a la comunidad de investigadores. [...] la narración del desarrollo de una investigación y sus procedimientos es una contribución no sólo a la confiabilidad, sino

también a la validez de sus resultados (Forni, 2001,93).

La estancia en gijón ¿un desvío necesario en el camino?

La primera referencia acerca de la estancia de Helena Antipoff en Gijón (Asturias), se la debemos a Martine Ruchard (2010) en su interesante trabajo sobre la correspondencia entre Claparede y Helena Antipoff. Desde las *Croniques d'Institut en el Intemediaire des Educateur* se anunció el matrimonio con el abogado y periodista Rafael Sánchez de Ocaña, director de El Noroeste de Gijón (Asturias). En la prensa española solamente se ha encontrado una pequeña referencia acerca de su matrimonio con motivo del naufragio de un buque en las costas de Gijón (Asturias) por el ataque de un submarino alemán, en el que murió un marinero ruso, motivo por el que Helena envió una corona de flores⁹⁴. Desde *le petit pathelin de la cote atlantique* Helena Antipoff escribirá tres cartas sin respuesta donde le comenta a Claparede que continua su conexión con el IJJR a pesar de la distancia.

En 1910 Rafael Sánchez Ocaña era un joven universitario que había realizado estudios de Filosofía y Letras y Derecho en la Universidad Central de Madrid. A través de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) es becado para estudiar en Francia y Alemania (1910-1912). En París asistirá a las clases de Durkheim y Levy-Bruhl en la Sorbona y a las de Janet y Bergson en el Colegio de Francia, y más tarde en Berlín se formará con Simmel.⁹⁵ Suponemos que es así como se conocen. Por su matrimonio Helena Antipoff se introducirá en un interesante entorno cultural y político de ideas claramente progresistas en el que se mueve su marido como socio del Ateneo de Madrid, próximo a la Generación de 1914 a la que pertenecía Ortega y Gasset. Suponemos que Helena participó de estos contactos y que quizás pudo conocer a la escritora Rosario de Acuña, defensora de la educación de las mujeres, que contaba con la amistad de Rafael Sánchez de Ocaña. El lunes 2 julio de 1917, Rafael solicitó precipitadamente su cese del periodo, manifestando la vuelta a Madrid para estar más cerca de la familia¿Acaso se estaba ya

94 El noroeste de Gijón, 1 de febrero de 1917, p.1-

95 Expediente de Rafael Sánchez Ocaña Fernández. Archivo de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE 132-175).

avecinando la ruptura? Se separan y Helena, después de ver a su madre en París, regresa a Rusia para ocuparse de su padre enfermo. No hay constancia de que volviesen a verse, a pesar de que Rafael se trasladó de manera definitiva a Méjico en los años treinta.

Por lo que respecta a los dos artículos firmados como Helena Antipoff, nos encontramos con una obra de juventud favorecida tanto por su formación en el IJJR como por el entorno cultural privilegiado donde se movió durante su estancia en España. En el primer texto *La libertad del niño* llama la atención en la vigencia de algunas afirmaciones como:

Es evidente que la idea de los derechos del hombre ha arraigado en la conciencia contemporánea de un modo definitivo, pero no lo es menos que para su desarrollo integral se precisa que estos derechos se amplifiquen y extiendan a la mujer y al niño, aun sierva una y esclavo el otro en nuestra sociedad.⁹⁶

Siguiendo las orientaciones de IJJR señalará la importancia del juego como consustancial a la infancia pero alertando a quienes “deseosos de tener éxitos rápidos, fuerzan el desenvolvimiento del niño, y recogiénolo de la cuna, lo precipitan brutalmente sobre banco, duro y si atractivos, de una escuela hostil y fría”.⁹⁷

Para la joven autora la libertad de las criaturas no implica pasividad en las y los docente:

La libertad entera del niño, y la pasividad del educador, engendraría, ciertamente, un desorden peligroso, que por romper el equilibrio necesario en el ser, acaso le haga sufrir posibles alteraciones psíquicas que destruyen la unidad de su personalidad.⁹⁸

El legado de Helena Antipoff en la escuela nueva en España

Más significativa será su influencia como profesora del Instituto J.J. Rousseau de Ginebra, contando con un interesante grupo de

96 Antipoff, H. *La libertad del niño*. El Noroeste de Gijón. 15/10/1916, p.1

97 *Ibidem*

98 Antipoff, H. *La personalidad del niño*. El Noroeste de Gijón. 29/10/1916, p. 1

estudiantes desde el semestre de verano del año 1926 (abril-junio) hasta su partida a Brasil en agosto de 1929. Se ha consultado la nacionalidad de las y los participantes en las listas comprendidas en esas fechas para realizar en otro momento un análisis más exhaustivo de la influencia de Helena Antipoff.⁹⁹ Destaca mayoritariamente la procedencia de Cataluña. Aunque existen investigaciones acerca de la influencia del IJRR en la pedagogía catalana que hacen referencia a nuestra autora, consideramos interesante abrir una vía específica en esta dirección (Soler, 2009). Citamos a algunos de los nombres encontrados como Anna Basseoda, Narciso Masó, Jesus Sanz Poch, Anna Pujola, Regina Lago (de Comas), Juan Comas, Aurelia Gutiérrez Blanchard, y J Roura Parella en su mayoría representantes de la Escuela Nueva de Cataluña.

Por razones que exceden los límites de este trabajo nos detendremos solamente en aquellos becados que tuvieron una formación más amplia como fue el caso de Regina Lago y Juan Comas, becados por la JAE en el año 1928 y 1929.¹⁰⁰ Ambos asistirán a los cursos del Examen Psicológico del niño y a las prácticas de laboratorio de Psicología Experimental con H. Antipoff. El interés por la psicología experimental ya se había puesto de manifiesto por Regina Lago cuando asistió al curso del profesor Theodor Ziehen, organizado en la Universidad de Madrid en 1924. Asimismo, la participación como coautora con su profesora de un artículo publicado en *L' Educateur* pone de relieve su relación personal y profesional (Antipoff y Comas, 1929).

Ya de vuelta a la Escuela Normal de Lugo donde era profesora, Regina Lago publicará en 1931 *Las Repúblicas Juveniles* recogiendo las experiencias pedagógicas basadas en el self-government que, años más tarde a consecuencia de la guerra civil, pondrá en práctica al ser nombrada delegada de la organización pedagógica de las colonias escolares por el Ministerio de Instrucción Pública. Las colonias escolares durante la guerra civil acogieron a un gran número de criaturas proveniente de los frentes de guerra que fueron alojados en comunidades con planteamientos educativos de las Repúblicas Juveniles. Volveremos

99 Archivos del IJRR de Ginebra. Se ha consultado la lista de estudiantes y oyentes de 1912- 1929, las fichas individuales inscripción desde el curso 1925-26 hasta el del 1928-28, así como el curso de verano de 1928.

100 Expedienta de Juan Comas. Archivo de la Junta de Ampliación de Estudio (JAE:37-588).

sobre esta obra pionera en la que posiblemente influyó la experiencia de Helena con la infancia rusa durante su vuelta a Rusia en 1917, con motivo de la enfermedad de su padre.

Durante su estancia en el IJJR, Juan Comas se interesará por los temas relacionados con la aplicación de técnica psicométricas en la selección de maestros y maestras de primaria y que en ese momento investigaban Piaget y Helena Antipoff. Publicará los resultados en la Revista de Pedagogía (1935) dirigida por Lorenzo Luzuriaga y María Luisa Navarro. En *La práctica de las pruebas mentales y de instrucción* (1933) Regina Lagos y Juan Comas resaltarán las investigaciones psicométricas de Helena Antipoff reconociendo explícitamente su legado al revisar las adaptaciones de una serie de tests como el Dearborn, Ballard y Goodenhouh, entre otros.

El interés por la obra de Helena Antipoff se mantiene durante el periodo republicano a través de las reseñas en la prensa pedagógica como la Revista de Pedagogía y la Revista de Escuela Normales. En esta última destacamos los resultados de un trabajo de investigación sobre *Los ideales de las niñas* realizado por una alumna de Regina Lago en la Escuela Normal de Segovia, basada en *Ideias e interesses das crianças de Bello Horizonte é algumas suggestoes pedagógicas*.¹⁰¹ Mayor interés tendrá el reconocimiento de esta obra en la investigación llevada a cabo por Mercedes Rodrigo *Los ideales de los niños en la orientación profesional* (1933) que realiza junto a José Germain. Se aplicó un cuestionario a 581 niños y 248 niñas de edades comprendidas entre los 8 y los 16 años. Los niños eligen en primer lugar ingeniero, mecánico, y gran distancia maestro, abogado, e oficinista, electricista, aviador, comerciante, arquitecto, carpintero, delineante, marino, médico, telegrafista, militar, correos, policía, escultor, linotipista, ferroviario, catedrático, músico, tranviario, contable, mecanógrafo, fogonero, hojalatero, fontanero, pintor, impresor, explorador. Las niñas el primer lugar lo ocupa el de maestra, y con mayor distancia mecanógrafa, abogada, modista, comercio, empleada, cajera, ingeniera, médica, boticaria, enfermera, correos, dibujante, periodista, telefonista, pianista, sastra, peluquera (Herrero, 2000).

101 El resumen del artículo de Luisa González Garzón *Los Ideales de las niñas*. Revista Escuelas Normales. n° 104, mayo 1934, pp. 150- 154.

Nuevos territorios, nuevos interrogantes:

Recuperar el legado de Helena Antipoff no cierra sino que abre nuevos interrogantes que se han ido desgranando a lo largo de las páginas de este artículo. Como conclusiones podemos señalar que a pesar del olvido de Helena Antipoff, en estos momentos existirían varias vías de investigación que recuperan su legado en la Escuela Nueva Española. Legado que había permanecido olvidado, a pesar de las frecuentes referencias nominales en su momento, pero que poco a poco han ido perdiéndose por la falta de citas, algo que parece que no ocurre en los varones coetáneos: “¿No leían los otros autores los libros sobre su materia escritos por mujeres?, ¿Se saltaban las páginas de los artículos firmados por mujeres, que figuraban en ocasiones junto a uno suyos?” (Bernal y Delgado, 2004, p. 289).

En la búsqueda del legado de Helena Antipoff nos encontramos con una genealogía de psicólogos e investigadoras que en su mayoría:

[...] no antepusieron sus carreras individuales a su mentalidad comunal como lo hicieron muchos profesionales varones; ni se adhirieron acríticamente al racionalismo científico, la especialización, la objetividad de la ciencia social, o la asociación jerárquica en la cual la movilidad vertical tomaba precedencia sobre la hermandad (Palmieri, 1983, 209-210).

Helena Antipoff fue testigo excepcional de las consecuencias de los conflictos bélicos en el desarrollo evolutivo de la infancia al estudiar como “la guerra, la revolución, el hambre y el terror podían influir sustancialmente sobre el desarrollo mental” (Antipoff, 1924). Durante cinco años observó a más de mil niños y niñas en su mayoría huérfanas que habían sido internadas en comunidades de trabajo bajo los principios del autogobierno (self -government). Las diferencia entre las criaturas acogidas y la escasa formación de las personas encargado de su cuidado hizo necesario la creación de las estaciones medico-pedagógicas para su evaluación psicología, siendo posteriormente enviados a colonias y ciudades infantiles en función de características comunes. Aunque Regina Lago no menciona a Helena Antipoff, parece lógico suponer su influencia en tanto que alumna del IJIR de Ginebra. Como también puede

haber tenido como referencia la fundación la *Casa do Pequeno Jornaleiro* (1934) basada también en el modelo de las Repúblicas Juveniles, en este caso, con educadores y educadoras con buena formación y manteniendo los principios de la escuela activa (Borges y Campos, 2013).

La recuperación genealógica como estrategia metodológica ha permitido *otro modo de leer la historia* al incorporar un legado olvidado que nos devuelve las aportaciones de profesionales españoles. La dictadura franquista les condenó al exilio y al olvido pero, a través del hilo conductor de Helena Antipoff, nos remite a nuestra propia historia permitiendo recuperar otras genealogías y otros legados.

Referencias

ANTIPOFF, H.O nivel mental das crianças russas nas escolas infantis. *Revista Pedagogia*, 1924, p.2. Traducida en *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff*. CDPHA, vol.1. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. 1992, p.9-10.

ANTIPOFF, H. Ideias e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas. Belo Horizonte. *Boletim nº6*: Secretaria de Interior de Minas Gerais. Inspectoria Geral de Instrução. 1930.

ANTIPOFF, H. y COMAS, R. *Recherches sur l'écriture des écoliers L'Éducateur*. nº23, febrero 1929, pp.369-381.

BERNAL, M. y DELGADO, M.A: De excluidas a protagonistas: las mujeres en la construcción de las ciencias escolares en España (1882-1936). *Revista de Educación*, núm. 335, 2004, pp. 273-291.

BORGES, A. y CAMPOS, R. Entre la Russie, Genève et le Brésil. Helene Antipoff et l'assistance aux adolescents en risque (1930-1940). *Recherches and éducatives*, nº 9, 2013, pp. 117- 127.

CABRUJA, T. Las mujeres de la psicología y la "psicología" de las mujeres. *Doctas, doctoras y catedráticas*. El acceso libre de las mujeres a la Universidad, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2010, pp.87-100.

COMAS, J. Ensayo para la determinación de las aptitudes del maestro. *Revista de Pedagogía nº 167*, nov.1935, pp. 502-509.

COMAS, J. y LAGO, R. *La práctica de las pruebas mentales y de instrucción*. Madrid: Revista de Pedagogía. 1933.

DAUDER, S. *Psicología y feminismo*. Historia olvidada de las psicólogas pioneras. Madrid: Narcea. 2005.

FORNI, F. Estrategias en hogares rurales WAINERMAN, Catalina y SAUTU, Ruth (comps.). *La trastienda de la investigación*. Tercera Edición. Buenos Aires: Ediciones Lumiere S.A. 2001,

GARCIA-COLMENARES, C. *Las primeras psicólogas españolas*. Trayectorias vitales y profesionales. Granada: Universidad de Granada.2011.

GLASER, B. y STRAUS, A.: *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter. New York: Aldine de Gruyter.1964, pág.3.

KELLE, U. ¿Hacer “emerger” o “forzar” lo datos empíricos? Un problema crucial de la teoría fundamentada reconsiderada”. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research*, vol. 6, n°2, 2005 <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502275>>. Consultada 3/5/2016.

HERRERO, F. Mercedes Rodrigo: *Una pionera en la psicología aplicada en España y en Colombia*. Madrid: Universidad Complutense,2005, Tesis doctoral.

LAGO, R.. *Las Republica Juveniles*. Madrid: Revista de Pedagogia.1931.

LAURETIS, T. *Diferencias*. Etapas de un camino a través del feminismo, Madrid: Horas y horas, Cuadernos inacabados n°. 35, 2000.

LONGINO, H. (1990) *Science as Social Knowledge*, Princeton: Princeton University Press.

MOORE, H. *Antropología y feminismo*. Madrid: Cátedra. 2009

NAVARRO, M. L. *La mujer como elemento atmosférico*, La Gaceta Literaria literaria.1929, p.1.

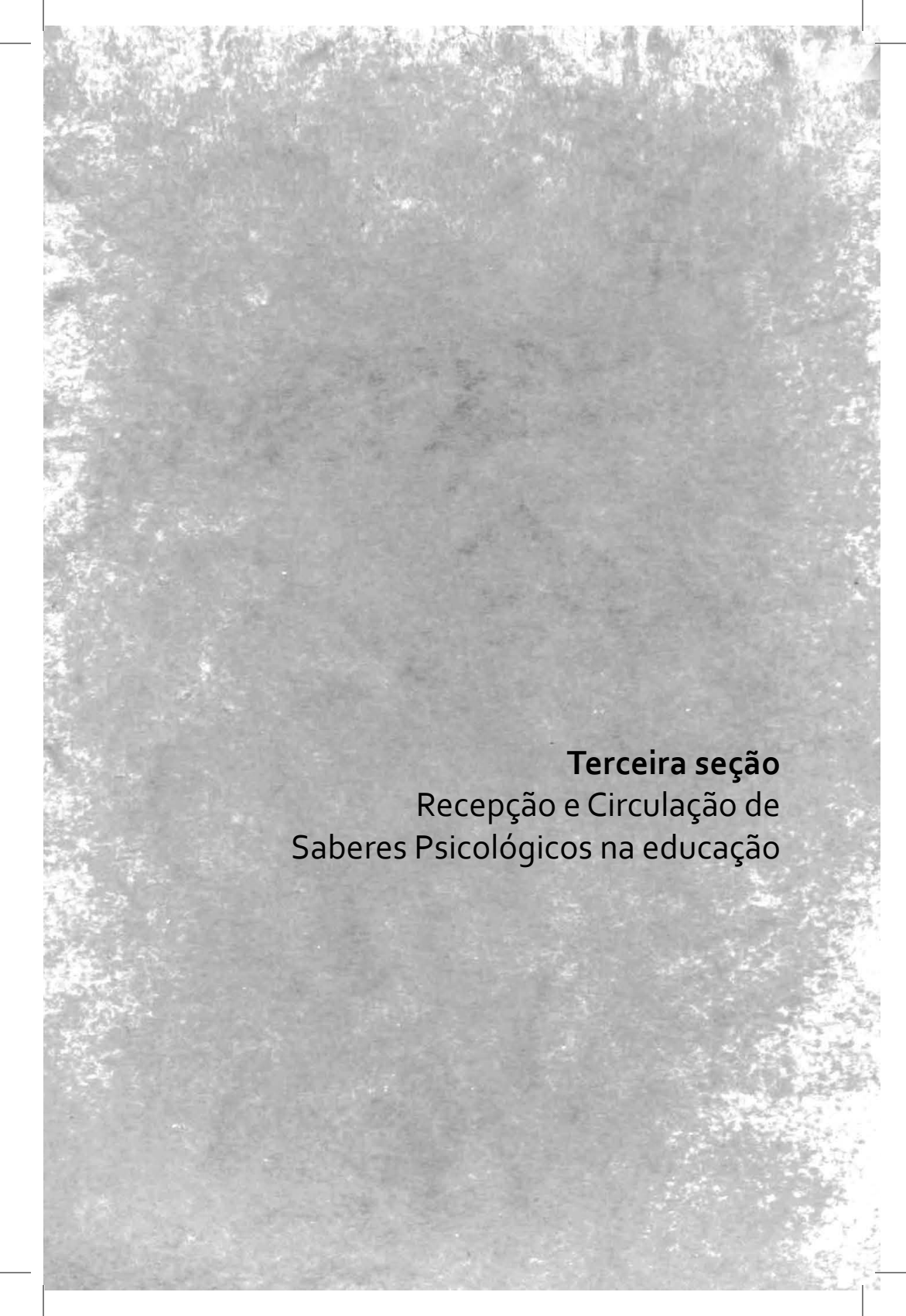
PALMIERI, P. Here was fellowship a social portrait of academic women at Wesley College, 1885-1920. *History of Education Quarterly*, n° 23, 1983, pp. 195-214.

SOLER, J. Influencia i presencia de l'Institut Rousseau de Ginebra en la Pedagogía catalana del primer terc del segle XX. *Temps d'Educació*, 37, 2009, pp. 11-38 Año.

RUCHAT, M. (Ed.) *Édouard Claparède-Hélène Antipoff - Correspondance (1914-1940)* Firenze: Leo Olschiki Editore, 2010.

VALCARCEL, A. *Rebeldes. Hacia la Paridad*. Barcelona: Plaza y Janes. 2000.

VENDRELL, I. Trabajo pionero y exclusión “colegial”. Mujeres en la génesis de la psicología experimental alemana. *Revista Clepsydra*, 2012, 11, nov. pp. 59-77.



Terceira seção
Recepção e Circulação de
Saberes Psicológicos na educação



Desvelando Estilos de Pensamentos – ‘Diagnósticos’ nos Arquivos Brasileiros de Psicotécnica (1949-1968)

Ana Maria Del Grossi Ferreira Mota
Rodrigo Lopes Miranda

O material aqui analisado deriva de uma pesquisa, em andamento, no Laboratório de Estudos Históricos em Psicologia, Saúde e Educação (LEHPSE) e no Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia (GEPeHP), cujo objetivo é analisar controvérsias em torno do objeto “saúde mental”, a partir da análise de *estilos de pensamentos* produzidos por diferentes *coletivos de pensamento*. Como parte dessa pesquisa, este capítulo objetiva descrever e analisar artigos veiculados nos Arquivos Brasileiros de Psicotécnica (ABP), de 1949 a 1968, especificamente aqueles que contêm, em seus títulos, categorias diagnósticas que nos permitam tatear as referidas controvérsias de diferentes *estilos de pensamento* ali presentes.

Abordar e analisar tais critérios diagnósticos é tomá-los como objeto de uma produção social humana, em suas relações de troca com a sociedade e a ciência de um determinado período de tempo, descortinando possíveis *estilos de pensamentos* e seus respectivos *coletivos* (FLECK, 1935/2010). Löwy (1994), a partir de Fleck, define *estilos de pensamento* e *coletivos de pensamento*, sendo o primeiro um conceito que se refere a “pressupostos de pensamentos sobre os quais os coletivos de pensamentos constroem seu edifício de saber” e o segundo, “a unidade social da comunidade de cientistas de uma disciplina” (LÖWY, 1994 *apud* FLECK, p.16). Ao analisar aspectos constitutivos dos critérios diagnósticos encontrados em diferentes *coletivos de pensamentos*, o capítulo propõe desvelar elementos do período no qual os textos foram produzidos, em especial os autores que os escreveram e alguns conhecimentos científicos que estavam sendo construídos,

naquele determinado período (*estilos de pensamento*). Não foi possível analisar as referências lidas e usadas pelos autores, uma vez que este dado inexistia nos textos. A pesquisa permitiu identificar *coletivos* que se constituíam a partir da discussão de *diferentes estilos de pensamentos* sobre diagnósticos, no já citado espaço de tempo, culminando em *estilos de pensamentos* analisados a partir dos eixos (a) diagnósticos, (b) campos teóricos e (c) métodos e técnicas.

Uma Resolução do Conselho Federal de Psicologia (CFP), define que “DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO - é o processo por meio do qual, por intermédio de Métodos e Técnicas Psicológicas, se analisa e se estuda o comportamento de pessoas, de grupos, de instituições e de comunidades, na sua estrutura e no seu funcionamento, identificando-se as variáveis nele envolvidas” (CFP, 2007, p. 2). De acordo com tal resolução, é possível verificar a legitimidade do psicólogo em diagnosticar aspectos psicológicos. Desde 1996, o Conselho regulamenta que “fica facultado ao psicólogo o uso do Código Internacional de Doenças (CID), ou outros Códigos de diagnóstico, científica e socialmente reconhecidos, como fonte para enquadramento de diagnóstico” (CFP, 1996, p.1). Desta forma, os critérios diagnósticos a serem utilizados pelo psicólogo devem estar enquadrados em um Código de diagnósticos reconhecido por comunidades científicas.

Os artigos veiculados nos ABP, de 1949 a 1968, permitem analisar critérios diagnósticos orientados por esses códigos. Foi escolhida, para esta aproximação ao objeto, a primeira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), uma vez que foi encontrada uma versão on-line da publicação. O DSM-I foi publicado em 1952, circulando até 1968. Assim, ele circulava quando da publicação dos ABP (1949-1968). O DSM I é um código diagnóstico reconhecido oficialmente, em nível mundial, pela Organização das Nações Unidas (ONU), como um Manual de Transtornos Mentais que concentra descrições das categorias diagnósticas.

Explorando os Arquivos Brasileiros de Psicotécnica

A Fundação Getúlio Vargas, fundada em 1944, além de constituir-se como uma instituição de ensino, avançou para as áreas de pesquisa e de informação, contribuindo com a sociedade brasileira, à

época, na criação do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP). Em 1947, o Instituto possibilitou a produção de trabalhos voltados para a implantação de técnicas de seleção e orientação profissional, favorecendo a economia e a produção industrial do período. Além disso, ele foi responsável pela formação de especialistas na área da Psicologia Aplicada, antes da regulamentação da profissão, em 1962 (SEIDL-DE-MOURA, 2011). O ISOP, em 1949, fundou os ABP com o fito de publicar produções dos “psicólogos”¹⁰² de seu Instituto. Sabe-se que os ABP, ao longo de 67 anos, passaram por alterações no seu nome, as quais acompanharam as demandas e influências da sociedade, desde seu pioneirismo em publicações de produções brasileiras do campo “psi”, até os dias atuais, ainda em circulação, agora disponíveis virtualmente, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como Arquivos Brasileiros de Psicologia.

Em pesquisa anterior (ver MOTA; CASTRO; MIRANDA, no prelo), observamos a existência de possíveis coletivos de pensamento, como de médicos e de psicólogos, que produziram estilos de pensamentos diferentes. Daí, infere-se que as publicações dos ABP cogitam ser ferramentas de análises para essa produção, uma vez que possibilitam explorar tais coletivos. Analisaram-se, então, 318 textos, nos 20 anos de publicação do periódico, classificados pelo periódico de Artigos Originais ¹⁰³. Desses, apenas 14 textos foram selecionados. Eles passaram por uma triagem, a fim de que apenas o objeto desta pesquisa se submetesse à análise, por meio dos artigos que continham, em seus títulos, categorias diagnósticas que nos permitissem tatear as referidas controvérsias de diferentes estilos de pensamento, ali presentes. (Tabela 1)

¹⁰² O termo “Psicólogos” foi usado para se referir, neste período analisado, tanto ao “psicólogo profissional” (o que atuava no campo da Psicologia) quanto ao “psicólogo de formação” (o que se formou em Psicologia, sendo que, à época, havia poucos destes profissionais, no país).

¹⁰³ Nos ABP, os textos eram classificados, segundo o próprio periódico, como “bibliografia”, “diversos”, “estudos de casos”, “necrológicos”, “noticiário”, “o cientista e o mundo”, “sumário” e “artigos originais”. Constituíam “artigos originais” os textos que compunham a estrutura mais próxima do que hoje é reconhecido, academicamente, como “publicação científica”.

Tabela 1 – Artigos publicados nos Arquivos Brasileiros de Psicotécnica - 1949-1968, classificados por critérios de diagnósticos, segundo DSM I.

Ano	v.	n.	Título	Autores
1950	2	2	Pesquisa sobre agresividad en el Psicodiagnóstico Miokinético del Dr. Emilio Mira y Lopez	Zaira Garamundi Kussrow Belarmino Larez
1951	3	4	Ansiedade e agressividade em crianças pré-escolares	Betti Katzenstein
1954	6	3	Dois casos de dificuldades na leitura e escrita	Betti Katzenstein
1958	10	1 e 2	Esquema corporal y esquizofrenia	Els0 Arruda
1958	10	4	Psicodiagnóstico de Rorschach em epilépticos	Rubim de Pinho Adilson Sampaio Gycelle Mattos
1959	11	1	Tema da árvore e esquizofrenia	Els0 Arruda Liette V. Franchi
1959	11	3 e 4	Mêdo e agressividade na adolescência	Ofélia Boisson Cardoso
1961	13	2	Problemas de linguagem e comunicação	Maria Helena Novaes
1961	13	3	Diagnóstico rápido de neurose compulsivo-obcessiva	Athayde Ribeiro da Silva
1961	13	4	Estudo de um caso de personalidade psicopática	Isabel Adrados
1962	14	3	Estudo de um caso de epilepsia mediante o teste de Rorschach	Isabel Adrados
1963	15	3	O teste de Rorschach num caso de debilidade mental	Isabel Adrados
1963	15	4	A dislexia e o problema da lateralidade	Maria Helena Novaes
1964	16	1	Estudo da homosexualidade mediante o teste de Rorschach	Isabel Adrados

Coletivos de pensamento: desvelando autorias

A Tabela 1 apresenta uma maioria do gênero feminino, na autoria dos artigos, sendo cinco mulheres e três homens. Análise feita desconsiderando as coautorias existentes em 3 artigos, por dificuldade em analisar a biografia dos mesmos, bem como que a existência de uma

mescla de gêneros na produção da escrita que dificultaria um critério de análise por gênero. Dos 14 artigos analisados, dez eram de autoria feminina. A produção feminina acentuada permite ir ao encontro do que a Historiografia e a História das Mulheres têm pontuado, que é a sua presença nas produções dos *coletivos de pensamentos*, na história das ciências (LETA, 2003). Além disso, tal presença vai ao encontro do que se tem discutido na história das mulheres, em Psicologia, ou seja, havia mulheres produzindo ciência no Brasil, uma ciência no campo “psi”, apesar de, ainda, sabermos pouco sobre elas (JACÓ-VILELA; SANTOS; SILVA, 2007). Por fim, esses dados vão ao encontro daquilo que foi anteriormente encontrado em nossos estudos (ver MOTA; CASTRO; MIRANDA, no prelo): havia forte presença feminina das produções dos ABP, no que tange à Saúde Mental. Isso parece sugerir que, senão desde o fim do século XIX, mas desde o início do século XX, as mulheres já estavam se formando e adquirindo habilidades necessárias para adentrar o campo das ciências. Um exemplo disso foi Isabel Adrados (1919-), de nacionalidade espanhola, mas naturalizada no Brasil. Ela obteve sua formação básica na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Madri, em 1943 (DIAS, 2001). Ou ainda as autoras brasileiras Ofélia Boisson Cardoso (1894-1994) e Maria Helena Noaves (1926-), que publicaram livros, lecionaram em algumas instituições de ensino superior e técnico e contribuíram para o fortalecimento da Psicologia, no Brasil (LOURENÇO FILHO, 2001).

A influência de estrangeiros foi observada em quase todas as autorias analisadas, quer seja por sua nacionalidade ou por sua experiência profissional. Alguns autores são de nacionalidades estrangeiras, como Isabel Adrados (Espanha) e Betti Katzenstein (Alemanha), que já vieram para o Brasil com formação trazida de seus países de origem. Outros autores, de nacionalidade brasileira, possuíam em seu currículo experiência fora do país, como Elso Arruda (1916-1995) e Maria Helena Novaes, com formação e/ou atuações em Genebra, Paris, Canadá, Venezuela e outros (CAMPOS, 2001). Dessa forma, supõe-se um certo reflexo desses *estilos de pensamentos*, nos *estilos* produzidos por *coletivos* brasileiros.

Os dados anteriormente encontrados em nossos estudos (ver MOTA; CASTRO; MIRANDA, no prelo) mostraram controvérsias entre

dois *coletivos de pensamentos*: médicos e psicólogos. Eles foram definidos, também, por um padrão de gênero: as mulheres eram “psicólogas de profissão”, por mais que não pudéssemos afirmar que fossem “psicólogas por formação”. Entretanto, a publicação de Athayde Ribeiro da Silva, no presente estudo, coloca em questão tal definição de *coletivos de pensamentos* de médicos e psicólogos pelo crivo de gênero. O referido autor era “psicólogo de profissão”, com acentuada relevância para o esporte e atuou no ISOP (BARRETO; RIBEIRO, 2002). Assim, um novo dado surge, levando a entender os *coletivos de pensamentos* a partir da análise dos *estilos de pensamentos* sobre critérios diagnósticos nos textos.

Diagnósticos: desvelando os estilos de pensamentos

Os possíveis *coletivos* estão sendo entendidos a partir da análise dos conteúdos dos textos, que auxiliam a compreender aspectos que dizem sobre *estilos de pensamentos* construídos sobre os critérios diagnósticos veiculados nos ABP. A análise foi realizada a partir da frequência com que determinadas temáticas apareceram nos artigos publicados. Isto posto, os eixos observados são: (a) diagnóstico, (b) métodos e técnicas e (c) campo teórico.

No que diz respeito ao diagnóstico, foram encontrados alguns critérios, identificados a partir do DSM I, nos títulos dos artigos, classificados pela revista como Artigos Originais. Eles giravam em torno de temas como: homossexualidade, debilidade mental, psicopatia, epilepsia, neurose compulsiva-obsessiva, esquizofrenia, agressividade, medo, ansiedade e dificuldade com leitura e comunicação e escrita. Esses diagnósticos estavam classificados no DSM I (1952), nas seções: a) Seção I: Nomenclatura normalizada, as doenças da Unidade de Psicobiologia; b) Seção V: Classificação estatística das desordens mentais e c) no apêndice C: Termos suplementares, como a homossexualidade, a dislexia, o medo, a ansiedade.

Apesar dos textos trazerem, em seus títulos, diagnósticos estabelecidos pelo DSM I, na análise dos mesmos não foram encontrados conceitos diagnósticos com referências claras a tal código diagnóstico. A definição conceitual do diagnóstico era feita por meio de referências que não eram citadas no corpo do texto e que, talvez, poderiam ser identificadas com base em teorias psicológicas, a saber, por exemplo, o diagnóstico de

“homossexualidade”, que a autora Adrados (1964) define como:

Deixando de lado a homossexualidade acidental e, naturalmente, os comportamentos homossexuais decorrentes de alterações glandulares definidas, cujo estudo não compete ao psicólogo (...) Mais complexos e difíceis de tratar, na maior parte das vezes incuráveis, são os casos de homossexualidade verdadeira ou neurose sexual. Esses indivíduos não se limitam a evitar qualquer ligação amorosa ou sexual com o sexo oposto, mas não aceitam a própria identidade biológica sexual, de tal forma que sentem e atuam como se fossem do outro sexo (ADRADOS, 1964, p. 68).

A citação revela que há algum dado, ou especificidades do campo fisiológico, que não é da alçada do psicólogo. Expressa, também, que o homossexualismo não é curável e que se refere a “não aceitação do sexo biológico”. Esta temática, a título de exemplo, perpetuará, em longa duração, no debate “psi” e em como o diagnóstico se relacionava ao uso de testes. Em 1972, o Boletim de Psicologia, um periódico da Sociedade de Psicologia de São Paulo, publicou uma edição temática sobre o “homossexualismo”. Nessa edição, podemos destacar o artigo “O homossexualismo através dos testes psicológicos em geral” (KOLCK, 1972). O texto revela que, possivelmente, haveria mais de um *coletivo* operando com *estilos de pensamento* sobre a definição conceitual dos diagnósticos, em longa duração.

Além do diagnóstico, alguns textos indicaram sua terapêutica, como no diagnóstico de “dislexia”, em que a autora Novaes (1963) abordava a reeducação de crianças com este diagnóstico. Em suas palavras: “As crianças disléxicas devem ser alfabetizadas de preferência pelo método analítico-sintético (...) exercícios de atenção e de concentração devem ser programados num esquema de reeducação da dislexia” (NOVAES, 1963, p. 27). Ou, ainda, a Adrados (1964), sobre o diagnóstico da “homossexualidade”, “(...) quando submetidos a um tratamento psicoterápico competente e convenientemente orientados podem regredir e enquadrar sua conduta dentro da normalidade” (ADRADOS, 1964, p.68), entendendo que caberia ao campo “psi” a solução de “problemas de ajustamento”, operando com o saudável. O

“psicólogo” poderia “regredir” ou “enquadrar” a conduta desviante “à normalidade”. Assim, quando se falava de possíveis tratamentos, eles apontam a importância de terapêuticas do campo da “psi” e não citam, por exemplo, o uso de fármacos.

