

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social**

Renata Silva Cruz

**AS PESQUISAS “ESCOLOLÓGICAS” NA OBRA DE HELENA ANTIPOFF:**  
**Proposta de uma Ciência da Escola (1929-1944)**

Belo Horizonte  
2024

Renata Silva Cruz

**AS PESQUISAS “ESCOLOLÓGICAS” NA OBRA DE HELENA ANTIPOFF:  
Proposta de uma Ciência da Escola (1929-1944)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em educação: Conhecimento e Inclusão social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Regina Helena de Freitas Campos.

Coorientadora: Dra. Erika Lourenço.

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.

C957p  
T

Cruz, Renata Silva, 1977-  
As pesquisas "escolológicas" na obra de Helena Antipoff [manuscrito] :  
proposta de uma ciência da escola (1929-1944) / Renata Silva Cruz. -- Belo  
Horizonte, 2024.  
253 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de  
Educação.

Orientadora: Regina Helena de Freitas Campos.

Coorientadora: Érika Lourenço.

Bibliografia: f. 217-229.

Apêndices: f. 230-253.

1. Antipoff, Helena, 1892--1974 -- Escolologia -- Crítica e interpretação --  
Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Psicologia educacional -- Teses. 4. Psicologia  
educacional -- História -- Teses. 5. Escola nova -- História -- Minas Gerais --  
Teses. 6. Professores -- Formação -- História -- Teses.

I. Título. II. Campos, Regina Helena de Freitas, 1950-. III. Lourenço, Érika,  
1972-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.15

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

## ATA

DEFESA DE TESE DA ALUNA  
RENATA SILVA CRUZ

Realizou-se, no dia 29 de maio de 2024, às 08:30 horas, em plataforma virtual, a 970ª defesa de tese, intitulada *AS PESQUISAS "ESCOLOLÓGICAS" NA OBRA DE HELENA ANTIPOFF: PROPOSTA DE UMA CIÊNCIA DA ESCOLA (1929-1943)*, apresentada por RENATA SILVA CRUZ, número de registro 2020651704, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Regina Helena de Freitas Campos - Orientadora (UFMG), Prof(a). Érika Lourenço – Coorientadora (UFMG), Prof(a). Marilene Oliveira Almeida (UEMG), Prof(a). Camila Jardim de Meira (UEMG), Prof(a). Raquel Martins de Assis (UFMG), Prof(a). Sílvia Parrat-Dayan (Universit  de Gen ve).

A comissão considerou a tese: aprovada, destacando a originalidade e relevância do trabalho, baseado em fontes inéditas, e sua contribui o ao melhor conhecimento da obra da educadora Helena Antipoff e do processo de constru o do sistema educacional brasileiro no período considerado na tese.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título da tese para: AS PESQUISAS "ESCOLOLÓGICAS" NA OBRA DE HELENA ANTIPOFF: PROPOSTA DE UMA CIÊNCIA DA ESCOLA (1929-1944).

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de maio de 2024.

Prof(a). Regina Helena de Freitas Campos ( Doutora )

Prof(a).  rika Lourenço ( Doutora )

Prof(a). Marilene Oliveira Almeida ( Doutora )

Prof(a). Camila Jardim de Meira ( Doutor )

Prof(a). Raquel Martins de Assis ( Doutora )

Prof(a). Sílvia Parrat-Dayan ( Doutor )



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia Alicia Parrat-Dayan, Usuária Externa**, em 22/08/2024, às 07:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5  do [Decreto n  10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Regina Helena de Freitas Campos, Professora do Magistério Superior**, em 22/08/2024, às 12:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5  do [Decreto n  10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Erika Lourenco, Professor(a)**, em 22/08/2024, às 16:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5  do [Decreto n  10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marilene Oliveira Almeida, Usuária Externa**, em 26/08/2024, às 21:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5  do [Decreto n  10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Jardim de Meira, Usuária Externa**, em 26/08/2024, às 21:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5  do [Decreto n  10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Martins de Assis, Servidor(a)**, em 27/08/2024, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5  do [Decreto n  10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3482843** e o código CRC **81C9D608**.



## AGRADECIMENTOS

Inicio agradecendo a Deus que, na minha experiência de fé, tem sido presente através do Espírito Santo; Deus que habita em mim, iluminando-me e concedendo sabedoria para eu aceitar os desafios da vida.

Agradeço à minha família, de modo especial ao meu pai, Maurício Valentino Cruz (*in memoria*), que, se pudesse presenciar minha vitória estaria orgulhoso; a minha mãe, Neusa Maria da Silva Cruz, que sempre me incentivou no caminho da educação; e aos meus irmãos, Rodrigo, Robson e Rafaela, por compartilharem as alegrias desse momento.

Aos meus sobrinhos Yuri, Daniel e Hannah, por representarem o futuro, a esperança e o amor. Aos demais familiares, pela amizade e pelo incentivo.

À minha orientadora, Dra. Regina Helena de Freitas Campos, pela oportunidade, pela troca, pelo zelo com este trabalho e pela amizade que desenvolvemos ao longo desse processo. Regina é inspiração!

À professora Dra. Érika Lourenço, pela coorientação, por ter agregado com sua experiência e seu olhar atento, e por ajudar a consolidar este trabalho.

Aos membros da banca examinadora, Dra. Camila Jardim, Dra. Marilene Oliveira, Dra. Raquel Assis e Dra. Silvia Parrat por terem aceitado o convite para participar da materialização desse projeto. Obrigada, pelos múltiplos olhares para o tema proposto.

Ao meu sogro e à minha sogra, Pastor Lucas e Conceição, pelo carinho e incentivo.

Aos amigos, Júlia, Laura, André, Tânia e Ingrid, pelo zelo e pela inspiração.

À Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, pela oportunidade de uma formação sólida e consistente; pelas reflexões sobre a temática da educação, proporcionando-me muitos aprendizados.

Aos colegas de curso pela troca, amizade e motivação, especialmente a Carla Salomé, pela amizade e parceria.

Ao Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) e à Fundação Helena Antipoff (FHA), pela conservação dos documentos utilizados nesta tese. Agradeço, aos profissionais que lá atuam, pelo cuidado e pela conservação da obra de Helena Antipoff.

A todas as instituições de ensino nas quais eu atuei, pela oportunidade de crescer profissionalmente e de desenvolver o meu olhar sobre a educação: Escola Dilermando Cruz

Filho, Coeducar, Escola Effie Rolfs, Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Filho, Escola Santa Rita e Escola Dr. Raimundo Alves Torres.

A todos os amigos com quem estreitei laços de amizade nesses ambientes, minha gratidão por colaborarem com meu crescimento. Não vou citar nomes, pois todos sabem o quanto os guardo carinhosamente em minha memória.

Aos profissionais de saúde, que cuidaram de mim ao longo do meu tratamento oncológico, o que possibilitou que eu finalizasse esta tese: Dr. Jackson, Dra. Paula, Dr. Fernando, Rafaela, Tiago, Marcos e Val.

À minha psicóloga, Gabriela Pereira Arruda, por me ajudar no processo de autoconhecimento e a tornar meus propósitos mais possíveis e mais leves.

A todos os companheiros de trabalho, irmãos de comunidade de fé que rezaram por mim e me incentivaram nesta trajetória.

Ao amor da minha vida, Fernando Silva Martins, pela amizade, pelo companheirismo, pela cumplicidade e dedicação. Você segurou minha mão e não soltou nem por um segundo. Amo nossa vida e o que estamos construindo juntos.

*“E quando tudo chegar ao caos. A escola ainda será a salvação”*

**Helena Antipoff**

## RESUMO

O nosso objetivo neste trabalho foi analisar as pesquisas escolológicas realizadas sob a orientação da psicóloga e educadora russo-brasileira Helena Antipoff (1892-1974) no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, entre 1929 e 1944. A Escolologia é um neologismo proposto por Antipoff para nomear um conjunto de estudos psicopedagógicos e experimentais que ela implementou na Escola de Aperfeiçoamento, com o objetivo de estudar a escola e tudo que com ela se relaciona: administração escolar, prédio, higiene escolar, material didático, regime escolar, organização das classes, características do ensino, métodos didáticos, diversas instituições auxiliares e a própria criança em idade escolar. A proposta era fazer estudos sistemáticos das instituições escolares, a partir de verificações empíricas de seu funcionamento e da qualidade do ensino, visando à construção de uma ciência da escola. Um dos produtos das pesquisas foram as monografias, escritas pelas professoras-alunas da escola, que propuseram realizar um levantamento da realidade do sistema escolar mineiro. Utilizaram-se como perspectiva teórico-metodológica os conceitos de apropriação, recepção e circulação das teorias e práticas científicas, em uma abordagem transnacional. Essa teoria defende que, ao circular em diferentes contextos, teorias e práticas passam por processos de apropriação que podem resultar em inovações e na elaboração de novas questões do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com perspectiva historiográfica, que se desenvolveu por meio de uma pesquisa bibliográfica com análise documental. Os resultados indicam que a Escolologia propunha uma ciência da escola com base nos fundamentos da psicologia da criança, pedagogia experimental e da experimentação natural, dialogando com autores unidos ao movimento da Educação Nova como Édouard Claparède e Alexander Lazurski, entre outros. As teorias científicas, ao circularem, passam por processos de transformação, ganhando sentido no novo contexto, por meio da experiência cultural e das demandas que as tornam apropriadas e adaptadas. Neste estudo, evidencia-se que a Escolologia desempenhou um papel significativo na transformação da pesquisa em educação e no processo de formação de professores no Brasil, ao incorporar os princípios das Ciências da Educação de forma criativa e original. Neste contexto, pode-se compreender que as pesquisas escolológicas são uma resposta às necessidades percebidas por Antipoff a respeito da realidade do sistema educacional mineiro, inspirada em suas experiências anteriores e nas pesquisas desenvolvidas ao longo do seu trabalho na Escola de Aperfeiçoamento.

**Palavras-chaves:** Helena Antipoff; escolologia; formação de professores; pedagogia, Ciências da Educação; educação nova.

## ABSTRACT

The aim of this work is to analyze the schoolological research conducted under the guidance of the Russian-Brazilian psychologist and educator Helena Antipoff (1892-1974) at the Psychology Laboratory of the Teacher Improvement School in Belo Horizonte, between 1929 and 1944. Schoolology is a neologism proposed by Antipoff to name a set of psychopedagogical and experimental studies that she implemented in the Improvement School with the aim of studying the school and everything related to it: school administration, building, school hygiene, teaching material, school regime, organization of classes, characteristics of teaching, teaching methods, various auxiliary institutions, and the child of school age itself. The proposal was to carry out systematic studies of school institutions based on empirical verifications of their functioning and the quality of teaching, aiming at the construction of a science of the school. One of the products of these researches were monographs written by the student-teachers the School that aimed to survey the reality of the Minas Gerais school system. The theoretical-methodological perspective uses the concepts of appropriation, reception, and circulation of scientific theories and practices in a transnational approach. This theory argues that when circulating in different contexts, theories and practices undergo processes of appropriation that can result in innovations and the elaboration of new knowledge questions. It is a qualitative research with a historiographical perspective that developed through a bibliographic research with documentary analysis. The results indicate that schoolology proposed a science of the school based on the foundations of child psychology, experimental pedagogy, and natural experimentation. Scientific theories, when circulating, undergo processes of transformation through which ideas gain meaning in the new context from the cultural experience and the demands from which they are appropriated and adapted. This study shows that schoolology played a significant role in transforming education research and teacher training process, by incorporating the principles of education sciences. In this context, we can understand that schoolological research is a response to the needs perceived by Antipoff about the reality of the Minas Gerais educational system, inspired by her previous experiences and the research developed throughout her work at the Improvement School.