No eixo sobre métodos e técnicas, foi possível identificar várias opções, utilizadas para a produção de diagnósticos, como entrevistas, observação, estudo de desenhos e aplicação de testes. Dentre tais elementos, chama a atenção a frequência do uso de testes psicométricos. Dos 13 artigos analisados, apenas quatro deles não apresentavam a aplicação de testes. Desses, a frequência maior de utilização era o uso do Psicodiagnóstico Miocinético (PMK), o Rorschach, e testes de inteligência, tal como a escala Stanford-Binet. Dentre esses testes, os textos apontam um predomínio do uso do teste de personalidade Rorschach, tendo seu nome sido apresentado já no título de quatro dos textos e citado como técnica para análise de critério diagnósticos em mais três textos, além desses. O Rorschach foi utilizado na análise diagnóstica de epilepsia, debilidade mental, homossexualidade, psicopatia e neurose compulsivo-obsessiva. Em alguns textos, o teste foi apresentado como fonte exclusiva de dados, como no diagnóstico da homossexualidade e, em outros, como fonte auxiliar, compondo uma bateria de testes, como no diagnóstico de neurose compulsivo-obsessiva.

Ainda sobre o uso dos testes, os textos não deixam claro quem realizava a sua aplicação. O único texto que aponta a aplicação do teste, efetuada por psicólogos, foi o artigo “Estudo de um caso de epilepsia mediante o teste de Rorschach”, no qual a autora nos diz: “entretanto, cabe a nós, os psicólogos verificar mediante testes de inteligência e personalidade o estado psíquico do S.” (ADRADOS, 1962, p.55). Percebemos, por conseguinte, um fato a ser questionado: cabia a quem - a quais profissionais - a aplicação de testes, nas décadas de 1940, 1950 e 1960?

Outras duas técnicas trazidas, nos textos, são a análise da projeção do esquema corporal por meio do desenho da figura humana e do desenho com tema de árvore, ambos utilizados no diagnóstico de “esquizofrenia”. Os dois textos são de autoria de Arruda, psiquiatra, mas, neles, o autor não fez referência a conceitos diagnósticos com base na Psiquiatria. Unicamente utilizou-se de técnicas que parecem estar,

preferencialmente, no campo “psi”, assim como revela a citação:

Así, em lo relativo a la técnica utilizada para el esclarecimiento del transtorno esquizofrênico, a través del esquema corporal, utilizando los dibujos de la figura humana o del próprio cuerpo, la investigación demostro que um número relativamente reducido de características, poderian ser destacadas, que fuesen típicas del grupo estudiado, ya que lás mismas podrian ser ocasionalmente encontradas em individuos portadores de outro tipo de enfermedad e también em personas sanas (ARRUDA, 1958, p. 60).¹⁰⁴

No que se refere a campos teóricos, chama-nos a atenção a presença da Psicanálise. Os textos, de forma geral, trazem a teoria psicanalítica nos conceitos diagnósticos, nas terapêuticas ou nas teorias que embasam as técnicas e práticas. No entanto, eles não fazem referência direta a Freud, historicamente constituído como proponente da Teoria Psicanalítica (LOUREIRO, 2005). O artigo “Ansiedade e agressividade em crianças pré-escolares” revela o embasamento teórico, na Psicanálise, quando a autora assevera “outro fato bem conhecido de educadores e de todos que se ocupam com psicanálise é o medo de pessoas que representam a força, o poder, o superego na vida da criança” (KATZENSTEIN, 1951, p.21). Em outro texto, agora de autoria de Arruda (1959), a escrita também parece apoiar-se em conhecimentos psicanalíticos, para a observação e a descrição do diagnóstico de esquizofrenia. O diagnóstico de esquizofrenia foi apresentado a partir da observação da análise de produções de desenhos com tema de árvore. Arruda (1959) disse:

[...] o tema da árvore também no serviu para estabelecer um perfil psicológico do esquizofrênico que confirma e esclarece a psicopatologia clínica: 1 - há um afastamento da realidade; (...) 2 -há acentuada regressão da vida afetiva; (...) 3 - a angústia (ARRUDA, 1959, p.4).

104 A citação feita em espanhol foi retirada e mantida da versão original dos ABP.

Notamos uma falta de citações das referências, ocasionando uma dificuldade em analisar as fontes e, por sua vez, em analisar quem seriam as fontes psicanalíticas presentes nos textos. Portanto, a informação não é suficiente para esclarecer o *coletivo de pensamento* que se apropriava do conhecimento psicanalítico, ficando livre e à mercê de cogitações como, por exemplo: seria uma justificativa a autora do texto ser psicóloga e, assim, dizer que esse seria um *estilo de pensamento* do coletivo de psicólogos?

O mesmo texto de Arruda traz a importância de um trabalho interdisciplinar entre a Medicina e a Psicologia. O autor mostra que a observação por meio da produção de desenhos com tema de árvore era um método de diagnóstico clínico-psicológico. Em suas palavras:

A análise das produções espontâneas e dos desenhos solicitados (de acordo com os conhecimentos inicialmente evidenciados por K. Koch e por nós ampliados no setor psiquiátrico) permitiu o levantamento de um grupo de características que, pelo seu caráter objetivo, nos parecem suficientemente nítidas e frequentes para serem praticamente utilizadas como elementos de um método de diagnóstico clínico-psicológico). A partir do levantamento desses dados, podemos concluir (com Koch) que a árvore é um ótimo tema para a projeção da personalidade esquizofrênica (ARRUDA, 1959, p.1).

A citação ainda se orienta na direção de aproximar a prática da Psicologia e da Psiquiatria, para fins de diagnósticos mais precisos. Em outra passagem do texto, ele afirma:

Dessa investigação resultou, não só um melhor conhecimento da psicologia da pessoa esquizofrênica como também a convicção de que é cada vez maior a necessidade de um perfeito entrosamento entre a psicologia e a psiquiatria clínica com objetivos práticos de diagnósticos e de pesquisa. Alias esse entrosamento vem sendo procurado com grande afinco, ultimamente, a ponto de no XI Congresso Internacional de Psicotécnicos (1953) vários trabalhos importantes

terem sido apresentados versando, particularmente, sobre a importância da pesquisa psicológica para a psiquiatria clínica (ARRUDA, *ib.op.cit.*)

Independentemente da clareza, ou não, de quais *coletivos* ligavam-se, diretamente, à produção de diagnósticos, naquele período, sobressai, nos textos, a apresentação dos elementos que são tomados como análise dos *estilos de pensamentos* sobre critérios diagnósticos. Exemplificando, podemos notar características diagnósticas (homossexualismo e epilepsia), métodos e técnicas de intervenção (Rorschach e PMK) e indícios de pressupostos teóricos, com a Psicanálise. Ainda no campo teórico, os elementos citados nos textos sugerem que, na sua maioria, visavam a uma dinâmica da personalidade dos pacientes, como alguns traços de agressividade, sentimento de culpa, ansiedade, contato com a realidade e a avaliação, normalmente efetivada por meio da aplicação dos testes, das funções como intelectual, motricidade, afetividade, percepção e orientação. O texto de Adrados (1964) sobre o estudo da sexualidade, mediante o teste de Rorschach, mostra:

A capacidade de atenção, de concentração, é boa, o controle consciente das funções intelectuais, apurado. Justamente esta capacidade de crítica e a fina sensibilidade do S., manifesta também no P.M.K., contribuem para agravar o conflito. Tem plena consciência de sua problemática, pretende intelectualizar todos os sentimentos, mas não pode, é demasiado sensível (ADRADOS, *ib.op.cit.*, p.71).

Foi possível inferir, também, que as funções analisadas poderiam ser operadas com métodos e técnicas que circulam em diferentes ou por mais de um *coletivo*, como o de médicos e de psicólogos. Este dado permite, no futuro, uma análise mais precisa sobre quais são os *coletivos* e de que forma se utilizam dos métodos e técnicas.

Considerações Finais

O objetivo deste capítulo foi o de descrever e analisar textos que continham categorias diagnósticas que nos permitissem tatear possíveis controvérsias de variados *estilos de pensamentos*, produzidos por

diferentes *coletivos de pensamentos*, presentes no período de 20 anos de publicação dos ABP. Para tanto, foram analisados 13 textos, classificados pelo periódico de Artigos Originais, que continham, em seus títulos, critérios diagnósticos orientados pelo DSM I.

Foi possível analisar que o Código diagnóstico DSM I, utilizado na seleção dos textos, pertence a um *coletivo de pensamento* bem definido, a Psiquiatria. No entanto, os textos pesquisados parecem revelar diferentes *coletivos*, operando com os critérios diagnósticos do DSM I e produzindo diagnósticos, naquele momento. Esses *coletivos* foram desvelados, inferindo *estilos de pensamentos* baseados em: (a) diagnósticos - o uso de manuais de transtornos mentais de base psiquiátricos, bem como outros conceitos delimitando diagnósticos; (b) uso de métodos e técnicas - destacaram-se, entre eles, o uso de testes psicométricos, de personalidade e inteligência, bem como o uso de técnicas de desenho e (c) campo teórico - embasamento psicanalítico.

Nossos resultados sugerem possíveis *coletivos de pensamento* que circulavam, no período de 1949 a 1968, nos ABP. Porém, tais resultados não permitem nominá-los a partir de formação ou profissão, mas, sim, identificá-los a partir das análises de *estilos de pensamentos* que produziam. Mediante a identificação de tais *estilos*, algumas interrogações surgiram: Por que há uma ausência de conceitos diagnósticos baseados no DSM ou CID, uma vez que esses seriam Códigos Diagnósticos que poderiam nortear a prática “psi” da época? Quais eram os *coletivos* que se operavam com as técnicas de aplicação de testes? Por que a Psicanálise surgia, nos textos, como campo teórico prevalente? Quem eram, de fato, os “psicólogos” do período? A quais *coletivos* esses “psicólogos” pertenciam? Com que *estilos de pensamentos* os “psicólogos” operavam? etc.

Ao final, demarcamos algumas limitações metodológicas de nosso trabalho. Primeiramente, nosso estudo abordou apenas um periódico brasileiro vinculado, especificamente, à Psicologia. Consequentemente, não podemos extrapolar nossa análise para outros veículos, ou mesmo outras revistas de Psicologia, à época. Estudos futuros podem se focar em tais veículos e, portanto, ampliar as fontes primárias que nos auxiliem em uma análise de *estilos de pensamentos* vinculados às possíveis controvérsias “saúde mental” e “problemas de ajustamento”.

Além disso, outras fontes primárias, tais como anais de congresso ou cartas, podem auxiliar na identificação de *coletivos de pensamento* existentes. No entanto, acreditamos que nosso estudo fornece indicativos de um padrão de produção no campo “psi”, em circulação na ciência, no periódico *Arquivos Brasileiros de Psicologia*.

Referências

ADRADOS, Isabel. Estudo da homossexualidade mediante o teste de Rorschach. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 16, n. 1, 1964, p.65-74. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/view/14964/13863>>. Acesso em: 18 de jun. 2016.

ADRADOS, Isabel. Estudo de um caso de epilepsia mediante o teste Rorschach. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 14, n. 3, 1962, p. 53-59. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/view/14759/13658>>. Acesso em: 18 de jun. 2016.

ARRUDA, Elso; FRANCHI, Lietti. V. Tema da árvore e esquizofrenia. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 11, n.1, 1962, p. 1-24. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/view/13956/12844>>. Acesso em: 18 de jun. 2016.

ARRUDA, Elso. Esquema corporal y esquizofrenia. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 10, n.1 e 2, 1958, p.57-78. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/view/13909>>. Acesso em: 24 de jun. 2016.

BARRETO, João A.; RIBEIRO, Luiz. S. Psicologia do Esporte – SOBRAPE. *Atlas do esporte no Brasil*. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/psicologia-esporte-150-sobrape>>. Acesso em 22 de jun. 2016

CAMPOS, Regina. H. F. (Org.). *Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil: pioneiros da psicologia brasileira*. Rio de Janeiro: Imago; Brasília, DF: CFP, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução CFP Nº 015/1996*. Brasília, DF, 1996.

DIAS, Regina S. Adrados, Isabel (1919-). In: CAMPOS, R. H. F. (Org.). *Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil: pioneiros da psicologia brasileira*. Rio de Janeiro: Imago; Brasília, DF: CFP, 2001. p. 61-62.

DSM *Diagnostic and Estatistical Manual Mental Disorder*. American Psychiatric association. Washington-D.C: American Psychological Association, 1952.

FLECK, Ludwik. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

JACÓ VILELA, Ana. Maria; SANTOS, Dejany. F; SILVA, Lucila.L. *Mulheres na Psicologia: os Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*. IN XIV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), 2007.

KATZENSTEIN, Betti. Ansiedade e agressividade em crianças pré-escolares. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 3, n. 4, 1951, p.19-25. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/view/13021/11901>>. Acesso em: 18 de jun. 2016.

KOLCK, Odette Lourenção Van. O homossexualismo através dos Testes Psicológicos em geral. *Boletim de Psicologia*, v.24, n.63, 1972, p.69-104.

LETA, Jacqueline. *As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso*. São Paulo, v. 17, n. 49. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300016>. Acesso em: 22 de jun 2016

LOUREIRO, Ines. Luzes e sombras – Freud e o advento da Psicanálise. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (Orgs.). *História da Psicologia: Rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005, p. 371-386.

LOURENÇO FILHO, Ruy. Cardoso, Ofélia Boisson (1894- 1994). In: CAMPOS, Regina. H. F. (Org.). *Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil: pioneiros da psicologia brasileira*. Rio de Janeiro: Imago; Brasília, DF: CFP, 2001. p. 120-121.

LÖWY, Iana. Ludwik Fleck e a presente história das ciências. *Hist. Cienc. Saúde-Manguinhos [online]*, vol.1, n.1, 1994, p.7-18. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v1n1/a03v01n1.pdf>>. Acesso em 18 maio 2016.

NOVAES, Maria Helena. A dislexia e o problema da lateralidade. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 15, n. 4, 1963. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/viewFile/14949/13847>>. Acesso em: 22 de jun. 2016.

PENNA, Antônio. G. Arruda, Elzo (1916-1995). In: CAMPOS, R. H. F. (Org.). *Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil: pioneiros da psicologia brasileira*. Rio de Janeiro: Imago; Brasília, DF: CFP, 2001. p. 27-28.

SEIDL-DE-MOURA, Maria Lúcia. Instituto Superior de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Fundação Getúlio Vargas (ISOP/FGV) – 1970-1990. In JACÓ-VILELA, Ana Maria. (Org). *Dicionário histórico de instituições de psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Imago; Brasília, DF: CFP, 2011, p.350-351.

Diários, desejo de memória e o mal de arquivo: entre o público e o privado, entre a marca e a impressão

Fernanda Gontijo de Araújo Abreu

O primeiro mal: desejo de memória

Março 26 - 27 - 28 (1966)

Mais um ano de existência! 74 anos! - quantos companheiros já deixaram este mundo! Pai, mãe, marido, Mestre Cloparède (...); amigos Antônio Gustavo Lessa; colaboradores Pe. Negromonte; alunos-discípulos e assistentes: Letícia Chaves; Sandoval S. de Az. e muitos outros... Fico eu ainda por aqui, com idade compulsória para se recolher e deixar a estrada livre para os mais novos. Enfim, não somos tão orientais para decidir o nosso destino atrás de uma implacável convicta [alfabilidade (?)]... E assim continuo consciente das deficiências e da opacidade (...) Apenas na ida avançada é que [se] clareia a consciência de si mesmo que parece já sem volta¹⁰⁵ (Transcrição de trecho extraído de um dos diários de Helena Antipoff, constante no arquivo do Memorial Helena Antipoff - CDPHA/Fundação Helena Antipoff)

Encontrar-me entre os arquivos de Helena Antipoff sempre me pareceu um privilégio estranho. Privilégio por eu hoje lecionar em uma instituição cujo espaço abriga parte dos documentos e registros do trabalho erigido por essa notável senhora, já que ali se encontra um

105 Esclarecemos que os trechos extraídos dos diários manuscritos de Helena Antipoff fazem parte de uma leitura ainda incipiente e que, por isso, as transcrições podem apresentar erro vocabular ou mesmo semântico, considerando-se a quase ilegibilidade de algumas páginas desses diários. Assim, inserimos o ponto de interrogação após os termos sobre os quais ficamos menos seguros quanto à sua correta transcrição e optamos por descartar trechos maiores pelo mesmo motivo.

dos seus “memoriais”¹⁰⁶; e estranho, ao mesmo tempo, por eu me sentir, dentro de todo o complexo arquivístico da pesquisadora, curiosamente atraída por seus textos manuscritos, textos estes que, pela força escritural que apresentam, requerem uma especial atenção e cuidado para sua investigação.

Porém, mais curioso ainda me pareceu o fato de, ao dar início, finalmente, ao trabalho de leitura dos diários de Helena Antipoff, um outro texto ter-me sido imediatamente recobrado pela memória. Trata-se de *Mal de arquivo*, de Jacques Derrida. Esses dois textos (os diários de Antipoff e o *Mal de arquivo*, de Derrida), aparentemente relacionados, no início, apenas por obviamente remeterem à ideia de arquivamento, foram se mostrando, ao longo de minhas leituras, intimamente ligados por um fio mais sutil de interlocução. Duas perguntas, então, se me apresentaram antes de outras que ainda viriam: 1ª) Qual a importância pode ter a leitura dos diários de uma pesquisadora e humanista cujo trabalho já foi, há muito, consagrado pelo alcance e consistência que apresenta? Ou seja: o que pode, afinal, acrescentar a investigação dos diários de Helena Antipoff à obra científica e produção humanística da pesquisadora? 2ª) Qual a relação dos diários com a lógica arquivística da pulsão de morte, considerando-se o que Derrida (2001, p.22) afirma sobre o fato de “o arquivo [ter] lugar em lugar da falta originária e estrutural da chamada memória”? Isto é: se a pulsão de morte, conforme postula Derrida, impulsiona o desejo do arquivo, de que maneira os diários, por representarem um gênero voltado à captura efêmera da memória, já que constituídos pelo registro dos eventos e impressões cotidianos – situando-se, por isso, de certa forma, marginais em relação aos outros documentos colocados sob a guarda do arquivo – de que maneira, portanto, esses textos, de caráter circunstancial e auto-referente, poderiam ser mobilizados na amplitude e incompletude do arquivo?

Tais especulações, ainda sem muitas formulações conclusivas, levaram-me a considerar que o gênero diário, principalmente quando se apresenta em estado de manuscritos – como ocorre com os de Helena Antipoff – e, por isso, muitas vezes ilegível, rasurado, caótico

106 Refiro-me à instituição incorporada, em 2013, à UEMG/Ibirité, Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira (ISEAT), espaço no qual se organiza parte do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA)/Fundação Helena Antipoff.

e fragmentário, evoca, justamente por sua imprecisão e precariedade, a condição do arquivo em estado bruto. Por seu caráter de difícil apreensão narrativa, texto em constante mobilidade escritural, os diários parecem se delinear como as próprias lacunas da memória, capturando as experiências cotidianas sem aparentemente pretender seu porvir arquivístico, muito embora, em seu paradoxo imanente, já se constituindo como um arquivo potencialmente por vir. Além disso, os diários, por sua intrínseca aptidão ao registro não conjuntivo dos elementos que o compõem e aos quais se referem, constituindo-se, portanto, como formas “anárquicas” de elaboração, parecem inserir-se com a força de uma negação, de um “mal”, no espaço lacunar da obra, da memória, de um memorial.

Nesse ponto de minhas análises, outras perguntas mais específicas, afinal, se me apresentaram: Como, afinal, ler os diários na perspectiva daquilo que não se inscreve diretamente em um conjunto arquivístico? Como sustentar a leitura dos diários, lendo-os na rasura, nas lacunas e na literalidade de um texto que não pressupõe, em princípio, um leitor? Como prosseguir na contradição de um mal que faz do texto passado um por vir? Haverá, para tal empreendimento, um leitor a sustentar essa leitura?

Foi a partir desta última pergunta, mais exatamente, que o pensamento de um outro autor, Walter Benjamin, despontou como condição para dar prosseguimento ao caminho já iniciado. Pois sobre tal indagação, Benjamin destaca, em seu célebre texto *A tarefa do tradutor*¹⁰⁷, o fato de não se dever esperar um receptor único e ideal para tradução de uma obra. De forma ainda mais incisiva, Benjamin ressalta que a obra, na verdade, não visa a nenhum leitor, a qualquer que ele seja, existindo e permanecendo por sua condição histórica e não pela suposta relação de dependência com a vida humana. E acrescenta: “Nesse sentido, poder-se-ia falar de uma vida ou de um instante inesquecível, mesmo que todos os homens o tivessem esquecido”. (BENJAMIN, 2001, p. 191) “É somente quando se reconhece vida a tudo aquilo que possui história e que não constitui apenas um cenário para ela, que o conceito de vida

107 Cf. BENJAMIN, Walter. A tarefa-renúncia do tradutor. Trad. Suzana Kampff Lages. In: HEIDERMANN, Werner (Org.). *Clássicos da teoria da tradução*. Florianópolis: UFSC, Núcleo de tradução, 2001, p. 189-215.

encontra sua legitimação” (BEMJAMIN, 2001, p. 193). Nessa perspectiva, Benjamin ainda afirma, referindo-se mais especificamente à tradução, que a possibilidade de permanência de uma obra inscreve-se mais por sua sobrevivência do que propriamente por sua vida, sobrevivência esta a qual o tradutor, com sua tarefa de leitura e transposição, vem legitimar.

A partir das reflexões de Benjamin (2001), minha questão agora se configuraria em pensar a investigação dos diários de Helena Antipoff como uma forma de tradução, buscando a potência da sobrevivência desses textos a partir, e em meio, do conjunto da obra no qual estão inseridos, verificando a expansão e potencialização histórico-discursiva daquele arquivo, com base, particularmente, em sua investigação biográfica. Reportando-se a tal possibilidade, a estudiosa antipoffiana, Regina Helena de Freitas Campos (2012, p.56), afirma: “O estudo biográfico pode mostrar não só como uma determinada orientação teórica e/ou técnica se torna dominante no campo, mas também por que outras orientações desaparecem de circulação”. E assinala (*ibidem*, p. 57):

O estudo biográfico pode ser importante para deslindar e iluminar as relações complexas que se estabelecem entre o sujeito do conhecimento e seu tempo histórico, e também para compreensão das opções teóricas e metodológicas que vêm a se tornar hegemônicas em cada época (CAMPOS, 2012, p. 57).

Na esteira dessas reflexões, cabe ainda indagar como certos elementos históricos vão se arquivando no tempo. Pois se o conjunto das implicações históricas, concernentes ao arquivo a que nos referimos, é reativado, constantemente, por uma memória lacunar afetada por uma pulsão iminente, a história também não garantirá, na sobrevivência, uma estanque verificação dos fatos, o que reafirma a força dos diários como meio de ampliação e reconfiguração do arquivo. Sim: neste espaço labiríntico onde o princípio inesquecível de toda obra escamoteia-se da morte.

O segundo mal: diários, arquivo e pulsão de morte

Junho 21 - 1960
21[h]:40m - Pavoroso incêndio declarou-se no
2º andar do pavilhão Central e/da Fazenda

do Rosário. As chamadas em menos de 3 horas devoraram a biblioteca; a rouparia e todos os pertences das professoras – Iolanda (?), Helena [?] – A Nélia – que desceram apenas vestidas de camisolas, sem nada levar consigo, preocupadas com 30 meninas que lhes foram entregues à sua vigilância e salvaguarda. (Transcrição de trecho extraído de um dos diários de Helena Antipoff, constante no arquivo do Memorial Helena Antipoff – CDPHA/Fundação Helena Antipoff)

[...] Ela trabalha, mas, uma vez que trabalha, sempre em silêncio, não deixando nunca nenhum arquivo que lhe seja próprio. Ela destrói seu próprio arquivo antecipadamente, como se ali já estivesse, na verdade, a motivação mesma de seu movimento mais característico. Ela trabalha para *destruir o arquivo: com a condição de apagar* mas também *com vistas a apagar* seus “próprios” traços – que já não podem desde então serem chamados “próprios”. Ela devora seu arquivo, antes mesmo de tê-lo produzido externamente. Esta pulsão, portanto, parece não apenas anárquica, anarcônica (não nos esqueçamos que a pulsão de morte, por mais originária que seja, não é um princípio, como o são o princípio do prazer e o princípio da realidade): a pulsão de morte é, acima de tudo, *anarquívica*, poderíamos dizer, *arquiviolítica*. Sempre foi, por vocação, silenciosa, destruidora do arquivo (DERRIDA, 2001, p. 21)

Sem deixar rastros, silenciosa, ela trabalha, destruindo o arquivo, mas também o dotando da ameaça originária que o faz fazer. Ao descrever a pulsão de morte como aquela que impulsiona a necessidade do arquivamento, Derrida apresenta-nos a contradição estrutural pela qual o arquivo se ergue. Segundo afirmação categórica do autor (DERRIDA, 2001, p. 23), “o arquivo trabalha sempre *a priori* contra si mesmo”, eis o seu mal, a sua violência intrínseca.

Antes, porém, de abordar a pulsão de morte como força estrutural do arquivo, Derrida (2001) analisa essa palavra, situando-a social e historicamente. A palavra arquivo deriva do grego *arkhê*, étimo que designa, ao mesmo tempo, *começo e comando*. Assim, *arkhê* indica ao menos

dois princípios: o lugar da origem de todas as coisas, nas quais se inclui a natureza, a história, a ontologia; e o princípio da lei, lugar do “nomos”, da autoridade. Entre esses dois princípios, Derrida (2001) destaca, portanto, a existência de um *lugar*, um lugar onde se estabelecem a origem e a lei, um lugar, ao mesmo tempo, a instituir e a legislar, fundar e conservar. Por isso, na Grécia antiga, *arkheion* constituía-se como o domicílio dos arcontes, ou seja, “[d]os magistrados superiores” (DERRIDA, 2001, p. 12), aqueles que guardavam os documentos oficiais, definidores da lei comunitária e da vida política. Logo, nesse âmbito privado que era a morada dos arcontes, também se encontravam os interesses da vida pública, o que fazia daquele domicílio um lugar *entre* a esfera particular e a coletiva, *entre* o indivíduo e a sociedade. Histórica e institucionalmente, foi assim que o arquivo nasceu. O lugar antes privado, domicílio da autoridade, dos magistrados, deu passagem à vida pública por comportar documentos que interessavam não somente a um grupo minoritário de legisladores, mas a toda uma comunidade. No entanto, Derrida (2001) chama atenção para o fato do arquivo, “nesta *domiciliação*, nesta obtenção consensual de domicílio”, apesar de marcar a passagem do privado ao público, não garantir a mesma passagem “do secreto ao não-secreto” (DERRIDA, 2001, p. 13). Isso é importante para verificarmos o espaço lacunar, e sempre ainda oculto, a permear o arquivo.

Vê-se que a noção de arquivo traz a marca de uma ambiguidade originária, pois aquilo que se arquivava está sempre entre o que se institui e o que se guarda. Daí o caráter simultaneamente tradicional e transgressor do arquivo, esta ambivalência que permanece em relação ao seu lugar de residência e, mais fundamentalmente, quanto à sua urdidura implícita, se considerarmos a pulsão de morte como força transgressora do princípio de conservação de que se vale. A prática arquivística não é, portanto, algo que se institua sem alguma violência, violência esta que pressupõe o esquecimento como condição de perpetuação e conservação do conteúdo guardado (Só se arquivava o que pode ser esquecido). E a memória, quando convocada, portanto, a esse espaço lacunar, não se exime da transgressão, da seleção, dessa fragmentação do arquivo, pois, pretender nele a recuperação de um conteúdo intacto é o mesmo que negar a sua mobilidade geradora, sua contradição constitutiva, seu constante movimento para o exterior de si mesmo. É por isso que

Leonor Arfuch (2009) afirma ser o arquivo algo “inabarcável”, mesmo se considerarmos sua materialidade, pois, em seu fundamento, ele

[...] expande-se para além de seus limites, nessa dispersão foucaultiana dos enunciados lançados na comunicabilidade infinita dos discursos; nas experiências e expectativas dos que o visitam ou consultam; na paixão daqueles que o “descobrem” – historiadores, curadores, críticos (ARFUCH 2009, p. 376).

Assim, na dispersão evocada pelo arquivo, também a memória, quanto mais em contato com o objeto arquivado, se abre a conexões múltiplas e imprevisíveis – como na biblioteca borgeana. Pois a rememoração não resgata o passado já antes atravessado pelo esquecimento, mas recupera os traços de um conteúdo ao mesmo tempo guardado e em constante via de reconfiguração. Por fragmentos, o arquivo vai se lançando e se perpetuando no por vir. Assim é que Derrida (2001) verifica, em relação à estrutura do arquivo, uma injunção da memória que inscreve a repetição “no coração do por vir”, o que nos assinala esse trabalho de diferenciação do arquivo no eterno retorno do mesmo: pulsão de morte, esquecimento e futuro: “Inscrevendo assim a repetição no coração do por vir, é necessário importar, no *mesmo* lance, a pulsão de morte, a violência do esquecimento, a *sobre-repressão*, o arquivo, em suma” (DERRIDA, 2001, p. 101).

Nessa perspectiva, o texto, ou o texto-arquivo, se apresenta como esse trabalho de reelaboração dos traços que permanecem, difusamente, em nosso conteúdo sócio-cultural, histórico, psíquico. É por isso que, contemporaneamente, a ideia do texto, intimamente relacionada ao atributo da memória, perde o estatuto de totalidade apreensível, de domínio e controle completos sobre a forma ou tema, para deslizar, segundo a estrutura arquivística, para uma percepção fragmentária, incompleta, ilimitada e errante da textualidade e da escrita. Considera-se, para tal, a tensão entre as lacunas e as linhas, o esquecimento e a injunção da memória, a delimitação da página e a abertura do tempo-espaco, como formas de recomposição dos traços textuais, restos que se vão lançando, interminavelmente, ao horizonte futuro.

Para Wander Mello Miranda (2003), esse deslizamento da noção de texto para o da escrita concerne a uma memória hoje já percebida de forma “especializada”, marcada por um jogo de intensidades delineado pela força de significação que os elementos constitutivos da escrita vão adquirindo em seu conjunto, nesse espaço, “a rigor, nunca concluído” que, por isso mesmo, o texto é. Dessa forma,

[...] a gênese textual deriva de articulações e construções lógicas que vão se fazendo *après-coup*, da perspectiva de uma temporalidade não-linear, antievolucionista, expressa por uma mnemotécnica capaz de se traduzir sob a forma de uma organização arquivística (MIRANDA, 2003, p. 36).

Assim, essa vigorosa concepção atual de escrita, contraposta à ideia de texto, parece fortemente relacionada à tessitura dos diários, considerando-se, neste gênero, o impulso escritural, os registros circunstanciais imiscuídos às impressões subjetivas que tal textualidade evoca. Vejamos como essas características se apresentam em alguns fragmentos extraídos de distintos diários de Helena Antipoff:

5 fevereiro – 2ª feira

[...] De repente perdi força e memória – Começa o calorão – depois de uma noite tempestuosa.

20 janeiro – sábado

Estou com depressão – nem queria me levantar – estado gripal e desarranjo intestinal – sem febre, felizmente, pois odeio a ideia de ir a um hospital.

21 janeiro – domingo

Quebrei um dente (...) comendo canjica. Mais um elemento negativo. Mas os positivos ainda prevalecem.

Deo Gracias!

23 de fevereiro – 6ª

Dia bastante cheio – para os meninos da colônia – saudosos dos escoteiros que já não vêm mais, pois foram à Diamantina na reunião dos chefes – D. Olga doente, assim mesmo veio acompanhar o

trabalho – estive conversando com as estagiárias –
Dei alguma orientação.
Grande cansaço continua – A velhice está se
implantando fatalmente.

2ª – 19 de fevereiro

A Colônia está tomando ritmo regular – o Povo
adulto parece satisfeito, mas ainda não está
consciente do valor da experiência – Precisando
não somente agir bem mas pensar, analisar¹⁰⁸!

3ª – 27 de fevereiro

Tranquilidade – mas algo se prepara
internamente.¹⁰⁹

Verificam-se, nos fragmentos acima, além das características já citadas, algumas marcas peculiares à escrita da autora. Alguns exemplos seriam, em relação ao aspecto formal de seus textos, as datas corrigidas no cabeçalho dos diários (o que não é possível verificar nas transcrições) e a inserção de travessões para destacar ideias ou para demarcar pausas no interior ou no final das frases. Em relação aos recursos temáticos, observamos os adjetivos habitualmente atribuídos ao dia no qual se escreve (“dia bom”, “dia sombrio”, “dia tranquilo” etc.), o que a autora faz antes de desenvolver outras reflexões, descrever algo ou comentar um fato do dia. Além disso, a referência aos amigos e ao trabalho é uma constante, referência esta que, geralmente, relaciona o ambiente de trabalho ao de amizade, indicando-se como “amigos” aqueles que participam dos empreendimentos, tomam partido nas ações coletivas em andamento.

Enfim, através dessas indicações, muitas outras podem ser aferidas a partir da análise dos diários de Antipoff. Rastreando marcas da

108 O termo foi transcrito tal como está grafado no original.

109 É necessário informar que os trechos selecionados nesta citação foram retirados de mais de um caderno, priorizando-se a legibilidade gráfica de tais textos e não a sequência ou integralidade das anotações ali presentes. Isso nos fez desdenhar, por um possível “mal de arquivo”, a referência aos respectivos anos de registro de alguns dos trechos aqui selecionados – anos estes inseridos por Antipoff, algumas vezes, apenas nas primeiras páginas dos cadernos. Dessa forma, preferimos padronizar tais excertos desconsiderando os respectivos anos dos registros diarísticos de Antipoff, mantendo, contudo, por uma questão de organização gráfica, os dias do mês e da semana de cada trecho.

sua escrita, ou seja, repetições, letras, lacunas, referências, apontamentos, reflexões etc., poderemos ainda trazer à luz algumas das experiências, não apenas científicas e profissionais, mas também voltadas a elementos mais sutis de sua análise biográfica, as quais nos permitirão reconhecer uma mais estreita relação da referida estudiosa com o seu tempo histórico e com o discurso que fazia veicular.

Entre as marcas que Antipoff deixou em seus diários e o momento escritural, ou seja, a impressão de sua escrita (um dos atributos dados por Derrida à palavra “impressão”), abre-se, nesse precioso arquivo, um desejo errante a remeter-nos, em conjunta errância, a uma tradução futura, esta pela qual nos aproximamos de um mal, mas também de uma promessa: a possibilidade de sobrevida de uma voz textual pela existência do gesto de escritura.

O terceiro mal: a sobrevivência e o resto - Uma possível conclusão

Aqui, voltamo-nos ao ponto de partida e damos um passo além, em consonância com a lógica da “memória espacializada” arquivística, rumo à sobrevida dos enunciados diárísticos. Se, de início, apontamos a “tradução” benjaminiana como recurso de leitura dos diários manuscritos de Helena Antipoff – por considerarmos que, por tal caminho, poderíamos acessar e reunir a dispersão textual daqueles manuscritos – agora, considerando o “mal de arquivo” e seu intrínseco impulso de re-existência, tomamos a sobrevida não só como tradução, mas também como articulação *entre* o ato de escrita e a marca enunciativa deixada no arquivo. É, portanto, neste entremeio e nesta passagem, entre a pulsão destrutiva e a conservação, entre a inscrição e a marca, entre o secreto e o não-secreto, que um “resto” permanece e se elabora, se traduz, como potência do porvir.

Na perspectiva de Michel Foucault (2014), em sua *Arqueologia do saber*¹¹⁰, o arquivo surge como o sistema que legisla, em agrupamentos, o “aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2014, p.158). Contudo, Foucault não atribui uma simples função cumulativa ao arquivo, destituindo-o, ao contrário, de seu

110 FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

“domicílio” estanque. Foucault (2014) observa:

[...] Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas; ele é o que faz com que não recuem no mesmo ritmo que o tempo, mas que as que brilham muito forte como estrelas próximas venham até nós, na verdade de muito longe, quando outras contemporâneas já estão extremamente pálidas (FOUCAULT, 2014, p.158).

Com Foucault (2014), verificamos, assim, a mobilidade das “coisas ditas” no interior dos elementos agrupáveis. Estas que, embora “se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas”, não se submetem a um tempo dotado de linearidade e direção previsíveis. Por isso, podem vir até nós pelo rastro de seu “brilho muito forte”, vindas de muito longe. Esta a sua “lei de raridade” (FOUCAULT, 2014, p. 146), aquilo que situa os enunciados “na instância que os faz surgirem à exclusão de todos os outros” (FOUCAULT, 2014, p. 146), constituindo-os, em relação às abordagens descritivas da língua, como “elemento residual, puro e simples de fato, de material não pertinente” (FOUCAULT, 2014, p. 146). Sem pretendermos, por ora, destrincharmos a teoria arqueológica de Foucault, tomamos este autor na tentativa de reconhecer, por suas formulações acerca dos enunciados, a potencialidade desse resíduo de que se compõem as “coisas ditas” fundamentadas no arquivo.

Logo, é por essa via que entendemos os diários, e mais especificamente os de Helena Antipoff, objeto de nosso presente estudo, como um agrupamento de enunciados difusos no interior das páginas do caderno, apresentando-se, dada sua condição fragmentária, não narrativa e não integralizável, como um precioso exemplo da tessitura lacunar de que se forma o próprio arquivo. Eis a força de negação de que se faz a escrita diarística, sua potencialidade anárquica, sua

aproximação com memória espacializada da escritura; elementos que aproximam tal textualidade, por sua lei própria de raridade, ao campo pulsional do arquivo. Leiamos um trecho extraído do diário de Helena Antipoff (1966), nele observando a despreocupação com a linearidade e com a legibilidade, o que o abre, pois, a divagações e lapsos, a certo esquecimento (1966):

[...] tudo era fácil: nada exigia esforços prolongados para sobreviver, embora as situações não [?] foram sempre benignas. O essencial - que conheço desde há mais de 40 anos, aquele nível marginal - Além disso, o fraco potencial de carga mental, que se esgota rapidamente. É verdade que se restabelece também relativamente depressa. De qualquer modo [...] a limitação do esforço contínuo e do aprofundamento - que seja [?]. Fica a gente no trivial, no superficial. [...] Às vezes nos ímpetos de inspiração - nalgum vislumbamento [?].
(Transcrição de trecho extraído de um dos diários de Helena Antipoff, constante no arquivo do Memorial Helena Antipoff - CDPHA/Fundação Helena Antipoff)

Também, nessa direção, Derrida postula sobre um certo resto a subsistir no arquivo. Sim, pois, em sua intermitência, em sua contradição, em sua resistência arquivável, é este resíduo, e neste “nível marginal”, que algo se lança à sobrevivida. É por isso que, para o autor (2001, p. 88), “jamais se poderá objetivá-lo [o arquivo] sem um resto”. Sim, pois, o arquivo não se fecha em sua averiguação no acesso a que permite. Ao contrário, ele se abre ainda mais a cada vez que disposto em relação a seu passado, à sua configuração anterior. Pois que, segundo Derrida (*loc. cit.*) “o arquivista produz o arquivo, e é por isso que o arquivo não se fecha jamais. Abre-se a partir do futuro”.

Atentemo-nos, por conseguinte, para o fato de que tal resto, tal “elemento residual”, o qual Foucault indicou como o próprio enunciado, move-se não como um aquém, entendido como uma anterioridade ou origem disponíveis à linguagem presente, mas como um além, um percurso silencioso do passado ao imediatamente futuro, a exceder os limites da linguagem: “A sobrevivência não significa mais a morte ou o retorno do fantasma, mas a sobrevivida de um excesso de vida que resiste ao aniquilamento” (*ibidem*, p.78).

Desta forma, retomemos Benjamim, retomemos a tradução. Voltemos ao ponto de partida sem, contudo, repeti-lo inteiramente, adiantando-nos nesse além. Se Benjamim já se reportava a um “instante inesquecível” da obra, autônomo em relação à memória humana, não seria este justamente o momento o qual perseguimos, sempre no futuro, sempre por seus rastros, na solidez profana de um arquivo que, por sua vida em latência histórica, o impulsiona à sobrevivência? E não seria esse o excesso de vida, o que transborda, resiste e reside, móvel, permitindo-nos o acesso oblíquo a um conteúdo sempre por vir? Insistamos, pois, nos diários. Insistamos na leitura de um texto-arquivo que, embora domiciliado, não se deixa facilmente domesticar. Insistamos na tradução desse “mal” de que se faz a escrita. Percebamos, pois, na pulsão destrutiva que a atravessa, e que permeia sua memória, a potência de leitura pela qual, nos entremeios do arquivo, seremos chamados a uma provável tarefa de fazê-lo, sempre sem garantias, prosseguir.

Nada é menos garantido, nada é menos claro hoje em dia que a palavra arquivo. E não somente devido a estas duas ordens de *arkhê* que distinguimos no começo. A perturbação do que é aqui perturbador é sem dúvida aquilo que perturba e turva a visão, o que impede o ver e o saber, mas é também a perturbação dos assuntos perturbantes e perturbadores, a perturbação dos segredos, dos complôs, da clandestinidade, das conjurações meio privadas, meio públicas, sempre no limite instável, entre o público e o privado, entre a família, a sociedade e o Estado, entre a família e uma intimidade ainda mais privada que a família, entre si e si. A perturbação ou o que em inglês chamamos o “*trouble*” destas visões e destes assuntos, eu os nomeio com uma palavra francesa ainda intraduzível para lembrar ao menos que o arquivo reserva sempre um problema de tradução. Singularidade insubstituível de um documento a interpretar, a repetir, a reproduzir, cada vez em sua unicidade original, pois um arquivo deve ser idiomático, e ao mesmo tempo ofertada e furtada à tradução, aberta e subtraída à iteração e à reprodutibilidade técnica.

Nada é portanto mais perturbante e mais

perturbador hoje que o conceito arquivado nesta palavra arquivo (DERRIDA, 2001, p. 117-118)

Referências

ANTIPOFF, Helena. *Diários manuscritos*. (Memorial Helena Antipoff, CDPHA/Fundação Helena Antipoff - UEMG/Ibirité).

ARFUCH, Leonor. A auto/biografia como (mal de) arquivo. In: MARQUES, R.; SOUZA, E. M. de. *Modernidades alternativas na América Latina*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009. p. 370-382.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Memórias do saber. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff: psicóloga e educadora - uma biografia intelectual*. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012.

BENJAMIN, Walter. A tarefa-renúncia do tradutor. Trad. Suzana Kampff Lages. In: HEIDERMAN, Werner (Org.). *Clássicos da teoria da tradução*. Florianópolis: UFSC, Núcleo de tradução, 2001, p. 189-215.

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Trad. Claudia de Moraes Rego - Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

MIRANDA, Wander M. *Arquivos literários*. Belo Horizonte: Ateliê editorial, 2003.

O nascimento de um pioneiro: as transformações de Waclaw Radecki como personagem relevante em textos históricos da psicologia brasileira

Luiz Eduardo Prado da Fonseca
Hugo Leonardo Rocha Silva da Rosa
Arthur Arruda Leal Ferreira

Este trabalho apresenta um esforço de reflexão sobre modos específicos de produção de personagens e marcos históricos nas narrativas em história da psicologia. De modo mais preciso consideraremos os esforços na constituição de um personagem histórico tomado como um dos pioneiros na produção de uma psicologia experimental brasileira. O personagem em questão é Waclaw Radecki (1887-1953), nascido na cidade de Varsóvia e que imigrou para o Brasil nos anos 1920. Aqui desenvolveu pesquisas no campo da psicologia experimental, coordenando um laboratório no Rio de Janeiro, posteriormente transformado em *Instituto de Psicologia*. Após o fechamento deste Laboratório e Instituto, Radecki migra para o Uruguai e Argentina, articulando a criação de dois outros institutos de psicologia. Por fatos como estes, autores como Penna (1992) creditaram importância à Radecki como personagem fundador da psicologia experimental no Brasil, centrando-se nos seus esforços para montagem de um laboratório, porém sem muito detalhe sobre o sentido geral de seu projeto. Tomado o conceito de Certeau (1988) é esta operação histórica¹¹¹ que desejamos trabalhar

111 “O historiador trabalha sobre um material para transformá-lo em história. Efetua então uma manipulação que, como as outras, obedece a regras. Tal manipulação assemelha-se à fabricação efetuada com o minério já refinado. Transformando de início as matérias-primas (uma informação primária) em produtos *standart* (informação secundária), transporta-o de uma região da cultura (as “curiosidades”, os arquivos, as coleções, etc.) a uma outra (a história). Um trabalho “histórico” participa do movimento pelo qual uma sociedade modificou sua relação com a natureza, transformando o “natural” em utilitário

neste artigo: a produção de pioneiros por meio do ato heróico de fundação de um laboratório (sem detalhamento do projeto específico de psicologia), operação que produz ao mesmo tempo um nobre precursor e um nobre presente científico ao saber psicológico, pois herdeiro deste gesto heroico inicial.

Com este trabalho, pretendemos não apenas abrir a possibilidade de novas descrições (e operações históricas) em torno de Radecki, mas também analisar algumas operações historiográficas na história da psicologia no Brasil, centradas na busca do pioneiro, precursor ou personagem fundador¹¹². Para tal, avaliaremos a mudança nas modalidades discursivas (conforme conceito de Latour, 1992) dos textos considerados históricos pelos historiadores da psicologia, discutindo na conclusão o tipo de operação histórica (ou historiográfica) presente nesta passagem.

Waclaw Radecki e a História da Psicologia

Os percursos de Radecki no Brasil

Esta seção tem como finalidade apenas dar algumas breves coordenadas do percurso de Radecki, afim de situar o personagem, sem abrir qualquer discussão mais pormenorizada sobre sua produção ou biografia, o que escaparia do limite deste texto. Como referências iniciais de sua carreira acadêmica, podemos dizer que nosso personagem estudou ciências naturais na *Universidade de Genebra*, onde foi assistente de Édouard Claparède (1873-1940) no laboratório de psicologia experimental daquela instituição. Em 1911, obteve o título de doutor com a tese *Recherches expérimentales sur les phénomènes psychoélectriques*. A literatura histórica disponível informa com poucos

(por exemplo, a floresta em exploração) ou em estético (por exemplo, a montanha em paisagem), ou fazendo passar uma instituição social de um estatuto a outro (por exemplo, a igreja convertida em museu)” (CERTEAU, 1988, p. 29).

112 Um primeiro problema com relação a este personagem pode ser buscado na problematização da figura do precursor. Para Canguilhem (1972, p. 19) a sua admissão faria a história das ciências perder o sentido “visto que a ciência não teria dimensão histórica senão aparente”. Esta perderia a sua possibilidade de introdução de novas racionalidades por meio de rupturas ou cortes epistêmicos. Em uma série de frases lapidares ele aponta para os contrassensos deste conceito. Assim: “Um precursor seria um pensador, um pesquisador que teria feito antes um pedaço do caminho acabado mais recentemente por outro” (op. cit., p. 19). Ou ainda: “O precursor é o homem do saber do qual se sabe somente depois dele que ele correu na frente de todos os seus contemporâneos e na frente daquele que se tem como vencedor da corrida” (op. cit., p. 19).

detalhes sobre esse período da vida de Radecki até a sua chegada ao Brasil. Mas de acordo com Centofanti (2004/1982) e o próprio Radecki (1926,1933), ainda nessa época exerceu atividades como livre docente na *Universidade de Genebra*. A partir de 1912 retorna à Polônia e lá continuou com os seus trabalhos como chefe do laboratório de psicologia da *Clínica Psiquiátrica da Universidade da Cracóvia* e, posteriormente, como professor na *Universidade Livre de Varsóvia*.

Em 1923, por motivos ainda pouco esclarecidos, desembarcou no Brasil e logo buscou um posto onde pudesse continuar com suas pesquisas dentro do campo da psicologia experimental (CENTOFANTI, 2004/1982). Sua chegada deu-se em Curitiba, na região sul do Brasil, onde estabeleceu contato com a comunidade polonesa local, como afirma Schneider (1992). Após mudar-se para o Rio de Janeiro, em 1924, travou contatos com personagens como Gustavo Riedel (1887-1934), que o levaram à *Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro*, onde pôde auxiliar na organização e montagem do laboratório desta instituição.

Centofanti (2004/1982) nos conta que Radecki produziu neste período uma boa quantidade de trabalhos, angariando recursos e apoio de outras instituições e colaboradores. Nomes que hoje integram o *Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil* (CAMPOS, 2001) foram assistentes de Radecki, como os médicos Nilton Campos (1898-1963), Jayme Grabois (1908-1990)¹¹³ e o filósofo Euryalo Cannabrava (1908-1978). O estudo de Centofanti (2004/1982) nos informa ainda que Radecki teve como colaboradores médicos enviados pelo Exército para realizarem cursos com o psicólogo polonês, como Arauld Bretas, Ubirajara da Rocha e Alberto Moore. Além desses, destacamos também a colaboração da professora normalista Lucília Tavares¹¹⁴, referida por Jacó-Vilela, Degani-Carneiro e Messias (2014) como *pioneira*, supostamente por ser a primeira mulher a publicar um livro de psicologia no Brasil.

Todos estes vieram a publicar trabalhos com Radecki sobre

113 Nilton Campos e Jayme Grabois foram ambos assistentes de Radecki e dirigiram o *Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil*, responsável por acolher parte dos aparatos e pessoal que compuseram o laboratório da Colônia. Grabois dirigiu o Instituto de 1937 a 1947, quando seu contrato terminou, Nilton Campos assumiu a direção de 1948 até seu falecimento, em 1963.

114 Não foi possível ter as datas de nascimento e morte dos últimos colaboradores.

diversos assuntos e em diversos espaços, culminando no que seria chamada, posteriormente, de *Escola Radecki*: uma série de trabalhos, cursos e artigos sob a sua coordenação e de colaboração da equipe citada, todos ou sob a égide de seu sistema, o *discriminacionismo afetivo*, ou com temas afins às pesquisas de Radecki¹¹⁵. Ainda no Brasil, muitos destes trabalhos foram publicados pela *Imprensa Militar* sob o nome de *Trabalhos de Psychologia*.

No ano de 1932, os esforços de Radecki e seus assistentes culminaram na conversão do laboratório em *Instituto de Psicologia*, fruto da articulação de Radecki com seus aliados e colaboradores. A conversão, prevista no Decreto-Lei n. 21.173 de 19 de março de 1931, se inseria em um contexto de reforma universitária promovida por Francisco Campos, em que a *Faculdade de Educação, Ciências e Letras* seria um dos três pilares da estrutura da *Universidade do Rio de Janeiro* (mais adiante *Universidade do Brasil* e atualmente *Universidade Federal do Rio de Janeiro*). O *Instituto de Psicologia* estaria vinculado à Faculdade e teria a finalidade de ser um centro de pesquisas, um centro de aplicação e uma escola superior de psicologia (CENTOFANTI, 2004/1982, pp. 189-190).

O Instituto, no entanto, é fechado no mesmo ano por motivos que Centofanti (*op. cit.*) nos conta brevemente¹¹⁶, culminando na ida de Radecki para a Argentina e o Uruguai, onde articula a criação de outros dois *Institutos de Psicologia* e falece em 1953. Porém, o final deste breve ciclo de aproximadamente uma década no Brasil, abriu a possibilidade de uma série de relatos de caráter monumental sobre o personagem vindo de seus colaboradores diretos ou indiretos.

115 A *Escola Radecki* só foi assim chamada na edição de 1933 do seu *Tratado de Psychologia*, publicado no Uruguai. Nesta época, Radecki já havia saído do Brasil, passado pela Argentina e se estabelecido no Uruguai, onde continuou suas pesquisas. O livro é um resumo do sistema de Radecki, e os trabalhos são citados como fontes de consulta para os temas abordados em cada uma das seções do *Tratado*.

116 Estes fatores seriam: pressão de setores da Psiquiatria contra a profissionalização da Psicologia no Brasil, pressão de grupos católicos ligados à Psicologia e falta de orçamento, pois se esperava que o Instituto conseguisse manter-se por conta própria financeiramente (CENTOFANTI, 2004/1982, p. 194).

Radecki e a construção do personagem na história da psicologia no Brasil

Para análise dos textos históricos e da operação histórica em questão é importante detalhar nossa ferramenta de análise, ou seja, o conceito de modalidade discursiva. Passemos a palavra ao proponente do conceito, Bruno Latour (1992):

Chamaremos de *modalidades positivas* as sentenças que afastam o enunciado de suas condições de produção, fortalecendo-o suficientemente para tornar necessárias algumas outras consequências. Chamaremos de *modalidades negativas* as sentenças que, ao contrário, levam um enunciado às suas condições de produção, e explicam com detalhes porque ele é forte ou fraco, em vez de usá-lo para tornar mais necessárias algumas outras consequências (LATOUR, 1992, p. 42).

Tais modalidades discursivas são, para Latour, aquilo que é responsável por tornar uma determinada alegação em fato, algo que “... nada mais é do que um enunciado sem modalidade” (1997, p. 84)¹¹⁷. As modalidades ajudam a entender como enunciados locais, datados e incertos ganham estabilidade como fato neutro (ou ao contrário, como um fato consensuado em um momento torna-se incerto, local e datado). Deste modo usaremos este conceito para pensar nos modos pelos quais as alegações em torno de um determinado enunciado no campo da história da psicologia (neste caso, o papel de Radecki como personagem central ou pioneiro), passa de instável para consensual (ou mais estável)

117 Nosupracitado *Vida de Laboratório*, Latour e Woolgar demonstram mais detidamente como uma alegação no campo da neuroendocrinologia passa por diferentes modalidades até tornar-se um enunciado livre de modalidades e tornar-se um “fato”: algo incontestável para a comunidade científica. Um exemplo mais didático vem de *Ciência em Ação* (1992): consideremos as alegações “1- Os novos mísseis soviéticos direcionados para os silos dos mísseis Minuteman tem precisão de 100 metros”; “2- Se [os novos mísseis soviéticos tem precisão de 100 metros], isso significa que os mísseis Minuteman não estão mais seguros, sendo essa a principal razão da necessidade do sistema MX.”; e “3- Os defensores do sistema MX no Pentágono permitem taticamente o vazamento da informação de que [os novos mísseis soviéticos tem precisão de 100 metros]”. Notemos que a sentença 1 está presente, entre colchetes, nas sentenças 2 e 3. Entretanto, qualificada de formas *distintas*: não se pode acreditar na sentença 1 se coexistirem as sentenças 2 e 3. Trata-se de modalidades diferentes: as positivas e as negativas.

no meio dos historiadores.

Antes de analisar a modalidade dos textos históricos, gostaríamos de tomar um texto para comparação: o Necrológio redigido por um dos primeiros assistentes de Radecki, Nilton Campos. Na ocasião da morte de Radecki, em 1953, Campos era o diretor do Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil¹¹⁸, e publicou este texto ressaltando a importância de Radecki como um herói da psicologia científica da época. Não poupando nenhum elogio, este o descreveu como um sujeito de “impressionante honestidade”, tendo “a mais impecável intransigência contra os violadores da dignidade da ciência psicológica”, e um “combatente vigoroso” da desmoralização de testes psicológicos (CAMPOS, 1953, pp. 2-3). Os exemplos de um discurso monumental são fartos no necrológio, mas o mais importante destes reside na passagem a seguir, que condensa o tom de Campos ao tentar imortalizar Radecki como figura central na história da psicologia brasileira e da América Latina:

Ao lamentarmos seu desaparecimento na cidade de Montevideú, concluindo uma vida penosa de homem da ciência pouco compreendido, cumpro apontá-lo como o instigador da experimentação psicológica em alto nível no campo virgem da América do Sul, fecundando-o com sua tenacidade e ideal de criar núcleos de cultores da psicologia teórica e experimental, transfundindo-lhe esse espírito de dedicação ao trabalho científico e removendo com sua fé inquebrantável todas as montanhas que lhe dificultavam a obra ingente de implantar a investigação psicológica na América do Sul” (CAMPOS, 1953, p. 2).

O que este texto de Campos, de caráter claramente celebratório, pode nos ajudar na introdução dos textos autodenominados ou posteriormente atribuídos como históricos? É claramente reconhecível que o modo discursivo de um necrológio e a posição de seu enunciador (um diretor de instituto) induz a uma adjetivação bem específica

118 O Instituto de Psicologia foi recriado em 1937 e incorporado à Universidade do Brasil, tendo herdado, além de colaboradores, os instrumentos do laboratório da Colônia de Psicopatas. Nilton Campos, de acordo com Centofanti, nunca seguiu o sistema de Radecki e tampouco a via experimental, mas dedicou-se à filosofia e, especialmente, à fenomenologia.

do trabalho e do personagem de Radecki. Contudo, o interessante é contrastar este texto com os demais textos históricos, tanto os dos seus contemporâneos quanto os posteriores a 1980. Ainda que possua funções discursivas distintas, veremos claramente que o Necrológio de Campos tem mais parentesco com os textos históricos tardios quanto às adjetivações ao personagem e seu trabalho do que com os textos de seus coabitantes temporais. Tentaremos situar melhor este deslocamento discursivo no tempo.

Apesar dos já destacados planos de Radecki de fundação de uma escola que produzisse e disseminasse os princípios de seu sistema (o *discriminacionismo afetivo*) este não gerou herdeiros ou dispositivos estáveis (CENTOFANTI, 2003). Este movimento é reforçado com o quase silêncio sobre o personagem nos escritos de seus contemporâneos. Isto pode ser atestado em um exame dos textos reconhecidos a posteriori pelos historiadores da psicologia como os primeiros ensaios históricos no Brasil (ANTUNES, 2004): aqui estes autores pouco ou nada escreveram sobre Radecki e sua trajetória no Brasil. Na verdade, tais trabalhos, por vezes recheados de inconsistências nas informações, relegaram a passagem de Radecki no Brasil a segundo plano em suas narrativas. É notável a ausência de qualquer operação histórica que pudesse mesmo destacar ou dar relevo ao personagem. Examinemos brevemente a história desta historiografia, destacando na modalização dos enunciados sobre Radecki.

No texto de Plínio Olinto (2004/1944) não mais do que oito linhas foram escritas para tratar sobre o laboratório da *Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro*, de Radecki e seus assistentes. O leitor que desconhece por completo o trabalho de Radecki e inicia a leitura desse texto, conclui apenas que, desde o início de suas atividades, ele apenas montou e desmontou os equipamentos até formar, em 1932, uma equipe de assistentes. A partir de então, o trabalho da recém-formada equipe esteve voltado para a realização de ensaios sobre aviadores e, em termos de pesquisa, seus esforços tinham por objetivo sua teoria psicológica, denominada *discriminacionismo afetivo* (OLINTO (2004/1944, p. 27).

Por sua vez, as considerações no texto de Anita Cabral sobre Radecki se limitam a afirmar que ele dirigiu o *Instituto de Psicologia* no período de 1925 a 1932 (2004/1950, p. 64). Já Lourenço Filho (2004/1955),

no tópico “A contribuição de trabalhadores da medicina”, comenta que Gustavo Riedel contratou Waclaw Radecki, um especialista polonês, para chefia do Laboratório de Psicologia do Hospital de Engenho de Dentro (op. cit., pp. 79-80). Mais adiante, quando escreve sobre a contribuição de especialistas estrangeiros, reconhece o papel de Radecki na formação de um grupo de pesquisadores “de excepcional valor”, apesar de ter insistido em seu sistema de *discriminacionismo afetivo* (LOURENÇO FILHO, 2004/1955, p. 93).

Os textos acima comentados foram escritos por autores que também se colocaram como testemunhos dos modos de organização da psicologia no Brasil ainda nas primeiras décadas do século XX. Nesse sentido, acrescentam em seus ensaios percepções particulares acerca desse processo vivenciado, seja ao incluir a eles próprios, seja ao avaliar a trajetória de outros personagens. Por exemplo, Lourenço Filho julga o nível de influência dos diferentes colaboradores para a psicologia no Brasil: enquanto que a influência do italiano Ugo Pizzoli (1863-1934) teria sido “apenas sensível”, “já o mesmo não ocorreu com o polonês Waclaw Radecki”. Entretanto, a atuação de Henri Pièron sobre a Psicologia no Brasil, por meio de seus cursos ministrados, teria sido “mais intensa e profunda” se comparada à de Radecki (LOURENÇO FILHO, 2004/1955, p. 93).

Já Plínio Olinto finaliza seu comentário sobre o trabalho de Radecki no laboratório ao concluir que “Assim sendo, nesse laboratório Plínio Olinto não quis penetrar” (OLINTO, 2004/1944, p. 27). Aqui, não ficam esclarecidos os motivos para o seu não envolvimento com as atividades no laboratório, isto é, se era o trabalho com aviadores ou se era o *discriminacionismo afetivo* que não o atraiu.

Somados a esses textos, podemos incluir também os ensaios de Pessotti (2004/1975) e Netto (2004/1981) que, igualmente objetivando abordar de forma mais ampla um processo histórico da psicologia no Brasil, acabam por tecer poucos e breves comentários sobre a atuação de Radecki. Enquanto o primeiro informa que Radecki foi o primeiro diretor do laboratório da colônia e que realizou estudos psicométricos com aviadores (PESSOTTI, 2004/1975, p. 124), o segundo coloca que Radecki chefiou o laboratório de 1923 a 1932, além de ter criado uma psicologia “um tanto abstrusa”, se referindo ao *discriminacionismo afetivo* (NETTO, 2004/1981, p. 155).

É na pesquisa de Centofanti (2004/1982) que verificamos uma interessante mudança nas modalidades discursivas sobre Radecki, aproximando-se dos enunciados do Necrológio de Campos (1953). Neste trabalho o polonês é descrito como “o maior conhecedor que a psicologia no Brasil teve a oportunidade de acolher” (CAMPOS, 2004/1982, p. 203). É possível afirmar, com certa segurança, que esse estudo reconstruiu e reposicionou o personagem na história da psicologia no Brasil, uma vez que Radecki é posto em relevo e sua contribuição trabalhada em densidade, ao contrário dos estudos anteriores mencionados, marcados por menções breves e menores ao personagem. Em decorrência disto, pesquisas posteriores passaram a considerar Radecki como um personagem que contribuiu para a história da psicologia no Brasil, seja no processo de autonomização (ANTUNES, 2012) e institucionalização da psicologia (MASSIMI, 2010), ou ao classificar o *Tratado de Psicologia* de Radecki como um texto “clássico” da Psicologia brasileira (ANTUNES, 2004). Nessa mudança de tonalidade nas narrativas da história é curioso notar como um determinado tipo de psicologia outrora considerado “abstruso” pelos historiadores contemporâneos a Radecki, passa a adquirir o status de “clássico” da psicologia brasileira.

Além dos textos que representam os primeiros ensaios históricos já mencionados, poderíamos citar também o texto de Antônio Gomes Penna (1917-2010) que procura avaliar o legado a partir da perda representada por sua partida: “De tudo quanto se conseguiu apurar, resta a convicção da extraordinária fecundidade do Prof. Radecki cuja saída do país rumo à Argentina em 1932 acabou sendo o maior golpe sofrido pelo desenvolvimento dos estudos psicológicos no Brasil.” (PENNA, 1992, p. 54, grifo nosso). Eliezer Schneider (1916-1998), contemporâneo de Penna e também professor assistente do *Instituto de Psicologia* (que sucedeu o antigo laboratório) indica que esta passagem da história tem sua importância pois mostra que “(...) a origem do Instituto de Psicologia se situa na área médica, e teve um psicólogo de formação acadêmica correta, no melhor estilo europeu, criando uma tradição” (SCHNEIDER, 1992, p. 132, grifo nosso). Tal concepção de “tradição” foi ainda reforçada recentemente por Jacó-Villela (2000), que pôde sugerir uma linhagem “hipotética” saindo de Waclaw Radecki até os psicólogos de destaque no

cenário da psicologia no Rio de Janeiro, como Nilton Campos, Antônio Gomes Penna e o próprio Eliezer Schneider.

Uma exceção dentre os textos recentes pode ser encontrada em um breve artigo de Centofanti (2003) denominado *ODiscriminacionismo Afetivo de Radecki*, onde é efetivamente buscado o sentido do projeto de Radecki. Aqui nos é relatado que muitos dos trabalhos dos colaboradores de Radecki aliavam-se ao *discriminacionismo afetivo* sem entrar em minúcias sobre este sistema. Centofanti inclusive chegou a entrevistar um dos assistentes de Radecki, Jayme Grabois, e relata que este “nunca se mostrou muito à vontade quando perguntado sobre o *discriminacionismo afetivo*, limitando-se a afirmar que não aceitava o sistema desde que ingressou no laboratório” (CENTOFANTI, 2003, p. 99).

Por fim, após uma análise das publicações de Radecki na Argentina e no Uruguai, Centofanti sentencia que o *discriminacionismo afetivo* tornou-se um mito por diversos motivos: por obscuridade e falta de uma formulação mais direta por parte de Radecki, obrigando-nos a deduzir seus postulados a partir de seus escritos espalhados em anais, resumos e trabalhos de seus colaboradores. E ainda complementa:

Se é verdade que as teorias não são verdadeiras e nem falsas, mas férteis ou estéreis, o *discriminacionismo afetivo* mostrou-se estéril, não sendo capaz nem mesmo de convencer aos assistentes de Radecki, ficando no esquecimento. Seus principais assistentes escolheram outros caminhos: Nilton Campos o da fenomenologia e Jayme Grabois o da psicanálise (CENTOFANTI, 2003, p. 103).

Ainda que o texto de Centofanti não chegue a uma definição última do que seria o *discriminacionismo afetivo*, este aponta para um esforço de retomar criticamente o projeto de Radecki, escapando da oscilação entre a monumentalização e o desdém em relação a seu trabalho. Por fim, resta entender o sentido desta passagem de coadjuvante a pioneiro nas narrativas após 1980 e as respectivas operações históricas envolvidas.

Um Wundt nacional?

Com esta breve história das histórias tecidas em torno do

personagem Radecki, podemos retornar a nossa reflexão sobre a operação histórica em questão. Para tal, tomaremos como marco comparativo o caso de Wundt, considerado como fundador da psicologia experimental na tradição perpetuada por Boring (1950)¹¹⁹. Neste tipo de narrativa histórica é concedido ao mestre de Leipzig o papel de marco divisor entre uma história filosófica e científica da psicologia dentro de uma narrativa heroica, revolucionária e assimétrica entre passado e futuro (LATOURE, 1994, capítulo 3). Porém, tal narrativa pode ser contrastada com outras linhagens e efeitos sequentes ao personagem Wundt: há uma clara assimetria entre o reconhecimento formal de seu laboratório e a herança estéril de seu projeto científico, assim como um enorme desconhecimento histórico de suas questões (conforme destacado por ARAÚJO, 2010).

Uma função histórica semelhante (ainda que sem o peso adquirido nas sucessivas narrativas históricas de Wundt) pôde ser traçada em alguns discursos em torno de Radecki após a década de 1980. Aqui temos a figura chave do laboratório e de sua corajosa atuação na produção de uma psicologia legitimamente científica. Porém, como nas narrativas em torno de Wundt, há uma assimetria entre o reconhecimento histórico e seus legados: o *discriminacionismo afetivo* de Radecki não só não circulou muito além do subtítulo dos textos dos discípulos mais próximos, assim como sofreu recusa de alguns contemporâneos (OLINTO, 2004/1944) além de ter sido relegado quase que totalmente ao desconhecimento histórico (CENTOFANTI, 2003). De igual modo, as peças de seu laboratório sucumbiram ao encaixotamento sequente ao fechamento primeiro de seu *Instituto de Psicologia* (FERREIRA, 2011).

De modo mais específico gostaríamos de reforçar a semelhança na fabricação histórica operada pelos historiadores de distintos grupos. Aqui a busca pelo primeiro laboratório seria a busca pelo marco

119 Tomemos dois enunciados emblemáticos do tipo de operação histórica proposta por Boring (1950/1929): “Wundt é o mais antigo psicólogo na história da psicologia. Ele é o primeiro homem que, sem ressalvas, é devidamente chamado de psicólogo. Antes dele havia bastante psicologia, mas não psicólogos” (BORING, 1950/1929, p.316). Mais a frente, tratando diretamente sobre o laboratório na Universidade de Leipzig este historiador afirma que: “Quando Wundt chegou em Leipzig, em 1875, a ele foi oferecido um espaço para suas demonstrações experimentais nas suas aulas. Em 1879, quatro anos após sua chegada, Wundt fundou, como quase todos os psicológicos sabem, o primeiro laboratório oficial de psicologia do mundo” (BORING, 1950/1929, pp.323-324).

assimétrico que introduziria uma fenda no tempo: entre um passado especulativo e de esforços incertos e um presente unguado pelo labor científico que legitimaria as diferentes manifestações dos saberes e práticas psi. Mesmo que ao preço de se introduzir um personagem histórico (Wundt ou Radecki) tão notável quanto desconhecido (onde talvez sua monumentalização venha associada a uma certa esoterização do personagem). E principalmente estéril na transmissão de seu projeto.

Sem o reconhecimento crítico desta operação histórica poderíamos glorificar Radecki como o Wundt brasileiro, imortalizando sua figura como um pioneiro temperado em terras tropicais. Contudo, mais que estas analogias, interessa-nos ressaltar a operação histórica na produção de grandes homens e marcos, canonizando-os como pioneiros ou fundadores, pelo recurso a seus trabalhos em laboratórios. Mesmo que isto não tenha produzido nenhuma herança consistente para nosso presente, a não ser o de se constituírem como monumentos opacos (estéreis e esotéricos) de um presente consagrado por uma ciência reconhecida e estabelecida.