**Keywords:** Helena Antipoff; schoolology; teacher training; pedagogy; Education Sciences. new education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Lista de alunos do IJJR 1912 a 1925 – Hélène Antipoff.....	19
Figura 2 - Sumário da <i>Revista do Ensino</i> nº 50, 51 e 52 de 1930 .....	75
Figura 3 - Artigo sobre Escolologia na página da <i>Revista do Ensino</i> .....	78
Figura 4 - <i>Escolologia</i> , texto publicado pela Imprensa Oficial de Minas Gerais .....	82
Figura 5 - Os ideias e interesses das crianças, artigo publicado na revista Archives de Psychologie do IJJR em 1930 .....	87
Figura 6 - <i>Folder</i> sobre o curso de verão no IJJR em 1928 .....	90
Figura 7 - Capa da <i>Monografia da Classe nº 32 – Grupo Olegário Maciel</i> .....	105
Figura 8 - Amostra do teste Dearborn.....	110
Figura 9 - Capa e contracapa da <i>Monografia de uma classe Escolar de Belo Horizonte</i>	127
Figura 10 - Quadro de escolaridade da classe referida na <i>Monografia de uma classe escolar de 1931</i> . .....	130
Figura 11 - Gráfico 1 - Correlação entre peso/ altura, nutrição e robustez. ....	136
Figura 12 - Gráfico 2 - Índices força muscular e capacidade pulmonar .....	136
Figura 13 - Dados sobre o perfil geral da classe .....	144
Figura 14 - Frequência dos exercícios de cada matéria por trimestre. ....	149
Figura 15 - Marcha das crianças na escola – Classe do 3º ano .....	160

## LISTA DE FICHAS

<b>Ficha 1 - <i>Escolologia</i> .....</b>	<b>165</b>
<b>Ficha 2 - Verso da ficha 1 – <i>Escolologia</i> .....</b>	<b>171</b>
<b>Ficha 3 - <i>Organização escolar</i> .....</b>	<b>181</b>
<b>Ficha 4 - <i>Monografia (1º. ano repetente)</i> .....</b>	<b>183</b>
<b>Ficha 5 - Ficha Escala de medida de inteligência .....</b>	<b>188</b>
<b>Ficha 6 - Ficha Jogos .....</b>	<b>200</b>
<b>Ficha 7 - Ficha para investigação do hábito dos jogos infantis durante a recreação .....</b>	<b>203</b>
<b>Ficha 8 - Investigação do jogo e da atividade de crianças solitárias .....</b>	<b>205</b>
<b>Ficha 9 - Caixa de Decroly .....</b>	<b>207</b>

## LISTA DE FLUXOGRAMA

<b>Fluxograma 1 - Transcrição da ficha 1 - <i>Escolologia</i> .....</b>	<b>165</b>
<b>Fluxograma 2 - Transcrição do esboço referente ao Departamento de Educação da ficha 2 .....</b>	<b>173</b>
<b>Fluxograma 3 - Transcrição– Boletim do sistema educacional.....</b>	<b>177</b>
<b>Fluxograma 4 - Relações possíveis entre recursos familiares, escolarização e contexto social.....</b>	<b>179</b>
<b>Fluxograma 5 - Transcrição da ficha 3 - Organização escolar.....</b>	<b>181</b>
<b>Fluxograma 6 - Transcrição da ficha 3 - <i>Monografia 1º. ano repetente</i>.....</b>	<b>184</b>



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos documentos categorizados por gênero textual .....	36
Quadro 2 - <i>Sumário da Revista de Ensino</i> , volumes 50, 51 e 52 – outubro e novembro de 1930 .....	77
Quadro 3 - Comparativo dos índices da Monografia do Grupo Escolar Olegário Maciel e da Monografia de uma classe escolar - 1931 .....	103
Quadro 4 - Testes de inteligência utilizados na pesquisa escolológica .....	109
Quadro 5 - Fatores positivos e negativos observados na classe focalizada na <i>Monografia n.º. 32</i> – Grupo Olegário Maciel .....	125
Quadro 6 - Relação de medidas antropométricas .....	135
Quadro 7 - Categoria dos manuscritos .....	165
Quadro 8 - Fichamentos de autores com o tema inteligência .....	187
Quadro 9 - Fichamentos sobre formação do professor .....	195
Quadro 10 - Estudos sobre métodos didáticos e práticas pedagógicas inovadoras .....	198
Quadro 11 - Transcrição do fichamento: Jogo .....	201
Quadro 12 - Transcrição do modelo de ficha de observação.....	204
Quadro 13 - Transcrição da ficha 23 – Investigação do jogo e da atividade das crianças solitárias.....	205

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 - Nacionalidade dos pais .....</b>	<b>152</b>
<b>Tabela 2 - Profissão dos pais.....</b>	<b>152</b>
<b>Tabela 3 - Distribuição de alunos por classe .....</b>	<b>156</b>
<b>Tabela 4 - Distribuição de alunos por série, em 1929.....</b>	<b>156</b>
<b>Tabela 5 - Variação da idade no 1º ano escolar .....</b>	<b>157</b>
<b>Tabela 6 - Quantidade de alunos repetentes no 1º ano escolar .....</b>	<b>157</b>
<b>Tabela 7 - Distribuição de matrículas dos órgãos de ensino de Minas Gerais – transcrição da ficha 2 .....</b>	<b>172</b>
<b>Tabela 8 - Transcrição da ficha 2, com o total de matrículas do ensino primário nos anos de 1938, 1939 e 1940 .....</b>	<b>172</b>
<b>Tabela 9 - Transcrição da ficha 2, com a distribuição dos alunos da capital por série de ensino em 1940 .....</b>	<b>175</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE -	Associação Brasileira de Educação
APM -	Arquivo Público Mineiro
CDPHA -	Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff
EUA -	Estados Unidos da América
FaE -	Faculdade de Educação
FHA -	Fundação Helena Antipoff
IJR -	<i>Institut Jean-Jacques Rousseau</i>
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UEMG -	Universidade do Estado de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>Helena Antipoff</b> .....	18
<b>Escolologia e a formação de professores</b> .....	24
<b>Pressupostos teóricos</b> .....	28
<b>Fontes e arquivos</b> .....	33
<b>Capítulos</b> .....	37
<b>CAPÍTULO I – A ESCOLOLOGIA NA OBRA DE HELENA ANTIPOFF: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E EPISTEMOLÓGICA</b> .....	40
<b>1 O movimento da Escola Nova</b> .....	42
<b>2 A Escola de Aperfeiçoamento e o Laboratório de Psicologia</b> .....	47
<b>3 História da Pedagogia: da arte de ensinar a pedagogia científica</b> .....	55
3.1 Pedagogia e Educação .....	55
3.2. Os fundamentos da pedagogia experimental .....	62
3.3 A pesquisa em educação na obra de Helena Antipoff .....	66
3.4 A experimentação natural: método psicológico de Alexander Lazurski .....	67
<b>CAPÍTULO II – ESCOLOLOGIA E SEUS FUNDAMENTOS</b> .....	74
<b>1 A proposta da Escolologia</b> .....	74
<b>2 A Escolologia nas correspondências com Claparède</b> .....	82
<b>CAPÍTULO III - MONOGRAFIAS</b> .....	101
<b>1 Monografia nº32 do Grupo Escolar Olegário Maciel</b> .....	104
<b>2 A monografia de uma classe escolar de Belo Horizonte: estudo escolológico de 1931</b> .....	126
2.1 Sobre o aluno .....	130
2.2 Sobre a escola e o professor .....	145
2.3 Conclusões do trabalho escolológico .....	150
<b>3 Monografias de diversos grupos escolares</b> .....	150

<b>CAPÍTULO IV - MANUSCRITOS</b> .....	163
<b>1 Estudos escolológicos</b> .....	165
<b>2 Estudos sobre inteligência</b> .....	186
2.1 Fichamento sobre a Escala de medida de inteligência .....	187
2.2 Fichamento elaborado por Helena Antipoff sobre o livro <i>How to measure in locations</i> , de Willian Anderson McCall .....	189
2.3 Fichamento: dificuldades na avaliação da inteligência dos escolares pelos mestres segundo as observações de Edward Garrigues Boring .....	193
<b>3 Estudos sobre a formação do professor</b> .....	194
<b>4 Estudos didáticos e metodológicos sobre as práticas pedagógicas inovadoras</b> .....	198
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	211
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	217
<b>APÊNDICE</b> .....	230
<b>APÊNDICE A - Minibiografia dos Autores dos Manuscritos</b> .....	231
<b>ANEXOS</b> .....	235
<b>ANEXO A - Revista do ensino: Escolologia</b> .....	236
<b>ANEXO B - Monografia da Classe nº 32</b> .....	237
<b>ANEXO C - Monografia de uma classe escolar de Belo Horizonte: estudo escolológico de 1931</b> .....	238
<b>ANEXO D - Fichas</b> .....	239

## INTRODUÇÃO

As modificações do espaço escolar introduzidas nas primeiras décadas do século XX nas escolas brasileiras, decorrentes da expansão do sistema público de ensino e das recomendações das novas Ciências da Educação, colocaram novas questões aos educadores. Os debates sobre a organização do ambiente escolar e das salas de aula, novos métodos de ensino e o desenvolvimento infantil provocaram o surgimento de questões e propostas inovadoras no contexto escolar da época (Veiga, 2007). Nesse âmbito, se inserem as pesquisas ditas “escolológicas”, realizadas sob a orientação da psicóloga e educadora russo-brasileira Helena Antipoff (1892-1974) no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, entre 1929 e 1944.

A tese defendida neste trabalho é a de que a Escolologia foi uma proposta de uma nova ciência sobre a escola, ou seja, um novo campo de conhecimento desenvolvido por Helena Antipoff no âmbito da disciplina que ministrava na Escola de Aperfeiçoamento Psicologia Educacional e Prática de Laboratório e uma contribuição original da educadora para o campo das Ciências da Educação. Esta proposta aproximou as alunas do curso de aperfeiçoamento do método científico em pesquisa educacional, utilizando a ciência experimental para sistematização da pesquisa em educação em Minas Gerais. O resultado deste trabalho foi a vasta produção científica em educação na década de 1930, com os levantamentos de dados sobre o sistema educacional, análise e observação das práticas pedagógicas, bem como o conhecimento do meio social, econômico e cultural das crianças mineiras, buscando identificar como esses fatores influenciavam no ensino e aprendizagem das crianças.

Nesta perspectiva, o objetivo geral neste trabalho foi analisar as pesquisas escolológicas desenvolvidas no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, sob a orientação de Helena Antipoff, durante o curso de aperfeiçoamento de professores, iniciado com a fundação da escola em 1929, no contexto das transformações promovidas no sistema escolar de Minas Gerais nos anos de 1930 e 1940. O resultado concreto da Escolologia foram as monografias produzidas pelas alunas da Escola de Aperfeiçoamento, denominadas pela educadora como professoras-alunas, sobre os grupos e as classes escolares de Belo Horizonte. Para tanto, localizamos duas monografias de classes escolares, uma manuscrita, escrita por duas professoras-alunas, uma monografia sem identificação de autores, publicada pela Imprensa Oficial de Minas Gerais, e parte de uma monografia de um grupo escolar publicada na *Revista do Ensino*. Procuramos descrever as pesquisas escolológicas realizadas sob a orientação de

Helena Antipoff durante o período de 1929 a 1944, e identificamos as principais teorias educacionais que fundamentavam as pesquisas escolológicas, em diálogo com outros centros de produção de conhecimento em Ciências da Educação, as contribuições das pesquisas escolológicas e as inovações que foram introduzidas na formação de professores para o ensino primário.

É importante observar que a escolha deste objeto de investigação, além das justificativas acadêmicas relevantes para o conhecimento da história da educação e da pedagogia, é também uma escolha na minha história, enquanto estudante, pesquisadora e profissional da educação básica com formação pedagógica. Consequentemente, minhas análises, julgamentos e interpretações se dão no campo pedagógico, especificamente com um olhar para práticas pedagógicas que visam viabilizar a aprendizagem das crianças no âmbito escolar. Quero destacar esses aspectos, pois as escolhas que envolvem o desenho da pesquisa decorrem muito mais dessa visão pedagógica que de uma visão de um historiador, embora o trabalho da historiografia perpassasse toda pesquisa em sua perspectiva teórica.

## **Helena Antipoff**

Helena Wladimirna Antipoff nasceu em Grodno, na Rússia, em 1892, tendo vivido em São Petersburgo até por volta dos anos 1910 e 1912. Por problemas políticos, sua mãe decidiu deixar a Rússia e levar as filhas para estudarem em Paris. Lá, Helena iniciou o curso de psicologia, na Sorbonne e logo procurou estágio no laboratório de pedagogia experimental Binet-Simon<sup>1</sup>, iniciando ali sua formação científica, participando dos procedimentos de padronização de testes de inteligência, criados por Alfred Binet<sup>2</sup> e Theodore Simon<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Em 1904, Binet criou um pequeno laboratório de pedagogia experimental em uma escola localizada na rua Grange aux Belle, em Paris, e fundou a Sociedade Livre para o Estudo Psicológico da Criança. A partir do trabalho feito no laboratório, entrevistando crianças, o psicólogo empreendeu o inquérito médico-pedagógico realizado nas escolas de Paris para identificar crianças com dificuldades de aprendizagem. Esse inquérito ficou famoso, pois originou os primeiros testes de inteligência elaborados por Binet, rapidamente disseminados por diversos países (Campos, 2012, p. 70).

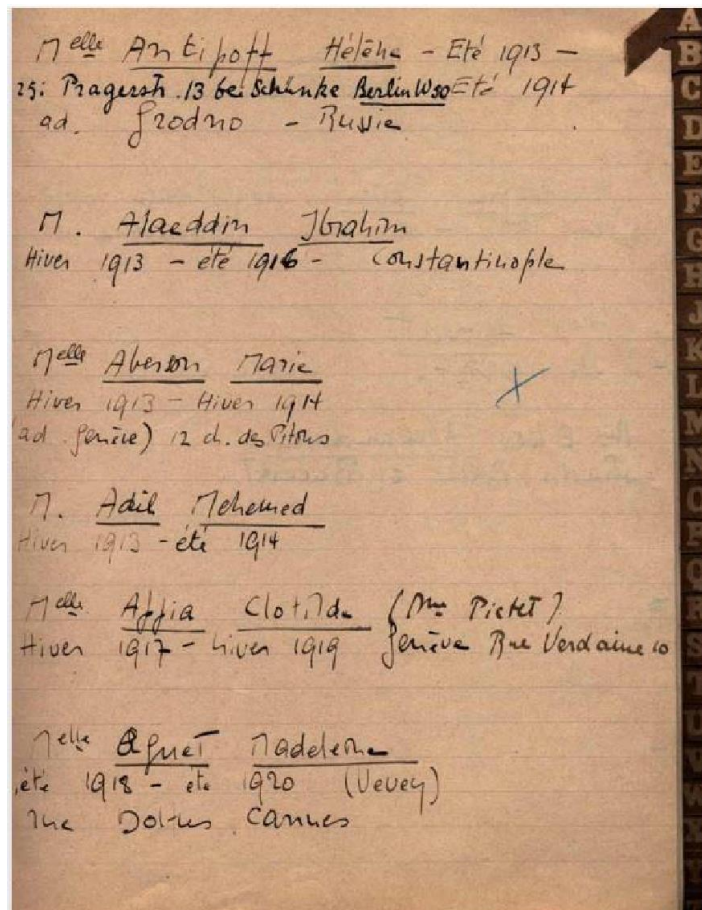
<sup>2</sup> Alfred Binet (1857-1911), nascido em Nice, fundou o primeiro periódico de psicologia em língua francesa, *L'anne psychologique*. Foi considerado um dos psicólogos mais importantes do seu tempo. Inventou os primeiros instrumentos de medida da inteligência e dos processos superiores e o conceito de idade mental. Elaborou, em colaboração com Théodore Simon, os primeiros testes de nível mental, que foram publicados em 1905, em Paris (Campos, 2012).

<sup>3</sup> Théodore Simon (1873-1961), médico psiquiatra, colaborou nas pesquisas de Binet sobre a inteligência das crianças e foi coautor da escala de medida da inteligência, conhecida como Teste Binet-Simon. Após a morte de Binet, tornou-se diretor da Sociedade Livre para o Estudo Psicológico da Infância, que passou a ser chamada Sociedade Alfred Binet. Simon esteve em Belo Horizonte em 1929 para várias conferências sobre os testes de inteligência promovidos pela Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte (Campos, 2012).

De acordo com Campos (2012), no Laboratório de Binet-Simon Antipoff conheceu Édouard Claparède<sup>4</sup> (1873-1940), líder do grupo de estudiosos e profissionais da educação que criou o Instituto Jean Jacques Rousseau<sup>5</sup>, em Genebra, uma escola destinada à formação de educadores. Essa escola se tornou um centro de pesquisa em Ciência da Educação. Em visita ao Laboratório de Binet-Simon, Claparède convidou Antipoff para continuar seus estudos em Genebra.

Antipoff participou da primeira turma, composta por 22 alunos e 11 alunas, frequentando durante dois semestres o curso de Claparède (Psicologia da Criança, Psicologia Experimental). Na Figura 1, temos o registro indicando que ela esteve no instituto entre os semestres de verão de 1913 e 1914.

**Figura 1 - Lista de alunos do IJJR 1912 a 1925 – Hélène Antipoff**



Fonte: Archives Institut Jean Jacques Rousseau. Disponível em: [https://www.unige.ch/archives/aijrr/application/files/7214/4309/8256/Repertoire\\_nom\\_dEleves\\_1912-19251.pdf](https://www.unige.ch/archives/aijrr/application/files/7214/4309/8256/Repertoire_nom_dEleves_1912-19251.pdf). Acesso em 9 abr. 2024.

<sup>4</sup> Médico e psicólogo suíço, fundador do Instituto Jean Jacques Rousseau.

<sup>5</sup> O Instituto Rousseau foi criado como instituição livre de formação de educadores em Genebra, em 1912, e só foi incorporado à Universidade de Genebra em 1927 (Hofstetter, 2012a).



Na condição de aluna de Claparède, Antipoff colaborou na Instalação da ‘Maison des Petits’<sup>6</sup>, “escola infantil anexa ao instituto, destinada à experimentação de métodos de ensino e à pesquisa em psicologia da criança” (Campos, 2012, p. 114). Em 1914, Antipoff deixou Genebra e se instalou na Espanha. Mesmo vivendo na Espanha, mantinha os laços com o Instituto Rousseau por meio de constantes trocas de cartas com Claparède, e publicava artigos sobre psicologia da criança.

Em 1917, sentiu a necessidade de retornar à Rússia, para cuidar de seu pai ferido na guerra. Helena trabalhou como psicóloga, promovendo diagnóstico psicológico de crianças que haviam perdido suas famílias em conflitos militares e passaram a viver em abrigos e orfanatos.

Com a vontade colaborar com a reorganização social da Rússia, conciliou sua experiência científica com ações humanitárias (Campos, 2012) e continuou seu trabalho em psicologia laboratorial na Rússia. Ela estava associada ao Laboratório de Psicologia da Universidade de Petrogrado, dirigido por Aleksander Petrovich Nechaev, que realizava pesquisas em psicologia experimental e pedagogia. Com base nessa rigorosa experiência empírica, ela desenvolveu uma firme crença no papel dos métodos experimentais, laboratórios e aparatos psicológicos. O Laboratório Binet-Simon e o Laboratório IJJR eram na época duas instituições centrais de pesquisa psicológica em temas relacionados ao campo da educação (Cirino; Miranda, 2015).

Em 1924, deixou a Rússia para se encontrar com o marido exilado em Berlim. A convite de Claparède, transferiu-se novamente para Genebra em 1926 para assumir as funções de sua assistente no Instituto Rousseau, então integrado à Universidade de Genebra. Um dos destaques em sua formação no Instituto Rousseau foi seu desenvolvimento como pesquisadora e sua assistência a Claparède na criação de novas práticas e de novos empreendimentos, como foi o caso da ‘Maison des Petits’. O trabalho e as pesquisas desenvolvidas pelo IJJR, nos quais Antipoff teve importante participação, resultaram na proposta pedagógica que ficou conhecida, nos anos 1920, como escola ativa ou educação funcional, que centrava as ações pedagógicas na iniciativa e espontaneidade das crianças, ou seja, uma educação fundamentada na ação, centrada nas necessidades de desenvolvimento do educando (Hameline, 1996; Campos, 2012).

Nos jornais de Genebra, é possível localizar, entre 1926 e 1930, menções a textos publicados pela autora nos periódicos associados ao instituto, *e.g.*, em 1926, *l'Éducateur* – O

---

<sup>6</sup> A ‘Maison des Petits’ foi uma instituição de educação infantil criada em 1913, para servir de campo a práticas educativas para os alunos do IJJR. Antipoff foi uma das primeiras professoras da Maison (Campos, 2012).

estudo da personalidade pelo método Lasourski<sup>7</sup>; em 1929, *Les Archives de Psychologie* – Observações sobre a compaixão e o senso de justiça na criança e, em 1930, *Les Archives de Psychologie* – Os ideais e interesses das crianças brasileiras.

Sobre o trabalho da psicóloga no IJJR, Bovet (1932, p. 78) apontou que

A Sra. Antipoff não se limitou a ser a facilitadora do Laboratório. Ela assumiu e renovou o nosso curso de técnica multiplicando individual e coletivamente exames individuais e de grupo nas aulas. Ela criou “arquivos pedológicos” que foram um prelúdio do belo trabalho que ela tem feito desde 1929 na Escola e Aperfeiçoamento de Belo Horizonte (Brasil). Ela coordenou vários estudos realizados em Genebra e deu assim uma satisfatória contribuição para um problema cuja importância M. Claparède tem sublinhado, a da constância dos testes.

Destacamos que o período que Antipoff retornou ao IJJR é o mesmo em que Piaget começou a desenvolver trabalhos sistemáticos na instituição. Nomeada pelo Conselho de Estado genebrino para a função de assistente do Laboratório de Psicologia da Faculdade de Ciências, Antipoff fez parte, desde então, dos grandes nomes da instituição, ao lado de Richard Meili<sup>8</sup>, Marc Lambercier<sup>9</sup>, Léon Walther<sup>10</sup> e Marguerite Secheyay<sup>11</sup>. Ela também deu aulas de apoio de psicologia e cursos de férias, e examinava os candidatos da Fundação *Pour l’Avenir*. Em 1928, ano em que Claparède estava no Egito para fundar um Instituto das Ciências da Educação, Antipoff o substituiu no laboratório, assumindo as pesquisas sobre a habilidade manual e a inteligência, assim como na editoria da revista *Les Archives de Psychologie*<sup>12</sup> (Ruchat, 2008).

<sup>7</sup> Psicólogo e psiquiatra russo. Riviane Borghesi Bravo analisou esse texto e as apropriações das ideias do psicólogo em Helena Antipoff em sua tese disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/31903/1/Tese%20vers%C3%A3o%20biblioteca.pdf>.

<sup>8</sup> Richard Meili (1900-1991), assistente, chefe de trabalho e docente no IJJR, publica, em 1937, um *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik* (traduzido em francês em 1966: *Manuel du diagnostic psychologique*, Paris: PuF). Em 1941, foi responsável pelo serviço de orientação profissional de Winterthur, perto de Zurique, antes de se tornar professor da primeira cadeira de psicologia da Universidade de Berna. Desenvolveu um modelo psicológico e numerosos testes, associando-os à abordagem gestalista de Köhler (*Gestaltpsychology*). Foi um dos fundadores e primeiro presidente da sociedade suíça de Psicologia e, também, redator da *Revue suisse de psychologie* (Ruchat, 2008).

<sup>9</sup> Marc Lambercier (1890-1972) formou-se como engenheiro mecânico, depois de químico. Inscreveu-se no semestre de inverno 1924-1925 no IJJR, enquanto prosseguia seus estudos em Biologia e obteve o certificado em 1925. Após uma licença em Biologia, entrou em 1927 no Laboratório de Psicologia Experimental e colaborou com Claparède, Jean Piaget e André Rey. Foi nomeado responsável pelo curso no IJJR e defendeu sua tese em 1946 sobre a constância das grandezas (Ruchat, 2008).

<sup>10</sup> Léon Walther (1890-1963), russo de origem, psicólogo, entrou no IJJR em 1918. Defendeu sua tese na Faculdade de Letras sobre a tecnopsicologia do trabalho industrial e colaborou no IJJR desde 1923 em tecnopsicologia e orientação profissional. Trabalhou em Belo Horizonte em 1929, e foi docente na Universidade de Genebra e professor na Faculdade de Letras da Universidade de Fribourg. Em 1932, foi diretor do Instituto de Psicotécnica de Genebra, tendo várias publicações nos domínios da orientação profissional e da tecnopsicologia (Ruchat, 2008).

<sup>11</sup> Marguerite Secheyay foi aluna do IJJR de 1925 a 1926, e obteve seu certificado em julho de 1926, depois seu diploma em 1927. Sua irmã, Madeleine, também frequentou o IJJR durante esse período (Ruchat, 2008).

<sup>12</sup> Periódico científico editado em Genebra por Claparède desde 1901 (Campos, 2012).

Hofstetter e Mole (2019), ao estudarem a cidade Genebra e o seu papel na difusão da educação nova, exortam que não se deve atribuir a apenas um sujeito o papel de titular de um movimento, mas a um conjunto de atores. Nesse sentido, destacamos a participação e a importância de diversos sujeitos na constituição do IJJR. Ao mencionar a relação entre professores e alunos, Claparède (1930, p. 89) afirma: “para dar uma visão exata do Instituto J. J. Rousseau, eu deveria falar das relações de amizade e união entre professores e alunos e que faziam deles uma grande família” e menciona alguns nomes que contribuíram com a consolidação do Instituto como referência em Ciências da Educação: Alice Descoedres<sup>13</sup>, Mina Audemars<sup>14</sup>, Louise<sup>15</sup> Lafendel, Pierre Bovet, Adolphe Ferrière<sup>16</sup>, Jean Piaget, Léon Walther e Helena Antipoff (Azevedo, 2023).

Antipoff pertence à primeira nova geração que participou da construção daquilo que fez o sucesso da escola de Genebra: a psicologia do desenvolvimento da criança normal e anormal. Desse grupo, fez parte Jean Piaget, que, em pouco tempo, foi reconhecido como grande especialista do campo da psicologia do desenvolvimento. (Ruchat, 2008). O nome de Antipoff aparece nas listas de pesquisadores internacionalmente importantes de sua época<sup>17</sup>. Antes de vir ao Brasil, ela já havia publicado 12 trabalhos, todos tratando da interface da educação e da psicologia e focados em técnicas de pesquisa experimental para verificar os níveis mentais e as habilidades das crianças (Cirino; Miranda, 2015).

Foi na condição de assistente do psicólogo que recebeu o convite, em 1929, para lecionar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Em julho de 1929, Helena Antipoff partiu para o Brasil para assumir sua nova função como professora da Escola de Aperfeiçoamento.

Na função de professora, de diretora e psicóloga de laboratório, Antipoff não era uma novata, pois possuía uma formação teórica e prática em psicologia e pedagogia, há quase 20 anos. Formada no IJJR, aprendeu a trabalhar com o mestre Claparède e impregnou-se do espírito do IJJR e da causa da pedagogia nova. Após se instalar, criou um laboratório, que, em

---

<sup>13</sup> Alice Descoedres (1877-1963), especialista em educação especial e militante pacifista em Genebra (Campos, 2012).

<sup>14</sup> Mina Audemars (1882-1971), educadora responsável pela Escola Experimental Maison des Petits, vinculada ao instituto (Campos, 2012).

<sup>15</sup> Louise Lafendel, educadora responsável, junto de Mina Audemars, pela Escola Experimental Maison des Petits (Campos, 2012).

<sup>16</sup> Adolphe Ferrière (1879-1960), pedagogo, professor de sociologia e vice-presidente da Liga Internacional das Escolas Novas (Hameline, 2002).

<sup>17</sup> Ver *O Registro Psicológico*, editado por Carl Murchison e publicado nos Estados Unidos em 1929 (Murchison, 1929; Cirino; Miranda, 2015).

sua perspectiva, seria uma espécie de filial do IJJR, um lugar onde, a exemplo de Munique, Paris e Genebra, se construíam e se aprimoravam as Ciências da Educação (Ruchat, 2008).

O contrato inicial, por dois anos, previa que a professora deveria assumir a cadeira de Psicologia, a coordenação do Laboratório de Psicologia e a assessoria ao sistema de ensino na aplicação de testes de inteligência. A implantação das medidas da inteligência visava subsidiar a organização, nas escolas públicas, das chamadas "classes homogêneas" por nível intelectual e, também, das classes especiais, previstas na legislação da reforma de ensino<sup>18</sup> (Campos, 2003).