Considerações finais

Stengers (2002) faz uma interessante oposição entre o humor e a ironia na análise de certas operações históricas. A ironia tem por função a problematização de um determinado tipo de discurso em nome de uma verdade mais legítima, tal como operaria Sócrates em seu recurso a este modo argumentativo. Muito diferente para a filósofa belga seria o humor: aqui o riso não nos conduziria a qualquer revelação ou denúncia de qualquer ilusão ou mito, como operariam os herdeiros de Sócrates. Muito mais valeria o humor quanto aos esforços de certos discursos, na maneira como tentam tornar nosso presente necessário e drenar todo um campo de possíveis em nossa atualidade. Operação semelhante podemos encontrar na proposta de uma *ontologia histórica de nosso presente*, como encaminhada por Foucault (1996):

Meu papel – e esta é uma palavra demasiado enfática – consiste em ensinar às pessoas que são mais livres do que sentem, que se aceita como verdade, como evidência alguns temas que têm sido construídos durante um certo momento na história, e que esta

pretensa evidência pode ser criticada e destruída (FOUCAULT, 1996, pp.142-143).

Aqui temos uma operação histórica muito distinta da fabricação de precursores, pioneiros ou marcos que glorifiquem e caucionem nosso presente: o jogo historiográfico aqui proposto é justamente tomar a história pela sua fabricação de contingências apontando para a raridade dos dispositivos em que nos constituímos na nossa atualidade e que há um gigantesco jogo de versões em que poderíamos nos constituir.

Neste aspecto, vale uma comparação entre as operações historiográficas realizadas na história da psicologia e na história de certos saberes, como a psiquiatria. Como Venâncio e Cassilia (2010), Wadi (2014) e Huertas (2001) destacam, a operação histórica em torno da figura do pioneiro é marca apenas das primeiras historiografias do campo, cedendo posteriormente a abordagens mais críticas e problematizadoras. Esta historiografia triunfante teria o fim de “memorizar o seu fazer, conduzindo à celebração da medicina vigente, ao formar um esquema teleológico fundamentado na crença da evolução das ciências médicas” (VENÂNCIO & CASSILIA, 2010, p. 26). Contudo, na história da psicologia no Brasil ainda é consistente o recurso a tal figura como operador histórico, especialmente quando associado a outro marcador: o laboratório, enquanto demarcador entre um passado filosófico e livresco em relação a um presente pleno de cientificidade.

Por fim, indicamos que o personagem central de nosso estudo, Waclaw Radecki, ainda tem muito a ser explorado ou virtualizado em termos de outros jogos históricos. Assim como Centofanti (2003), acreditamos que ele tenha talvez – talvez! – um projeto de psicologia singular a ser elucidado. Não necessariamente último, mas ainda assim a ser posto em discussão. De toda forma devemos tomar este personagem como uma obra histórica aberta e que mereceria nossa atenção quanto às questões e temas levantados. Ainda há muito que se produzir sobre ele, e que não devemos limitá-lo a uma historiografia canonizante. Deixamos, então, em aberto o caminho para narrativas posteriores, tomando o cuidado de não produzir, mais uma vez, um monumento opaco do passado apto apenas a legitimar a psicologia no seu presente, mas um campo possível para estabelecer novas versões e novos modos de constituir este saber.

Referências

Antunes, M.A.M. (2004). *História da psicologia no Brasil: Primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ.

_____. (2012). *A psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Educ.

ARAÚJO, S.F. (2010). *O projeto de uma psicologia científica em Wilhelm Wundt: Uma nova interpretação*. Juiz de Fora: Editora UFJF.

BORING, E. G. (1950/1929). *A history of experimental psychology*. (2a. ed.). New York: Appleton-Century-Crofts.

CABRAL, A. C. M. (2004/1950). A psicologia no Brasil. In M. A. M. Antunes (Org.), *História da psicologia no Brasil: Primeiros ensaios* (pp. 33-70). Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia.

CAMPOS, N. (1953). Necrológio Waclaw Radecki (1887-1953). *Boletim do Instituto de Psicologia*, 3 (3), 1-3.

CAMPOS, R.H.F. (Org.) (2001). *Dicionário biográfico da psicologia no Brasil: Pioneiros*. Rio de Janeiro: Imago.

CANGUILHEM, G. (1972) O objeto da história das ciências. In: *Tempo Brasileiro*, 28 A, pp 7 - 21

CENTOFANTI, R. (2004/1982) Radecki e a Psicologia no Brasil. In M.A.M. Antunes, *História da Psicologia no Brasil: Primeiros Ensaio* (pp. 177-208). Rio de Janeiro: Eduerj.

_____. (2003). O discriminacionismo afetivo de Radecki. *Memorandum*, 5, 94-104.

CERTEAU, M. (1988). A operação histórica. In J. Le Goff, & P. Nora, *História: Novos problemas* (pp. 17-48). Rio de Janeiro: Francisco Alves.

FERREIRA, A. (2011). Instituto de Psicologia - UFRJ. In Jacó-Vilela, A (Org.), *Dicionário histórico de instituições de psicologia no Brasil* (pp.317-319). Rio de Janeiro: Imago.

FOUCAULT, M. (1996). Verdade, indivíduo y poder. In M. Morey (Org.), *Tecnologías del Yo*. (pp. 141-151). Paidós/ICE - UAB, Barcelona.

HUERTAS, R. (2001). História de la psiquiatria, ¿ por qué?, ¿ para qué?: tradiciones historiográficas y nuevas tendencias. *Frenia*, 1(1), 9-36.

JACÓ-VILELA, A. M. (2000). Psicólogos estrangeiros no Brasil. *Cadernos IPUB*, 6(18), 7-52.

LATOUR, B. (1994). *Jamais fomos modernos*. São Paulo: Editora 34.

LATOUR, B. (1992). *Ciência em ação*. São Paulo: Editora UNESP.

LATOUR, B.; Woolgar, S. (1997). *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

LOURENÇO Filho, M.B. (2004/1955). A psicologia no Brasil. In: M.A.M. Antunes (Org.), *História da psicologia no Brasil: Primeiros ensaios* (pp.71-108). Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia.

MASSIMI, M. (2010). O processo de institucionalização do saber psicológico no Brasil do século XIX. In A. M. Jacó-Vilela, A. A. L. Ferreira, & F. T. Portugal (Orgs.), *História da psicologia: Rumos e percursos* (pp.159-168). Rio de Janeiro: Nau.

NETTO, S. P. (2004/1981). In M. A. M. Antunes (Org.), *História da psicologia no Brasil: Primeiros ensaios* (pp.139-175). Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia.

OLINTO, P. (2004/1944). A psicologia experimental no Brasil. In M. A. M. Antunes (Org.), *História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios* (pp.25-31). Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia.

PENNA, A.G. (1992). Sobre a produção científica do Laboratório de Psicopatas da Colônia do Engenho de Dentro. In _____, *História da psicologia no Rio de Janeiro* (pp.31-54). Rio de Janeiro: Imago.

PESSOTTI, I. (2004/1975). Dados para uma história da psicologia no Brasil. In M. A. M. Antunes (Org.), *História da psicologia no Brasil: Primeiros ensaios* (pp.121-137). Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia.

RADECKI, W. (1926). *Introdução a psychotherapia*. Rio de Janeiro: DOBICI & Cia.

_____. (1933). *Tratado de Psicologia*. Buenos Aires: Jacobo Peuser.

SCHNEIDER, E. (1992). Eliezer Schneider. In: M.L. Fávero, *Faculdade Nacional de Filosofia: Depoimentos* (pp. 131-159). Rio de Janeiro: Serviço Industrial Gráfico-UFRJ.

STENGERS, I. (2002). *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Editora 34

STUBBE, H. (1988). História da psicologia no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 40(1), 113-117.

VENANCIO, A.T.A., & Cassilia, J.A.P. (2010). A doença mental como tema: Uma análise dos estudos no Brasil. *Espaço Plural*, 22, 24-34.

WADI, Y.M. (2014). Olhares sobre a loucura e a psiquiatria: Um balanço da produção na área de história (Brasil, 1980-2011). *História Unisinos*, 18(1), 114-135.

Arthur Ramos e as primeiras apropriações da teoria adleriana nas clínicas de orientação infantil

Daniela Leal
Marina Massimi

As Clínicas de Orientação Infantil no Brasil, que tinham por objetivo tornarem-se um espaço para o desenvolvimento de uma prática de atendimento às crianças em idade escolar, pautadas no âmago de uma nova filosofia educacional, o Escolanovismo¹²⁰, começaram a surgir em meados dos anos de 1930. Inicialmente por intermédio do convite de Anísio Teixeira a Arthur Ramos para assumir a chefia da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental, no Rio de Janeiro e, posteriormente, com a criação do Serviço de Higiene Mental Escolar, por Arthur Ramos.

Com o passar do tempo, as Clínicas, além de se dedicarem a nova filosofia educacional, tornaram-se um espaço fecundo à psicologia e à psicanálise, por ambas servirem como recurso auxiliar no trabalho com as chamadas “crianças problemas¹²¹”. Esta prática se deu, principalmente, porque Arthur Ramos, o médico psiquiatra idealizador das Clínicas de Orientação Infantil, era um dos principais representantes da psicanálise voltada aos estudos da infância no Brasil.

Cabe destacar, no entanto, que apesar de ser um dos principais representantes da psicanálise, tanto no campo teórico quanto no prático, durante os atendimentos nas Clínicas de Orientação Infantil, Arthur Ramos procurou conciliar os pontos de vista *casual-analítico* da escola de Freud e o *sintético-teleológico* de Adler, pois acreditava que ambos os métodos não se contradiziam, mas sim se complementavam.

120 Movimento de renovação do ensino que surgiu no final do século XIX e que ganhou força na primeira metade do século XX. No Brasil, além de discutir uma pedagogia que fosse contrária a tradicional que era utilizada, objetivava a universalização da escola pública, laica e gratuita.

121 A nomenclatura “crianças problemas” era utilizada para referir-se às crianças que apresentavam dificuldades de se ajustarem às exigências escolares.

Para um melhor esclarecimento, compreende-se por *casual-analítico* o método pelo qual se divide um conteúdo psíquico em várias partes e analisa o sentido existente em cada uma, para encontrar nessa análise a chave da interpretação. Já, no *sintético-teleológico* procura-se fazer uma síntese de todo o conteúdo, sem analisar cada parte com associações livres, uma vez que, para este tipo de método, associar livremente a partir de um material levaria a outros conteúdos. Portanto, considera não apenas as causas, mas também as finalidades, a direção que o conteúdo tomaria ou poderia tomar no futuro.

Ao que se refere especificamente à Psicologia Adleriana, aplicada à prática nas Clínicas de Orientação Infantil, Arthur Ramos afirmava que um de seus grandes sucessos encontrava-se em sua aplicação à Pedagogia. Isto porque, segundo as próprias palavras do autor,

Ella [a Psicologia Individual] procura corrigir os erros da educação familiar e escolar, estudando a criança 'difícil', os portadores de inferioridades orgânicas, etc., desviando a linha de formação das nevroses e fornecendo-lhes um plano normal de vida, inoculando-lhes o verdadeiro sentido das relações com a comunidade¹²²(RAMOS, 1934, p. 54).

Para tanto, objetiva-se neste artigo apresentar os primeiros indícios de como Arthur Ramos apropriou-se dos conceitos e das práticas da psicologia propostos por Alfred Adler (Psicologia Individual), e os incorporou a sua prática nas Clínicas de Orientação Infantil no Brasil, fundadas no Rio de Janeiro, no período de 1933 a 1939.

Cabe lembrar, como expresso no resumo deste artigo, que se compreende por apropriação a maneira como o discurso, a teoria, os conceitos afetam o leitor e o conduzem a uma nova forma de compreensão de si próprio e do mundo. Ou, como descrito por Chartier (1990/2002, p. 26), “a apropriação, tal como a entendemos, tem por objectivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas

122 Por se tratar de uma pesquisa de cunho histórico, com referenciais consultados em sua fonte primária, manter-se-á a forma de escrita do autor, em citações, respeitando a regra ortográfica de sua época.

práticas específicas que as produzem”. Nesse sentido, “o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação” (CHARTIER, 1990/2002, p. 28) é o ponto-chave para que se compreenda como Arthur Ramos apropriou-se da teoria adleriana e a utilizou para interpretar a realidade das crianças que passavam pelas Clínicas de Orientação Infantil do Rio de Janeiro, como ver-se-á a seguir.

Da criação à escolha de referenciais: o dia-a-dia das Clínicas de Orientação Infantil

Para a criação das Clínicas de Orientação Infantil, Arthur Ramos (1955, p. 5) partiu inicialmente do pressuposto de trabalho descrito pela Seção de Ortofrenia e Higiene Mental, que previa “estabelecer melhores meios de assistência ao insano da mente e a apresentar técnicas de prevenção das doenças mentais” para, posteriormente, compreendê-la como um campo de ação muito mais vasto, a ser aplicado, também, à educação.

Tal concepção inicial era possível porque acreditava-se que, “a higiene mental [era] feita especialmente para os são de espírito, ensinando-os a viver em sociedade, evitando e corrigindo os conflitos e desajustamentos psíquicos” (RAMOS, 1955, p. 5). Conseqüentemente, o ajustamento da personalidade humana não era aplicado somente ao sujeito, em suas particularidades, mas sim por intermédio de uma higiene mental que visava o ajustamento aos círculos de vida (social, cultural, entre outros).

Com os idos do tempo, as Clínicas de Orientação Infantil passaram a reafirmar, ainda mais, a conservação da saúde mental da criança e a prevenção da eclosão de distúrbios nervosos e mentais na idade adulta. Isto porque, segundo Ramos (1955), o adulto já é um ser formado, com seus erros do passado e suas incompreensões; “para ajustá-lo à sociedade, [torna-se] necessário muitas vezes provocar um desmonte na máquina complexa das suas emoções, dos seus instintos, da sua inteligência, para ajustá-los a novas situações” (RAMOS, 1955, p. 17). Já, quando se pensa na criança, a situação é diferente. Acredita-se que se pode “prevenir o aparecimento desses conflitos e desses desajustamentos” (RAMOS, 1955, p. 17) antes de sua instauração na fase adulta.

Seria, portanto, nas próprias escolas, nas condições mais naturais

possíveis de vida e de experiência, que se aprenderia a olhar para essas crianças de um modo diferente: “procurando não [segregá-las] do ambiente escolar, mas ao contrario, [ajustá-las] às condições dos outros companheiros, ou às constellações de adultos, no seu ambiente escolar e familiar” (RAMOS, 1939, pp. 403-404).

Posteriormente a esta nova forma de conceber as Clínicas de Orientação Infantil, Arthur Ramos agrega às discussões o conceito de “anormal escolar”, de fundamental importância para ele, pois contribuiu para repensar as práticas adotadas, bem como estruturar as práticas que seriam incorporadas à Higiene Mental Escolar, conseqüentemente às Clínicas.

Todavia observou-se que ao longo da história, o conceito de “anormal escolar” foi se transformando e ganhou outro olhar a partir do movimento da Higiene Mental Contemporânea. Principalmente, por intermédio das inúmeras classificações adquiridas: cada autor, cada escola, em particular, tinha a sua classificação. Segundo Arthur Ramos (1939):

Para uns, ‘anormaes’ seriam apenas os ‘fracos de espirito’, divididos, como na Allemanha e na Suissa, em ‘educaveis’ e ‘ineducaveis’ (*bildungsfähige*, *bildungsunfähige*). Outros, como na Belgica, incluíam na rubrica de anormaes as creanças com disturbios da linguagem, os surdos mudos, os cegos, e os ‘atrazados pedagogicos’, e assim por diante (RAMOS, 1939, p. XVI).

Infelizmente, tal classificação permitiu verificar um enorme percentual de crianças classificadas como “anormais”, independente de possuírem ou não alguma “anomalia mental”. Inconformados com essa “anormalização” das crianças pelo meio, os novos higienistas mentais passaram a discutir o aspecto social de tal classificação, assim como seu uso nas escolas como uma forma de rotular a criança.

Conseqüentemente, nesse momento, “o eixo de estudo deslocou-se da creança ‘anormal’ para o da creança ‘normal’” (RAMOS, 1939, p. XVIII). O interesse deixou de ser no estudo dos “anormais” para ser no “estudo do psychismo normal e das influencias deformantes do meio social e cultural” (RAMOS, 1939, p. XIX). Em outras palavras, passou-se a observar o ajustamento ou desajustamento social da criança, em vez de

suas “anomalias”.

Com base em tal mudança na forma de pensar, cria-se o conceito de “criança problema”. Que, nas palavras de Arthur Ramos (1939, p. XXI), foi criado “em substituição ao termo pejorativo e estreito de ‘creança anormal’, para indicar *todos* os casos de desajustamento caracterológico e de conducta da creança, ao seu lar, á escola e ao currículo escolar”. Demonstrando, assim, que o campo de ação da Higiene Mental Escolar era muito mais amplo do que se imaginava.

O seu trabalho [era] duplo: preventivo e correctivo. Ella [estudava] o desenvolvimento e formação de habitos na primeira e segunda infancia, [acompanhava] o escolar no periodo da escola primaria, [assistia] ao desabrochar da adolescencia, [preparava] o jovem sêr para a perfeita adaptação á vida adulta (RAMOS, 1939, p. XXII).

Nesse sentido, para dar conta do campo de ação a que se propunha, durante o processo de criação das Clínicas de Orientação Infantil, fez-se necessário compreender que por ser a Higiene Mental uma ciência aplicada, a mesma lançava “mão de methodos de estudo communs á psychologia normal e pathologica, á psychiatria, á sociologia e á psychologia social, á anthropologia cultural” (RAMOS, 1939, p. XXIII), entre outras. No caso específico das Clínicas fundadas no Rio de Janeiro, não havia preferência exclusiva por um tipo de método ou outro. Pelo contrário, recorria-se a métodos combinados ou métodos especiais, de acordo com cada caso.

Nas palavras de Arthur Ramos (1939, p. XXIV), o “methodo de observação polygonal” era o mais utilizado, por reunir “a maior somma de processos de investigação da personalidade” da criança, por intermédio dos dados fornecidos pelo professor de classe, pelos pais e devidamente controlado pelo pessoal técnico do serviço de Higiene Mental.

Outro aspecto fundamental que passou a ser observado e discutido nas Clínicas de Orientação Infantil, foi a busca pela causa da diferenciação dos tipos humanos. Por ser uma tarefa um tanto quanto difícil, pois “em condições externas aparentemente iguaes, os individuos se comportam de modo diferente”, seria a escola um dos

espaços que melhor permitiria observar essa variedade de tipos, “que oscillam desde os casos considerados ‘medios’, até as extremas fronteiras da ‘anormalidade’”(RAMOS, 1939, p. 3). Consequentemente, falar de “criança problema” é englobar uma variedade de casos, de tipos de comportamento e personalidade.

Além dos conceitos apontados até o momento e descritos por diversos profissionais de Higiene Mental da época, as Clínicas de Orientação Infantil, no formato proposto por Arthur Ramos, preocupavam-se, fundamentalmente, com o conceito de “habitação da criança”. Acreditava que “a casa onde a criança passou os primeiros anos da sua existência está associada às suas primeiras impressões da vida” (RAMOS, 1939, p. 13). E, ao observar essas primeiras impressões, além de observar o aspecto natural e o aspecto psico-social que envolve a habitação, muitos dados inesperados emergem, revelando como de fato é a condição de vida da criança.

Um exemplo da observação dessas primeiras impressões, pode ser compreendido primeiro durante a descrição de Arthur Ramos do resultado obtido de uma pesquisa sobre as condições de vida da criança carioca.

Quanta coisa inesperada temos encontrado! As condições de vida da criança carioca explanadas sob o ponto de vista da hygiene mental. Os dois polos da sua vida em casa: ou a criança mimada, vivendo como prisioneira no lar, cercada de cuidados, impedida de procurar o contacto com os outros meninos da vizinhança, ou a criança do “morro”, da “favella”, do “barracão”, em vida promiscua, dormindo em condições precárias (RAMOS, 1939, p. 13).

Em segundo, a breve descrição retirada de uma das Fichas do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (S.O.H.M.), reafirma tal ponto de vista.

W. L., menino de 8 annos, côr branca. O pae, portuguez, analfabeto, trabalha na roça, alcooliza-se com frequencia. A mãe, portugueza, lavadeira, não goza de bôa saude; queixa-se do marido, que a teria contaminado de uma doença venerea. 8

irmãos, 7 do sexo masculino, 1 do feminino. Moram em barracão de madeira, situado em morro, sem acomodações, para a criança, que dorme no chão, na sala, com dois irmãos. Ha brigas constantes em casa, por causa do alcoolismo paterno. O pae espanca a mulher e os filhos, tocando-os muitas vezes para fóra, para o matto. Sub-alimentação. O menino desenvolveu-se com dificuldades. Não goza de boa saúde. Tem muito medo da escuridão e do isolamento. (RAMOS, 1939, pp.14-15)

Diante do exposto pode-se dizer que, encontra-se aqui o primeiro elo entre a teoria adleriana e a prática psicoterápica aplicada nas Clínicas de Orientação Infantil do Rio de Janeiro. Assim como se tentava olhar, do ponto de vista da psicologia, a “habitação da criança” no Brasil, em plena década de 1930, em Viena, na Áustria, entre o final da década de 1910 e começo da década de 1920, Alfred Adler aplicava e ressaltava a importância da análise da “constelação familiar” em suas Clínicas de Orientação Infantil.

Para Adler (1929/1961; 1927/1967; 1930/2011), é por intermédio da história de vida dos primeiros anos da criança que se conseguirá traçar toda a evolução do indivíduo. Será através da investigação do procedimento-padrão que o indivíduo seguiu desde sua mais tenra infância até a chegada ao período escolar e/ou momento de sua passagem pela Clínica de Orientação Infantil, com as queixas que lhe são apresentadas, que se observará como a criança responderá aos desafios da vida. Nas palavras de Adler (1927/1967),

[...] a direção em que a criança se desenvolveu indicará o modo como ela responderá, no futuro, às solicitações da existência. Nesta resposta ao desafio da vida, a criança utilizará todos os recursos mentais que trouxe consigo para vida; e a particular pressão que venha a sofrer nos tempos de sua tenra infância, afetará a sua atitude perante a vida e determinará de modo rudimentar seu ponto de vista para com o mundo (ADLER, 1927/1967, pp. 81-82).

Ainda a este respeito, Adler (1930/2011) aponta que as crianças se desenvolvem de forma diferente, de acordo com a posição que

ocupam na família (primeiro, segundo ou terceiro filho, por exemplo), conseqüentemente, o número de pessoas e as condições que são ofertadas a cada um, influenciará decisivamente sobre a formação mental da criança. A este respeito, Arthur Ramos (1955) argumenta que, “[...] é preciso compreender a criança, não como um ser isolado, mas dentro do jôgo complexo das suas reações familiares e sociais. E então os problemas da turbulência e indisciplina começam a ser compreendidos, para sua exata correção” (RAMOS, 1955, p. 61).

Ao que se refere aos dois polos observados por Arthur Ramos, durante a análise das crianças cariocas, mimada e abandonada, observa-se na teoria adleriana que estes podem ser encontrados na divisão que Adler estabelece dentro da categoria dinâmica familiar. Para o autor, dentro dessa dinâmica há famílias que mimam, conseqüentemente as crianças tornam-se mimadas, e famílias que negligenciam ou maltratam a criança.

A este respeito, Stein e Edwards (1998), com base em Adler, explicam que as crianças ditas mimadas, com o passar do tempo e com seu crescimento, ao serem contrariadas ou mesmo ao não serem atendidas prontamente pelas pessoas a sua volta, podem interpretar essa recusa como uma agressão contra elas mesmas, o que pode leva-las a vingar-se dessas outras pessoas, por exemplo. Já, no caso das crianças negligenciadas, rejeitadas ou maltratadas, como se pode observar no exemplo do S.O.H.M., por não terem experimentado sentimentos de amor e cooperação, não sabem o que significa sentir uma conexão positiva com os outros e, conseqüentemente, sentem-se, muitas vezes, isoladas e desconfiadas; e, quando confrontadas com suas dificuldades, tendem a superestimá-las e subestimar a si próprias.

Disante do exposto, Arthur Ramos (1939) afirma que, “foram as escolas da psychanalyse e da psychologia individual que accentuaram o papel das influencias familiares no desenvolvimento psychologico da creança” (RAMOS, 1939, p. 129). Mas foi, principalmente, a escola de Adler que deu enorme importância as constelações familiares.

Outros três elos entre a concepção adotada por Arthur Ramos e a teoria adleriana podem ser observados quando ambos os teóricos passam a observar e a discutir o papel socializante da escola, conseqüentemente, os sentimentos de inferioridades que se encontram

presentes e o sentimento de comunidade que se busca construir. Afinal, como descreve Arthur Ramos (1934), com base em Adler:

A escola, que é uma instituição, criada para as necessidades da sociedade, deve continuar os propósitos da educação familiar, “formando homens capazes de actuar com independencia na vida, que sintam como próprias todas as exigencias de typo necessario e não como assumptos estranhos” (Adler). Ella deve concorrer psychologicamente a um duplo fim: corrigir os excessos da *vontade de poder* e desenvolver o sentimento de comunidade (*Gemeinschaftsgefühl*) (RAMOS, 1934, pp. 55-56)

Nesse sentido,

O papel socializante da escola, aliás, deve começar muito precocemente (...). Os jardins de infancia e as clinicas de pre-escolares, oferecem oportunidades, compensações ás creanças de lares desajustados, corrigindo, socializando, desde cedo, os seus actos de agressão, a deficiencia do seu “sentimento de comunidade”.

Para compreender e relacionar tais apontamentos realizados por Arthur Ramos, faz-se necessário fazer um parêntese e explicitar o que Adler compreende por sentimento de inferioridade e sentimento de comunidade. Isto porque, ao descrever a teoria sobre os sentimentos de inferioridade, Adler (1907/1956; 1907/1980; 1907/2013) traçou na história da psicologia um ponto de partida para um novo conceito (compensação), elaborado a partir de um determinado entendimento sobre as relações entre indivíduo, família, sociedade, corpo e alma.

A seu ver, a criança, desde o nascimento, devido a sua fragilidade, necessita da ajuda de outro ser. Consequentemente, desde o momento que nasce, a criança empenha-se em uma “renhida luta” por sua sobrevivência. Luta esta que pode ocasionar sentimentos de inferioridade, ora porque a criança pode sentir-se inferior ao adulto, ora devido um comprometimento orgânico, ora pela posição que ocupa em sua constelação familiar, entre outros.

Tais sentimentos, segundo Adler (1912/1993, p 54), é que darão origem à luta para a afirmação da personalidade. Por exemplo, “a criança

com predisposição neurótica, presa em seu sentimento de inferioridade, encontra em si mesma os meios, com frequência surpreendentes, para elevar o sentimento de seu próprio valer” – primeiros indícios de se desenvolver a compensação ou a supercompensação, sob o influxo do senso de inferioridade e do propósito dele originado.

Para que se possa superar tais sentimentos de inferioridade e buscar o equilíbrio, faz-se necessário “uma luta entre o estado psicológico que engendra caracterizar-se pelo sentimento de inferioridade e o surgimento da necessidade de libertar-se do sentimento de insegurança gerado pela inferioridade” (ADLER, 1930/1948, pp. 108-109). Isto porque, “todas as funções psíquicas da criança perdem a serenidade e se colocam ao serviço do objetivo final: a compensação dos sentimentos de inferioridade” (ADLER, 1930/1948, p. 109).

Nas palavras de Arthur Ramos (1933), é o grande mérito de Adler “haver demonstrado como a fraqueza corporal faz brotar o sentimento de inferioridade, e como a inferioridade organica (*Organminderwertigkeit*) crêa uma posição psychica especial, que a psychologia individual porfia em descobrir” (RAMOS, 1933, p. 79). Ainda a este respeito, o autor acrescenta dizendo:

Todas essas condições desfavoráveis geram os ‘diffíceis’ escolares, cuja correção exige uma preparação psicológica do mestre. A sua attitude clássica deve ser substituída por uma exacta compreensão da alma infantil. O mestre deve sempre investigar o sentimento de inferioridade reforçado nos cinco primeiros annos da vida, o defeituoso sentimento de comunidade, a falta de valor, a busca de provas mais fortes da superioridade, o espanto deante dos novos problemas, a tendencia ao alheamento, a busca de facilidades apparentes na parte util da vida, com o fito de conseguir a creança, assim, uma apparencia de superioridade e não um domínio das dificuldades (RAMOS, 1934, pp. 59-60).

Nesse sentido,

Não se pode ajustar psicologicamente uma creança doente e desnutrida, fatigada e defeituosa, [por exemplo,] sem o trabalho prévio da correção das suas “inferioridades corpóreas”. (...)

Concluir sumariamente por um “atrazo” ou uma “anormalidade”, simplesmente porque o *test A* ou o *test B* concluiu assim – é desconhecer os aspectos totais da personalidade humana (RAMOS, 1939, pp. 406-407).

O que indica que, as “crianças problemáticas” ou “dificilmente educáveis”, como dizia Adler (1929/1961, p. 28), ao passarem por todas essas situações, podem não confiar suficientemente em suas forças para resolver suas tarefas. Afinal, “há crianças que são mais fracas que outras”. E, nesse caso, deve-se, portanto, despertar nessas crianças um interesse de superar seus sentimentos e conquistar situações em que triunfe, pois o domínio das dificuldades, segundo Adler, sempre demonstrará a presença da compensação dos sentimentos de inferioridade.

Ao que se refere ao sentimento de comunidade (*Gemeinschaftsgefühl*), Adler (1928/1968) descreve que,

[...] é uma forma de vida (*Lebensform*). É uma forma de vida completamente diferente da que encontramos em pessoas que chamamos de antissociais. Isso não deve ser entendido como uma forma de vida superficial, como se não fosse nada mais que a expressão de um modo de vida adquirido mecanicamente. É muito mais. Não estou em condição de defini-lo de forma inequívoca, mas encontrei em um autor inglês uma frase que expressa claramente algo que poderia contribuir com nossa explicação: “Ver com os olhos de outro, ouvir com os ouvidos de outro, sentir com o coração de outro”. Por agora, me parece uma definição admissível do que chamamos de sentimento social [ou sentimento de comunidade] (ADLER, 1928/1968, pp. 46-47).

Pode-se dizer, então, que o sentimento de comunidade refere-se, em sua essência, às “pessoas em pleno desenvolvimento de suas capacidades, em um processo que é pessoalmente gratificante e que resulta em pessoas que valorizam o contribuir com o outro, denotando, assim, o reconhecimento e a aceitação da interconexão de todas as pessoas” (LEAL; ANTUNES, 2015, p. 19). Para Arthur Ramos (1933), “effectivamente, o

sentimento social é um componente integrante da estrutura do *eu*. O *eu* diferencia-se em seu caracter, única e exclusivamente, por suas relações com a comunidade. O ‘nós’ é mais antigo do que o ‘eu’” (RAMOS, 1933, pp. 93-93). E, nesse sentido, é a escola que contribuirá para a criação de novos caminhos que superem as condições indicadas anteriormente (sentimentos de inferioridade) e estabeleçam espaços aonde a criança possa compreender e desenvolver o sentimento de comunidade, com o propósito de se desenvolver e aprender, juntamente com os demais a sua volta. Cabe à educação, portanto, o papel de introduzir a criança em formas diferenciadas de ver e viver a vida, possibilitando a ela processos de compensação que a levem a um novo caminho.

Para contribuir com essa prática que se pretende às escolas, o trabalho realizado pelas Clínicas de Orientação Infantil fazia-se de extrema importância. Isto porque, como já mencionado anteriormente, as Clínicas além de centrarem-se nas crianças que apresentavam dificuldades no âmbito escolar, também tinham o objetivo de formar o professor, educar o público e orientar os pais. Como enfatiza Arthur Ramos (1939), sobre a prática adota no Brasil, “Installaram-se as Clínicas de Higiene Mental nas Escolas, não para que a Escola se libertasse desses escolares, á primeira dificuldade encontrada, mas para recebê-los, compreendê-los e ajustá-los” (RAMOS, 1939, p. 404).

Ao que se refere especificamente ao atendimento às crianças, segundo a teoria adleriana, faz-se necessário nas Clínicas de Orientação Infantil partir inicialmente do exame médico das funções orgânicas de todos os escolares. É por intermédio deste que será possível identificar os casos envolvendo, por exemplo, “debilidades físicas” que precisam de um acompanhamento mais específico e direcionado, bem como identificar as “crianças problemas” ou “dificilmente educáveis” que “podem e devem ser estudadas e assistidas nas próprias escolas, nas condições o mais possível naturais de vida e de experiência” (RAMOS, 1939, p. 403). Como complementa Abrão (2008),

[...] somente os escolares com problemas mais graves deveriam submeter-se a uma análise completa e nos casos mais simples, o próprio professor deveria ser o analista. (...) Assim, o professor poderia atuar junto à criança problema, compreendendo

(...) as dificuldades por elas manifestadas, o que possibilitaria a adoção de uma postura mais adequada frente a estes problemas (ABRÃO, 2008, p. 44).

Cabe salientar que, este exame clínico não pode perder de vista seu olhar psicológico. Nas Clínicas de Orientação Infantil Adlerianas, por exemplo, ao lado do exame orgânico em busca da existência de uma inferioridade orgânica (*Organminderwertigkeit*), encontrava-se a investigação dos sentimentos de inferioridade formados à base da constelação familiar e/ou de outros motivos.

Ao adotar tais procedimentos nas Clínicas de Orientação Infantil do Rio de Janeiro, seguindo os princípios da teoria adleriana, Arthur Ramos (1939) chega a afirmar que, diante de sua experiência, as Clínicas “devem, pois, proporcionar o tratamento medico-organico de todos os defeitos e doenças encontrados, além da assistencia alimentar e hygienica, em colaboração estreita com os órgãos medicos, clinicos, dentarios, e a Escola” (RAMOS, 1939, p. 406).

Dando continuidade ao formato de atendimento descrito pela psicologia adleriana, uma próxima etapa, segundo Adler (1907/2015), seria a aplicação de um questionário com 15 perguntas abertas para tentar compreender à criança e os problemas pelo quais está passando. As perguntas versavam desde saber quando se iniciaram as queixas (situações exteriores e psíquicas), passando por como estava se dando o comportamento da criança, os sentimentos e as reações que são expressos até chegar aos aspectos positivos e aos interesses que esta apresentava em seu dia-a-dia.

Para aplicação deste questionário, Adler (1907/2015; 1930/2011; 1929/1961) pontua que, ele nunca deve ser aplicado em uma sequência rígida ou por rotina. Pelo contrário, deve ser aplicado de uma forma casual e por intermédio de uma conversa entre o aplicador e a criança. No caso específico da aplicação deste questionário por Adler, por exemplo, o método escolhido, chegou a ser considerado como um experimento ousado:

Adler decidiu fazer de seu trabalho na clínica uma demonstração e, por isso, não mantinha as

entrevistas com a criança e os pais em particular, massim para um público restrito. A sessão começava com um informe oral ou escrito do professor que levou o caso para a clínica. Depois, Adler analisava esse relatório, e dele tirava uma imagem do caráter e dos problemas da criança e da situação familiar. Em seguida, seguiam-se as entrevistas, primeiro com o pai, depois com a criança. Ou, Adler invertia a ordem quando sentia que, caso contrário, a criança iria suspeitar de qualquer “conspiração” (FURTMÜLLER, 1968, pp. 332-333)

Ao adotar como roteiro um questionário que destacava os pontos mais significativos que deveria ter em conta, Adler (1907/2015; 1930/2011; 1929/1961) conseguia formar uma noção da singularidade de cada criança, assim como tentar compreender cada uma de suas “falhas”, “dificuldades”, revelando-as à própria criança de forma paciente, amigável, sem ameaças ou reprovações. Entretanto, apesar de existir um roteiro pré-fixado, Adler (1930/1948) adverte que o mesmo não deve ser realizado de forma literal, seguindo uma a uma as perguntas. Pelo contrário, devem ser expressas de forma indireta e com delicadeza; serem exploradas paulatinamente ao longo das conversas e das observações, fazendo em cada caso o uso livre da situação concreta.

Apesar de não descrever ou afirmar que se utilizava do método adotado por Adler para investigação das “crianças problema” nas Clínicas de Orientação Infantil, Arthur Ramos (1955, p. 57) ao adotar a ideia do questionário proposto pela teoria adleriana, chegou a afirmar que, “para educar a criança, é preciso inicialmente conhecer os seus problemas. Agir junto a ela como confidente esclarecido, com amor e compreensão”. E, para isso, criou junto de sua equipe uma Ficha do Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (S.O.H.M.), onde se colhia

[...] os dados da família (paes, irmãos, outros parentes...), ambiente familiar (condições materiais e psicológicas da habitação...), história obstétrica materna, desenvolvimento e formação de hábitos (crescimento, saúde geral, alimentação, marcha e linguagem, ritmos psicológicos, disciplina e vida na escola), fachada temperamental e caracterológica, funções psicológicas, summa

do exame psychometrico e anthropometrico, fornecido pelos Serviços correspondentes, exame medico, diagnostico de personalidade (RAMOS, 1939, p. XXVI).

Em um de seus relatos, que compõe a publicação *A Crença Problema: A hygiene mental na Escola primaria* (1939), Arthur Ramos chega a afirmar que, ao adotar tal procedimento de investigação, registro e interpretação dos dados e das observações realizadas, conseguiu perceber a criança não como um ser isolado, único responsável por seus atos ou julgado por suas dificuldades, mas sim que,

Não ha a “crença-problema”, como typo unico de reação, e sim “problemas” da creança, em graus variados, subindo a escala de uma complexidade crescente. Para a solução desses “problemas”, devemos armar a equação da creança com os termos fornecidos, em primeiro lugar pelas pessoas e “imagos” da sua ambiencia familiar (RAMOS, 1939, p. 18)

Consequentemente, ao adotar tal postura e prática, passou-se a olhar a criança como uma “entidade movel, complexa, boiando á mercê de multiplas influencias do seu meio, e reagindo das mais variadas maneiras a essas influencias” (RAMOS, 1939, p. 18). Para finalizar, afirma que sem toda essa tarefa preliminar, qualquer trabalho de Higiene Mental nas Clínicas de Orientação Infantil tropeçaria em dificuldades insuperáveis e não conseguiria contribuir para o “ajustamento” das “crianças problemas” ou “dificilmente educáveis” nos espaços escolares.

Considerações Finais

Chegado às considerações finais, pode-se dizer, primeiro, que ao longo deste artigo foi sendo construído os elos que existem entre a prática adotada nas Clínicas de Orientação Infantil, no Rio de Janeiro, e os conceitos-chave (constelação familiar, sentimentos de inferioridade e sentimento de comunidade) e a prática presente na teoria adleriana, que contribuíram para a explicação das dificuldades apresentadas pelas “crianças problemas” a sua época.

Segundo, foi possível observar que no Brasil, por intermédio

do interesse teórico e prático de Arthur Ramos, a psicologia adleriana ou Psicologia Individual se fez presente na prática das Clínicas de Orientação Infantil, principalmente ao adotar uma das principais posturas adlerianas: a de considerar a orientação de crianças como preventiva contra um futuro adoecimento psíquico na fase adulta de sua vida.

Terceiro, a experiência brasileira de Clínicas de Orientação Infantil, idealizadas por Arthur Ramos, nas escolas, articuladas com a tarefa pedagógica, tornou-se referência para demais estudiosos, pesquisadores e/ou profissionais, principalmente, para repensarem e reestruturarem o funcionamento do Serviço de Higiene Mental Escolar no país. Especialmente, ao apresentar um plano de funcionamento que envolvia, a) higiene mental preventiva do pré-escolar; b) exame médico-psicológico do escolar; c) orientação dos psicicamente são e “reajustamento dos desajustados”; d) correta formação mental do educador; e) educação do público e f) articulação com demais serviços.

Por fim, permitiu que, por intermédio de seus instrumentos e conceitos-chave, médicos clínicos, psiquiatras, psicopedagogos e professores diferenciassem suas práticas, ao promoverem a prevenção da doença mental, por intermédio da compreensão e da assistência as manifestações sintomáticas da criança em idade escolar, em vez de pautarem-se única e exclusivamente nas respostas de testes definidos, diagnósticos de exames clínicos ou mesmo na leitura superficial da história do sujeito – contribuições estas vindas da psicologia adleriana.

Referências

ABRÃO, J. L. F. A introdução das ideias relativas à psicanálise de crianças no Brasil através da obra de Arthur Ramos. *Memorandum*, Belo Horizonte, n. 14, 37-51, 2008.

ADLER, A. The Education of Children In: Stein, H. T.; Stein, L. J. *Educating Children for Cooperation & Contribution: Individual Psychology in the Schools and The Education of Children*. Volume I. Trad. G.L. Liebenau. Charleston: The Classical Adlerian Translation Project, 1907/2015.

_____. *Inferiorità e Compenso Psicico: un contributo a la medicina clinica*. Trad. E.E. Marasco. Milano: Mimesis, 1907/2013.

_____. *The Education of Children*. Kapaau, Hawaii: Gutemberg Publishers, 1930/2011.

_____. *El carácter neurótico*. Trad. A.V. Ritter-Zahóny e P.F. Valdés. Barcelona: Paidós, 1912/1993.

_____. *Estudios sobre la inferioridad de los organos*. Trad. A. L. Bixio. Barcelona: Ediciones Paidós, 1907/1980.

_____. Breves comentários sobre razão, inteligência y debilidad mental In: Ansbacher, H.L.; Ansbacher, R.R. (orgs.). *Alfred Adler - Superioridad e interes social*: una colección de sus últimos escritos. Trad. M.M. Peñaloza. México: Fondo de Cultura Económica, 1928/1968. p.46-52.

_____. *A Ciência da Natureza Humana*. 6ª Ed. Trad. G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1927/1967.

_____. *La Psicología Individual y La Escuela*. 6ª Ed. Trad. J. Sales. Buenos Aires: Editorial Losada: 1929/1961.

_____. *La Compensation Psychique de L'État D'Inférioritédes Organessuivi de Le problème de l'homosexualité*. Trad. H. Shaffer. Paris: Payot, 1907/1956.

_____. *Guiando al niño según los principios de la psicología del individuo*. Trad. R.J. Velzi. Buenos Aires: Paidos, 1930/1948.

CHARTIER, R. (2002). *A História Cultural: entre práticas e representações*. 2ª ed. Trad. M. M. Galhardo. Portugal: Difel, 1990/2002.

FURTMÜLLER, C. (1968). Alfred Adler: un ensayobiográfico de Carl Furtmüller In: Ansbacher, H. L.; Ansbacher, R. R. (orgs.). *Alfred Adler - Superioridad e interes social*: una colección de sus últimos escritos. Trad. M.M. Peñaloza. México: Fondo de Cultura Económica, 1968. p. 269-341.

LEAL, D.; ANTUNES, M. A. M. Compensação e deficiência no pensamento de Alfred Adler (1870-1937). *Memorandum*, Belo Horizonte, n. 29, p. 13-33, dez. 2015.

RAMOS, A. *Saúde do Espírito*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: SNES, 1955.

_____. *A Criança Problema - A hygiene mental na Escola primaria*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

_____. *Educação e Psychanalyse*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

_____. *Freud, Adler, Jung...* (Ensaio de psychanalyse orthodoxa e heretica). Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1933.



Apropriações de Lazursky no Brasil: características da individualidade humana e a formação da personalidade

*Riviane Borghesi Bravo
Raquel Martins de Assis*

O presente texto tem como objetivo realizar uma investigação sobre o tema da condição ambiental para a formação da personalidade, discussão encontrada na obra do psiquiatra e psicólogo russo, Alexandre Lazursky, e divulgada no Brasil por meio da tradução da obra “Lazurski: As individualidades humanas”, publicada pela editora Guanabara no Rio de Janeiro. Pretendemos comparar a obra do pesquisador russo com os escritos de Helena Antipoff, psicóloga e educadora russa radicada no Brasil, que se utilizou da experimentação natural de Lazursky como subsídio para a avaliação da personalidade e do caráter de crianças (CAMPOS, 2012; BORGES, 2015). A avaliação de crianças por meio de métodos científicos fez parte do movimento de reformas educacionais brasileiras e se constituiu como aspecto central da construção da Psicologia como ciência fundamental para a educação.

A primeira metade do século XX, entre as décadas de 1920 e 1960, no Brasil, foi marcada por mudanças e transformações na educação, incluindo a avaliação sistematizada das crianças em seu processo de aprendizagem. Esse movimento contribuiu para concretizar a autonomia da Psicologia Educacional,¹²³ que passou a fornecer os caminhos para o estabelecimento de propostas educacionais compatíveis com as reformas e legislações brasileiras.

O movimento da Escola Nova, o qual iniciou o seu processo no final do século XIX e ganhou força na década de 1930, gerou uma nova

123 Discurso de Francisco Campos em 1928 ao presidente sobre o regulamento do ensino normal, inserido no decreto 8162 que já utilizava a palavra psicologia educacional. Informação retirada da pesquisa em andamento de Laenia Martins Petersen.

reflexão em torno das práticas e dos saberes pedagógicos por meio da renovação do sistema educacional em conjunto com a reforma social. O ensino tradicional, considerado como passivo, já não era mais o único meio para se estruturar a escola. O aluno passou a ter um lugar central e deveria ser mais ativo. Para que esse processo ganhasse forma, a maneira de ensinar deveria estar ancorada nas ciências e nas experiências sobre a relação do aluno com o conhecimento (VIDAL, 2003; ALMEIDA, M., 2013).

A Psicologia, que também desenvolvia seus métodos experimentais, fortalecia-se, amparada por uma comunidade que tinha como foco identificar evidências para o fenômeno psicológico estudado nos moldes das ciências físicas e médicas. Assim, a Psicologia desenvolveu pesquisas experimentais em laboratórios das universidades, caracterizando-se como um saber técnico e científico, segundo o modelo vigente para os estudos da época. O objeto de estudo da Psicologia - o ser humano, sua consciência e suas formas de se desenvolver e de aprender - tinha de ser passível à observação. Entre os métodos que utilizavam a observação de fenômenos e processos psíquicos incluíam-se as avaliações psicológicas destinadas a alcançar uma compreensão sobre a formação da personalidade. A Psicologia aplicada à educação teve forte presença nesse contexto de valorização da testagem que fornecia dados de observação da criança e de seu processo de aprendizagem. Esse processo ajudou a construir a Pedagogia Experimental (PICKREN & RUTHERFORD, 2010).

Neste período, no Brasil, houve um considerável movimento de recepção da Psicologia elaborada na Europa e nos EUA. No estado de Minas Gerais, esse processo pode ser encontrado nos trabalhos de Helena Antipoff. Com a sua chegada em 1929, a convite do governo mineiro para participar da reforma do ensino implantada por Francisco Campos, Antipoff passou a dirigir o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Esse laboratório produziu diversas pesquisas psicológicas aplicadas à educação e várias avaliações sobre a criança mineira, assim como sobre o desenvolvimento da personalidade. Nessa produção, observa-se influência da formação profissional de Antipoff no decorrer da sua vida na União Soviética, assim como de sua passagem em Centros de Pesquisa em Psicologia em outros países, como a

França e a Suíça. Na época, os saberes científicos produzidos nesses países eram considerados como forças propulsoras para o desenvolvimento da educação no Brasil (CAMPOS, 2003).

Para a avaliação das crianças, Antipoff se apoiou no método da experimentação natural do psicólogo e psiquiatra Alexandre Lazursky que tinha como objetivo traçar o perfil de personalidade da criança através de vários tipos de atividades desenvolvidas em ambiente natural. O instrumento promovia a observação e a descrição dos comportamentos, sendo uma medida de maior controle, pois eliminava a situação artificial dos testes de inteligência (CAMPOS, 2002).

Por outro lado, Lazursky não é apenas conhecido pelo método da experimentação natural no trabalho de Antipoff, mas também pelo estudo e classificação da personalidade o qual foi desenvolvido juntamente com seu orientador, o neurologista Bekhterev¹²⁴. Nesse estudo, os pesquisadores russos focalizavam a influência do ambiente para a formação do indivíduo e de suas características (LAWSON; BAKER e GRAHAM, 2007). Inserido nessa linha de pesquisa, encontramos o livro de Lazursky publicado pela Editora Guanabara e intitulado “Lazurski: As individualidades humanas”. O referido livro fazia parte da Coleção Biblioteca de Educação e Cultura, coordenada pelo Prof. Austregesilo, e foi traduzido por Cláudio de Araújo Lima sendo que não foi possível saber, com precisão, a data específica de sua primeira publicação. Acredita-se que o mesmo tenha sido lançado no Brasil entre 1932, época da fundação da editora (HALLEWELL, 1985) e 1960, período de publicação das principais obras do tradutor. Outra fonte importante, a qual foi utilizada em busca da data precisa, foram os sebos online¹²⁵ que apontavam diferentes datas dentro desse intervalo.

Diante da divulgação do livro de Lazursky no Brasil e do trabalho desenvolvido por Helena Antipoff, que demonstram a apropriação de concepções do pesquisador russo, o presente texto irá discutir a importância do ambiente para a formação da personalidade a partir de textos publicados por Antipoff, que foram selecionados por Campos

124 Dados encontrados na página oficial do Instituto Bekhterev em São Petersburgo <<http://www.bekhterev.ru/en/history/>>, último acesso em 27 de junho de 2016.

125 Os sebos pesquisados foram encontrados no site <www.estantevirtual.com.br>, nos endereços de Recife/PE e São Paulo/SP. Acesso realizado no dia 23 de outubro de 2015.

(2002) na coleção “Textos Escolhidos”, e da obra de Lazursky traduzida no Brasil por Lima (s/d).

Método

Foi realizada uma pesquisa historiográfica cujo objeto foram as publicações de Lazursky e Antipoff divulgadas no Brasil, na primeira metade do século XX, buscando descrever e analisar as relações entre o lugar social e as práticas científicas postas neste contexto (CERTEAU, 1995). Foram escolhidos dois textos de Helena Antipoff que evidenciam as apropriações do trabalho de Lazursky. São eles: “Estudo da personalidade pelo método de Lazursky” de 1926 e “Experimentação natural como método para estudo da personalidade e da educação do caráter” de 1937.

A análise privilegiou o campo da História das Ciências e da História da Psicologia, que possui como pressuposto a consideração fundamental do caráter histórico da construção do conhecimento científico e experimental, incluindo os pressupostos vigentes na Psicologia que emerge no século XX. Segundo Campos e colaboradores (1996), a História das Ciências visa a compreender o processo de construção histórica de determinada ciência, seus conceitos e métodos, levando em consideração as condições sociais e culturais presentes no contexto de surgimento destes conceitos e métodos que, no caso do presente estudo, marcaram o conhecimento acerca da individualidade e da personalidade humana. Trata-se, portanto, da realização de uma pesquisa histórica em que predomina a análise de documentos que podem ser definidos como históricos devido às condições de produção capazes de contribuir para um maior conhecimento da Psicologia produzida no Brasil na primeira metade do século XX.

O movimento histórico da Psicologia científica

Durante o final do século XIX e início do século XX a Psicologia se apoiou nos modelos científicos e experimentais das ciências naturais para concretizar estudos sobre o psiquismo humano. Esses modelos foram fundamentais para a constituição dos saberes e das práticas psicológicas ligadas ao campo da educação (LOURENÇO, ASSIS, CAMPOS, 2012).

Nesse contexto, a psicologia se tornou uma ciência que

se aproximava, entre outros campos, da Fisiologia como ramo da medicina. A medicina também desenvolvia seus métodos científicos, buscando alcançar a realização de estudos confiáveis. Para a Psicologia, entrar nesse campo com o seu objeto de estudo, seria a única forma de se desenvolver e ter uma área própria, distanciando-se da filosofia (ARAÚJO, 2013; CAMPOS, 2008). A Psicologia Científica, portanto, não aparece, necessariamente, como resultado do casamento poligâmico da Filosofia, Física, Biologia e Fisiologia, uma vez que os pesquisadores se debruçaram sobre a Psicologia por meio da ligação com um ou outro campo específico. Em todos os campos, entretanto, havia a ênfase nos métodos experimentais.

De maneira geral, o método experimental tem como principal fator de organização a observação dos fenômenos da realidade e a possibilidade de avaliá-los conforme acontecem. Nesse processo são criadas hipóteses, descrições e análises dos resultados advindos da experiência direta com o objeto estudado. Após a experiência, o examinador pode identificar as relações causais entre as variáveis que compõem o estudo. O modelo experimental parte do pressuposto de que as variáveis podem ser consideradas independentes (causas) e dependentes (efeitos). Assim, o estudo deve ser delineado por meio do controle dessas variáveis, de maneira a oferecer resultados fidedignos. Para que essa avaliação seja válida faz-se necessário selecionar protocolos, instrumentos e testes capazes de medir as mudanças observadas (GAUER, 2007).

Os objetos clássicos da Psicologia, tais como as faculdades da alma, não eram facilmente trabalhados de acordo com os modelos das ciências naturais. Uma forma de aproximar os objetos da Psicologia aos métodos adotados pela ciência, como a Física, foi sair da imaterialidade da alma para a medição dos processos psíquicos (GAUER, 2007).

A Alemanha divulgou seus modos de fazer uma Psicologia científica em meados de 1860 através dos pesquisadores Gustav Theodor Fechner, Ernst Heinrich Weber e Wilhelm Maximilian Wundt. Todos estavam concentrados em criar formas de medir funções psicológicas básicas, utilizando a observação e os registros quantitativos. Os instrumentos utilizados por esses pesquisadores podiam investigar fenômenos psicológicos, estabelecendo relações entre aspectos físicos,

especialmente os sensoriais, e psicológicos. Fechner, por exemplo, associou a magnitude da estimulação física à percepção do sujeito, criando uma lei psicofísica (SCHNEIDER, 1951).

A Rússia, assim como a Alemanha, Estados Unidos e outros países, também teve um papel importante na divulgação do conhecimento científico e dos métodos experimentais em Psicologia. Em meados do século XIX, havia um grande movimento em prol da ciência psicológica, principalmente após a fundação do primeiro Laboratório de Psicologia da Rússia, pelo neurologista Bekhterev (1857-1927), cujos estudos estavam voltados para a personalidade humana (ARAÚJO, 2014). Neste contexto, o psiquiatra e psicólogo Alexander Fedorovich Lazursky¹²⁶ desenvolveu seu trabalho principalmente no Instituto de Psiconeurologia de São Petersburgo, orientado por Bekhterev nesse mesmo laboratório (YAKOVLEV, 2003). A partir de 1908, Lazursky dedicou-se ao estudo de métodos que resultassem em maior aproximação da personalidade do indivíduo e, assim, buscou estruturar a referida investigação de forma mais científica, o que retratava exatamente a condição da Psicologia das primeiras décadas do século XX, principalmente pela necessidade que pesquisadores da época tinham em desenvolver pesquisas e produções que valorizassem a Psicologia como ciência (LOURENÇO & CAMPOS, 2000).

Um dos trabalhos realizados por Lazursky, para atingir a compreensão da Personalidade, residia em compreender o efeito das emoções diretamente ligadas à alegria, tristeza, medo e raiva em conjunto, com algumas funções fisiológicas. Essa era a visão do mundo natural do indivíduo, traçando o desenvolvimento da Psicologia em relação à ciência como um todo. A fisiologia era considerada o ponto principal a ser investigado, especialmente a fisiologia do cérebro, por considerá-la a sede da nossa atividade mental. Parecia, portanto, ser “impossível” estudar Psicologia sem um conhecimento profundo de anatomia e fisiologia do Sistema Nervoso Central. Lazursky iniciou os estudos experimentais por volta de 1896 e, nos anos seguintes, realizou uma série de pesquisas que trouxe grande contribuição à Psicologia Experimental

126 Psicólogo e psiquiatra russo que desenvolveu a investigação sobre a personalidade humana e sobre as diferenças individuais (CAMPOS, 2002, 2012).

Clássica (KORSAKOV, 1977).

Nesses estudos experimentais, Lazursky procurou obter dados que caracterizavam a personalidade dos indivíduos. Inicialmente, esta tendência apareceu apenas como uma orientação de pesquisa, mas, no início de 1900, seu trabalho voltou-se para as diferenças individuais na Psicologia Geral da Personalidade. Nestes temas centrais da Psicologia foi capaz de se mover de classificações e conceitos a priori para o desenvolvimento empírico através de um “Programa de Estudo da Personalidade.” Dessa forma, procurou estudar métodos adequados para este tipo de pesquisa, com planejamentos de observação sistemática, amplamente utilizado, combinando-o com técnicas e testes selecionados da Psicologia Experimental. O grande ponto de sua pesquisa foi criado em 1910 com o “método da experimentação natural”, que consistia em solicitar do indivíduo a realização de uma atividade no ambiente escolar, enquanto o experimentador observava e fazia o registro dos comportamentos, o que eliminava a artificialidade dos experimentos de laboratório e aumentava o valor de monitorização dos dados, uma vez que a observação não se dava fora do ambiente habitual. Outro ponto importante é que o método proposto acontecia em tempo rigorosamente programado e em condições controladas (KORSAKOV, 1977).

Como é possível perceber, a influência da pesquisa experimental em Psicologia ganhava cada vez mais espaço. Nessa ampliação, incluiu-se o desenvolvimento das crianças e seus processos de aprendizagem como objetos de estudo e pesquisa da Psicologia.

Neste movimento da Psicologia científica, a obra de Lazursky pode ser encontrada no Brasil nos trabalhos realizados pela educadora Helena Antipoff (ANTIPOFF, H., 1926; CAMPOS, 2012). Antipoff possuía experiência em procedimentos, técnicas e avaliações realizadas por meio dos testes de inteligência destinados a crianças e adolescentes. Essa experiência foi adquirida em colaboração com importantes pesquisadores e instituições, como por exemplo, o Laboratório de Psicologia da Universidade de Paris, do qual participou no início da década de 1910. Também esteve presente no processo de padronização de testes para avaliação do nível intelectual coordenado por Théodore Simon, após a morte de Alfred Binet. Trabalhou com Edouard Claparède e passou a fazer parte do Instituto Jean-Jacques Rousseau, na Suíça

(CAMPOS, 2012).

Em 1916, retornou à Rússia, em um período difícil para o país, pois, após a revolução de 1917, as crianças passaram a ser responsabilidade do Estado e muitas instituições foram criadas para recebê-las (ANTIPOFF, H., 1924). Como houve muita confusão para organizar todas as crianças, foi criada uma nova ordem no sistema educacional através das Estações Médico Pedagógicas, isto é, um local de triagem para direcionar os grupos de crianças para educação social segundo a índole, inteligência e as aptidões de cada uma. Nesse contexto de avaliação de crianças, Antipoff teve contato com a experimentação natural de Lazursky, entre 1921 e 1923, quando, junto com médicos e pedagogos, realizava encaminhamentos às instituições pedagógicas ou jurídicas russas (BORGES, 2015).

Em 1929, Helena Antipoff, recém-chegada da União Soviética, recebeu o convite do Estado de Minas Gerais para participar da implantação da Reforma Francisco Campos no processo de modernização do Estado. Essa Reforma esteve presente no governo do presidente Antônio Carlos Andrada e expressa o movimento da Escola Nova no Brasil, tendo como objetivo a articulação de uma pedagogia científica que direcionava mudanças no ensino e nas escolas. Assim, a Reforma normatizou o ensino primário e o curso normal, ajustando a sua administração, seus métodos de ensino, seus currículos e os aspectos disciplinares referentes a alunos e professores. Também envolveu a criação da Escola de Aperfeiçoamento de Professores, que transformaria a pedagogia contemporânea em ensino fundamental durante a graduação de normalistas (CAMPOS, 2003; VEIGA, 2000; XAVIER; MATOS; LOPES, 2012).

A Escola de Aperfeiçoamento tinha uma perspectiva de “educação-ciência”, preparando materiais didáticos e contribuindo para programas de ensino das escolas. Realizava pesquisas pedagógicas, classes de experimentação e demonstração das testagens. Lúcia Casasanta introduziu o Método Global de Leitura através de trabalhos em grupo e processos cooperativos. A formação no magistério passou a incluir pesquisa e experimentação na área das metodologias do ensino (XAVIER; MATOS; LOPES, 2012).

A partir da Reforma, a Psicologia passou a ser fundamental na compreensão pedagógica, estruturando diversos métodos e apoios na

conduta dos professores em sala de aula. A criação do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento resultou no fortalecimento dos estudos e das pesquisas em Psicologia da Educação. Sob a coordenação de Helena Antipoff, o laboratório passou a ter como parte de seu programa de pesquisa, a caracterização das crianças em Minas Gerais, tecendo comparações entre contexto cultural e social e aspectos psicológicos, fundamentais para o desenvolvimento da individualidade e da personalidade (CAMPOS, 2003).

A obra de Lazursky traduzida no Brasil, sua importância para a compreensão da personalidade e a ênfase no ambiente.

A obra de Lazursky publicada pela editora Guanabara, com tradução de Cláudio de Araújo Lima, intitulada de “Lazurski: As individualidades humanas”, mostra a compreensão do ser humano em sua essência, principalmente na construção de uma referência para identificar o perfil e as características psíquicas dos indivíduos. Neste livro, há uma série de descrições que podem ser utilizadas como classificações da personalidade, incluindo os tipos de traços que o indivíduo pode desenvolver ao longo da sua vida.

A editora Guanabara foi fundada em 1932 no Rio de Janeiro por Abraão Koogan e Nathan Waissman, justamente no período em que a Psicologia no Brasil estava se fortalecendo como ciência e procurava uma forma de se constituir como tal por meio de traduções de autores internacionais de referência para sua prática. Foi a primeira editora brasileira de livros médicos e, entre as publicações de outras áreas, encontram-se traduções de Freud, Malraux e Mauriac (HALLEWELL, 1985).

O tradutor Cláudio de Araújo Lima foi um médico psiquiatra e romancista. Possui diversas publicações de obras literárias no intervalo de 1940 e 1965, notadamente em editoras cariocas. Em 1924 esteve na Revolução Paulista, foi detido e deportado para o Acre.¹²⁷ Ainda não

127 Dados encontrados no site www.bookcenterbrazil.wordpress.com acesso em 04 de julho de 2016. Trata-se de um programa de apoio à tradução e publicação de autores brasileiros no exterior. A publicação de 27 de julho de 2015 seleciona diversas obras do Norte e Nordeste do país que foram traduzidas no exterior. Dentre essas obras está “Coronel de Barranco” de Cláudio de Araújo Lima.

foram encontrados os dados referentes à obra específica de Lazursky e sua data de publicação no Brasil, mas há indícios de que o seu trabalho estava concentrado na área da saúde mental e política, sendo autor de “Biografias Psicológicas” de Plácido de Castro, Getúlio Vargas e Stefan Zweig. A coleção de Zweig, por exemplo, foi publicada em 1937 pela editora Guanabara, fortalecendo o cenário de traduções no Brasil (HALLEWELL, 1985).

A obra de Lazursky traduzida por Lima traz uma longa explicação sobre a organização da vida mental do indivíduo e como a personalidade pode ser classificada. No entanto, deixa claro que seus estudos estão voltados para a Psicologia individual ou ciência da individualidade, enfrentando o principal obstáculo da observação e da elaboração das características que reside na complexidade da subjetividade e suas relações. O autor discute ser necessário entender que uma boa classificação da personalidade se origina não só nas particularidades subjetivas, mas nas concepções e no mundo social. As observações devem ser realizadas em contextos naturais que propiciam a emergência do caráter da criança. Assim, a classificação da personalidade não pode ser somente psicológica, mas psicossocial.

Neste livro, Lazursky descreve três níveis da personalidade (inferior, médio e superior), caracterizando a noção que existe na relação entre a formação endopsíquica e exopsíquica nessas diferentes instâncias, ou seja, como a personalidade pode ser desenvolvida em condições ambientais internas e externas. O que estrutura cada um dos níveis é a relação entre a individualidade e o meio ambiente, principalmente no que se refere ao tipo de adaptação ao meio em que o indivíduo vive, o que poderá ajudar na orientação de um modo consciente de agir no mundo.

O livro de Lazursky nos oferece a possibilidade de compreender, segundo a psicologia da época, a importância das condições ambientais para o desenvolvimento da personalidade, especialmente no que tange ao entendimento das individualidades humanas. Define o homem como um ser em constante processo de adaptação ao seu ambiente, sendo a personalidade, inicialmente, considerada primitiva pelo fato de haver limitações e com uma adaptação passiva a tudo que está acontecendo na vida de alguém, passando para o que Lazursky chama de “transformadores

da vida”, nos quais o indivíduo é mais ativo e possui maior controle de suas ações. Esse processo é fundamental para desenvolver as características da personalidade e o caráter de cada ser humano, pois o meio ambiente é tudo aquilo que está além da natureza como as pessoas, as relações humanas, as ideias, os dotes intelectuais e os valores éticos, o que irá contribuir para o desenvolvimento do indivíduo em seu ambiente e fazê-lo aprender com as suas relações no meio em que vive.

Lazursky na obra de Helena Antipoff e a experimentação natural como referência para avaliação da personalidade

A crítica em relação aos testes psicológicos e à forma como eram aplicados esteve presente nos trabalhos de Antipoff entre as décadas de 1920 e 1940. Havia certa insatisfação quanto à situação artificial dos testes psicológicos que promovia resultados relacionados às características isoladas e contextos específicos, não conseguindo atingir o funcionamento global do indivíduo (LOURENÇO & CAMPOS, 2000). Como já tinha conhecimento das produções de Lazursky, Antipoff passou, então, a utilizar o método de experimentação natural como alternativa para a utilização dos testes nas avaliações psicológicas. O método apresenta como objetivo a caracterização da personalidade das crianças, mediante observações de seus comportamentos em ambientes naturais como em casa, na escola, em colônias de férias, entre outros (ANTIPOFF, C., 2010).

Dessa maneira, o método da experimentação natural de Lazursky, possuía a exata condição para o que os professores buscavam no aprimoramento do trabalho, como forma de aprofundar o conhecimento a respeito da personalidade do aluno e do seu processo de aprendizagem. O método prima pela configuração de um ambiente rico em estímulos no qual o aluno pode escolher qual atividade irá realizar, conforme seus interesses (CAMPOS, 2012).

As crianças, então, passaram a ser avaliadas em atividades reais e planejadas com foco em um determinado comportamento no seu contexto natural, buscando conhecer as características de cada indivíduo (CAMPOS, 1992, 2003).

Dados encontrados nos documentos de Helena Antipoff mostram como o método foi sendo desenhado pelo pesquisador e,

posteriormente, inserido no contexto brasileiro. Na pesquisa documental desenvolvida por Lourenço e Campos (2000), podemos encontrar:

Segundo Helena Antipoff (1926), Lazursky, conhecendo os métodos existentes para caracterização da personalidade e as suas limitações, buscou aperfeiçoá-los. Depois de uma série de investigações, que envolveram a aplicação de diversos testes psicológicos em crianças de idade escolar, entrevistas com pais e professores destas crianças, observações de comportamentos das crianças nos seus ambientes naturais (em casa e na escola) e comparação dos resultados obtidos por meio dos testes com aqueles obtidos por meio da observação das crianças em atividades cotidianas da escola, Lazursky propôs uma terceira metodologia, resultado da síntese entre o método da experimentação e o da observação: a experimentação natural (LOURENÇO; CAMPOS, 2000, p. 4).

Lazursky faleceu em 1917 e Antipoff só teve contato com o método entre 1921 e 1924 quando trabalhou na triagem, encaminhamento e reeducação de crianças órfãs em decorrência dos conflitos militares da Primeira Guerra Mundial e da Revolução de Outubro de 1917. O método tinha grande destaque na Rússia, sendo um dos principais trabalhos desenvolvidos em centros de referência para investigação da personalidade da criança (CAMPOS, 1992). Mas a aplicação do método no Brasil possuía limitações, principalmente do tempo e do espaço disponibilizados para os professores, que precisavam seguir a nova proposta implementada pelo governo, cujos resultados tinham que ser disponibilizados rapidamente, fato que comprometia a aplicação do método de maneira adequada (CAMPOS, 1992).

Para a organização das crianças recebidas na rede pública de ensino, Antipoff utilizava três testes para a classificação dos “excepcionais”: a experimentação natural, os testes de inteligência Binet-Simon, o método de inquérito e a observação. Assim, era preciso conhecer a criança em seu aspecto global, incluindo o funcionamento das características biológicas, físicas e psíquicas. Antipoff, portanto,

registrou que a experimentação natural era o método mais adequado para entender a personalidade e realizar o acompanhamento de crianças “excepcionais” (ANTIPOFF *et al.*, 1958, p. 16).

O livro de Campos (2002), que selecionou os textos escolhidos de Antipoff, mostra diversas publicações em que o desenvolvimento da personalidade e a formação do caráter são analisados por meio de perfis caracterológicos. Os perfis caracterológicos de um indivíduo são descritos no livro de Lazursky traduzido no Brasil e colocado como classificações da personalidade. Ao observar o aluno em seu ambiente natural é possível analisar o seu perfil e o quanto suas ações acontecem espontaneamente, este seria o principal elemento para direcionar o trabalho educacional. Por isso, a experimentação natural aparece em destaque nesta obra, nos textos de 1926 e 1937, enfatizando a referência de Lazursky para o trabalho de investigação da personalidade.

O texto de Antipoff de 1926, intitulado “Estudo da personalidade pelo método de Lazursky”, traz uma compreensão em torno da Psicologia individual e os problemas encontrados na observação pura e na experimentação. Ao observar as crianças em atividades escolares, Lazursky percebeu o quanto era possível encontrar traços psíquicos ligados à personalidade, assim passou a sistematizar essa observação, além de propor um modelo mais próximo do experimental pela sua precisão. Para avaliar o perfil caracterológico ele propôs dez exercícios de observação capazes de identificar as funções psicológicas e os traços de caráter: esse seria o método da experimentação natural. O referido método conseguiu organizar a observação e trazer para a avaliação maior controle como nos modelos experimentais, o que ajudou a entender as manifestações de cada criança quando colocada em um ambiente natural com atividades diversas (ANTIPOFF, H.; 1926).