Instalada em Belo Horizonte, ao lado de suas atividades de ensino, ela prosseguiu com suas investigações. Em novembro de 1929, lançou-se em um grande inquérito sobre os ideais e interesses das crianças mineiras junto das professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento. Em fevereiro de 1930, apresentou seu artigo sobre os ideais e interesses das crianças. Além disso, iniciou com estudos monográficos das classes, que retomam pesquisas feitas por ela própria em Genebra e nos tempos em que viveu na Rússia. O conjunto desses trabalhos recebeu o nome de *Escolologia* (Ruchat, 2008; Campos, 2010; Campos, 2012; Kulesza, 2019b).

O interesse de Antipoff pela pesquisa educacional era grande. De acordo com Ruchat (2012), de modo que constantemente pedia a Claparède para escrever um manual para suas alunas, para redigir a sua biografia e para completar um capítulo do seu livro. “É do que tem necessidade para alimentar seus próprios trabalhos e seu ensino” (2012, p. 198). Estava sempre consumindo as obras dos grandes psicólogos e pesquisadores, dentre os quais: Köhler, Koffka, Groos, Meumann, Varendonck, graças aos artigos da revista *Archives de Psychologie*, da qual foi editora, e de lá extraía muito conhecimento sobre a psicologia da criança especialmente do seu principal mentor, Edouard Claparède, cuja influência inspirou seus próprios trabalhos.

Ao assumir o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, Helena Antipoff buscou implementar esse espírito científico na formação das professoras-alunas e, para isso, propôs a série de pesquisas sobre a escola que denominou *Escolologia*.

---

<sup>18</sup> Desde 1920, reformas educacionais vinham sendo implementadas nos estados brasileiros. Em 1924, foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE). O grupo de educadores comprometidos com sua criação era progressista e desejava uma modernização do sistema de educação pública. Alguns desses educadores foram responsáveis pelas reformas ocorridas em seus estados. No caso de Minas Gerais, seu responsável foi Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968), cuja reforma ficou conhecida como Reforma Francisco Campos. A reforma em Minas Gerais teve seus fundamentos nos princípios escolanovistas com a valorização da psicologia como base científica para a pedagogia. Francisco Campos também foi o responsável pela criação da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, onde Antipoff atuou como professora durante os anos de 1930 (Campos, 2012).

Segundo Antipoff (1930), as pesquisas “escolológicas” deveriam investigar minuciosamente, por meio de observação, testes pedológicos<sup>19</sup> e escolares, as classes escolares da capital mineira, recolhendo dados necessários ao âmbito dos métodos de ensino, ao preparo dos professores, aos meios materiais à disposição do ensino e às capacidades das próprias crianças. Ao final, as alunas deveriam organizar os resultados em forma de monografias. Além disso, para Antipoff, as pesquisas tinham como finalidade a formação profissional das professoras, “no sentido de treiná-las em considerar os fatos pedagógicos do ponto de vista da ciência” (Antipoff, 1930, p. 151).

Seu contrato de trabalho nos ajuda a entender o trabalho com a pesquisa científica em educação. A primeira cláusula do contrato diz: “Madame Antipoff é contratada como professora de psicologia e, especialmente, de psicologia experimental” (Secretaria de Educação e Saúde Pública do Estado de Minas Gerais, 1932). Além disso, sua terceira cláusula afirma: “Durante este período (de validade do contrato), Madame Antipoff deve redigir um Boletim de Observações Psicológicas, contendo os resultados da pesquisa realizada” (Secretaria de Educação e Saúde Pública do Estado de Minas Gerais, 1932). Na Escola de Aperfeiçoamento, buscou desenvolver seu pensamento científico na formação das professoras-alunas e para isso propôs essa série de pesquisas sobre a escola, que denominou Escolologia, a ciência da escola.

### **Escolologia e a formação de professores**

Entre tantas experiências da educadora em Paris, Genebra, Alemanha e na própria Rússia, é no Brasil que se destaca a maior parte da sua obra. Mais especificamente, evidencia-se o seu trabalho na direção do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, no final dos anos de 1920 e durante os anos de 1930, na formação dos professores da referida escola. Os dados levantados apontaram a Escolologia como uma estratégia de formação de professores, com base na ciência, sendo formada por um conjunto de pesquisas empíricas relacionadas à escola, visando conhecer os diversos aspectos

---

<sup>19</sup> O termo pedologia foi cunhado no início dos anos de 1900 e se consolidou em 1911 no I Congresso Internacional de Pedologia, ocorrido em Bruxelas. Estiveram presentes mais de 500 delegados, representantes de 35 países, entre eles: médicos, cientistas, ministros da educação, professores e pais. O objetivo era criar uma ciência, a ciência da criança. Para eles, a ciência deveria fundir todo conhecimento disponível sobre a criança e sobre a educação: medicina, neurologia, psiquiatria, psicanálise, antropometria, higiene, biologia, o eugenismo, a criminologia, sociologia, demografia, história, antropologia, filosofia e pedagogia, obviamente. Mas, por certo, em segundo plano, a referência e o modelo mais importantes eram a psicologia. A unificação dessas múltiplas disciplinas que tratavam da criança foi vista como um meio de maior impacto científico, pedagógico e social. A ciência estava unida destinada ao conhecimento real da natureza da criança, favorecendo, assim, o seu desenvolvimento (Hoffstetter, 2012).

da organização escolar, do desenvolvimento, das crianças e da prática pedagógica (Almeida; Campos, 2022).

A palavra Escolologia refere-se a um neologismo proposto por Antipoff para nomear uma nova ciência, constituída progressivamente a partir de estudos psicopedagógicos e experimentais sobre o funcionamento das escolas. O objetivo era, segundo Antipoff, construir “um conhecimento minucioso acerca de tudo o que constitui atualmente este organismo social chamado escola pública, aqui em Minas, em Belo Horizonte” (Antipoff, 1931, p. 7). As monografias escolológicas teriam por finalidade estudar a escola e tudo o que a ela se relaciona: “administração escolar, prédio, higiene escolar, material didático, regime escolar, organização das classes, características do ensino, métodos didáticos, diversas instituições auxiliares, os professores e seus métodos pedagógicos, enfim, o Escolar” (Antipoff, 1930, p. 146):

Quando nos voltamos para o estudo do escolar e não somente da criança, esse estudo se torna mais complexo e, do plano psicológico passa-se ao plano social... O escolar não é somente um ser físico, dotado de consciência, é também [...] um cidadão. Um ser de sua terra, de seus pais, vivendo sob certas leis e se desenvolvendo em uma dada cultura, intelectual ou econômica... e se formará em função das múltiplas influências de sua nova coletividade: colegas, professores, regime escolar, métodos de trabalho (...) (Ruchat, 2010).

A Escolologia, desenvolvida por Helena Antipoff, ocorreu no contexto da Escola de Aperfeiçoamento, em que professores primários, formados pelas escolas normais, atuando nos grupos escolares, da capital ou do interior, obtiveram formação complementar para se tornarem técnicos e especialistas em educação. Nesse sentido, no âmbito da história da educação, a Escolologia pode contribuir para a compreensão do campo da história da formação de professores, à medida que propõe que o professor seja inserido no método científico para o conhecimento da escola e do aluno.

A problemática em que se insere o campo da formação de professores é justamente a junção das dificuldades oriundas de uma área que, segundo Azanha (2004), há anos discute propostas para a formação dos professores, propostas estas que não ultrapassam o nível de recomendações abstratas sobre a necessidade de "sólida formação dos educadores", da "integração de teoria e prática", da "interdisciplinaridade" etc. E o que Antipoff faz é justamente concretizar, nas pesquisas escolológicas, o que Claparède chamou de pedagogia experimental, sugerindo a construção de propostas pedagógicas firmemente estabelecidas sobre observações sistemáticas das escolas, constituindo, assim, uma “ciência da escola”.

Almeida e Campos (2022) afirmam que a Escolologia foi uma das estratégias de formação de professores promovida por Helena Antipoff. Sua inovação foi analisar a escola

integrando ciência e educação, na construção de uma proposta científica para a pedagogia, como afirmam as autoras: “O fenômeno educativo, os resultados da ação da escola são considerados como a síntese de múltiplos aspectos do processo escolar. Somente a partir da observação e análise minuciosa desses diversos aspectos é que seria possível propor intervenções consistentes” (2022, p. 24). Nesse contexto, a formação das alunas, por meio das pesquisas escolológicas, era essencial, reforçando a ideia de que a escola, sendo uma instituição de grande complexidade, merecia, portanto, uma ciência a ela dedicada.

Quando se trata da qualidade do ensino, é recorrente, nas propostas de reforma educacional, o destaque conferido ao professor e à sua formação, sempre tendo em vista a necessidade de seu aperfeiçoamento.

Para Prates (1989), no Brasil e, também, em Minas Gerais, cada vez que se pensou em mudar o ensino elementar, pensou-se também em mudar o ensino daquele que iria ensinar o aluno, ou seja, o professor.

As pesquisas contemporâneas sobre formação docente vêm se firmando como um campo científico, político e educativo, haja vista que a formação de professores é componente importante na qualidade do sistema educativo.

Garcia (1999) afirma que mudanças no campo educacional têm implicado uma nova concepção da atividade docente e das formas de encarar a formação. Buscando aproximar-se do conceito de formação de professores e de sua delimitação como área de conhecimento e investigação, ainda destaca que:

Uma área no âmbito da Didática e da Organização Escolar, que estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Garcia, 1999, p. 27).

Campos (2012) sugere estudos sobre o grande movimento social que se organizou em torno das ações da psicóloga e educadora Helena Antipoff, em um movimento integrado por suas alunas, pelos familiares das pessoas que ela acolheu nas instituições que iniciou e pelos intelectuais que admiravam o seu trabalho. Além disso, a autora afirma que a melhor compreensão do processo em torno de uma experiência de grande alcance social e científico poderia trazer novas contribuições para a organização da educação brasileira, tão necessárias na atualidade.

Helena Antipoff considerava que a formação de professores deveria se sustentar na pesquisa científica, afirmando que “muitos elementos do ensino são realizados, segundo a sorte, deixando de lado os mais importantes elementos do ensino ao acaso, a tradição ou segundo tal teoria que nunca foi experimentada” (Antipoff, 1930, p. 147). Para um bom resultado do ensino, alguns importantes fatores deveriam ser considerados: “os métodos, o preparo dos professores, os meios materiais a disposição do ensino e as capacidades das crianças que refletem a hereditariedade e o meio social” (Antipoff, 1930, p. 147). Portanto, sua proposta é desenvolver uma formação para os professores da Escola de Aperfeiçoamento com base na ciência experimental:

Acreditamos que a pedagogia ganhará enormemente com essas investigações sistemáticas, empreendidas no sentido de verdadeiras investigações e que terão por fim descobrir entre as condições e os fatos da vida escolar, entre os meios educativos e os resultados por eles obtidos, relações constantes de causa e efeito, portanto as leis da pedagogia real (Antipoff, 1930, p. 147).

Nesse contexto, acrescentamos também a discussão sobre a história da formação docente no Brasil, que sempre esteve no debate das questões educacionais e continua sendo um dos maiores desafios da contemporaneidade e, na história da educação em Minas Gerais, encontra-se esta experiência de Helena Antipoff, que pode nos ajudar nas reflexões e construção da história dessa formação.

Sobre “Escolologia”, Campos (2012) destacou que, em correspondência entre Antipoff e Claparède, a estudiosa menciona, por algumas vezes, seu estudo escolológico e menciona que os resultados seriam publicados pelas monografias e que este era um estudo que tinha por objetivo fazer com que as alunas conhecessem as condições do trabalho pedagógico e que a escola deveria ser estudada como uma “unidade sociológica”<sup>20</sup> (Campos, 2012, p. 259), onde se analisam todos os fatores que contribuem para que ela seja o que ela é, pontuando os fatores sociais, físicos, psicológicos, pessoais e coletivos. O propósito das pesquisas escolológicas era avaliar a qualidade da educação pública de Belo Horizonte, estudando a escola e as classes escolares como um ambiente multifacetado e que deveria ser minuciosamente observado. Este conhecimento seria útil para guiar as ações pedagógicas a partir dos dados observados.

Helena Antipoff considerava a Escolologia um trabalho novo diferente de tudo que ela já havia desenvolvido: “Tenho a intuição de que essa Escolologia é alguma coisa de real, e *sui*

---

<sup>20</sup> O termo unidade sociológica, que aparece no texto de Helena Antipoff, será trabalhado mais adiante, associado ao método pedológico de Vigotski, que apresenta o conceito de unidade de análise, contribuindo para a compreensão da influência da psicologia russa no trabalho da educadora.



*generis* ao mesmo tempo, e cujo objeto deve ser estudado em uma disciplina a parte” (Campos, 2012, p. 263).

Trata-se, portanto, de um campo de estudos que tem a intenção de estudar a escola como ela é, não como deveria ser idealmente. Ela acreditava que somente a partir de dados objetivos seria possível verificar o que funcionava e o que deveria ser aperfeiçoado a partir das teorias pensadas por diferentes educadores, que deveriam ser rigorosamente verificadas, não de um modo impressionista, mas mediante comprovação empírica. Antipoff menciona a censura feita por Alfred Binet que diz que a “pedagogia é uma pseudo-ciência por nunca provar coisa alguma” (Antipoff, 1930, p. 146). Para a educadora, mais que qualquer outra atividade, a prática educativa deveria ser verificada e ter comprovada a eficácia dos seus métodos.

Do ponto de vista da pesquisa histórica, esta investigação é relevante por tratar de um período importante na história da educação brasileira, passando por um período de modernização do país e de mudanças políticas e econômicas que incidiram sobre a expansão da educação pública no Brasil. É nesse contexto de reformas e de construção de um amplo sistema escolar público que a psicóloga e educadora Helena Antipoff se insere na história da educação brasileira com propostas inovadoras baseadas em sólido conhecimento das Ciências da Educação de sua época.