Já no texto de 1937, intitulado “*Experimentação natural como método para estudo da personalidade e da educação do caráter*”, Antipoff explica que cada criança tem a sua característica individual a partir de elementos que são endo e exopsíquicos, ou seja, construídos tanto pela relação com o meio externo, quanto por condições internas de cada um no processo de adaptação ao meio.

A experiência da aplicação do método no Instituto Pestalozzi consistiu em dividir a observação em atividades reais de limpeza

em que cada modalidade foi avaliada em uma escala de 1 a 5, entre péssimo a ótimo e cada perfil caracterológico ligado à personalidade dos participantes foi colocado em uma estrela para verificar o progresso na execução da atividade após um semestre de trabalho. Este progresso também indicava a parte psicológica de cada menino em suas condutas social e moral, representadas por meio de dez características: hábito de iniciar o trabalho, método no trabalho, cuidado com o material, capricho, perseverança, iniciativa, responsabilidade, direção do grupo, humor e energia. Assim foi possível identificar o caráter individual diante de uma atividade natural, mas previamente estruturada.

Conclusão

O estudo da personalidade e dos métodos para alcançá-la estão presentes na psicologia para desvendar como os indivíduos se comportam e se relacionam na vida. Para Antipoff, conhecer a personalidade física e mental é uma necessidade fundamental na educação e só conseguimos esse feito com a observação natural do indivíduo. Já para Lazursky, havia grande preocupação em colocar a classificação da personalidade dentro de uma ciência da individualidade e da formação de caráter mais próxima da realidade possível. Como podemos perceber tanto para Lazursky quanto para Antipoff, a personalidade é caracterizada por um conjunto de traços psíquicos e de perfis caracterológicos atrelados à formação do caráter de uma pessoa.

De acordo com Lazursky, a personalidade passa por um processo de adaptação ao meio ambiente, que ocorre de forma completa, profunda e multilateral. A forma como essa adaptação irá acontecer deve-se às condições exteriores favoráveis ou desfavoráveis e, também, pela forma inata de forças físicas e mentais, as quais formam um conjunto denominado aptidão. É dentro desse debate que a História da Psicologia retoma conceitos e teorias que podem auxiliar na constituição do indivíduo e do seu mundo.

Antipoff continua com a visão de Lazursky, especialmente quando coloca a experimentação natural como seu modelo para alcançar a personalidade e o caráter das crianças dentro do processo de educação. Tal ponto mostra o quanto Antipoff possui um papel importante na divulgação da Psicologia russa no Brasil.

Tanto na obra de Lazursky, traduzida por Lima (s/d), quanto nos textos de Antipoff citados neste artigo, foi possível identificar vários pontos semelhantes referentes à compreensão da personalidade. Ambos confirmam a influência do ambiente para a formação e manutenção da individualidade, enfatizadas no perfil caracterológico. Isso auxilia na compreensão de que acontecimentos diversos no ambiente, como impactos naturais ou situações de emergência, são fundamentais para criar uma organização psíquica capaz de estruturar um indivíduo e organizar o seu tipo de adaptação, necessária para a configuração da personalidade e das características individuais.

Referências

ALMEIDA, Marilene O. *O ensino da arte em Minas Gerais (1940 - 1960): diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013 (dissertação de mestrado).

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R.H.F. *Uma proposta original na educação de bem-dotados: ADAV - Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem-Dotados em sua primeira década de funcionamento: 1973-1983*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010 (dissertação de mestrado).

ARAÚJO, Saulo F. *O manifesto dos filósofos alemães contra a psicologia experimental: introdução, tradução e comentários*. Estudos e pesquisas em Psicologia: Rio de Janeiro, v. 13, n1, 2013, p. 298-311.

ARAÚJO, Saulo F. The Emergence and development of Bekhterev's psychoreflexology in relation to Wundt's experimental psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Vol. 50(2), Spring, 2014, p. 189-210.

BORGES, Adriana A.P. *De anormais a excepcionais: históricas de um conceito e de práticas inovadoras em educação especial*. Curitiba: CRV Editora, 2015.

BROŽEK Josef; GUERRA, Erlaine. Que fazem os historiadores? Uma leitura de Josef Brožek. In: CAMPOS, R. H. F. *História da Psicologia: pesquisa, formação, ensino*. (org). Centro Edelstein de Pesquisas Sociais: Rio de Janeiro, 2008.

CAMPOS, Regina Helena F. *Helena Antipoff: da orientação sócio-cultural em Psicologia a uma concepção democrática de educação*. Psicologia Ciência e Profissão, v. 1, n.1, 1992, p. 4-13.

CAMPOS, Regina Helena F. *Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação*. Estudos Avançados: São Paulo, 17 (49), 2003.

CERTEAU, Michel de. *A operação histórica*. In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1995.

GAUER, Gustavo. *Desenvolvimento da Psicologia Experimental*. História da Psicologia, 2007). Disponível em: < <http://www.fafich.ufmg.br/cogvila/dischistoria/gauer2.pdf>>. Acesso em 08 de julho de 2016.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. Tradução de Maria da Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1985.

КОРСАКОВА, с. с. Лазурский Александр Федорович: биография. Журнал Невропатологии и Психиатрии Имени. том 77 1977 вып. 6. KORSAKOV, S. S. *Lazurskii Alexander Fedorovich: biografia*. Journal de Neuropsiquiatria. v.77 n. 6., 1977.

LAWSON, Robert; GRAHAM, Jean; BAKER, Kristin. *History of Psychology: Globalization, Ideas and Applications*. Pearson Education, 2007.

LOURENÇO, E; CAMPOS R. H. F. *O método da experimentação natural de Lazursky: sua aplicação nas propostas educacionais de Helena Antipoff em Minas Gerais (1932-1974)*. 1º Congresso Brasileiro de História da Educação, Rio de Janeiro, 2000.

PICKREN, Wade. E.; RUTHERFORD, Alexandra. *A history of modern psychology in context*. New Jersey: Editora Willey, 2010.

VEIGA, Cynthia G. A Escola Nova: A invenção de Tempos, Espaços e Sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano M. de e PEIXOTO, Ana Maria C. (Org.). *Lições de Minas: 70 Anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000, p. 48-65.

VIDAL, Diana. G.; PAULILO, Luciano A. Projetos e estratégias de implementação da escola nova na capital do Brasil (1922-1935). In: MAGALDI, Ana Maria; [et al.]. *Educação no Brasil: História, Cultura e Política*. Bragança Paulista: EDUSP, 20003. p. 375-398.

XAVIER, M.C.; MATOS, M.C.; LOPES, A.A.B.M. *Educação e modernização: Mario Casassanta e a indissociabilidade entre ação política e renovação pedagógica*. Trabalho apresentado durante o VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e fronteiras da História da Educação no Brasil. Sociedade Brasileira de História da Educação, 2012.

ЯКОВЛЕВА, А. А. Психологическая концепция личности в трудах А. Ф. Лазурского и В. Н. Мясищева. Оглавление диссертации кандидат психологических наук. disserCat — электронная библиотека диссертаций. Москва. 2003. Yakovlev A. A. *O conceito psicológico de identidade nas obras de A. F. Lazurskii e V. N. Myasishcheva*. DisserCat — Biblioteca Eletrônica de Dissertações. Moscou. 2003. (Tese de doutorado).

Fontes

ANTIPOFF, Helena. *Estudo da personalidade pelo método de Lazursky*. Tradução do artigo original Étude de la personnalité par lá methode Lazoursky. L'éducateur, Geneve, n. 62, p. 285 – 292, 1926.

ANTIPOFF, Helena; OTTONI, Francisca; DUARTE, Cora. *Experimentação natural como método para estudo da personalidade e da educação de caráter*. Infância Excepcional 3, Boletim 20, Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, p. 85 – 108, 1937.

CAMPOS, Regina Helena F. (org.). *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. (Coleção Clássicos da Psicologia Brasileira).

LIMA, C. A. Lazurski: *As individualidades Humanas*. Biblioteca de Educação e Cultura. Editora Guanabara: Rio de Janeiro, s/d.



Saindo de casa: O Adolescente e seus planos de vida - Uma perspectiva Hollingworthiana de 1926

Delba Teixeira Rodrigues Barros

O estudo das obras de um autor e a historiografia de sua produção frequentemente são conduzidos por um interesse específico do pesquisador que a ele se dedica. No entanto, via de regra, os pesquisadores são surpreendidos com elaborações teóricas em textos inusitados que são pouco conhecidos mas que se mostram muitas vezes tão ou mais inquietantes do que o próprio tema central de sua pesquisa. Benjamin (1998), de forma jocosa, caracteriza esse fenômeno como *Documentia Distracta* que se refere à tendência do pesquisador de ler documentos irrelevantes prolongando o tempo necessário para a conclusão da pesquisa. Miranda e cols (2013) discorda dessa afirmação ao constatar que outros documentos que surgem ao longo da pesquisa não são irrelevantes, mas podem instigar novas frentes de investigação.

Este trabalho segue essa linha de raciocínio ao analisar um texto escrito pela psicóloga norte-americana Leta Anna Stetter Hollingworth (1886-1939) no ano de 1926. A análise da obra desta psicóloga americana integrou uma pesquisa de pós doutoramento cujo foco foi a história da Orientação Profissional na perspectiva das mulheres (BARROS, 2016). No entanto o estudo do conjunto da obra de Hollingworth evidenciou uma riqueza de elementos que sugere que muitas outras questões podem ser aprofundadas a partir de seus escritos.

O texto em questão integra o acervo de 81 trabalhos publicados pela autora no período de 1913 até 1939 disponível nos arquivos do *Center for the History of Psychology* (CHP) nos EUA, que é parte da Universidade de Akron no estado de Ohio.

Os escritos do casal de psicólogos Leta e Harry Hollingworth constituem o primeiro conjunto de obras do arquivo deste importante centro de documentação e acervo da história da Psicologia, cuja trajetória inicia-se com a fundação dos *Archives of the History of American*

Psychology (AHAP) em 1965. A criação do CHP, que também conta com um museu de artefatos da psicologia, data de 2010 (MIRANDA, ANTIPOFF e BARROS, 2013). Em 2012 foi estabelecido acordo de cooperação internacional entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o CHP, o que tem propiciado intensa e frutífera troca acadêmica entre as duas instituições¹²⁸.

Hollingsworth é considerada por alguns historiadores da Psicologia como uma das pioneiras da psicologia da educação mais negligenciadas na construção da narrativa da área (SILVERMAN, 1992). Apesar disso Leta Hollingsworth é reconhecida como tendo trazido contribuições significativas à psicologia em três áreas: psicologia das mulheres, psicologia clínica e psicologia educacional, embora seja mais conhecida por seu trabalho com crianças excepcionais (BENJAMIN, 1975; HOLLINGWORTH, 1990; SILVERMAN, 1992).

Sua aspiração inicial era ser uma escritora e um de seus poemas recebeu uma elogiosa crítica de Lewis Terman (1877-1956) anos após sua morte. No entanto sua ambição de se tornar escritora não pode se concretizar pois, apesar de repetidos esforços, não conseguiu publicar seus trabalhos. Aos poucos ela foi se conscientizando das escassas e restritas oportunidades oferecidas pela sociedade da época às mulheres e começou a ponderar sobre “a questão da mulher”. Seu foco mudou, então, da literatura para a educação e a sociologia.

Sua obra pode ser dividida em três períodos distintos, sendo que seu foco, até 1916, foram temas concernentes à Psicologia das Mulheres. O abandono dessa temática pode ser atribuído a seu excessivo otimismo (BENJAMIN, 1975; HOLLINGWORTH, 1990). Vivendo no meio acadêmico nova-iorquino desde 1911, quando iniciou seus estudos de pós graduação e onde permaneceu até sua morte, pode ter sido fácil subestimar a persistência dos valores machistas que continuavam a pautar a sociedade da época. A conquista do direito universal ao voto pelas mulheres americanas em 26 de agosto de 1920 fez parecer a ela que não havia mais a premente necessidade de seu trabalho no campo da psicologia das mulheres (BENJAMIN, 1975).

128 Acordo de Cooperação publicado no Diário Oficial da União em Edital no. 278 de 13 de abril de 2012.

Aliado ao que já foi exposto estava a expansão de seus interesses acadêmicos e a demanda crescente por seu trabalho como clínica e educadora, o que levou ao segundo período de sua carreira, compreendido entre 1916 e 1920, com a dedicação ao estudo e intervenção com crianças com atraso mental ou deficiência educacional. Impactada pelas possibilidades de pesquisa largamente ampliadas pelos testes de inteligência, em franco desenvolvimento, essa pesquisadora se viu frente a um desafio: a melhoria da educação de alunos que se desviavam da média a partir da classificação possível com a aplicação dos instrumentos de avaliação da inteligência.

Com a morte prematura de Naomi Norsworthy (1877-1916), Leta foi indicada para ocupar seu lugar na Columbia University, descortinando-se para ela, assim, o campo da Psicologia Educacional (BENJAMIN, 1975; HOLLINGWORTH, 1990; SILVERMAN, 1992).

A psicologia das crianças excepcionais era um dos cursos sob sua responsabilidade e acredita-se que foi uma das pioneiras na utilização do recém publicado teste Stanford-Binet (1916) adaptado a partir da escala originalmente criada por Binet e Simon na França em 1905 (PASQUALI, 1999; ANCONA-LOPEZ, 1987) e que introduziu o conceito de Quociente Intelectual (QI) nos testes psicológicos. Leta foi a primeira a considerar produtiva a utilização desse teste com crianças superdotadas ou talentosas, e a partir daí sua trajetória esteve sempre ligada, de maneira bem sucedida, ao trabalho com as crianças excepcionais.

Tendo se tornado Diretora da *School for Exceptional Children* e Instrutora em Psicologia Educacional no ano de 1916¹²⁹ e assumindo em 1918 um cargo no *Teachers College* em Psicologia da Educação e Psicologia da Criança Excepcional seus estudos voltaram-se para a melhoria das condições de ensino para este público.

A prática e a pesquisa com as crianças com deficiência mental resultaram na constatação de um outro grupo cujas necessidades educacionais pouco ou nada preocupavam às autoridades escolares: as crianças com potencial intelectual excepcional. Dessa forma, a partir de 1920, inicia-se o terceiro período da produção intelectual de

129 Em 13 de maio de 1916 Leta Hollingworth conquistou, sob a orientação de Thorndike, o título de PH.D. no Teachers College, Columbia University com tese refutando a crença de incapacidade funcional da mulher durante o período menstrual.

Hollingworth que durou até seu falecimento e que foi muito profícuo.

Sua vontade de possibilitar uma educação à altura da potencialidade dessas crianças a levou a se dedicar ao estudo de suas características e de modificações na estrutura escolar que as acolhia. Hollingworth acreditava que a hereditariedade era apenas um dos fatores na questão da excepcionalidade e que as oportunidades e a educação eram fatores cruciais no desenvolvimento do potencial desses indivíduos.

A partir de suas pesquisas e constatações científicas, no ano de 1936 foi aprovada a resolução de criação da *Speyer School*, (HOLLINGWORTH, 1936a) escola laboratório para o estudo da educação de crianças excepcionais. Do esforço e empenho de Leta resultou, ainda, a criação da “*Public School 500*”, (HOLLINGWORTH, 1936b) também em 1936, que rapidamente ficou conhecida como “Escola de Leta Hollingworth para crianças brilhantes”. O interesse no grupo de crianças superdotadas foi o que levou ao estabelecimento dessa escola experimental que contava, além de classes para este grupo, com 07 classes destinadas a crianças de aprendizado lento. Essa iniciativa despertou um interesse sem precedentes do público e da mídia da época.

Na visão de Silverman (1992) tanto a psicologia das mulheres quanto a psicologia dos superdotados eram causas científicas impopulares em sua época, o que, no entanto, não parecia incomodar Hollingworth cuja ambição não residia no aspecto popularidade acadêmica. Apesar dessa constatação seus trabalhos foram publicados não apenas como artigos científicos e capítulos de livros, mas também em forma de textos escritos para jornais e revistas o que mostra seu comprometimento com uma produção intelectual que alcançasse o público em geral revelando uma “forte tendência social” segundo Harry Hollingworth (1990).

No texto “*Getting away from the Family: the adolescent and his life plans*” (HOLLINGWORTH, 1926), publicado como capítulo de um livro, a autora aborda a saída do adolescente do seio familiar, apresentando o fenômeno denominado “desmame psicológico” e sua importância para se atingir a independência como indivíduo.

A contemporaneidade do enfoque dado por Hollingworth ao tema nos leva à reflexão sobre o que podemos aprender com um texto

escrito há noventa anos.

Na visão de Hollingworth (1926) “há uma urgência psicológica em todo ser humano normal entre os 12 e 20 anos de idade de escapar da supervisão da família e se tornar um adulto independente” (HOLLINGWORTH, 1926, p. 01). Ideia semelhante é defendida, em nosso tempo, por Ribeiro *et al.* (2016) ao apontar que “afinal o principal objetivo da adolescência ainda se configura como o desejo de ser adulto” (RIBEIRO *et al.*, 2016p. 18).

É surpreendente perceber como um texto de segunda década do século passado pode contribuir para nossa atual compreensão da adolescência, uma vez que mesmo com os novos desafios impostos à essa fase do desenvolvimento seu principal objetivo continua sendo o desejo de ser um indivíduo adulto independente.

Partindo dessa premissa a autora denomina esse processo de desejar e buscar sua independência de “desmame psicológico”. Defende a utilização do termo em função da semelhança com o processo físico de conquista de uma forma adulta de se alimentar. Em ambos os casos observa-se a situação em que hábitos antigos e conhecidos conflitam com outros novos e apropriados a um estágio mais evoluído do desenvolvimento. Nos dois casos, o desmame físico e o psicológico, dois grupos separados de hábitos devem ser suplantados: os hábitos dos pais e os hábitos dos filhos. Na verdade, no desmame psicológico mais de dois grupos de hábitos estão presentes: os do filho, os da mãe, os do pai, os dos irmãos e mesmo os de integrantes da família extensa; todos com o potencial de agir em oposição às novas atitudes que precisam se estabelecer para tomar o lugar daquelas mais pueris. Nas palavras de Leta “o processo de saída da família enfrenta, dessa forma, dupla, tripla e mesmo quádrupla chances de ser conduzido de maneira dolorosa e imperfeita”.

De acordo com a autora a técnica do desmame, especificamente no caso do desmame psicológico, merece cuidadosa atenção de todos os pais que desejam o bem estar de seus filhos em lugar de seu próprio conforto emocional.

Evidentemente o fenômeno discutido no texto não se refere literalmente à saída real da casa dos pais, uma vez que há indivíduos que atingiram plenamente o desmame psicológico e continuam a

morar sob o mesmo teto que seus pais; enquanto há outros que mesmo morando distante em termos espaciais nunca se libertam mentalmente da dependência parental, da obediência a estes e esperam que o mundo os proteja assim como os pais o faziam em casa.

No contexto contemporâneo alguns autores têm usado de um neologismo para definir este último grupo: adultescência (ESCUADERO, 2015) termo que surge para classificar uma geração de adultos que insiste em permanecer imersa no mundo juvenil (com interesses e atitudes próprias de adolescentes) sob supervisão dos pais, muitas vezes morando com eles. Kiley (1984) na década de 1980 já apontava para esse fenômeno ao descrever em sua obra um grupo de homens, a quem atendia em seu consultório, com uma certa regressão ao mundo infantil, e que denominou Síndrome de Peter Pan.

Esta geração, que aparentemente reflete um fenômeno mundial, é composta por jovens entre 25 e 34 anos que ainda moram com os pais e tem sido denominada “Geração Canguru” (IBGE, 2009).

Em suas ponderações Hollingworth esclarece que o desmame psicológico não significa conduta desordenada, desafio a autoridades ou insolência. De fato, segundo ela, muitos dos que apresentam problemas no desmame psicológico são os que exibem tais comportamentos e estão longe do que se considera maturidade.

A saída da família implica, pois, uma liberação na vida emocional em tal extensão que não permaneça nenhum vínculo incapacitante que possa interferir com legítimas escolhas e conquistas pessoais daquilo que mais conta para a felicidade adulta: escolha ocupacional, escolha afetiva e atitudes frente à vida.

Por volta da segunda década de vida, jovens de ambos os sexos devem ter “saído de casa” em termos de sentimentos. Devem ter rompido seus hábitos de obediência, dependência e protetividade fomentados pela imaturidade própria da infância e devem estar prontos para encarar o mundo e seus desafios como uma entidade independente.

Embora as mudanças da adolescência tenham “como lugar de expressão privilegiado o corpo, ante as quais o indivíduo não tem nada o que fazer senão assisti-las passivamente” (LEITE, 2015, p. 77) não é o único lugar em que esse fenômeno do desenvolvimento se desenrola: família e sociedade de forma mais ampla também são palcos em que a

adolescência atua e aos quais se vincula de maneira inexorável. Ribeiro *et al.* (2016) chegam a afirmar que “a adolescência é mais construída do que psicológica ou biologicamente determinada, ou seja, o adolescente cria sentido sobre si e constrói um lugar para si no mundo de referências sociais” (RIBEIRO *et al.*, 2016, p.15).

Partindo de seu contexto histórico Hollingworth expressa uma ideia que certamente é compartilhada pelos estudiosos de nosso tempo: à medida que o homem se tornou mais e mais civilizado, os problemas de ajustamento dos adolescentes se tornaram mais e mais complexos. De fato na vida primitiva não havia qualquer possibilidade de que o jovem ficasse preso à barra da saia da mãe (até porque elas não usavam saias) pois a saída de casa era realizada como um ato público. Embora provavelmente as mães e outros parentes chorassem ou se lamentassem com esse lançamento do jovem no mundo, a comunidade requeria que lutadores e caçadores começassem a vida cedo. A diminuição dessa necessidade de cerimônias públicas e tribais de marcação da entrada no mundo adulto deixou aos próprios adolescentes a tarefa de se desconectar da dependência emocional e econômica de suas famílias.

Apesar do desvencilhamento das coisas próprias da infância ser necessário para levar a efeito os planos de uma vida adulta normal, isso é quase sempre doloroso e muitas pessoas não a conquistam por completo, permanecendo com “saudades de casa” (*homesick*) toda sua vida. Esta falta torna o indivíduo adoecido psicologicamente, o que o incapacita para as atividades da vida adulta saudável. Segundo Leta, muitos estudos conduzidos no início do século XX associavam a personalidade ineficaz no tocante ao ajustamento à uma persistência anormal ao vínculo familiar sem quebra da dominação parental ou do hábito de ser sustentado e protegido sem encarar o trabalho competitivo.

Neste ponto de sua explanação Leta coloca uma pergunta prática: como os pais podem trabalhar para o saudável desmame psicológico de seus filhos? Que técnicas empregar? Inicia a construção de sua resposta afirmando que para se alcançar sucesso nesse ponto da educação de seus filhos os pais devem manter-se ativamente conscientes da iminência e importância do desmame psicológico com autocontrole e introspecção. Alerta que a criação de um filho é tão gradual e os hábitos de atuação sobre a criança se tornam tão arraigados que os pais são passíveis de se

tornarem vítimas de seus próprios hábitos a menos que constantemente revejam suas ações à luz da psicologia do desenvolvimento. Felizmente a força do hábito não é mais poderosa do que a relação dos pais com a criança.

A parentalidade começa quando um bebê nasce¹³⁰, e ele nasce com potencial para ajudar ou dificultar a emancipação normal do adolescente do casal parental, pela forma como estes tratam a criança revisando seus próprios hábitos e os de seu filho à medida que o desenvolvimento progride.

Leta é categórica ao estabelecer que as fundações de uma adolescência bem sucedida repousam sobre a infância. A criança vai resistir à saudade de casa quando tiver dezoito anos? Isto vai depender do grau com que os pais tiverem nutrido autoconfiança e atitudes progressistas em seu filho desde a mais tenra infância. Dependerá, fundamentalmente, se os pais tiverem agido como se a criança pertencesse a eles ou se tiverem agido como se a criança pertencesse a si mesma e à sua geração.

É de se esperar que surja a pergunta sobre como uma criança de três ou quatro anos pode ser autoconfiante. Como alguém com seis anos pode depender de si mesmo? As respostas a essas e outras questões semelhantes são respondidas com a observação do cotidiano. Um menino de três anos e meio ainda tomando mamadeira porque seus pais estão convictos de que para ele é difícil aprender a beber leite no copo. Um outro é incapaz de andar na rua sem segurar na mão de alguém. Ou ainda, uma criança de seis anos incapaz de dormir em sua cama sozinha. Um menino de cinco anos gritando e fazendo pirraça se sua mãe sai e o deixa em casa, o que faz com que essa mãe saia escondido, nas raras vezes em que o faz, para evitar toda essa cena. A um psicólogo essas crianças acima descritas parecem, antes da idade escolar, lançadas no rumo de uma adolescência difícil. As histórias lembradas e narradas por adolescentes e adultos “com saudade de casa” estão repletas de incidentes similares. O garoto de sete anos de idade, de inteligência normal, que não

130 “Quando e como nascem os pais?” Tem sido uma pergunta instigante para estudiosos e leigos e tem gerado livros de caráter científico, livros de relatos pessoais, blogs em que experiências são compartilhadas e programas de televisão em que o tema é amplamente explorado seja na perspectiva do casal ou de cada um dos genitores.

consegue se vestir sozinho, que permite ser alimentado por um adulto (babá ou alguém no papel de cuidador), que não dorme sozinho à noite está, na opinião de Hollingworth, sem dúvida, a caminho de uma “falta crônica de casa”.

Na visão da autora este problema de romper com a dependência infantil é particularmente difícil no caso de filhos únicos, de filhos caçulas, crianças fisicamente frágeis e com meninas. Neste aspecto as dificuldades aparecem de forma mais expressiva nas atitudes possessivas das mães, o que nos leva a olhar com mais atenção ao papel, infelizmente evidente, que as mães desempenham nas histórias do “saudoso de casa”. O pai geralmente não se apega com tanta tenacidade a seus filhos em crescimento, mas a mãe, em muitos casos, se agarra neles enquanto é possível. Não é pois de se admirar que nossa cultura esteja repleta de piadas com sogras, mas há um número bem menos expressivo de chistes com a figura do sogro.

Essa diferença de comportamento pode ser prontamente compreendida ao se refletir sobre a vida de uma mãe típica, ou pelo menos de uma mãe típica do passado cujos filhos sejam agora adolescentes. Ela aceitou que a função de sua vida era a educação dos filhos. Isto foi entendido por ela como sua carreira. Ela foi levada por todas as pressões da sociedade a pensar sobre si mesma como tendo esse papel ao longo de toda sua vida. No entanto ninguém apontou a ela, e não lhe ocorreu, que esta é uma tarefa de vida se, e somente se, a criação de filhos prosseguir dessa forma até a idade de 45 anos. Se as mães tiverem filhos depois que tiverem 40 anos de idade então será possível que elas possam ocupar-se com eles até idade avançada, naquilo que pode ser concebido como trabalho de uma vida.

Fazendo uma leitura da realidade social de sua época, Leta conclui que o número de crianças de cada família era pequeno (mais uma vez aparece seu referencial de uma mulher inserida na classe média nova-iorquina da década de 1920) e que uma mulher provavelmente teria todos os seus filhos na adolescência quando ela estivesse por volta dos 45 anos de idade. Ainda forte, cheia de energia e disponível para sua tarefa, ela vê, aquilo que lhe disseram ser seu trabalho, escorregar automaticamente de suas mãos, como uma expressão de um crescimento normal e saudável. O produto final, seus filhos adolescentes, estão

tentando deixar sua jurisdição. Sem analisar ou refletir sobre o que está acontecendo ela se agarra à sua carreira que se esvai. Ela segura tão firme quanto pode na tentativa de se manter no seu papel ocupacional. Se o pai visse seu empreendimento financeiro ou sua prática médica ou seu cargo político ou seu mercadinho deixa-lo de maneira similar, ele também tentaria se agarrar a ele o mais firmemente possível. A importância das tarefas habituais de um indivíduo de meia idade não pode ser subestimada na saúde mental do ser humano. Ninguém deseja um futuro vazio de suas familiares e interessantes tarefas... E assim as divertidas, cruéis e patéticas piadas sobre as sogras se multiplicam.

Chama a atenção que além de suas reflexões teóricas sobre tema tão instigante, a autora relata no texto um caso clínico de um jovem de dezenove anos cujo desempenho acadêmico na universidade estava severamente afetado por seu “saudosismo” de casa. O detalhado relato das circunstâncias envolvidas na história de vida do jovem, as articulações com suas relações parentais e a intervenção clínica proposta mostram a habilidade da psicóloga clínica Leta Hollingworth.

Como conclusão de suas reflexões neste trabalho, Leta aponta que a saída de casa, ou o distanciamento da família, provavelmente envolverá um conflito entre velhos hábitos e novos impulsos. E o que são esses novos impulsos? Eles surgem como funções de um organismo que amadurece principalmente no que diz respeito ao intelecto e capacidade e interesses sexuais. Eles têm a ver com os planos de vida do indivíduo no que diz respeito à formação de um par afetivo, à escolha profissional, às crenças religiosas, enfim ao conceito geral de si mesmo. E esses impulsos só podem se tornar suficientemente fortes com chegada da maturidade que se dá na adolescência. Eles crescem, assim como os órgãos crescem, especialmente o cérebro e seus apêndices e os órgãos genitais. É para concretizar planos construídos a partir desses impulsos que o adolescente luta por sua liberdade contra a força de seus próprios hábitos e dos de seus pais.

O adolescente deveria ser encorajado a fazer um plano de vida, sabendo que este plano pode mudar de alguma forma à medida que os anos avançam, e na convicção de que este deve ser suficientemente flexível para ajustar aos inevitáveis obstáculos e condições que não podem ser previstos. Acima de tudo é importante que não seja fomentado

um ideal de si mesmo impossível de ser alcançado. A desarmonia entre um ideal de si e as reais potencialidades da pessoa podem levar a dolorosos conflitos mentais e à fragmentação psíquica.

Como os pais podem ajudar na promoção do saudável desmame psicológico de seus filhos? Esforçando-se para estimar de forma objetiva as reais capacidades de seus descendentes e evitando promover ideais impossíveis. No intuito de evitar e se prevenir contra um excessivo apego não intencional a seus filhos adolescentes os pais deveriam desde cedo cultivar e desenvolver outros interesses além dos relacionados aos cuidados com a prole. Tais interesses servirão para ocupar e balancear suas vidas no desmame psicológico dos filhos. Os jovens não devem ser atirados para fora de casa repentinamente, assim como não devem ser retidos no lar. O desame psicológico deve ser gradual porém completo. Esta tarefa demanda paciência e *insight* dos pais que vivem sob as multivariadas e complexas circunstâncias de nossa civilização.

Embora centrada na figura materna, em função da realidade social do período em que foi escrito, as ponderações feitas pela autora no texto analisado remetem à literatura contemporânea no tocante aos diferentes estilos parentais (LEVENFUS e NUNES, 2016) e sua influência no processo de desenvolvimento e amadurecimento do adolescente. Trata da questão do desmame psicológico vinculando sua resolução à capacidade do adolescente de escolher sua ocupação, seu par afetivo, bem como definir sua posição frente ao mundo. O desmame representa a possibilidade de que o jovem, de fato, enfrente o mundo como um ser autônomo e responsável por suas atitudes.

Apesar de vivermos um tempo de transição no qual “velhos modelos ainda existem e novos modelos ainda não se consolidaram” (RIBEIRO *et al*, 2016, p.15), o fenômeno descrito por Hollingworth continua sendo uma questão presente no processo de desenvolvimento humano, para a qual suas observações podem contribuir tanto para a família quanto para os profissionais que lidam com os jovens. A contemporaneidade do enfoque dado por Leta ao tema nos leva à reflexão sobre o quanto podemos aprender com um texto escrito há noventa anos.

No texto analisado as características pelas quais Leta Hollingworth ficou conhecida no campo da psicologia integram-se de forma simples e harmônica: a teórica de pensamento claro, quase

linear; a crítica perspicaz de seu tempo, atenta sobretudo às questões de gênero na sociedade em que vivia, a psicóloga clínica comprometida não apenas com o entendimento do caso, mas com a intervenção eficaz para a melhoria da qualidade de vida de seu cliente.

Encerro retomando a ideia que deu origem a esse trabalho, ou seja, a possibilidade, quase certa, da descoberta de diferentes vieses na obra de um autor quando nos debruçamos sobre sua produção. O trabalho de resgate histórico de um tema pode ser o início de um percurso de pesquisas inusitadas e surpreendentes. A análise de um aspecto específico na obra de um autor pode ser o passo inicial do encantamento, de um quase namoro, com ele. Neste caso foi o que se passou: uma admiração profunda por uma mulher forte e brilhante, por uma mulher de quem se pode dizer sem exagero, verdadeiramente à frente de seu tempo!

Referências

ANCONA-LOPEZ, M. *Atendimento a pais no processo psicodiagnóstico infantil: uma abordagem fenomenológica*. São Paulo: Psicologia Clínica, PUC-SP, 1987 (Tese de Doutorado).

BARROS, D. T. R. *A presença das mulheres na construção e desenvolvimento da Orientação Profissional nas primeiras décadas do século XX: contribuições de Helena Antipoff, Leta Hollingworth e Anne Roe*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2016 (Relatório de Residência Pós Doutoral).

BENJAMIN, L. T. Pesquisa nos Arquivos da História da Psicologia Americana: Um estudo de caso. In BROZEK, J. MASSIMI, M. (Org.). *Historiografia da Psicologia Moderna: A versão brasileira*. São Paulo: Unimarco e Edições Loyola, 1998.

BENJAMIN, L. T. The pioneering work of Leta Hollingworth in the Psychology of Women. *Nebraska History* 56, 1975, p. 493-505. Disponível em: <<http://www.nebraskahistory.org/publish/publicat/history/full-text/NH1975Hollingworth.pdf>> Acesso em: 18/08/2016.

ESCUADERO, A. P. *O Fenômeno da Adullescência: A imagem do adolescente eterno nos meios de comunicação*. São Paulo: Ed. Todas as musas, 2015.

HOLLINGWORTH, H. *Leta Stetter Hollingworth: a biography*. Bolton: Anker Publishing Company, 1990.

HOLLINGWORTH, L. S. Getting away from the family: the adolescent and his life plans. *Archives of the History of American Psychology*. The Center for the History of Psychology - University of Akron Leta Hollingworth papers, box M2,

folder 17, 1926.

HOLLINGWORTH, L. S. The founding of Public School 500: Speyer School. *Teachers College Record*, Vol. 38, november 1936 (a), p. 119-128.

HOLLINGWORTH, L. S. The Terman Classes at Public School 500. *Journal of Educational Sociology*, Vol. 10, october, 1936 (b), p. 86-90.

IBGE, 2009 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2009/default.shtm>>. Acesso em: 18/08/2016.

KILEY, D. *The Peter Pan Syndrome: Men Who Have Never Grown Up*. New York, Avon Books, 1984.