### **Pressupostos teóricos**

Consideramos que todo e qualquer instrumento ou técnica que sejam produzidos em um dado campo disciplinar, neste caso, no campo das Ciências da Educação, aliados à utilização desses instrumentos no campo social e escolar, favorecem a produção de novos conhecimentos. Partindo desse pressuposto, a Escolologia pode ser entendida como produto e produtora de um corpo de conhecimentos e práticas do movimento de renovação escolar em Minas Gerais, inserindo, na formação de professores e no conhecimento de como a criança aprende novas práticas, novas experiências e novos instrumentos pedagógicos.

Esta análise, dessa maneira, privilegia o campo da História das Ciências, que tem como pressuposto considerar, de modo fundamental, o caráter histórico do conhecimento científico. A História das Ciências busca compreender o processo de construção histórica de determinada disciplina científica, seus conceitos e métodos, além de compreender as condições econômicas, sociais e culturais que antecederam seu surgimento (Massimi; Campos; Brozek, 1996).

A proposta escolológica de Helena Antipoff coincide com a difusão internacional do movimento da Educação Nova, um movimento internacional e internacionalista. “O

internacionalismo é um movimento político, social e cultural, do qual fazem parte a ciência e a educação” (Haenggeli-Jenni, 2017, p. 7):

A Educação Nova é considerada a personificação desse impulso internacionalista que caracterizou os anos do pós-guerra em muitos países ocidentais. Este último se manifesta através da criação de movimentos sociais, culturais e pacifistas provenientes de educadores, acadêmicos e vários reformadores sociais que buscam estabelecer redes internacionais para promover a cooperação científica, a paz, a compreensão mútua e a colaboração profissional (Haenggeli-Jenni, 2017, p.7).

Em seu estudo sobre Educação Nova e Ativismo, Haenggeli-Jenni (2017) aponta que diversos estudos, em particular de mulheres educadoras e ativistas<sup>21</sup>, revelam vastas redes internacionais – educacionais, políticas, religiosas, feministas – nas quais circulavam concepções educacionais progressistas, contribuindo para a rápida expansão da Educação Nova no período entre guerras.

Segundo Vidal (2019, 2020), uma trama de relações interligava sujeitos e lugares na produção de um repertório de conhecimentos, partilhados em periódicos e congressos sobre a Escola Nova nas primeiras décadas do século XX. No Brasil, entre várias instituições neste circuito, a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte foi destinada a formar educadores e difundir os princípios da Escola Nova, promovendo novas formas de administração escolar e gestão pedagógica, por meio das pesquisas e experiências ali desenvolvidas (Biccas, 2008; Campos, 2010).

Nessa perspectiva, o diálogo com abordagem transnacional nos auxilia na análise da formação desse escopo de conhecimentos presentes na Escolologia. O conceito de transnacional sugere conexões e interações, em uma história que transita por diferentes grupos e identidades, de conexões e interações, e de compartilhamentos (Fonseca, 2019). Neste sentido, a nossa tese articula que as redes transnacionais construídas a partir das viagens de brasileiros ao IJRR e a vinda de profissionais do IJRR ao Brasil possibilitaram a circulação de sujeitos e ideias ligadas à Educação Nova no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930. Nosso recorte temporal é o período de 1929 a 1944, período em que Helena Antipoff se dedicou ao trabalho na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte.

Tomamos o conceito de circulação do conhecimento para análise e compreensão dos saberes psicopedagógicos presentes nas práticas recomendadas e desenvolvidas por Helena Antipoff e colaboradores, no processo de elaboração e execução da Escolologia. A expressão

---

<sup>21</sup>Del Pozo Andrés, 2013 *apud* Haenggeli-Jenni, 2017; Haenggeli-Jenni, 2015 *apud* Haenggeli-Jenni, 2017; Helmich, 2014 *apud* Haenggeli-Jenni, 2017; Middleton, 2013 *apud* Haenggeli-Jenni, 2017.

recepção/circulação de conhecimentos se refere à migração de um conjunto de instrumentos e dos elementos teóricos atrelados a estes, ou mesmo um conceito teórico, uma obra de um local a outro, em um determinado período. Ao serem recebidos em um contexto diferente daquele em que foram originalmente elaborados, os saberes, instrumentos e, ou conceitos são, necessariamente, reconfigurados e reconstruídos em face às condições e demandas próprias dos locais de recepção (Castelo Branco; Cirino, 2016).

Nesse processo de reconstrução e reelaboração, as ideias e práticas ganham sentido no novo contexto, mediante a experiência cultural e das demandas a partir das quais são apropriadas e adaptadas (Campos, 2012; Massimi, 2012). Portanto, nos últimos tempos, observamos um movimento de diferentes campos da história, refletindo sobre os processos de circulação e apropriação de conhecimentos e práticas e sua relação com características locais (Raj, 2007, 2013).

Um dos campos que destacamos é o da história das ciências, onde diferentes conceitos têm sido delineados, procurando explicitar as especificidades dos processos culturais locais e o papel ativo que as intervenções intelectuais, profissionais e políticas desempenham no processo de apropriação do conhecimento científico (Rota-Júnior, 2016; Souza; Miranda; Cirino 2018).

Também, é salutar tomarmos o entendimento proposto pela História da Psicologia em Contexto, inspirada e embasada pelos pensamentos de Danziger (2006), Pickren (2012). Esta perspectiva argumenta que a visão tradicional de História da Psicologia, que também se aplica à História das Ciências, ignora o conhecimento teórico, prático e histórico produzido fora das cercanias estadunidenses e europeias, ditos países centrais. Sem dúvida, houve extensões desses conhecimentos para outros países ditos periféricos, como é o caso do Brasil, onde podemos observar exemplos de recepções de ideias estrangeiras de forma descontextualizada, relativamente ao seu domínio epistemológico originário, para se combinar a novas ideias harmonizadas às necessidades locais (Branco; Cirino, 2017).

A discussão em torno do conceito de centro-periferia questiona abordagens historiográficas que assumem a possibilidade de uma transmissão unilateral do conhecimento dos países do Norte-Atlântico ou Eurocentrais para outros contextos, tidos como deficientes em conhecimento científico proveniente de sociedades centrais. Um exemplo desta crítica pode ser encontrado no estudo de Raj (2013), que utiliza a noção de "zonas de contato" para explorar a dinâmica global da ciência a partir de um referencial que reconhece as diferentes regiões como locais de intercâmbio e diálogo, promovendo mudanças recíprocas. Dessa forma, a pergunta "de onde vem a ciência?" se transforma em "quais são os processos de circulação e hibridização do conhecimento científico?" Essas abordagens teórico-metodológicas nos auxiliam na

percepção de que as práticas e os objetos científicos não estão restritos apenas a contextos temporais, mas também espaciais. Ademais, elas destacam as particularidades locais relacionadas aos processos de recepção e consolidação das ciências (Souza; Cirino; Miranda, 2018).

Neste cenário, tomamos o conceito de processo de indigenização das ideias, utilizado com maior frequência para analisar a mobilidade de pessoas, ideias e objetos de estudo que se configuraram de forma específica em diversos lugares ao longo do tempo, ou seja, como um movimento em que um determinado conhecimento se torna distinto e híbrido, em relação a sua matriz original (Branco; Cirino, 2017). No caso deste estudo, a “indigenização” nos ajuda a realçar os mecanismos de apropriação de um arcabouço tecnológico, filosófico e científico eurocentral e estadunidense por um determinado movimento brasileiro.

Consideramos que a Escolologia pode ser compreendida pelo prisma da “indigenização” por alguns motivos. À época, houve influência do movimento da Educação Nova advinda dos EUA para o Brasil e do Instituto Jean Jacques Rousseau. Isso pode ser observado pela criação da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, juntamente com o Laboratório de Psicologia. Outro exemplo foi a crescente influência de teorias e conceitos eurocentrais e estadunidenses na psicologia brasileira, utilizadas como fundamentos da reforma do sistema de ensino mineiro (Campos; Jacó-Vilela; Massimi, 2010).

Entendemos que, embora houvesse, em Minas Gerais, a circulação de muitos conceitos e teorias europeias e americanas, um novo olhar da história das ciências nos leva a acreditar que muitas práticas e conceitos foram elaborados a partir das experiências vivenciadas no contexto local. Não se trata, dessa maneira, apenas da reprodução de uma ciência europeia ou americana, mas se trata de reconhecer conhecimentos originais de uma dada experiência local a partir da recepção/circulação de um determinado conhecimento que sofre a influência do contexto em que se insere. O conceito de circulação é a ideia pela qual os grupos não apenas assimilam ideias, mas se apropriam de um motivo intelectual, ou de uma forma cultural, transformando-os a partir de finalidades diversas (Chartier, 1990).

Durante algum tempo, a ciência teve uma lógica própria de desenvolvimento, uma visão dominante, a ideia de que a difusão da ciência acontece do centro para periferia, como algo imposto ao resto do mundo. No entanto, o olhar dos historiadores das ciências tem se voltado para as práticas, sejam estas materiais e sociais, sejam as práticas cognitivas, seja o saber-fazer, assim como os saberes, cujo conjunto constitui a ciência que se busca realizar:

Exportar os produtos da ciência para fora do seu lugar de concepção ou de fabricação exige a réplica dos instrumentos, saber fazer, gestos, protocolos, civilidades da prova, regras e convenções sociais e morais (...), ou a recomposição do equilíbrio entre todos estes elementos; tais são as condições que permitem dar ao mesmo tempo um sentido e uma utilidade aos produtos da ciência que são transferidos. À noção passiva de difusão, assim como acontece para outras actividades culturais e materiais humanas, sucederam as noções mais activas, de recepções, de representações e de apropriações historicamente situadas .(Raj, 2016, p. 155).

Assim, este estudo se insere no que atualmente é conhecido como família das modalidades historiográficas, tais como a história conectada, misturada e cruzada, ou seja, o conhecimento não se propaga por caminhos lineares de difusão ou de transferência, mas, sim, por processos de circulação dos homens e das suas práticas, das informações e dos seus saberes, além dos seus instrumentos e objetos que as ciências e as técnicas se desenvolvem. Esses mesmos processos permitem a sua apropriação e naturalização em diferentes localidades, originando práticas ancoradas nesses diferentes lugares, conectados pelos seus itinerários. Tal perspectiva permite, também, a observação de que essas histórias estão ligadas e que se comunicam entre si (Gruzinski, 2003; Raj, 2007; 2016; Vidal; Rabelo, 2020).

A Escolologia enquanto conjunto de pesquisas escolares não pode ser observada como fato isolado, mas sua inserção no ambiente formativo e curricular é acompanhada de políticas públicas. A renovação do sistema escolar mineiro, por meio da Reforma Francisco Campos, de 1927, se deu no contexto de modernização de reformas administrativas e estruturais. Ademais, os acontecimentos políticos, sociais e culturais não são determinados, nem determinantes, mas se encadeiam, ao longo de um tempo linear, em um campo de pluralidades, demonstrando a complexidade da interseção entre a história da educação com a política, a cultura, os conflitos sociais e a ciência.

Nesse sentido, consideramos a complexidade da escola e o seu papel formador na reprodução de ideias e valores da sociedade. Vamos tomar como fundamento a tese de Martin Carnoy e Henry Levin<sup>22</sup> defensores de que a escola e o sistema educacional não são instrumentos de reprodução das desigualdades da sociedade capitalista apenas. Concordamos com eles ao defenderem que a escola é produto do conflito social entre dominantes e dominados. A educação produzida na escola é resultado de contradições e, também, origem de novas contradições. E por que a educação pública não é apenas reprodutora de um ideal?

---

<sup>22</sup> No livro *Escola e trabalho no estado capitalista*, Carnoy e Levin discutem a dinâmica própria da escola. Na escola, os diferentes ideais e valores culturais da sociedade coabitam o mesmo espaço reproduzindo os conflitos sociais, gerando também novos, pois a escola pública, para os autores, tem um papel crucial na reprodução das ideologias, logo, sua natureza dialética gera e sua força ativa resiste a apenas um único molde (Carnoy; Levin, 1993).

Acreditamos que a educação pública surgiu como resposta às desigualdades e aos conflitos sociais, conforme afirmam:

A escola é moldada pelas estruturas de classe e pela produção capitalista antidemocrática, mas também é moldada pelo conflito social que ocorre a respeito dessa injustiça e das possibilidades políticas de, numa democracia capitalista, expandir a própria democracia (Carnoy ; Levin, 1993, p. 43).

Portanto, a escola é, ao mesmo tempo, reprodutora das injustiças sociais e o meio democrático de ascensão social. Essa tese dialoga com as ideias de Helena Antipoff, à medida que ela defendia a escola como um ambiente psicossocial e que, embora receba influências de diversas naturezas, social, psicológica, pedagógica, cultural, política e econômica, é quando a criança participa de uma educação ativa e democrática que se torna capaz de desenvolver suas diversas potencialidades e transpor suas condições sociais, culturais e econômicas.

Por último, para fazer uma análise das informações à luz de uma historiografia da ciência, visando refletir, compreender e explicar as relações que se estabelecem entre a circulação de sujeitos, teorias e práticas em uma rede de colaboradores, as fontes disponíveis receberam um tratamento intensivo e minucioso, a fim de aprofundarmos no pensamento educacional de Helena Antipoff.

### **Fontes e arquivos**

No universo da historiografia, existem várias formas de se contar a história. Uma delas é fazer recortes das diversas facetas que nos são apresentadas pelas diferentes fontes. Segundo Brözek e Guerra (2008), a historiografia pressupõe coordenar evidências, com o objetivo de produzir um relato coerente de uma faceta do passado. Cabe ao historiador fazer relações entre os eventos.

Recuperar documentos é uma valiosa contribuição aos nossos conhecimentos. No entanto, para Brozek e Guerra (2008b), os documentos são matéria-prima, dados crus da historiografia, e não a própria história: “Tornam-se história por meio de análise e elucidação” (2008b, p. 4).

Para responder às questões propostas neste trabalho, optamos por uma pesquisa de cunho documental que utiliza de fontes primárias para buscar dados. De acordo com Piana (2009), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de

dados” (2009, p. 62), uma vez que não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes.

Vale destacar que a pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados), sendo largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever e comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (Piana, 2009, p. 67).

Compreendemos que a construção de um trabalho historiográfico é muito semelhante a um mosaico. Essa metáfora possibilitou construirmos nossa escrita de maneira flexível, encontrando diferentes possibilidades de contar esta história. Isso reflete a riqueza dos estudos em História da Educação. O pesquisador busca responder os seus questionamentos, encontra e seleciona as peças e, nessa união, a imagem se torna cada vez mais visível.

Como o fato histórico é sempre uma escolha do historiador, nossa pesquisa possui recortes temporais, espaciais e temáticos. O espaço é o trabalho de Helena Antipoff na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e no Laboratório de Psicologia da mesma escola, e o tempo é seu período contratual, de 1929 a 1943. Nossa temática é a “Escolologia” proposta como um campo de estudos da escola, e como estratégia de formação de professores em uma perspectiva científica.

A pesquisa bibliográfica considera os trabalhos publicados sobre a obra de Helena Antipoff: teses, dissertações, artigos e livros, como a *Coletânea das Obras Escritas*, volumes I e II (Antipoff, 1992a; Antipoff 1992b).

Os documentos utilizados são de diferentes modalidades, destacando-se cartas, manuscritos pessoais de Helena Antipoff, textos avulsos, anotações, artigos científicos e discursos. São também consideradas as publicações na *Revista do Ensino* e as monografias originais escritas pelas alunas como resultado das pesquisas escolológicas, demonstrando uma variedade de fontes disponíveis, o que nos permite uma multiplicidade de perspectivas sobre o objeto pesquisado.

Um trabalho historiográfico se constrói a partir da diversidade de documentos escritos que o historiador tem a seu dispor (Febvre, 1953). As cartas, embora sejam documentos escritos, não eram muito utilizadas como documento histórico até pouco tempo atrás.

A carta é um instrumento que, além de aproximar as pessoas, pode revelar algo sobre elas e mesmo sobre quem a recebe. Permite ainda avaliar a intensidade do relacionamento. “Debruçados sobre maços de cartas de temporalidades diversas (...), pesquisadores de diferentes

países e tradições disciplinares trazem importantes contribuições para a compreensão da cultura escrita” (Bastos; Cunha; Mignot, 2002, p. 6-7).

As cartas aqui analisadas são trabalhadas como fonte documental, e esses documentos se originam de arquivos pessoais de Helena Antipoff e Edouard Claparède. A análise das cartas (e dos arquivos pessoais), consideradas fonte documental, possibilitou o acesso informacional a fatos que articulavam o ponto de vista pessoal aos acontecimentos sociais e políticos relacionados em seu contexto histórico<sup>23</sup>.

Os arquivos pessoais e de família representam uma fonte de pesquisa única capaz de interagir com estruturas comunicacionais de um indivíduo e sua relação com o mundo. “Os avanços de estudos teóricos e metodológicos da arquivologia sobre os arquivos pessoais transformaram esses conjuntos documentais em preciosos repositórios informacionais para pesquisadores, que a cada dia se debruçam sobre o estudo de documentos de personalidades do mundo da cultura, da filosofia e das artes” (Baumann, 2011, p. 24).

Escolhemos as cartas trocadas entre Helena Antipoff e Edouard Claparède ao longo de 40 anos, pois nelas Antipoff e Claparède trocam experiências e vivências tanto de suas vidas pessoais, como da vida profissional. O compilado de cartas foi publicado por Martine Ruchat, pela editora Leo S. Olschki, em 2010. Nessas cartas, deparamos com ideias de trabalho, detalhes sobre artigos que os dois se empenharam em publicar, temáticas de estudo e reflexões na área das Ciências da Educação. (Ruchat, 2010).

Os manuscritos pessoais são de muito valor para a pesquisa, pois neles encontramos o que chamamos de fontes do pensamento de Helena Antipoff e descobrimos registros de anotações pessoais, resumos e resenhas de obras que a educadora lia e registrava suas impressões e ideias. Identificamos, também, esquemas e esboços de organização de suas próprias ideias em relação ao sistema de ensino mineiro, bem como organização de temas para suas pesquisas, a exemplo da Escolologia, tema maior desta tese.

Os artigos publicados por Antipoff no chamado *Boletim de Observações Psicológicas* faziam parte da cláusula terceira do seu contrato. Nesse boletim, constavam os resultados de suas pesquisas, que eram periodicamente publicadas na *Revista do Ensino*, outra fonte importante utilizada nesta pesquisa. A *Revista do Ensino* circulava nas escolas do estado de Minas Gerais e as informações nela contidas poderiam ser uma maneira de o Estado contribuir

---

<sup>23</sup> Os documentos utilizados nesta pesquisa e mencionados nos anexos foram depositados para acesso na íntegra por meio do repositório: <https://osf.io/xfytz/>. Fonte: CRUZ, R. S. **As Pesquisas “Escolológicas” Na Obra De Helena Antipoff: Proposta de uma Ciência da Escola (1929-1944)**. Repositório de dados OSF, 2024. Disponível em: <osf.io/xfytz>. Acesso em: 28 ago 2024.



com a circulação dos saberes e das produções psicológicas resultantes das pesquisas. Todos os estudos realizados no Laboratório de Psicologia eram denominados como “pesquisas”. Eram estudos de observação psicológica, cujos resultados informariam ao governo mineiro sobre a escola e as crianças por ela atendidas, constituindo, com isso, a produção de uma psicologia aplicada à educação (Miranda, 2014).

Estes documentos são provenientes de diferentes arquivos encontrados no Museu Helena Antipoff, localizado na Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, Minas Gerais, e no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, localizado na Sala Helena Antipoff, na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais.

Tornar o nosso objeto acessível a partir de nossa escrita só se torna possível por meio da compreensão das especificidades de cada fonte e da necessidade da reflexão teórica sobre estas. Nunes (1992) considera que “a construção do seu entendimento exige a relação entre os vários documentos consultados, o que amplia o próprio sentido de cada peça isolada”.

As fontes estão divididas em três categorias de gênero textual: cartas, artigos científicos e manuscritos do arquivo pessoal de Helena Antipoff, como pode ser observado no quadro 1.

**Quadro 1 - Relação dos documentos categorizados por gênero textual**

<b>Gênero Textual</b>	<b>Fonte</b>	<b>Documentos coletados</b>
Carta	Correspondências entre Edouard Claparède e Helena Antipoff entre 1914 e 1940.	<i>Édouard Claparède - Hélène Antipoff Correspondance</i> (1914-1940), editado por Martine Ruchat (2010).
Artigo científico	Textos publicados por Helena Antipoff.	<i>Revista do Ensino</i> volumes 53, 54 e 55 de 1931. Monografia publicada pela Imprensa Oficial de Minas Gerais 1931. Coletânea <i>Psicologia Experimental</i> , Volume I e <i>Coletânea Educação</i> Volume II reúnem os textos oficiais de Helena Antipoff.
Manuscritos	Arquivos pessoais de Helena Antipoff.	Monografia nº 32 Grupo Escolar Olegário Maciel (manuscrita). <b>Fichamentos:</b> Escala de medidas de Inteligência, <i>How to measure in locations</i> . Dificuldades na avaliação da inteligência dos escolares pelos mestres segundo observações, Jogos, Lecciones de Didática Cinco etapas da reflexão, John Dewey. <b>Esboços:</b> Escolologia, Organização escolar, Monografia I ano repetente, Ficha de observação de jogos.

Fonte: elaboração própria, pautada nos seguintes documentos: arquivos do Museu Helena Antipoff, Fundação Helena Antipoff, Ibirité-MG; arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Os textos classificados no quadro 1 apresentam as diversas áreas do conhecimento que perpassam a Escolologia e caracterizam-se pelo amplo conhecimento construído por Antipoff

ao longo de sua carreira de pesquisadora, sempre com o objetivo de partilhar resultados de suas investigações, alargar o conhecimento das Ciências da Educação e estimular a reflexão sobre diversos temas que estiveram em debate sobre educação. As cartas trocadas entre Antipoff e Claparède apresentam estilo mais próximo da narrativa de experiência. Nelas, Antipoff descreve suas diversas experiências nas diferentes instituições em que trabalhou. Em meio às narrativas, encontramos ideias científicas, que depois se tornaram artigos publicados em outros suportes, como jornais e revista de circulação acadêmica, entre elas, a *Revista do Ensino* de Minas Gerais.

Os textos encontrados nas coletâneas e a monografia publicada pela Imprensa Oficial de Minas Gerais apresentam teses, hipóteses, resultados e discussões que caracterizam o gênero científico. Há vários textos relatando testes, estudos e pesquisas experimentais, sendo os resultados de alguns apresentados em versão preliminar, como a própria Escolologia. O conhecimento experiencial também está presente em outros textos da coletânea, sendo utilizado para fins de divulgação das experiências realizadas por Antipoff e, ou pelas professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento. Tratava-se de divulgar as experiências a fim de demonstrar sua eficácia, sua utilidade e sua "viabilidade", ou seja, provar que era possível, proveitoso e vantajoso colocar a Educação Nova em prática.

Portanto, o objetivo dos textos escritos por Antipoff era colocar os leitores na direção das ideias por ela defendidas e, também, colaborar para transformar as práticas pedagógicas a partir da Educação Nova. Estes textos ainda demonstram como o movimento geral de pesquisas, ensaios, esboços refletia a dimensão experimental da ciência que estava em construção.

Desse modo, ao longo dos capítulos, e à medida que apresentarmos as fontes, buscamos analisá-las em suas particularidades, para compreendê-las na relação com o contexto e entre elas, ampliando o sentido particular de cada uma.

## **Capítulos**

Nosso trabalho está estruturado em quatro capítulos, acrescidos de uma introdução e dos apontamentos e das considerações. No primeiro capítulo, intitulado "Escolologia na obra de Helena Antipoff: análise histórica e epistemológica", definimos e delimitamos nossa temática dentro do espectro da bibliografia já existente, destacando, dentro do trabalho de Helena Antipoff, a proposta da Escolologia como uma proposta única e original. Abordamos, neste capítulo, os contextos social, econômico, político e educacional que possibilitaram o desenvolvimento de tal proposta. Descrevemos os principais elementos desses contextos: a

criação da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, o movimento mundial conhecido como Escola Nova e suas nuances no contexto brasileiro, bem como a ascensão da pedagogia científica e como ela foi utilizada no diálogo com as outras Ciências da Educação. Apresentamos tais elementos como fundamentos importantes para o movimento de renovação educacional, construído no contexto da época. Sem dúvidas, a Escolologia é uma tentativa de inovar e renovar a formação de professores e as práticas pedagógicas, tendo como base elementos científicos, com destaque para a pedagogia experimental.

No capítulo dois, “Fundamentos da Escolologia”, focamos em apresentar as principais teorias que fundamentam a proposta escolológica. Para isso, utilizamos diferentes fontes que foram categorizadas a partir dos diferentes tipos de gêneros textuais: correspondências e artigos científicos publicados na *Revista do Ensino*. Analisando as diferentes fontes, foi possível observar como Antipoff constrói a proposta escolológica, a partir de suas experiências, enquanto educadora em diferentes países onde realizou seu trabalho, como Rússia, França e Suíça, acrescentando sua experiência no contexto brasileiro.

No terceiro capítulo, intitulado: “Monografias”, direcionamos o estudo por meio da análise das monografias escritas pelas professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento com orientação de Helena Antipoff. Fomos norteados pelas seguintes questões: quais e quantas são as monografias publicadas? Como os textos dessas monografias foram organizados? Quais categorias de análise são descritas? Quais os fundamentos teórico-práticos que sustentam suas análises? Começando pela análise dessas questões, observamos de que forma as novas teorias educacionais que circulavam na década de 1930 estavam presentes na formação das professoras da Escola de Aperfeiçoamento, mas ausentes das práticas pedagógicas dos grupos escolares. As monografias permitiam que as professoras-alunas construíssem uma formação com base nas Ciências da Educação, além de prepará-las para levantar dados relevantes do sistema público mineiro que norteariam a construção de currículos, práticas pedagógicas e políticas educacionais, o que, ao nosso ver, deu início à pesquisa em educação em Minas Gerais

No quarto capítulo, intitulado “Fontes do pensamento de Helena Antipoff: manuscritos do acervo pessoal”, analisamos um compilado de fichas contendo anotações diversas sobre leituras, ideias e pensamentos da educadora. Partindo da análise dos manuscritos, foi possível revelar o que denominamos de fontes do pensamento de Helena Antipoff, pois, nos referidos documentos, deparamos com registros de diferentes autores, a partir dos quais Antipoff estrutura sua obra, além de registros de suas próprias interpretações e construções intelectuais.

Nas Considerações finais, refletimos sobre todo o nosso percurso. Ao reunirmos todos os registros realizados ao longo de nossa trajetória, retomamos as nossas questões iniciais. Este

movimento de ir e vir nos permitiu a compreensão da Escolologia como uma ciência da escola que produziu um vasto conhecimento sobre o sistema público de ensino de Minas Gerais, assim como capacitou as professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento a compreenderem os fatos pedagógicos sob o ponto de vista das Ciências da Educação.