LEITE, M. S. S. *Orientação profissional*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015 (Coleção Clínica Psicanalítica).

LEVENFUS, R. S.; NUNES, M. L. T. A família e a construção de projetos vocacionais em adolescentes. In: LEVENFUS, R. S (Org.). *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos*. Porto Alegre: Artmed, 2016.

MIRANDA, R. L.; ANTIPOFF, C. A.; BARROS, D. T. R. Relatos de experiência em História da Psicologia: Conexões Brasil e Estados Unidos da América. *Rev. NUFEN* [online]. v.6, n.2, agosto-dezembro, 2013, p. 99-114.

PASQUALI, L. *Instrumentos Psicológicos: Manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM, 1999.

RIBEIRO, M. A. et al. Ser adolescente no século XXI. In: LEVENFUS, R. S (Org.). *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos*. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SILVERMAN, L. K. Leta Setta Hollingworth; Champion of the psychology of women and gifted children. *Journal of Educational Psychology*, Washington DC, v. 84, n. 1, p. 20-27, 1992.



A Ortopedia Mental no contexto da Reforma de Ensino em Minas Gerais: contribuições de Helena Antipoff para a Educação Especial¹³¹

Laênia Martins Petersen

Raquel Martins de Assis

A Ortopedia Mental utilizada por Alfred Binet e Armand Belot, no início da década de 1920, era um conjunto de exercícios que visava o desenvolvimento das faculdades mentais como, por exemplo: atenção, criatividade, memória etc. Essa técnica foi adaptada e transformada por Helena Antipoff, psicóloga e educadora, em um método para a orientação e formação dos professores e desenvolvimento das crianças das classes especiais na década de 1930 no sistema de ensino público mineiro (ANTIPOFF, 1992a). O presente texto tem como objetivo apresentar a Ortopedia Mental elaborada por Antipoff, levando em consideração seu contexto histórico e as principais apropriações de autores contidas em seu método.

Em sua atuação no processo de homogeneização das classes escolares a pedido do governo mineiro, Antipoff empenhou-se na discussão de programas que pudessem oferecer à criança o ensino correspondente ao desenvolvimento. Um desses programas apresentados como alternativa para as classes especiais, no sistema de homogeneização, foi a Ortopedia Mental. A autora fez uma crítica à limitação da ação isolada de separar as classes por coeficiente mental e concluiu que apenas a homogeneização não traria resultados satisfatórios se não fosse acompanhada de projetos específicos de ensino.

Antipoff adaptou a técnica da ortopedia proposta por Alfred Binet, acrescentando os princípios da Psicologia ativa de Alice Descoedre e Édouard Claparède e alguns materiais e técnicas utilizados por Maria Montessori em seu trabalho educacional. As apropriações da

131 *Sponsored by CNPQ*

educadora russa para a elaboração da ortopedia mental, corroboram a afirmação de Massimi (2012): os fios que tecem os saberes psicológicos são compostos por novos e velhos saberes.

Para investigar a proposta de Helena Antipoff, selecionamos textos sobre o tema da Ortopedia Mental, escritos na década de 1930 e publicado em dois volumes da **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff**, organizados pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) em 1992: **Psicologia Experimental** (volume I) e **Educação do excepcional** (volume III). Este material encontra-se disponível na Sala Helena Antipoff, localizada na Biblioteca Central da UFMG. Também utilizamos o **Boletim 14**, da Secretaria de Educação (1934), intitulado **Ortopedia Mental nas classes especiais**, escrito por Helena Antipoff e Naitres de Rezende, este documento foi encontrado no CDPHA, localizado em duas instituições na Biblioteca Central da UFMG e em Ibirité-MG.

Foi necessário ainda buscar no Arquivo Público Mineiro e na Imprensa oficial a obtenção de documentos que contextualizassem o momento político do estado de Minas Gerais, como o conteúdo do Regulamento do Ensino primário e da Escola Normal que continham também o posicionamento do responsável por implantar a reforma do ensino: o Secretário do Interior, Francisco Campos. Quando Antipoff chegou ao Brasil para realizar seu trabalho em 1929, era um momento em que a educação especial estava se organizando no âmbito de reformas educacionais (JANNUZZI, 1985). Nesse contexto, a educadora contribuiu para a construção de saberes específicos da psicologia voltados para a educação especial na realidade.

A reforma Francisco Campos e a atuação de Helena Antipoff

A década de 1920 foi marcada por transformações na educação em diversos países. Esse período, no Brasil, foi um tempo de discussão e elaboração de projetos, assim como de estruturação de políticas educacionais que visavam à modernização e ao desenvolvimento do país. As discussões sobre o acesso à educação já eram realizadas anteriormente, pois havia um capítulo sobre o tema na primeira Constituição do Brasil, de 1824, que prometia o ensino primário gratuito para toda a população (CARVALHO, 2012).

Na República, embora muitas vezes atendendo aos interesses da classe dominante, a educação escolar tornou-se uma ferramenta importante para cumprir o ideário de transformação social e modernização da época.

As soluções que vão sendo apresentadas para dar conta desse grande quebra-cabeças histórico - como educar grandes grupos de crianças, atendendo ao mesmo tempo as demandas dos grupos dominantes, tentando respeitar os direitos individuais e garantir a equidade de acesso aos bens educacionais-constituem a meu ver, a motivação para os movimentos renovadores e são a fonte das alternativas propostas pelos escolanovistas (CAMPOS, 2012, p.64).

Embalada pelo movimento da Escola Nova, que propunha uma pedagogia moderna e fundamentada em preceitos científicos, a primeira metade do século XX foi marcada pelo desejo de transformar os processos de ensino/aprendizagem levando em conta as necessidades da criança e o interesse dos alunos (LOURENÇO FILHO, 2002). Havia uma oposição à educação tradicional, considerada atrasada por se fundamentar na inculcação de conhecimento livresco e na memorização entendida como mera transmissão de conteúdos (CARVALHO, 2012).

O movimento escolanovista se deu de forma parcial nos estados brasileiros. Nesse contexto, inseriu-se a Reforma Educacional Francisco Campos de 1927/1928 em Minas Gerais. Receptivos às mudanças e às expectativas sobre o ensino primário nacional e estadual, seus idealizadores - Antônio Carlos, então Presidente do estado mineiro, e Francisco Campos, Secretário do Interior - desejavam promover a modernização do Estado por meio de melhorias na educação.

Alicerçado nos princípios da Escola Nova, Francisco Campos empreendeu a Reforma em Minas Gerais, evidenciando a crença na Reforma do Ensino para efetivação da modernização do Estado. Essa posição ficou clara em uma passagem do discurso ao Presidente sobre o Regulamento do Ensino Normal, estabelecido pelo Decreto n. 8.162, em 20 de janeiro de 1928, cujo objetivo era reger a formação de professores e demais técnicos para o ensino primário do estado:

Desde que o governo de vossa exc.^a empreendeu a difícil tarefa de reorganizar o ensino público em Minas, assumindo para consigo mesmo e para com o povo mineiro um largo e importante compromisso, compreendeu e declarou, de logo, que o fundo do problema, as suas raízes, assim como os actores determinantes da sua solução, só poderiam ser atingidos e captados no domínio do ensino normal, matriz do ensino primário, que somente pela renovação e reajustamento do primeiro poderá ser renovado no seu espirito e reajustado nos seus termos (MINAS GERAIS, 1928, p.18).

Campos enfatizou a necessidade de formação para que os professores conseguissem atingir os objetivos da Reforma, pois como educar, baseado nos fundamentos novos, sem os conhecer? Seria sem utilidade planejar um movimento de transformação sem renovar o pensamento e as técnicas dos mestres. O Secretário do Interior acrescentou ainda:

O ensino primário vale o que vale seus professores e o valor destes estará necessariamente em função do ensino normal. Será, conseguintemente, tarefa destituída de seriedade nos seus objetivos, rever o curriculum primário, refundindo-lhe os programas, estatuindo sobre methods e processos de ensino, renovando-lhe o espirito e demarcando-lhe novas e largas finalidades, se, ao mesmo tempo, não se procura formar a mentalidade do professor primário a medida das exigências a que ele tem de satisfazer, ordenando-lhe, desde cedo, o espirito no qual é chamado a exercer a sua atividade (MINAS GERAIS, 1928, p.1).

Mais que um treinamento de professores, Francisco Campos sugeriu uma formação que provocasse a tomada de consciência sobre a importância da incorporação de novos saberes e métodos de ensino que estavam sendo produzidos em outros países, tais como Estados Unidos da América, Suíça, Alemanha, entre outros. Os novos métodos proporcionariam a aquisição da técnica psicológica, intelectual e moral capaz de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na

escola. Para o Secretário do Interior, nessa nova forma de conceber a pedagogia, a responsabilidade pelos resultados do ensino deixaria de ser do aluno e passaria a ser do professor:

Os defeitos do ensino primário não estão nos seus programas, nem na organização de seu curriculum; estão no professor. Deste é o methodo de ensino, dele esse tecido intelectual, plástico, sensível e irradiante, em que as noções talham o seu corpo visível e de cuja asubstancia ideias improvisam essa espécie de mãos ou de prolongamentos prehensesis, que lhes possibilitam apropriar-se da realidade e da vida, incorporando-se ás cousas, tornando-se concretas, intuitivas e palpáveis (MINAS GERAIS, 1928, p.1).

Embora afirmasse que o problema estava com o professor, no mesmo discurso Campos explicitou que não se exigiria uma formação sem tê-la oferecido. Daí a necessidade de reorganizar a educação para que o ensino nas escolas normais tivesse uma base científica sólida. A passagem abaixo confirma a imbricação de suas ideias com o escolanovismo:

[...] os pressupostos de todo esse movimento largo, imenso, de contornos definidos, que neste momento, na Alemanha, na Inglaterra, na Bélgica, na Suíça, nos Estados Unidos, entra pelas portas das escolas a dentro, perturbando a sua ordem, a sua prática, os seus processos, o seu mecanismo, os seus hábitos, a sua paz, a sua preguiça, exigindo-lhes que se adaptem ás necessidades do mundo contemporâneo, aos imperativos da sua sciencia, da sua indústria, do seu trabalho e da sua cultura? (MINAS GERAIS, 1928, p.2).

O Secretário afirmou que a origem da Escola Nova viria de um ato de se livrar do velho ensino e da rotina. Mencionou como referência o Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, como um dos núcleos centrais de proposição de saberes e práticas modernas sobre educação, citando Claparède, Decroly, Dewey, entres outros. A Psicologia foi valorizada como a ciência que poderia ensinar métodos e técnicas aos professores de modo que a prática docente não fosse guiada pelo dom:

Si assim é que os psychologos baixaram a mão sobre as escolas, chamando a lição os professores, seus methodos e as technicas do ensino começam a prestar contas á biologia e á psychologia, como, sem erro de officio, não ensinar aos futuros professores a linguagem em que eles têm se entender com seus mestres; como, sem faltar com dever de assistência, não tanto aos professores quanto as creanças que lhes são confiadas, deixar aquelles na ignorância da matéria prima com quem irão lidar e das technicas da sua elaboração? (...) Eis a psychologia, não apenas a psychologia geral, mas a psychologia educacional, constitue parte indispensável ao equipamento intellectual do professor primário (MINAS GERAIS, 1928, p.3).

Desse modo, o Secretário esboçou sua crença na psicologia como base para a educação e um encantamento pela transformação por meio da ciência, características bem peculiares à época. Em 1930, por exemplo, Lourenço Filho, psicólogo e educador paulista, publicou o livro **Introdução ao Estudo da Escola Nova**, em que discutiu a importância da biologia e da pedagogia como ciências fundamentais para fornecer bases técnicas para a educação, além de apresentar e descrever as diversas experiências educacionais da Escola Nova espalhadas pelo mundo (LOURENÇO FILHO, 2002).

Nesse mesmo discurso, Campos lamentou o fato de, em 1928, não ter sido possível criar ainda a Escola de Aperfeiçoamento cujo objetivo seria formar professores com excelência, bem como assistentes técnicos, nos recentes métodos e com técnicas pedagógicas complexas. Mas o projeto havia sido adiado pelo Presidente da província, que, no lugar dela, implantou a Escola de Aplicação, que “faria as vezes” da Escola de Aperfeiçoamento até que fosse possível sua criação (MINAS GERAIS, 1928).

Francisco Campos não esperaria muito, pois em 31 de agosto de 1930, através do Decreto n. 9.653, foi aprovado o regulamento da Escola de Aperfeiçoamento.

À Escola de Aperfeiçoamento caberia a formação de profissionais para orientar e avaliar a implantação da reforma nas escolas. As professoras alunas,

selecionadas em todo o estado de Minas entre as profissionais consideradas mais competentes e dedicadas, assumiam o compromisso de voltar a suas escolas de origem, por no mínimo dois anos, com a tarefa de auxiliar a direção e professores na implantação da reforma (CAMPOS, 2012, p.196).

Assim, nesse momento, o objetivo tanto do Ensino Normal quanto da Escola de Aperfeiçoamento era oferecer uma formação com fortes fundamentos científicos. O curso teria a duração de dois anos e a grade era composta das seguintes disciplinas: Pedologia, Psicologia Experimental e Educacional, Metodologia de Ensino, Desenho e Modelagem, Legislação Escolar, Noções de Direito Constitucional, Educação Física.

A Escola rapidamente se tornou um centro de pesquisa e propagação de conhecimentos na área da educação. Junto à escola, foram dispostas classes com fins de experimentação e o Laboratório de Psicologia.

Campos (2012) esclareceu que o processo de implantação da Escola de Aperfeiçoamento se iniciou em 1929, com o envio de professoras mineiras para um curso de aperfeiçoamento no Teachers'College da Universidade de Columbia, em Nova York, onde John Dewey lecionava. De fato, Dewey foi um autor bastante divulgado no Brasil, sendo central nas reformas devido às suas propostas de transformar o ensino público e através dele desenvolver uma nação democrática. Campos (2012) apontou que a ideia era que se ensinasse na escola as regras para um bom convívio social e o respeito aos direitos humanos.

Ao lado de tantas transformações, pode-se verificar em matérias publicadas pela **Revista do Ensino de Minas Gerais** (1925-1940), do Órgão oficial da Secretaria de Educação de Minas Gerais, o trabalho que os reformistas teriam para renovar a cultura já existia nas escolas. Vejamos um trecho de uma delas, intitulada “A adaptação do professor mineiro à reforma do ensino primário”:

Crear a escola para a criança, ao contrário do que sempre fizemos, é sacudir, revolucionar um século de ensino primário, até aqui cerrado as projecções do espirito científico, que vem aflorando sobre

a secura da rotina e do empirismo, os segredos da *psychologia infantil*. (...) E de bom aviso sem duvida, acentuar que a reforma, delineada cuidadosamente no regulamento, se operará a principio com inevitável lenteza, num processo, de infiltração ideológica no seio do professorado, mal saturado, ainda, dos *themas* doutrinários em que ella se inspirou (MENEGALE, 1928, p.16).

Para o autor, os professores estavam despreparados por não terem se inteirado ainda do espírito científico presente na nova pedagogia. Para que tal espírito se construísse, porém, seria preciso a construção de uma nova ideologia educacional, capaz de deixar no passado as formas tradicionais de educação. O artigo se refere ainda ao fato das propostas, apesar de trazerem um alento novo ao ensino, terem sido sentidas como algo brusco porque não houvera tempo de assimilação, gerando certo desconforto ao professorado.

Para ajudar a fornecer soluções e concretizar os ideais da Reforma Educacional presentes no Regulamento da Instrução Pública, a educadora e psicóloga Helena Antipoff foi convidada, pelo governo de Minas Gerais, para ensinar Psicologia a professores e técnicos em educação, e, assim, contribuir para a assimilação dos novos saberes e métodos de ensino.

Antipoff foi contratada para dirigir o laboratório de psicologia experimental e ministrar aulas de Pedagogia e Psicologia Experimental na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. A Pedagogia era uma disciplina voltada para o estudo do desenvolvimento infantil; já a Psicologia Experimental oferecia a possibilidade de fazer pesquisas que fossem necessárias para promover uma iniciação científica nos novos métodos e desenvolver nas professoras bons hábitos laborais (CAMPOS, 2012).

O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento oferecia o ambiente próprio a experimentações, principalmente relativo aos testes psicológicos, possibilitando a investigação do sujeito em vários âmbitos. Esse espaço proporcionava às professoras-alunas a interlocução entre teoria e prática e se tornou importante instrumento para realizar a seleção das crianças para as classes homogêneas (FAZZI, OLIVEIRA, CIRINO, 2011).

Antes de Helena Antipoff, muitos europeus foram convidados para dar palestras e cursos em Belo Horizonte, mesmo antes de a Escola de Aperfeiçoamento começar a funcionar, quando havia apenas o curso de Aplicação. Entre eles, estava Théodore Simon, médico, que trabalhara junto com Alfred Binet na construção da primeira escala de inteligência (1905). Simon teria vindo, em 1929, para ajudar na implantação da Escola de Aperfeiçoamento e do Laboratório de Psicologia.

Com a abertura da instituição, Simon realizou uma série de demonstrações e exercícios práticos voltados para a formação das novas alunas. Durante dois meses em Belo Horizonte, sob sua orientação, inquéritos e exames foram feitos nos grupos escolares, particularmente no Grupo Escolar Pedro II, incluindo testes de inteligência, ortografia, leitura e cálculo, com o objetivo de delinear o desenvolvimento físico e características psicológicas da criança escolar mineira (SIMON, 1930).

O trabalho com testes e os inquéritos realizados por Simon já eram conhecidos de Helena Antipoff, pois ela havia trabalhado na testagem da escala Binet-Simon na França. De acordo com Campos (2012), Antipoff havia procurado Binet em seu gabinete em 1911, justamente uma semana após seu falecimento. Mesmo assim, a educadora russa prosseguiu seu estágio no Laboratório Pedagógico da Rua Grange-aux-Belles, em Paris, com Simon na replicação e revisão da escala Binet-Simon.

Devido a sua estadia na França, mas também em Genebra e na própria Rússia, Antipoff possuía bastante experiência no campo da avaliação. Uma das primeiras ações de Antipoff na Escola de Aperfeiçoamento foi propor a realização de um inquérito sobre ideais e interesses com a finalidade de conhecer as crianças mineiras e apreender sua cultura (ANTIPOFF, 1992a; CAMPOS, 2002).

Avaliar as crianças para compreender que educação oferecer era consonante com o pensamento de Alfred Binet:

[...] é preciso primeiro determinar o valor relativo dessas visões ideais de educação, examinando o ambiente, o tempo, a raça, as necessidades e as aspirações da sociedade que queremos educar. O que é bom para os anglo-saxões pode ser detestável para os latinos; o que é bom para tal grupo, tal classe, tal criança, pode não ser apropriado para

outro (BINET, 1909, p.4).¹³²

Nesse trecho, Binet discute exatamente como proceder na implantação de programas de ensino, com respeito à cultura e às necessidades da população, uma vez que o que é importante para uma nação pode não ser para outra. O inquérito de ideais e interesses seria uma tentativa da educadora entrar em contato com a realidade das crianças de Belo Horizonte.

O inquérito era constituído de perguntas simples dirigidas às crianças e tentava refletir o cotidiano delas. Além do inquérito, Antipoff coordenou estudos monográficos das alunas em classes específicas a fim de compreender o funcionamento da sala de aula. O método utilizado pelas professoras-alunas era baseado na observação do ambiente de sala e da interação entre as crianças (CAMPOS, 2002).

Depois de Helena Antipoff analisar os ideais e interesses das crianças mineiras, ela iniciou a ação para a qual havia sido contratada: empreender a homogeneização das classes segundo o que estava descrito no regulamento primário de 1927. Esse projeto consistia em avaliar os alunos e separá-los em classes de acordo com o seu nível de desenvolvimento mental, idade e resultados escolares (CAMPOS, 2002; BORGES, 2014). O objetivo da homogeneização seria oferecer uma educação de acordo com o desenvolvimento de cada criança, seguindo princípios escolanovistas nos quais foi inspirada a reforma Francisco Campos (LOURENÇO, 2001).

No projeto de organização dessas turmas, previam-se as classes especiais destinadas àqueles cujos resultados, nos testes psicológicos, estavam abaixo da média das crianças de sua idade (ROTA JÚNIOR, 2016).

As observações e outras formas de avaliação eram importantes no processo de homogeneização, pois para Antipoff os testes davam uma classificação provisória e sozinhos eram muito insípidos para determinar um diagnóstico:

[...] consagramos uma importância capital às

132 [...] il faut d'abord juger la valeur relative de ces vues idéales d'éducation, en examinant le milieu, le temps, la race, les besoins et les aspirations de la société dont on veut faire l'éducation. Ce qui est bon pour les Anglo-Saxons peut être détestable pour des Latins; ce qui est bon pour tel groupe, telle classe, tel enfant, peut ne pas convenir à d'autres.

observações metódicas que devem ser feitas na própria classe sobre cada criança que a constitui, com duplo fim de corrigir a classificação provisória, caso demonstre falhas, e colocar a criança em condições mais apropriadas a sua natureza (ANTIPOFF, 1934, p.14).

A observação metódica proporcionaria a flexibilidade do processo de classificação, uma vez que fosse observado que o aluno não estava no perfil adequado à classe por ter falhado o resultado do teste. A criança seria transferida para outra classe que correspondesse melhor a suas características. Para operacionalizar essa ação, Antipoff criou um formulário individual para estudo e observações de seus alunos. Era sugerido aos professores que preenchessem os formulários durante os três primeiros meses do ano e, de três em três meses, anotassem as mudanças observadas na conduta das crianças (ANTIPOFF, 1934).

Após o preenchimento do formulário pelo professor, seria discutido sobre o modo como conduzir o cuidado com a criança e a quem direcionar o atendimento: ao diretor, ao médico, ao psicólogo ou ao pedagogo especializado. Um aspecto importante no processo educacional era a classificação do perfil da criança, pois a principal função da homogeneização era obter um maior desenvolvimento do aluno, o que só ocorreria se ele estivesse na classe adequada (ANTIPOFF, 1934).

A educadora acreditava que o melhor método pedagógico para atender crianças excepcionais era produzido na interação com elas. Nessa perspectiva, pautou-se no trabalho de Alice Descoedres, observando seus princípios para o ensino especial e o estendeu para os alunos considerados “normais”, dentre eles o princípio que postula que o professor deve oferecer ao aluno um ambiente variado que permita explorar e testar suas descobertas (ANTIPOFF, 1992b).

A ortopedia mental e as influências de Binet, Montessori, Descoedres e Claparède

O conceito de Ortopedia Mental foi introduzido pelo psicólogo Alfred Binet e Armand Belot no início do século XX:

A arte de corrigir as deformidades do corpo, e, assim, assegurar o funcionamento do organismo,

tem o nome de ortopedia. Alfred Binet não hesitou em estender a analogia a certos exercícios cujo fim é endireitar, adestrar e fortificar as faculdades mentais. Ele deu a esse sistema de exercícios o nome de ortopedia mental (ANTIPOFF, 1992a, p.165).

Tratava-se de um treino constituído de exercícios sistemáticos e repetitivos a fim de fortalecer e organizar as faculdades mentais, apurar os sentidos e melhorar a percepção e o desenvolvimento da criança (ANTIPOFF, 1934). Mais do que um conjunto de exercícios, a educadora considerou a Ortopedia Mental um método que incluía um programa de exercícios envolvendo em especial a postura do professor e o respeito às particularidades da criança para que os exercícios lhe despertassem o interesse e, dessa forma, auxiliasse seu desenvolvimento cognitivo (PETERSEN, 2016).

A proposta de Ortopedia Mental englobava várias ações: selecionar alunos para as classes especiais e professores com aptidões adequadas para a aplicação do método, oferecer orientações aos professores sobre como proceder à aplicação dos exercícios, e também preconizar a distribuição de horários para cada atividade.

Helena Antipoff se apropriou da Ortopedia Mental de Alfred Binet, juntando-lhe saberes de outros autores como Alice Descoedres e Maria Montessori, a fim de dar subsídios aos professores que trabalhassem nas classes especiais das escolas de Minas Gerais:

Alguns exercícios foram tomados de Binet, do seu capítulo sobre a educação da inteligência, do livro – **Les idées modernes sur les enfants...** Tomamos muitos exercícios e melle Descoedres da sua já citada obra: –**Education des enfants anormaux**; outros ainda foram sugeridos pelo método de Maria Montessori; alguns, enfim, foram introduzidos por nós mesmos (ANTIPOFF, 1934, p.39).

A proposta de Ortopedia Mental de Binet visava ao desenvolvimento integral das faculdades mentais. Sua escala métrica foi criada apenas como ponto de partida para realizar as estimulações nas crianças. Ironicamente, segundo Siegler (1992), hoje, Binet é

lembrado como “inventor do teste de QI”, como se tivesse reduzido a inteligência a um número, quando na verdade o tema que mais se repete em seus estudos é justamente a diversidade da inteligência. Isso pode ser observado nos vários grupos de crianças, adultos (normais) bem como crianças e adultos com diferentes graus de deficiência mental; pacientes de hospitais psiquiátricos; especialistas em xadrez e cálculo mental, autores e artistas. Em consonância com este pensamento, Pessotti (1984) corrobora:

A ideia de medida não tem para Binet, a rigor, um sentido métrico ou matemático como muitos pensaram e clamaram, obrigando-o assim a pagar o tributo de ter que defender-se repetidamente de acusações que, a bem da verdade, não lhe cabem. Cabem, porém, aos que deturpam o quociente de inteligência aplicando-o como medida direta de uma capacidade mental ou intelectual (PESSOTTI, 1984, p.178).

Percebe-se que, ao contrário da formulação que fizeram sobre o trabalho do educador, estudos mais aprofundados sobre sua obra – como aqueles feitos por Guy Avanzini (1969) em seu livro **Alfred Binet et la Pedagogie Scientifique** e também o trabalho de René Zazzo (2010) – demonstram que Binet não tentou apenas determinar níveis de desenvolvimento mental, mas procurou fundar uma psicologia das diferenças individuais.

O cientista francês era otimista, como Antipoff citou várias vezes em sua coletânea: acreditava no desenvolvimento das crianças excepcionais e sua proposta era que a criança pudesse mudar de classe conforme fosse melhorando seu desenvolvimento através da Ortopedia Mental (ANTIPOFF, 1934).

Zazzo (2010) afirma que o próprio Binet recrutou, através de seu teste, aproximadamente cinquenta crianças deficientes para sua pesquisa, a fim de saber quais eram as aptidões que essas crianças tinham para compor suas classes de aperfeiçoamento (no Brasil as chamadas “classes especiais”).

E como na época, segundo Zazzo (2010), os diagnósticos dos médicos eram, para Binet, um tanto pessoais e sem cientificidade, depois de muitos estudos o psicólogo propôs três métodos a serem utilizados

para o diagnóstico dos anormais e para as classes de aperfeiçoamento:

1º O método médico, que tem como objetivo avaliar os sinais anatômicos, fisiológicos e patológicos da inferioridade intelectual.

2º O método pedagógico, que tem como objetivo julgar a inteligência após a soma dos conhecimentos adquiridos.

3º O método psicológico que faz observações diretas e medidas sobre o grau de inteligência (ZAZZO, 2010, p.58).

A escala métrica de Binet não tinha como propósito apenas diagnosticar as crianças com deficiência para ter um parâmetro, mas também melhorar seu desenvolvimento através da “ortopedia mental”, assim como pensava Helena Antipoff.

Foi no Laboratório da Rue de la Grange-aux-Belles, em 1912, que Helena Antipoff foi convidada por Claparède, juntamente com outros alunos e colaboradores de Binet e Simon (na época, Binet já havia falecido), a dar sequência a seus estudos no Instituto Jean-Jacques Rousseau em Genebra:

Com base em uma abordagem genético-funcional aos fenômenos psicológicos e pedagógicos, Claparède considerava que o sentido das ações humanas deveria ser buscado no processo de adaptação ao ambiente, guiado pelo interesse. Considerava ainda que, assim como a psicologia tinha se tornado uma disciplina experimental, na qual o estudo empírico dos interesses, emoções e pensamentos da criança contribuía para a compreensão da psicologia humana em geral, também a pedagogia deveria se tornar uma ciência experimental (CAMPOS, 2012, p.112-113).

Claparède pretendia compreender de forma concreta os processos de ensino e formar educadores com uma base científica sólida por meio do Instituto Jean-Jacques Rousseau. O Instituto deveria tornar-se um centro de pesquisa em ciências da educação.

Desde 1898, Genebra abrigava o Bureau

Internacional das Escolas novas, organizado pelo educador suíço Adolphe Ferrière, com o objetivo de reunir informações sobre o movimento de renovação escolar que atravessava a Europa, conhecido no Brasil como movimento da Escola Nova. A partir dessa época, Ferrière visitou muitas escolas experimentais por toda Europa, especialmente na Suíça, França e Inglaterra, observando as inovações introduzidas nas práticas educativas e na organização escolar (CAMPOS, 2012, p.114).

Adolphe Ferrière, organizador do Bureau Internacional das Escolas Novas, por meio de seus estudos e observações das escolas experimentais da Europa, colaborou com a criação da Liga das Escolas Novas em 1921, importante movimento que visava conhecer novos métodos, aperfeiçoar e disseminar as práticas escolanovistas. Como um dos fundadores do Instituto Jean-Jacques Rousseau¹³³, Ferrière trouxe o que de melhor havia em termos de educação para a equipe do Instituto.

A contribuição específica do Instituto Rousseau ao escolanovismo centrou-se na proposta da chamada “educação funcional” (na expressão de Claparède) ou Escola Ativa (expressão utilizada por Pierre Bovet, primeiro diretor do Instituto Rousseau, em 1919, com referência à pedagogia que estava sendo desenvolvida em Genebra) (CAMPOS, 2012, p.114).

A Escola Ativa ou educação funcional se referia à abordagem de Genebra, que dava ênfase aos seguintes pontos no processo de aprendizagem: o interesse e a atividade infantis, a criatividade, a espontaneidade e a autonomia das crianças.

Em 1913, Helena Antipoff colaborou com esse processo de elaboração de uma educação baseada nos princípios da psicologia

133 Compunham a equipe o filósofo e pedagogo Pierre Bovet (1878-1965), primeiro diretor a convite de Claparède; Mina Audemars (1882-1971), educadora responsável, junto com a também educadora Louise Lafendel (1872-1971), pela escola Maison de Petits, vinculada ao Instituto; o psicanalista Charles Baudoin (1893-1963); a pedagoga Alice Descoedres (1877-1963), especialista em educação especial; o pedagogo Adolphe Ferrière (1879-1960), professor de Biologia e Vice-Presidente da Liga Internacional das Escolas Novas, entre outros (CAMPOS, 2012).

ativa, sendo uma das primeiras professoras da Maison de Petits, escola experimental ligada ao Instituto Jean-Jacques Rousseau, onde eram desenvolvidas parte das pesquisas e observações sobre o desenvolvimento infantil (CAMPOS, 2012). A Maison era inspirada na escola Casa dei Bambini, fundada em 1907, na Itália, por Maria Montessori (LOURENÇO FILHO, 2002). Com funcionamento anexo ao Instituto Jean-Jacques Rousseau, a escola infantil tinha acabado de ser implantada quando Antipoff chegou a Genebra. A Maison des Petits tinha a finalidade de possibilitar a experimentação de novos métodos de ensino (CAMPOS, 2012).

Maria Montessori (1870-1952), famosa médica e educadora italiana, criou métodos educativos destinados às crianças deficientes e posteriormente utilizados em escolas populares na Itália. Montessori apropriou-se de ideias de Séguin. As teorias de Séguin também estavam presentes no trabalho com os anormais desenvolvido por Antipoff (CAMPOS, 2012).

Os princípios básicos da pedagogia de Montessori eram: a liberdade, que proporcionaria o desenvolvimento, pois para ela a criança aprende por si mesma; a atividade, que seria o resultado da ação espontânea da criança sobre algo; o respeito à individualidade, importante propulsor dos outros dois princípios. O objetivo geral da educação montessoriana seria a formação de seres humanos independentes e livres (CAMPOS, 2012).

Mais que um ser social, Montessori vê o ser biológico. A vida é desenvolvimento, e educar será permitir esse desenvolvimento. Para isso, dever-se-ia pôr as crianças à vontade. O primeiro e mais amplo princípio da sua escola é o da liberdade. “O verdadeiro desenvolvimento - escreveu - não depende de precoce orientação ou adaptação do ser infantil às finalidades da espécie, mas na possibilidade de que ele realize as condições de vida necessárias em cada momento de sua própria evolução” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 274-275).

Sendo assim, a criança deve ter liberdade, mas não ser abandonada. Seria de certa forma, uma liberdade supervisionada em que a função do mestre é ajudar a criança para que ela não fique inerte e

possa dirigir-se para o seu campo de interesse.

Coloquemos a criança num ambiente adequado, dizia Montessori, e a atividade se coordenará pelos interesses naturais. “Nossa atenção não se dirige a todas as coisas indiferentemente, mas àquelas que sejam simpáticas às nossas preferências. As coisas úteis à intimidade de nossa vida despertam em nós interesse. As experiências pelas quais cada um de nós constrói o seu ‘eu’ em relação ao mundo exterior, não formam um caos, mas são dirigidas por essas capacidades individuais” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.276).

Montessori passou a entender a aprendizagem como processo ativo, assegurando que não há educação que não seja autoeducação (LOURENÇO FILHO, 2002). Para incentivar essa autoeducação, Montessori, influenciada por Froebel, propôs materiais e jogos:

Trabalho com figuras e sólidos geométricos recortados em madeira; dobraduras e recortes; tecedura com diferentes fios; composição de contornos ou figuras, com fios, palitos, contas, argolas; bordados sobre placas já perfuradas; moldagem com argila, caixas de areia para moldar paisagens e construções (PESSOTTI, 1984, p.101).

A perspectiva montessoriana utilizou-se ainda de poemas e de histórias bem simples, além de qualquer objeto que servisse como brinquedo: tampinhas, bola, cubo, blocos de madeira, molduras, caixas, jogos ginásticos (PESSOTTI, 1984). Seu material tinha como objetivo instigar, despertar o interesse da criança para a atividade.

Montessori classificou seus materiais em cinco grupos: exercícios para a vida cotidiana sensorial, de linguagem, de matemática e de ciências.

Estes materiais se constituem de peças sólidas de diversos tamanhos e formas: caixas para abrir, fechar e encaixar; botões para abotoar; série de 131 cores, de tamanhos, de formas e espessuras diferentes, coleções de superfícies de diferentes

texturas e campainhas com diferentes sons (DOMINGUES, 2011, p.130).

Para auxiliar no trabalho matemático, a educadora criou um instrumento a que chamou material dourado:

O Material Dourado é um dos materiais criado por Maria Montessori. Este material baseia-se nas regras do sistema de numeração, inclusive para o trabalho com múltiplos, sendo confeccionado em madeira, é composto por: cubos, placas, barras e cubinhos. O cubo é formado por dez placas, a placa por dez barras e a barra por dez cubinhos. Este material é de grande importância na numeração, e facilita a aprendizagem dos algoritmos da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão (DOMINGUES, 2011, p.131).

O material dourado foi criado no intuito de fixar a atenção da criança, desenvolver sua inteligência e sua criatividade. Montessori preconizou o silêncio durante as atividades para facilitar a concentração da criança. Tudo devia ser feito de forma organizada e com disciplina. Esse instrumento foi amplamente utilizado na composição dos exercícios de Ortografia Mental por Antipoff. Montessori criou jogos e lições materializadas para o ensino primário (RÖHRS, 2010).

Aos mestres, em relação à atividade, expressiu três princípios básicos: deveriam explicar a atividade aos alunos de maneira simples e com poucas palavras; deveriam sempre dizer a verdade; o foco fosse o objeto apresentado à criança (RÖHRS, 2010).

“A lição é um apelo à atenção: é a apresentação de um objeto cujo nome e uso a mestra indica às crianças” (RÖHRS, 2010, p.78). A educadora acredita que se esse objeto vier ao encontro do que a criança necessita, manuseá-lo trará prazer para a criança, que gastará um bom tempo com o objeto repetindo a atividade.

O método desenvolvido por Montessori recebeu algumas críticas de Claparède. Ele achava o método mecânico em alguns pontos, falhando com a liberdade que pregava, mas não dava espaço para ser exercida (CAMPOS, 2012, p.120). A criança seria livre para agir, mas apenas sobre objetos predeterminados e sempre os mesmos. Nesse ponto, Antipoff se

distancia de Montessori ao recomendar que as classes especiais tivessem materiais de diversas naturezas à disposição das crianças a fim de que fossem manuseados de formas diferentes.

Claparède acreditava, como Montessori, que os anormais devem ser guiados, estimulados, exercitados, por lhes faltar vontade natural. Mas era preciso que a criança tivesse espaço para se desenvolver por ela mesma, necessitando que o espaço lhe favorecesse e colocasse problemas para que ela então desenvolvesse a sua limitada inteligência (CAMPOS, 2012).

Outra influência importante na elaboração da *Ortopedia Mental* foram as técnicas da pedagoga Alice Descoedres. Uma das fundadoras do Instituto Jean-Jacques Rousseau, Descoedres nasceu na Suíça, em 1909, e foi convidada por Claparède a dirigir uma sala de crianças retardadas em uma escola de Genebra. Posteriormente, estagiou durante meses com o importante psiquiatra e pedagogo Ovídio Decroly, referência na educação dos anormais.

A partir de então, Descoedres dedicou vinte anos de sua vida a esse campo, segundo palavras de Antipoff no prefácio do livro **Educação das crianças retardadas** (1968), a primeira edição publicada em português no Brasil com o apoio da Sociedade Pestalozzi (fundada pela autora e colaboradores) e da Secretaria de Educação de Minas Gerais, com tradução feita por dois membros da Sociedade: Dr. Arduíno Bolívar e a professora Naitres Maria de Rezende (DESCOEUDRES, 1968).

Alice Descoedres é quem Helena Antipoff mais cita em sua coletânea no que se refere à orientação no modo de seleção dos professores para as classes e na organização tanto da sala de aula quanto da divisão dos horários das atividades. Também utiliza, na *Ortopedia Mental*, alguns exercícios de sua ginástica psicológica.

Em **Educação das crianças retardadas**, Descoedres, assim como Antipoff, se apropriou das contribuições da prática de autores considerados como referência no campo da educação dos anormais: Alfred Binet, Théodore Simon, Ovide Decroly e outros. Os quinze capítulos que formam a obra tratam dos conteúdos importantes para a educação dos anormais: a organização da sala a ser utilizada para a educação da criança excepcional; orientações aos professores; ginástica psicológica (DESCOEUDRES, 1968).

O trabalho de Descoedres foi divulgado na **Revista do Ensino**, pois Antipoff traduziu seu livro capítulo por capítulo, publicando-os separadamente em diversos números da **Revista**. A **Revista do Ensino** foi uma importante ferramenta utilizada na época para divulgar os novos métodos de ensino propostos por Antipoff na reforma do ensino de Minas Gerais (ASSIS, 2014).

Antipoff, ao compor a Ortopedia Mental, e Descoedres se aproximavam da máxima do Instituto Jean-Jacques Rousseau:

Não hesitar em misturar [bricoler] o material educativo, escolher o bom onde estiver, colocar as ideias e instrumentos à prova de uma prática ao mesmo tempo engenhosa e refletida, dispor de uma concepção global de infância que sirva de credo sem engendrar uma rigidez dogmática (HAMELINE, 1996,p.25-26 *apud* CAMPOS, 2012, p.123).

A citação expressa que o seu trabalho com o anormal é uma apropriação desprendida e dinâmica de técnicas de vários autores. Trabalho para o qual não economizou criatividade, flexibilidade e um olhar cuidadoso para a criança e seu desenvolvimento.

Considerações finais

Este estudo buscou destacar o contexto da atuação de Helena Antipoff bem como a elaboração do seu método de ortopedia mental advinda de sua experiência e apropriações de autores como: Édouard Claparède, Maria Montessori, Alice Descoedres, Alfred Binet, entre outros.

Helena Antipoff ensinava aos professores que todas essas habilidades eram necessárias ao professor no trabalho com o excepcional. Ela insistia que o trabalho com a criança fosse criativo porque sabia, através de toda sua experiência, que a principal diferença entre uma criança normal e uma excepcional estava principalmente no fato de que a criança excepcional carece de um interesse espontâneo, precisa que o mestre sempre lhe chame a atenção, estimulando-a a observar, explorar os objetos, o mundo ao seu redor, buscando tudo o que as levasse ao desenvolvimento de suas capacidades.

Ortopedia mental de Antipoff foi criada no intuito de orientar os professores e desenvolver neles um interesse genuíno pelo seu trabalho com as crianças para em seguida aplicar cuidadosamente e com criatividade os exercícios que a compõe, com a finalidade de desenvolver ao máximo o potencial de seus alunos.

Contudo, percebe-se que as ações empreendidas pela educadora remetem a desafios atuais na educação, podendo contribuir para se refletir e gerar ações de inclusão pertinentes a nossas demandas atuais no ensino e em sua instrumentalização.

Referências

ANTIPOFF, H. Psicologia experimental. v. I. (1930) In: _____. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), 1992a.

ANTIPOFF, H. Educação do Excepcional. v. III. (1930) In: _____. *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), 1992b.

ASSIS, Raquel Martins de; ANTUNES, Mitsuko M. Psiquismo da criança: psicologia divulgada pela imprensa educacional no Brasil (1930-1940). *Psychologia Latina*, Madrid, v. 5, n. 1, p. 21-30, 2014.

BINET, A. *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Ernest Flammarion, 1909.

ANTIPOFF, H.; REZENDE, N. de. *Ortopedia mental nas classes especiais*. Belo Horizonte: Secretaria de Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, 1934. (*Boletim*, 14).

BORGES, A.A.P. *Entre tratar e educar os excepcionais: Helena Antipoff e a psicologia na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942)*. 2014. 347f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

CARVALHO, Carlos Henrique. Escola nova, educação e democracia: o projeto Francisco Campos para a escola em Minas Gerais. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 187-198, July-Dec.

CAMPOS, R.H.F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na Psicologia e na Educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 209-231, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 set. 2014

CAMPOS, R.H.F. *Helena Antipoff*: psicóloga e educadora – uma biografia intelectual. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012. (Coleção Memória do saber)

DESCOEUDRES, A. *A educação das crianças retardadas*: seus princípios, seus métodos. “Aplicação a todas as crianças”. Tradução da 4ª edição original. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1968.

DOMINGUES, Sérgio. *O conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff*: diagnóstico, intervenções e suas relações com a educação inclusiva. 2011. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

FAZZI, E. H.; OLIVEIRA, B. J.; CIRINO, S. D. Notas sobre o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. *Memorandum*, Belo Horizonte, Ribeirão Preto, n. 20, p. 58-69, 2011. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a20/fazziliveiracirino01>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MASSIMI, M. A construção da psicologia (saberes e ciências psicológicas) na cultura brasileira: uma perspectiva histórica. In: LOURENÇO, É.; ASSIS, R.M.; CAMPOS, R.H.F. (Orgs.). *História da Psicologia e contexto sociocultural*: pesquisas contemporâneas, novas abordagens. Belo Horizonte: CDPHA, PucMinas, 2012. p. 55-70. (Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff)

MENEGALE, J. Guimarães. A adaptação do professor mineiro a reforma do ensino primário. *Revista de Ensino – Organ Oficial da Inspectoria Geral da Instrução*, Belo Horizonte, ano III, n. 25, p.16-18, 1928

MINAS GERAIS. CAMPOS, Francisco Luís da Silva. *Decreto n. 7.970-A, de 15 de outubro de 1927*. Aprova o Regulamento do Ensino Primário. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. v. III. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1928.

MINAS GERAIS. CAMPOS, Francisco Luís da Silva. *Decreto n. 8.162, de 20 de janeiro de 1928*. Aprova o Regulamento do Ensino nas Escolas Normais. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1929.

NICOLAS, S. et al. Sick? Or slow? On the origins of intelligence as a psychological object. *Intelligence*, Edinburgh, ano 41, n. 5, p. 699-711, set.-out. 2013.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental*: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PETERSEN, L.M. *A ortopedia mental: contribuições de Helena Antipoff para a educação especial*. 2016. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUBD-A7VMBT>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

RÖHRS, Hermann. *Maria Montessori*. Organização e tradução Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves. Brasília: MEC, 2010. (Coleção Educadores)

ROTA JÚNIOR, C. *Recepção e circulação dos testes de inteligência na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte (1929-1946)*. 2016. 156f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SIEGLER, Robert S. The Other Alfred Binet. *Developmental Psychology*, Washington, v. 28, n. 2, p. 179-190, mar. 1992.

SIMON, Théodore. Outros testes e aplicações. *Revista de Ensino*, Orgam Oficial da Inspectoria Geral da Instrução, Belo Horizonte, ano V, n. 49, p. 19-27, set. 1930.

ZAZZO, Renné. *Alfred Binet*. Organização de Danilo Di Manno de Almeida. Trad. Carolina Soccio Di Manno de Almeida e Danilo Di Manno de Almeida. Brasília: MEC, 2010. (Coleção Educadores)



ÍNDICE REMISSIVO

A

A. Shimizu, 25, 31
Abrahão Koogan, 320
Abrão, 308, 311
Adler, 299, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 311, 312
Adolphe Ferrière, 56, 59, 350, 351
Adrados, 268, 269, 271, 273
Adriana Araújo Pereira Borges, 6, 162, 365
Adriana Otoni Silva Antunes Duarte, 6, 181, 216, 365
Aguiar, 65, 66, 67, 78
Akrich, M, 21, 31
Alacantara, M. L. B, 117
Albert Malche, 59
Albert, B, 117
Alberto Moore, 288
Alceu R., 160
Alexandre Lazursky, 217, 218, 219, 313, 314,
Alfred Adler, 300, 304, 311, 312
Alison Azevedo Souza, 5, 81, 365
Almeida, 97, 102, 198, 205, 213, 313, 325
Alvim, Clovis de Farias, 251
Ana Maria Del Grossi Ferreira Mota, 6, 142, 160, 214, 263, 274, 326, 365
Anadon, 24, 31
Ancona-Lopez, 330, 338
Anísio Teixeira, 82, 133, 134, 275, 299
Anita Cabral, 291
Anna Basseoda, 257
Antonini, Isabel Gontijo, 195
Antônio Carlos Andrada, 319
Antunes, 2, 4, 6, 56, 63, 65, 78, 143, 144, 146, 152, 156, 160, 181, 184, 185, 195, 200, 213, 216, 291, 292, 296, 297, 298, 307, 312, 356, 365, 367
Araújo, 97, 102, 151, 160, 294, 296, 316, 317, 325
Araújo Fabiane de Matos, 102
Arauld Bretas, 288
Arfuch, 284
Ariane Deluz, 104, 117

Armand Belot, 340, 348
Armando de Lacerda, 242
Arroyo, 124, 126, 128, 129, 144
Arruda, 7, 152, 160, 269, 270, 271, 273, 274, 365
Arthur Arruda Leal Ferreira, 7, 286, 365
Arthur Ramos, 7, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311
Assis, 2, 7, 56, 63, 64, 80, 184, 195, 200, 213, 316, 354, 356, 367
Audry, S, 117
Augusto Rodrigues, 205
Aurelia Gutiérrez Blanchard, 257

B

Baker, 315, 326
Bakhtin, 145, 159, 160
Bardin, 189, 195, 238, 251
Barreto, 267, 273
Barros, 328, 338
Barthe, 21, 31
Baruk, D, 117
Bauer, 155, 161
Beck, 22, 31
Begnami, 127, 129
Bekhterev, 315, 317, 325
Benjamin, 276, 277, 285, 328, 329, 330, 338
Berelson, 189
Bernal y Delgado, 259
Bernal, M. 260
Bernardes, 99
Bernardes Maria Beatriz Junqueira, 102
Betti Katzenstein, 265, 266
Bin, Ana Clara, 238, 240, 251
Binet, 65, 201, 269, 319, 323, 330, 340, 346, 347, 348, 349, 350, 354, 355, 356, 357
Bittar Michelle, 103
Bomfim, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80
Borba, Angela, 213

Borges, 163, 168, 179, 201, 213, 260, 313, 319, 325, 347, 356
Boring, 294, 296
Bortolon, 86, 93
Brown, 21
Brožek, 64, 325
Bruce Albert, 114, 115
Bruner, 213, 214
Burke, 48, 64

C

Cabral, 296
Cabruja, 254, 260
Caldart, 125, 129, 144, 160
Calligaris, 223
Camargo, J.C., 160
Campos, 2, 4, 6, 9, 16, 56, 64, 159, 162, 164, 172, 177, 179, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 214, 216, 217, 219, 233, 235, 236, 237, 242, 251, 259, 260, 267, 273, 274, 277, 285, 288, 290, 292, 293, 296, 297, 313, 314, 315, 316, 317, 319, 322, 323, 325, 326, 327, 341, 342, 343, 344, 346, 347, 350, 351, 352, 353, 355, 356, 365, 357, 367
Canguilhem, 297
Carelli, Mariluci Neis, 96, 103
Carla Maria Nogueira Carvalho, 5, 95, 365
Carlino, P. 160
Carvalho, 152, 161, 341, 342, 356
Castro, 118, 195, 265, 266, 267
Castro, Magali de, 195
Cavaliere, 83, 120, 121, 129, 130, 133, 135, 138, 139, 140, 142
Cecília Meireles, 200, 203, 214
Centofanti, 287, 288, 289, 290, 292, 293, 294, 296, 297
Cerrón et al, 113, 117
Certeau, 286, 297, 315, 326

Ch

Chartier, 300, 312

C

Cirino, 346, 356
Claparède, 56, 57, 58, 59, 61, 179, 185, 199, 200, 201, 206, 207, 214, 261, 287, 319, 340, 343, 348, 350, 351, 353, 354, 355
Clarice Moukachar Batista Loureiro, 5, 48, 365
Claude Abric, 151
Cláudio de Araújo Lima, 315, 320
Clerc, 23, 31
Coelho, 134
Comas, J., 260
Comte, 70
Conzatti, M, 130
Correa, 147, 160
Corsaro, 202, 214
Corsetti, 65
Costa, 105, 106, 112, 117, 142
Coulmans, F, 149, 160
Coutinho, Denise. 102
Cunha, Maria Augusta, 196

D

Dalal, A. S. 42, 46
Dangler, 54
Daniel Antipoff, 164, 165, 195, 251
Daniel Do Val, 103
Daniela Leal, 7, 299, 365
Daniela Teixeira Dutra Viola, 5, 104, 365
Dauder, 253, 254
Dauder, S., 260
Decroly, 236, 343, 354
Defraigne-Tardieu, 20
Degani-Carneiro, 288
Delba Teixeira Rodrigues Barros, 2, 7, 328, 366
Deluz, 105, 106, 117
Demange, 24, 31
Denise Jodelet, 2, 5, 10, 16, 25, 150, 151, 152, 253, 154, 159, 160, 366
Derrida, 275, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285
Descoedres, 56, 200, 340, 348, 349, 351, 354, 355, 356

Dewey, 23, 134, 201, 238, 239, 240,
343, 344
Diamond, J, 46
Dias, 94, 266, 273
Dieb, 151, 152, 160
Domingues, 353, 356
Duarte, 2, 4, 172, 173, 174, 175, 176, 179,
327
Dumas, 65
Durkheim, 28, 255

E

Eduardo Viveiros De Castro, 108
Elgin, Duane, 46
Elisabeth Rotten, 59
Elsó Arruda, 265, 267
Elza Moura, 5, 12
Ernst Haeckel, 85, 317
Escudero, 332, 338
Euryalo Cannabrava, 288

F

Faria, 168, 172, 179, 326
Fazzi, 346, 356
Felix Guatari, 96
Fernanda Gontijo De Araújo Abreu, 6,
275, 366
Fernandes, B. M, 130
Ferrari, 144, 160
Ferreira, 200, 214, 274, 297
Ferrière, 235, 236, 251
Filgueira, 65, 79
Fleck, 263, 273
Flores, M. L. R, 130
Forni, F, 260
Foucault, 282, 283, 285, 295, 297
Franchi, 273
Francisco Campos, 235, 242, 288, 342
Francisco, Papa, 46
Freire, 23, 85, 93, 94, 123, 130, 145, 150,
160, 202, 215
Freud, 107, 117, 270, 274, 299, 312, 320
Furtmüller, 309, 312
Forni, 255

G

Gadotti, 82, 83, 94, 132, 142
Galvão, 144, 146, 147, 160
Gambi, Thiago, 102, 103
García-Colmenares, 253, 260
Gaskell, G, 161
Gauer, 316, 317, 326
Gaydeczka, Beatriz, 103
Genebaldo Freire Dias, 85
Getúlio Vargas, 168, 264, 274, 320
Ghedin, 122, 130
Gibello, J, 117
Gillen, F. J, 118
Giolo, 82, 83, 94
Giordan, 18, 30
Glaser, B. Y Straus, A, 255, 260
Gomes, 133, 134, 135, 142, 292
Gomide De Ávila, 138, 142
Gonçalves, 124, 130
Gouvêa, Maria Cristina, 214
Graham, 315, 326
Greive, 168, 172
Grigoli, Josefa Aparecida Gonçalves,
103
Guattari, Felix, 103
Gustav Theodor Fechner, 317
Gustavo Riedel, 287, 291

H

Haeckel, 201
Hage, 144, 160
Hallewell, 315, 320, 326
Hameline, 236, 355
Harry Hollingworth, 331
Haubrich, 99, 103
Helena Antipoff, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,
12, 14, 64, 124, 129, 143, 159, 162, 163,
164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172,
173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182,
183, 185, 186, 187, 188, 191, 193, 194, 195,
196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203,
204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211,
213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220,
221, 222, 223, 224, 225, 228, 229, 230,
232, 233, 235, 236, 237, 238, 241, 242,
243, 244, 245, 248, 250, 251, 252, 253,

254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261,
275, 276, 277, 278, 280, 281, 282, 283,
284, 285, 313, 314, 315, 318, 319, 320,
321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 338,
340, 341, 345, 346, 347, 349, 350, 351,
353, 354, 355, 356, 357, 366, 368
Henrard, O, 117
Henri Pièron, 24, 291
Herrero, 258, 260
Hierro, P. G, 117
Hobsbawm, 49, 50, 51, 52, 55, 64
Hofstetter, 59, 64
Hollingworth, 266, 274, 328, 329, 330,
331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338,
339
Huertas, 295, 297
Hugo Leonardo Rocha Silva Da Rosa,
7, 286, 366
Hofstetter, 56, 57, 58, 60

I

Isabel Adrados, 266
Ivanič, 147, 148, 160

J

J Roura Parella, 257
J. A. Stevenson, 240
Jacó Vilela, 79, 266, 273, 274, 288, 297
James, 58, 202
James, Adrian, 214
Janet y Bergson, 255
Jannuzzi, 242, 252, 341
Jjaqueline Moll, 94, 122, 130, 182, 196
Jares, 55, 64
Jayme Grabois, 288, 293
Jean Bercy, 208
Jean Piaget, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 257
Jean-Louis Claparède, 59
Jesuino E S.M, 160
Jesus Sanz Poch, 257
Jesus, Sonia M.S.A, 130
Joana Beatriz Barros Pereira, 5, 95, 366
José Germain, 258
José Ortega y Gasset, 253
Jouet, 19
Jovchelovitch, 155, 161

Juan Comas, 257

K

Kahane, 149
Katz, Silvia, 43, 46
Katzenstein, 270, 274
Kelle, 255, 260
Ken Wilber, 42
Keppe, 96, 103
Kiley, 332, 338
Kolck, 268, 274
Kolling, E. J, 129
Kopenawa, 112, 114, 115, 116, 117
Kopenawa & Albert, 112, 114, 116
Korsakov, 318, 326
Kropf, 65, 79

L

Lacan, J., 117
Lacombe., 117
Laënia Martins Petersen, 7, 340, 348,
357, 366
Lago, 99, 254, 255, 257, 258, 259, 260
Las Vergnas, 19, 31
Latour, 287, 289, 294, 297
Lauretis, 254
Lawson, 315, 326
Lazursky, 7, 313, 314, 315, 317, 318, 319,
320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327
Le Breton, 104, 105, 106, 107, 114, 117
Leal, 307, 312
Leite, 333, 338
Leon Walther, 185
Leonor Arfuch, 279
Lessa, Gustavo, 252
Levenfus, 337, 338, 339
Levenfus E Nunes, 337
Lévi-Strauss, 107, 114, 117
Levy-Bruhl, 255
Lewis Terman, 329
Lima, 5, 131, 215, 315, 321, 325, 237, 366
Lipovetsky, 116, 118
Longino, 254
Lopes, 319, 326
Louise Artus-Perrelet, 200
Loureiro, 270, 274

Lourenço, 2, 64, 179, 183, 184, 185, 186, 187, 195, 196, 197, 203, 204, 214, 218, 220, 233, 266, 274, 291, 297, 316, 317, 322, 326, 342, 344, 347, 351, 352, 356
Lourenço Filho, 183, 184, 195, 196, 197, 214, 218, 220, 233, 238, 239, 240, 252, 266, 274, 291, 297, 342, 344, 351, 352, 356
Löwy, 263, 274
Luiz Eduardo Prado Da Fonseca, 7, 286, 366
Lunkes, 133, 136, 139, 142

M

Machado, 65, 79, 117
Magnin, 61, 62
Mallmann, 65, 79
Manacorda, 184, 196
Mannoni, C, 117
Manoel Bomfim, 5, 65, 66, 67, 69, 74, 77, 78, 79, 80
Marcel Du Pasquier, 53
Margareth Diniz, 8
Margarida Trindade Neto, 245
Maria Blandina De Melo Todeschi, 12
Maria De Fátima Pio Cassemiro, 2, 4, 6, 181, 367, 251
Maria Helena Novaes, 265, 266, 267
María Luisa Navarro, 253, 258
Maria Montessori, 340, 349, 351, 353, 355, 357
Marie Butts, 59
Marinho, Marildes, 161
Mário Casasanta, 198, 199
Marques Lisboa, 12, 169, 176, 216, 219, 220, 221, 222, 233, 284
Martins, 2, 5, 7, 48, 63, 144, 160, 188, 195, 209, 213, 313, 356, 366, 367
Massimi, 2, 7, 64, 292, 297, 299, 338, 340, 356, 367
Matencio, Maria De Lourdes Meirelles, 161
Matos, 319, 326
Maurício Andrés Ribeiro, 5, 32, 367
Maurício, Lúcia Velloso, 142
Max Hochstaetter, 59
Mazzarino, 99, 103

Mckeen Cattell, 254
Meireles, Cecília, 215
Mendes, 86, 93, 214
Menegale, 345, 357
Mercedes Rodrigo, 254, 258, 260
Messias, 288
Michel Foucault, 282
Miller, 114, 118
Minayo, 196, 238, 252
Miranda, 2, 265, 266, 267, 280, 285, 328, 338
Mitsuko Aparecida Makino Antunes, 5, 65, 195, 213, 367
Molina, 125, 129, 130, 160
Monteiro, D.B.R. 79
Montessori, 236, 348, 351, 352, 353
Moore, H., 261
Moreira, B.V, 160
Moscovici, 28, 29, 150, 151, 153, 154, 159, 161
Mota, 265, 266, 267
Maria do Carmo Rodrigues Lurial, 142

N

Naitres de Rezende, 341
Naomi Norsworthy, 329
Narciso Masó, 257
Nardelli, 216, 217, 218, 221, 222, 223, 226, 228, 229, 230, 233, 237, 250, 252
Nathan Waissman, 320
Navarro, 253, 261
Negromonte, 168, 179
Neto, 252, 292, 297
Nicolas, 357
Nilton Campos, 288
Nóbrega, 160
Novaes, 268, 274
Nunes, 338

O

Ofélia Boisson Cardoso, 265, 266
Olavo Bilac, 66, 79
Olinto, 294, 297
Oliveira, 151, 161, 346, 356, 161

Ortega y Gasset, 256
Oscar Christmann, 201

P

Palmieri, P, 261
Parrat-Dayán, 56, 57, 59, 62, 64
Pasquali, 330, 339
Pasquier, Marcel, 64
Patrícia Fontes, 18
Paul Dangler, 53
Penna, 274, 286, 292, 298
Pereira, 6, 96, 161, 162, 213, 365
Pereira, Kely Adriane Brandão, 103
Perrelet, 200, 201
Pessotti, 292, 298, 349, 352, 357
Phil Brown, 21
Pickren & Rutherford, 314
Pickren, W. E, 64
Pierre Bovet, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 200, 351
Pierre Dansereau, 32, 33, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47,
Pierre Teilhard, 38
Pierre Weil, 36, 38, 41, 45, 46, 47
Plácido de Castro, 320
Plínio Olinto, 291, 292
Polyana Aparecida Valente, 5, 81, 367
Pongratz, Ludwig J, 64
Portugal, 50, 65, 79, 297, 312
Préau, 24, 31
Prieto, Élisson Cesar, 102

Q

Queiroz, 124, 130, 357
Qvortrup, 202

R

Radecki, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 298
Rafael Sánchez de Ocaña, 255, 256
Ramos, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 308, 309, 310, 312
Raquel Martins Assis, 5, 48, 313, 340
Ratclif, 56, 57, 58, 59, 60
Remy, 21, 31

Resende, 146
Ribeiro, 37, 46, 47, 65, 67, 79, 134, 135, 144, 161, 266, 267, 273, 331, 333, 337, 339
Ribeiro, Maurício Andrés, 46, 47
Riviane Borghesi Bravo, 7, 313, 368
Rocha, 6, 143, 144, 146, 152, 156, 160, 200, 214, 367
Rodrigo Lopes Miranda, 6, 263, 368
Rodrigues-Moura, 65, 79
Röhrs, 353, 357
Ronca, 65, 78
Rorschach, 265, 266, 269, 271, 273
Rosa, Daiani Clesnei Da, 103
Roseli S., 129
Rota Júnior, 347, 357
Rousseau, 12, 13, 48, 51, 55, 56, 61, 64, 185, 198, 199, 200, 201, 254, 256, 261, 319, 343, 350, 351, 354
Ruchat, Martine. 177, 178, 179, 198, 200, 214
Russell, Peter, 42, 47
Rosângela Veiga Júlio, 214

S

S. Charles, 118
S. Menin, 25, 31
Sá, 146, 152, 153
Saías, 23, 31
Saldanha, Claudinéia, 103
Salvi, Luciane Teresa., 103
Sampaio, 65, 80, 265
Samudio, 138
Santiago, Ana Lydia, 196, 214
Santos, 65, 80, 102, 215, 222, 187, 233, 266, 273,
Sarmiento & Gouvea, 202
Sarmiento, Manuel, 214
SAUTU, Ruth, 260
Saviani, Demerval. 131, 133, 134, 136 142
Savoie-Zajc, 24, 31
Schneider, 287, 293, 298, 317
Schneuwly, 56, 57, 58, 59, 60, 64
Seidl-De-Moura, 264, 274
Siegler, 349, 357
Silva, 163, 168, 171, 172, 179, 215, 266,

273
Silveira, 65, 80
Silverman, 329, 330, 331, 339
Simon, 323, 330, 346, 350, 357
Soares, Maria Aparecida Leite, 252
Socza, 19, 31
Solange Christina Carneiro
Rodriguez, 5, 95, 368
Soler, 257
Soler, J, 261
Souchon, C, 18, 30
Souza, 146, 284
Spencer & Gillen, 110, 111
Spencer, B, 118
Sri Aurobindo, 42, 46
Stanley Hall, 201, 254
Stefan Zweig, 320
Stein e Edwards, 304
Stengers, 295, 298
Stepczynski-Maitre, 51, 52, 64
Storup, 22, 31
Street, 148, 161
Stubbe, 298

T

Teilhard, 39, 47
Theodor Ziehen, 257
Théodore Simon, 185, 319, 346, 354
Thomann, 61, 62
Thomas, 20, 46
Thoth, 37
Toledo, L.130
Trajber, Z. 117
Tuesta, M. G. 117

U

Ubirajara da Rocha, 288
Uemori, 65, 80
Ugo Pizzoli, 291

V

Vala, 155, 161
Valcarcel, A, 261
Veiga, 179, 319, 326
Venancio, 298

Venâncio & Cassilia, 295, 296
Vendrell, 253, 261
Vidal, 313, 326
Vieira, P. Freire, 46, 47
Vignaux, G, 161
Viveiros de Castro, 108, 109, 117, 118
Vladimir Petrovsky, 55
Vladimir Vernadsky, 39

W

Waclaw Radecki, 7, 286, 287, 291, 293, 296
Wadi, 295, 298
WAINERMAN, Catalina, 260
Waiselfisz, 113, 118
Walter Benjamin, 276
Wander Mello Miranda, 280
Washington Ferreira Pires, 242
Wilber, 42, 47
Wilhelm Maximilian Wundt, 317
William Kilpatrick, 238
Wilson Woodrow, 50, 51
Wundt, 58, 294, 295, 296, 325

X

Xavier, 319, 326

Y

Yagarí, L. M. T, 117
Yagarí, M. P. T, 117
Yakovlev, 317
Yin, 188, 196

Z

Zazzo, 349, 350, 357
Zianieki, 20

К

Корсакова, 326

Я

ЯКОВЛЕВА, 326



SOBRE OS AUTORES

Adriana Araújo Pereira Borges

Doutora em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG); Professora Adjunta no Departamento de Administração Escolar na Faculdade de Educação, UFMG (FaE/DAE/UFMG).

Adriana Otoni Silva Antunes Duarte

Psicóloga e Doutoranda em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG);

Alison Azevedo Souza

Graduando em Pedagogia, Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Ibirité).

Ana Maria Del Grossi Ferreira Mota

Mestranda em Psicologia, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Professora da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP).

Arthur Arruda Leal Ferreira

Doutor em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Psicólogo e Professor no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Camila Jardim Meira

Mestre em Educação Tecnológica (CEFET/MG); Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Ibirité).

Carla Maria Nogueira Carvalho

Doutoranda em Ciência da Educação, Universidade Nacional de Rosário (UNROS/Argentina); Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Campanha).

Carmen García Colmenares

Profesora Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad Educación, Campus La Yutera, Universidad de Valladolid.

Christiane Campos de Araújo

Especialista em Inspeção Escolar no atual contexto educacional, Instituto Superior de Educação Ibituruna (ISEIB); Professora no curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Ibirité).

Clarice Moukachar Batista Loureiro

Psicóloga e Mestre em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG);

Daniela Leal

Doutora em Educação: Psicologia da Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Daniela Teixeira Dutra Viola

Doutora em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (FaFiCH/UFMG); Professora substituta na Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ).

Delba Teixeira Rodrigues Barros

Doutora em Psicologia Clínica; Professora Associada do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG (FaFiCH/UFMG).

Denise Jodelet

Directeur d'Etudes Emérite Institut interdisciplinaire d'anthropologie du contemporain
Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales

Elza de Moura - falta colocar

Educadora, Musicista, Poeta, Escritora e Cientista. Formada na Escola Normal, influenciada pelas orientações de Helena Antipoff; Membro da Arcádia de Minas Gerais.

Erica Fernanda Justino

Mestre Profissional Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Fernanda Gontijo de Araújo Abreu

Mestre em Teoria da Literatura pela Faculdade de Letras da UFMG; Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Ibirité)

Hugo Leonardo Rocha Silva da Rosa

Doutorando, História da Ciência, Universidade Federal do Rio de Janeiro; Mestre em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Psicólogo, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Joana Beatriz Barros Pereira

Doutorado e Mestrado em Educação, Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações (UNINCOR); Bióloga, Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações (UNINCOR); Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Campanha).

Laênia Martins Petersen

Psicóloga e Mestre em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG);

Lilian Sipoli Carneiro Cañete

Mestre em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG); Professora no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Ibirité).

Loyana Christian de Lima Tomaz

Mestre em Filosofia, Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Professora do curso de Direito da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Frutal) e da Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC/Unidade Uberlândia).

Luiz Eduardo Prado da Fonseca

Doutorando em História da Ciência, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Psicólogo, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Maria de Fátima Pio Cassemiro

Doutoranda em Educação, Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG); Psicóloga, Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (FaFiCH/UFMG).

Maria Isabel Antunes-Rocha

Doutora em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG); Professora Associada no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/DECAE/UFMG).

Marilene Almeida Oliveira

Doutoranda em Educação, Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG); Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Ibirité).

Marina Massimi

Doutora em Psicologia: Psicologia Experimental; Professora Titular do Departamento de Psicologia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP.

Maurício Andrés Ribeiro

Arquiteto; Ecologista e autor do livro “Ecologizar, Tesouros da Índia e Meio Ambiente & Evolução humana”.

Mitsuko Aparecida Makino Antunes

Doutora em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Polyana Aparecida Valente

Doutoranda em Ciência e Cultura na História, Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (FaFiCH/UFGM); Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Ibirité).

Raquel Martins de Assis

Doutora em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFGM); Professora Adjunta III no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/DECAE/UFGM).

Regina Helena de Freitas Campos

Doutora em Educação pela *Stanford University* (STANFORD/Estados Unidos); Professora titular no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - (FaE/DECAE/UFGM); Preside o Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) e a Sociedade Brasileira de História da Psicologia (SBP).

Riviane Borghesi Bravo

Doutoranda em Educação, Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFGM); Psicóloga, Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Rodrigo Lopes Miranda

Doutor e Mestre em Educação, Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFGM); Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Rozaine Aparecida Fontes Tomaz

Mestre em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB); Professora dos cursos de Direito e Administração na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Frutal).

Solange Christina Carneiro Rodriguez

Doutorada em Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS); Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/unidade Campanha).

Welessandra Aparecida Benfica

Doutoranda em Educação, Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG); Professora no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Ibirité).



Este livro foi composto em Berkeley,
Corbel e **Dante** e impresso em papel
Pólen Sóft 80g
Gráfica CS - Eireli - EPP