## CAPÍTULO I – A ESCOLOLOGIA NA OBRA DE HELENA ANTIPOFF: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E EPISTEMOLÓGICA

Para discutirmos as perspectivas históricas e teóricas, fizemos nosso levantamento bibliográfico com base em dados de revistas científicas e no banco de teses e dissertações. Nossas plataformas de pesquisa foram a Scielo<sup>24</sup> e Scopus<sup>25</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), Ministério da Educação, Brasil. Em um primeiro levantamento, procuramos pela palavra “escola” em títulos de artigos e detectamos 948 artigos. A partir da nossa seleção, separamos os trabalhos de cunho histórico que abrangem a mesma temática do nosso estudo. Reduzimos para um total de 27 artigos, sendo apenas um relacionado ao trabalho de Helena Antipoff: *Escola ativa no Brasil na obra da psicóloga e educadora Helena Antipoff*. Dentre as teses e dissertações, encontramos apenas uma com a palavra “escola” no título: *A Escola Educ - Centro de Educação Criadora: uma proposta pedagógica humanista e ecológica no contexto das transformações da educação contemporânea*. Esta tese aborda a proposta educacional do Centro de Educação Criadora, uma escola fundada em 1978 por Daniel e Otília Antipoff, filho e nora respectivamente de Helena Antipoff. Isso não significa que os demais trabalhos não abordassem a escola, no entanto, o foco era em Educação em geral e as contribuições de Helena Antipoff para a pedagogia e para a psicologia.

O que nos chama a atenção em nossa revisão de literatura é que os títulos em que aparece a palavra “escola” estão sempre relacionados a um aspecto da escola. A escola normalmente não é vista como um todo, mas, sim, por partes e a sua relação entre essas partes. Esta reflexão não constitui uma crítica aos trabalhos desenvolvidos, mas nos permite chamar a atenção para nossa tendência de fragmentar o conhecimento e não enxergar a relação de todas as partes e o modo como essas partes influenciam o todo. No entanto, sabemos que as partes também podem revelar o todo, mas é mais um indício de que este exercício de compreender a escola e seus múltiplos fatores tende a não aparecer nos nossos trabalhos acadêmicos.

Um único artigo tem como tema: *A escola como organização complexa*, de autoria de Mauricio Tragtenberg, publicado em 2018, na *Revista Educação e sociedade*. Nele, o autor analisa a constituição histórica dos processos de desenvolvimento do capitalismo a partir do

---

<sup>24</sup> *O Scientific Electronic Library Online* é um portal de revistas brasileiras que organiza e publica textos completos de revistas científicas de diversas áreas do conhecimento na internet.

<sup>25</sup> *SciVerse Scopus* é um banco de dados de resumos e citações de artigos para jornais/revistas acadêmicos. Abrange cerca de 19,5 mil títulos de mais de 5.000 editoras internacionais, incluindo a cobertura de 16.500 revistas *peer-reviewed* nos campos científico, técnico, e de ciências médicas e sociais. ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Scopus\\_\(base\\_de\\_dados\\_bibliogr%C3%A1fica\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Scopus_(base_de_dados_bibliogr%C3%A1fica)). Acesso em 30 de janeiro de 2023).

século XVI, com a urbanização e a burocratização das instituições de poder, a ampliação da divisão do trabalho e a introdução da técnica, os colocando como imperativos da generalização da educação escolar. Integrando as contribuições de clássicos como Weber, Marx, Bourdieu, Lobrot, entre outros, compreende o surgimento e a recriação de conceitos e práticas, como disciplina, coerção, trabalho, obediência, hierarquia, conformismo, êxito, nas suas formas contemporâneas, estruturadoras tanto da empresa capitalista, como da administração pública. Ou seja, embora o título do texto seja sobre a complexidade da escola, o aspecto pedagógico e do desenvolvimento humano não é abordado, apenas os aspectos externos sobre a influência que o capitalismo exerce na escola.

No entanto, compreendemos que a complexidade da escola, como nos aponta Helena Antipoff (1930), está em seus múltiplos fatores: biopsicossocial, econômico, cultural, pedagógico, físico, arquitetônico e material, que influenciam sua dinâmica e a concebem como uma unidade social, e que as relações entre esses fatores têm consequências na qualidade do ensino que a instituição oferece.

Outros artigos relacionam a escola com algum dos seus aspectos: *Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?* (Ferreira, 2018). *A cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação* (Paulilo, 2019); *Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social* (Santos; Oliveira e Silva, 2016); *As Relações entre a Escola e o Aluno: uma história em transformação* (Chaves, 2015); *Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses* (Gatti, 2013); *Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX* (Souza, 2013); *Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998* (Marin; Bueno; Sampaio, 2005), e *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil* (Faria Filho; Vidal, 2000).

Dessa forma, fizemos um exercício de relação de palavras e tentamos resumir as temáticas que mais aparecem, no entanto, lembramos que muitas dessas aparecem várias vezes: escola e gênero; escola e fracasso escolar; família e escola; escola e tempo integral; escola rural e urbana; escola e função social; escola e arquitetura; escola inovadora; violência na escola; escola para todos; escola e infância; escola e trabalho; gestão da escola; currículo e escola; relação tempo e espaço na escola; comer na escola; o papel do diretor na escola; relatos sobre a escola; escola pública; escola e assentamento; escola do futuro; pré-escola; escola e adolescentes; escola e jovens; cultura de paz na escola; educação física e escola; música e escola; arte e escola; escola inclusiva; escola e alternância; escola particular; conselho e escola; escola e formação de professores, e trabalho pedagógico na escola.

A necessidade de pensar na experiência de Antipoff sob o olhar da Pedagogia e do campo da formação de professores nos levou a identificar os estudos já realizados sobre sua obra. Em geral, investigam suas contribuições como psicóloga ou suas propostas no campo da educação especial (Domingues, 2011; Borges, 2014; Petersen, 2016), sobre o trabalho da educadora no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento com os testes psicológicos e outros métodos (Fazzi, 2005; Rota-Junior, 2016; Bravo, 2019). Com relação à formação de professores, localizamos os estudos sobre este trabalho na Fazenda do Rosário (Duarte, 2017). Sobre Escolologia e a formação de professores, encontramos o artigo de Almeida e Campos (2022) que definiram a Escolologia como uma estratégia de formação de professores que combinava ciência e educação. O trabalho de Silva, Santos e Tavares (2015) definiu como os estudos escolológicos foram organizados e quais aspectos da escola foram estudados por Antipoff e suas alunas.

Antes de discutirmos a Escolologia, faz-se necessário contextualizar o momento histórico em que esta proposta foi desenvolvida, bem como destacar as principais ideias que dominavam o conhecimento científico naquele momento. Certamente, o movimento de renovação do ensino tinha fundamentos científicos e pedagógicos que se destacaram nessa iniciativa. Vale questionar: quais são esses fundamentos? Em que contexto esta proposta foi desenvolvida? O que a regulamentava?

A partir destes questionamentos, estruturamos este capítulo I em quatro tópicos. Primeiramente, definimos o movimento escolanovista e suas influências nas reformas educacionais no Brasil e de que forma está presente no trabalho de Helena Antipoff. Em seguida, apresentamos como se constituiu a Escola de Aperfeiçoamento e o curso de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte, em quais influências e com quais objetivos. A seguir, indicamos as principais características da pedagogia, da pedagogia científica e da pedagogia experimental, com fundamentos que sustentam a constituição da Escolologia e, por último, mostramos a influência do método da experimentação natural de Alexander Lazourski no trabalho de Helena Antipoff.

## **1 O movimento da Escola Nova**

O movimento denominado Escola Nova, no contexto brasileiro, “Éducation Nouvelle”, na tradição francesa e “Progressive Education Movement”, na América do Norte, tem suas origens, nas transformações sociais advindas das revoluções burguesas do final do século XVII, depois

da Revolução Industrial, da urbanização e dos regimes democráticos, no decorrer dos séculos XIX e XX (Monarcha, 2009; Campos, 2012).

O movimento da Escola Nova e as demandas pela transformação escolar surgem com as reivindicações da burguesia, em função do crescimento industrial e da urbanização que se acelera, e da expansão dos regimes democráticos, no decorrer do século XIX, quando a educação passa a ser reconhecida como direito fundamental em vários países. Conforme Campos (2012), a pressão pelo reconhecimento dos direitos sociais (entre os quais, o direito à educação), por parte de crescentes parcelas da população, ao lado das demandas de empresários e governos que exigiam a ampliação da educação básica como forma de beneficiar a formação para o trabalho industrial e organização da vida das pessoas nas cidades, promove a expansão e a transformação do sistema escolar.

O princípio da educação como direito de todos e dever do Estado inspirou a nova classe burguesa, que vinha se consolidando, ao longo do século XIX, a criar os chamados sistemas nacionais de ensino. Esse interesse advinha do tipo de sociedade que ela queria consolidar, a saber, uma sociedade democrática, a fim de superar o “Antigo Regime”, ao transformar súditos em cidadãos. Esta tarefa só seria possível por meio do ensino (Saviani, 2012).

Os industrialistas e líderes políticos esperavam que a educação das massas contribuísse para a formação de trabalhadores capazes de se adaptar às novas condições de trabalho em uma sociedade capitalista. Entretanto, de maneira geral, era necessário fornecer benefícios a um maior número de crianças para, assim, garantir e ampliar o direito à educação. Desse modo, as inovações educacionais impuseram ao sistema escolar essa dupla função: “o acesso democrático à educação de massa e a formação para o trabalho nas modernas empresas industriais e comerciais” (Campos, 2012, p. 64).

As ideias sobre educação e práticas de ensinar e aprender sempre apresentaram variações na história humana. Este fenômeno ocorre pela própria dinâmica social que está em constante mudança e adaptação a partir das novas descobertas e novas formas de vivência. O movimento ganha notoriedade com suas primeiras contribuições e descobertas relativas ao desenvolvimento infantil, levando os educadores a experimentarem novos procedimentos de ensino e a transformar as normas tradicionais de organização escolar. Segundo Lourenço Filho (2002, p. 57), “ensaiando uma escola nova, no sentido de escola diferente das que já existiam”.

O termo Educação Nova, ou Escola Nova, passou a ser adotado para caracterizar trabalhos em estabelecimentos de ensino e propagação de ideais que subsidiavam reformas escolares. Com a sua disseminação, passou a intitular reuniões de encontro de educadores e especialistas em educação, títulos de revistas e publicações referentes ao assunto de modo que



a expressão passou a adquirir um sentido amplo relacionado a uma nova forma de tratar problemas da educação (Lourenço Filho, 2002; Campos, 2012; Haenggeli-Jenni, 2017).

Dessa forma, a expressão passou a designar um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino. Inicialmente, os novos princípios propostos pela Escola Nova eram oriundos de uma nova compreensão da infância e de suas necessidades. Estas eram conclusões de diversos estudos da biologia e da psicologia. No entanto, autores como Cunha (1994), Lourenço Filho (2002) e Haenggeli-Jenni (2017) admitem que esses estudos foram se alargando e, associados às novas descobertas da biologia e da psicologia, introduziram os estudos sobre as funções da escola em face das novas exigências sociais.

Ademais, esses estudos revelam um consenso global em torno do qual todos os autores pareciam se unir. Trata-se de uma fé imensa na ciência, que se insere no contexto portador da herança do século XIX. Naquela época, ciência era sinônimo de progresso e esperança, usado para legitimar todo tipo de inovação, porque se acreditava que seria capaz de afirmar verdades universais. Segundo os autores, representa a grande novidade que distingue a nova Educação da escola tradicional e legitima as reivindicações reformistas. Os autores expressam uma mudança radical na forma de pensar no social e na educação, desde o advento da ciência nas esferas sociais. Todos a defendem e a reivindicam, porque lhe atribuem o poder de resolver os problemas da sociedade (Lourenço Filho, 2002; Haenggeli-Jenni, 2017).

Nesse sentido, os princípios da Escola Nova têm suas bases em diferentes áreas do conhecimento relativo à educação. O estudo de Cunha (1994) aborda o debate sobre as principais concepções presentes no ideário da Escola Nova e conclui que há uma dupla contribuição ao movimento, psicológica e sociológica, ou seja, a psicologia fornece os elementos para investigar as características infantis, ao mesmo tempo em que o pleno desenvolvimento infantil é um projeto de sociedade pelo qual a escola é o meio de atingir esse objetivo.

Em sua obra sobre o desenvolvimento do escolanovismo, Lourenço Filho (2002) identificou dois fatores que impulsionaram o movimento. O primeiro foi a expansão do número de escolas, que gerou certa inadequação ao modelo tradicional de ensino, e as instituições começaram a apresentar novas necessidades educativas que foram, aos poucos, se estabelecendo como fundamentais. O segundo fator está relacionado ao movimento de expansão da investigação científica que instituiu e ampliou um saber sobre a criança e sobre novas formas de lidar com sua educação. Surgem diversas manifestações da ciência da criança: biologia educacional, pedologia, psicopedagogia, pedagogia experimental e outros campos de

produção de conhecimento sistemático sobre a criança. A ciência e a técnica passam a ser vistas como as ideologias da modernidade (Monarcha, 2009).

Nesse período, várias indagações e preocupações surgiam por parte dos mestres: como ensinar e preparar atividades de qualidade para grandes grupos de crianças? Guiando-se por questionamentos dessa natureza, pesquisadores se dedicam a estudar e entender o desenvolvimento infantil para se compreender a criança, de acordo com as particularidades de cada uma e segundo as condições individuais de seu desenvolvimento. Nasce, assim, uma ciência unitária da criança, a pedologia, que se dedicaria a estudar aspectos biológicos, psicológicos e educativos, em conjunto, a princípio (Lourenço Filho, 2002).

Essa questão social da criança em seus aspectos integrais leva a repensar a educação a partir do contexto institucional. Desse modo, a pedagogia pode ser pensada como ciência experimental (Libâneo, 2010). Para o autor, é necessário pensar em uma escola diferente e experimentar novas formas de fazer educação, tornando a questão dos métodos e do material didático central no escolanovismo.

Nem tudo que é novo em pedagogia pode ser visto como Escola Nova. A revolução educacional a que se refere o autor é uma transformação na finalidade da educação, que engendrava, conseqüentemente, mudanças nos métodos educativos, ou seja, “a escola renovada deveria acompanhar as transformações sociais da modernidade, integrando-se à comunidade e democratizando-se” (Campos; Assis; Lourenço, 2002, p. 19).

Já, no Brasil, embora esse movimento já estivesse circulando com algumas experiências particulares no final do século XIX, é a partir das reformas estaduais realizadas na década de 1920 e por meio dos trabalhos da Associação Brasileira de Educação (ABE) que o movimento ganha força e espaço nos textos das referidas reformas como políticas de governo (Saviani, 2012; Kulesza, 2019b).

Com os novos conhecimentos produzidos pelo movimento escolanovista na Europa e pelo movimento progressista em educação nos Estados Unidos, com as experiências sendo divulgadas e chegando ao Brasil, os intelectuais e profissionais da educação passaram a lutar pela democratização da educação brasileira e pela aplicação dos conhecimentos das Ciências da Educação na organização de um sistema escolar moderno e eficiente (Lourenço Filho, 2002; Campos, 2010).

Saviani (2013) relata que o movimento escolanovista no Brasil percorreu o mesmo itinerário de outros países como: França, Itália, Alemanha, Estados Unidos e demais países que passaram pelo processo de industrialização. A modernização advinda do processo industrial, a

valorização da educação enquanto direito, a universalização do ensino e a valorização das Ciências da Educação como fundamento de uma educação de qualidade.

No entanto, Nagle (2009) afirma que, no Brasil, diferentemente da Europa, as ideias escolanovistas se difundiram por meio do Estado e das reformas da instrução pública, e não somente pelas experiências particulares. Esse movimento ocorreu em dois tempos: na década de 1920, com as reformas acontecendo em diferentes estados e movimento da universalização da educação, que ele chamou de “entusiasmo pela educação” e, na década de 1930, com maior valorização dos conhecimentos científicos das Ciências da Educação e com a valorização das práticas pedagógicas e dos novos métodos, que ele chamou de “otimismo pedagógico”.

Há algumas divergências entre autores sobre o movimento da Escola Nova. Os argumentos são de que as inovações propostas eram colocadas em prática em escolas privadas, e não em sistemas públicos (Campos, 2012; Saviani, 2012).

Essas divergências dizem respeito à aplicabilidade das propostas do movimento. No entanto, podemos afirmar que a Educação Nova é um dos movimentos mais influentes e extensos internacionalmente, e fundado sobre uma sólida base teórica composta por diversas teorias que se combinam e se complementam. Essa base constitui as raízes de profundas convicções sobre o valor do homem e da criança. As bases teóricas são comuns no movimento, nas diferentes localidades, onde se desenvolveu: os direitos da criança, o respeito pela individualidade e a crítica à disciplina autoritária, constituindo uma espécie de linguagem comum que contribuiu para a construção da Ciência da Educação, uma ciência nova que surgiu em meio ao movimento da educação nova, juntamente com a pedologia (Haenggeli-Jenni, 2017).

A Ciência da Educação é dotada de uma dimensão plural, como um mosaico em que as ciências contribuintes constituem componentes essenciais do campo. Por se constituir no início do século XX, a Ciência da Educação carrega a herança de tradições culturais e epistemológicas europeias, como o positivismo, o darwinismo, o interesse pela pesquisa experimental e as reformas educacionais que moldam certa concepção da criança e da educação. A estas, juntam-se teorias mais específicas de certas regiões, por exemplo, o romantismo alemão, ou o pragmatismo anglo-saxão (Haenggeli-Jenni, 2017). Já a pedologia tentou se distanciar dessas influências e procurou construir um conhecimento da criança de forma progressiva e sistemática, a partir de uma "tabula rasa" (2017, p. 38), graças a uma abordagem indutiva inspirada nas ciências naturais. Os discursos presentes no movimento da Educação Nova mostram essas ciências sendo construídas a partir de múltiplas teorias, referências, abordagens que, apesar de suas diferenças, podem coexistir (Hofstetter; Schneuwly 2002, 2007b).

O movimento de renovação escolar em Minas Gerais, que tem como um dos principais legados a criação da Escola de Aperfeiçoamento, deve ser compreendido dentro de um movimento maior: o movimento de desenvolvimento das Ciências da Educação. É difícil contar a história da educação moderna e contemporânea sem se referir a esse movimento, que marcou a história da educação no século XX (Campos, 2012).

Neste trabalho, defendemos a ideia de que a Escola de Aperfeiçoamento foi um local importante de divulgação dos ideais da Escola Nova, com a valorização das Ciências da Educação e dos novos métodos de ensino, com destaque para a pedagogia experimental, que tinha o aluno como o centro do processo pedagógico, com o conhecimento da criança e seu desenvolvimento, e que a Escola de Aperfeiçoamento foi uma das mais importantes instituições públicas a tentar implementar as inovações no sistema público de ensino de Minas Gerais.

## **2 A Escola de Aperfeiçoamento e o Laboratório de Psicologia**

Antes de abordar a questão sobre a criação da Escola de Aperfeiçoamento e do Laboratório de Psicologia, é importante apresentar alguns antecedentes que possibilitaram sua criação e seu desenvolvimento. A presença crescente da psicologia e sua relação com a educação aparecem de forma evidente no contexto das reformas educacionais nas primeiras décadas do século XX. Conforme aponta Miranda (2014), as reformas educacionais demandavam bases científicas na organização das práticas pedagógicas. Por outro lado, a psicologia buscava espaço para se estabelecer enquanto campo científico.

A Reforma Francisco Campos ocorreu entre 1926 e 1930, por meio de uma série de decretos, portarias e regulamentos elaborados por uma equipe de especialistas em educação, sob a coordenação de Francisco Campos, secretário do Interior de Minas Gerais. A reforma contou com o apoio do presidente do estado, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, que concedeu autonomia e recursos para a área da Educação. A reforma foi inspirada em experiências educacionais de outros países, como os Estados Unidos, a França e a Alemanha, e buscou adaptá-las à realidade brasileira. A reforma visava modernizar e renovar o ensino, seguindo os princípios da Escola Nova, e foi considerada uma das mais avançadas do país na época (Oliveira, 2011).

As pretensões da reforma eram diversas, mas podemos destacar as seguintes: promover uma educação integral que desenvolvesse as capacidades físicas, intelectuais e morais dos alunos e que fosse adequada aos seus interesses e necessidades; estimular a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, por meio de métodos ativos, experimentais e

cooperativos; diversificar os cursos e as modalidades de ensino, oferecendo opções de formação profissional, artística e cultural, além da formação acadêmica; ampliar o acesso à educação, especialmente para as camadas populares e rurais, criando escolas públicas, gratuitas e laicas em todo o estado; valorizar o magistério, melhorando a formação, as condições de trabalho e a remuneração dos professores, e fortalecer a identidade e a cultura mineiras, incentivando o estudo da história, da geografia, da literatura e das artes locais (Oliveira, 2011; Campos, 2012; Miranda, 2014).

Assim, o interesse se volta para as ideologias educacionais, especificamente o ideário escolanovista. A proposta dos escolanovistas tinha como objetivo uma renovação no ensino em que o conhecimento da psicologia e das demais Ciências da Educação pudesse ampliar o campo dos saberes didático-pedagógicos necessários à condução do processo educativo de forma mais eficiente e atualizada.

Nesse contexto, os discursos sobre modernização se acentuaram no país, sobretudo, entre 1900 e 1930. O tripé industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional foi alvo de investimentos e de expansão, o que motivou o discurso republicano para o progresso brasileiro (Nagle, 2009; Miranda, 2014). A aceleração no desenvolvimento econômico e social ocorreu principalmente na região Sudeste, e Minas Gerais foi exemplo desse movimento.

De acordo com Prates (1989), a Escola de Aperfeiçoamento seria criada para formar uma elite de professores primários no estado, que, ao completar o curso, seria destinada a assumir as tarefas de gestão e de formação de novos educadores no sistema escolar público: professores do curso normal, na formação dos novos professores primários; assistentes técnicos, na orientação e fiscalização pedagógica das escolas primárias, e os diretores dos grupos escolares, na administração de suas unidades.

A ideia da Escola de Aperfeiçoamento veio sendo elaborada ao longo dos primeiros anos do século. As propostas de reforma no campo da formação de professores foram paulatinamente sendo apresentadas. A legislação anterior já indicava a criação de uma Escola Normal Superior, chegando a estabelecer seu currículo, apontando para a necessidade de melhor formação dos professores em Psicologia, História e crítica das doutrinas e métodos pedagógicos (Prates, 1989).

Em 1926, o governo mineiro, inspirado no movimento internacional de renovação escolar e de construção das novas Ciências da Educação, inicia a reforma do ensino local, sendo uma nova forma de ver a escola no conhecimento e no tratamento das crianças, nas técnicas e nos métodos de seu ensino, fundamentando-se nos princípios desse movimento. No âmbito da

reforma, foi proposta a reorganização do ensino primário, atribuindo-se à formação dos professores papel estratégico. Além das modificações promovidas no ensino primário e normal, a Reforma Francisco Campos introduziu as ideias educacionais do movimento denominado “Escola Nova”, que, segundo Carvalho (2012), buscou criticar o ensino tradicional associado a sistemas fechados de conceitos estáticos, prontos e acabados.

Atentos a essas inovações, os gestores da reforma, como o jurista Francisco Campos, decidiram enviar professores mineiros, em 1929, para se qualificarem no exterior, a fim de se formarem com os novos conhecimentos das Ciências da Educação. Trouxeram também professores estrangeiros para ajudar a difundir o novo ideal da educação em Minas Gerais: “fiz seguir para os Estados Unidos um grupo de professores, para que ouvissem, por dois anos, os especialistas na matéria” (Campos, 1930, p. 235).

O processo de criação da Escola de Aperfeiçoamento foi, então, iniciado com o convite a educadores europeus, que chegaram a Minas em 1928 e com o envio de um grupo de professoras mineiras para o curso de especialização ao Teacher’s College da Universidade de Columbia, em Nova York, onde, na época, John Dewey lecionava. O grupo de professores era composto pelas professoras Inácia Guimarães, Alda Lodi, Amélia de Castro Monteiro, Benedita Valadares e Lúcia Schmidt Monteiro de Castro. E, quando retornaram, tornaram-se professoras na Escola de Aperfeiçoamento (Campos, 2012).

A Escola de Aperfeiçoamento seria responsável pela formação de profissionais para orientar e avaliar a implantação da reforma nas escolas. As professoras-alunas seriam selecionadas em todo o estado de Minas Gerais, entre as consideradas mais competentes e dedicadas, assumindo o compromisso de retornar à escola de origem por no mínimo dois anos, com a tarefa de auxiliar diretores e professores na implementação da reforma.

A Escola de Aperfeiçoamento era majoritariamente uma escola de mulheres e, de acordo com Prates (1989), era a ala feminina das famílias que compunha as oligarquias regionais junto da elite intelectual mineira. O papel das mulheres na difusão das ideias escolanovistas por meio da Escola de Aperfeiçoamento foi essencial (Kulesza, 2019b).

O estudo de Haenggeli-Jenni (2017) dá destaque à presença das mulheres que trabalharam pela educação em todo o mundo, divulgando as ideias escolanovistas. Por meio de seus escritos, suas experiências se tornaram conhecidas para além de seu contexto local e contribuíram para a extensão do movimento. Os registros de suas experiências, como é o caso de Helena Antipoff, permitiu que conhecêssemos seus esforços que contribuíram para o reconhecimento do seu protagonismo. Sua distinção provém da abertura de espírito, do desejo

de se aperfeiçoar profissionalmente, do interesse pela pesquisa e pela ciência em um movimento que visa melhorar a condição das crianças por meio de sua educação.

A Escola de Aperfeiçoamento foi arquitetada como uma escola pós-normal, e veio satisfazer os anseios femininos por uma educação superior livre dos constrangimentos sofridos pelas mulheres nas faculdades, que mantinha um público quase exclusivamente masculino. É verdade que, socialmente, o curso normal das moças equivalia às habilitações obtidas nas faculdades pelos rapazes, sendo ambos concluintes considerados formados (Prates, 1989; Kulesza, 2019b).

A hegemonia feminina nas escolas primárias já ocorria desde a criação dos grupos escolares, por volta de 1907, por João Pinheiro. As professoras foram paulatinamente ocupando os cargos de direção das escolas e inspeção do ensino primário e normal em Belo Horizonte, viabilizando, assim, uma carreira docente para as mulheres. A criação da Escola de Aperfeiçoamento significou para elas a oportunidade de obter a certificação legal para progredir nessa carreira, antes da instalação dos cursos superiores de pedagogia. Embora a profissionalização tenha encontrado obstáculos “intransponíveis” no interior, a Escola de Aperfeiçoamento, como uma escola de mulheres para mulheres, exerceu um papel fundamental na luta por melhores condições de trabalho para as professoras, contribuindo significativamente para a emancipação feminina em Minas Gerais (Kulesza, 2019b).

O curso de aperfeiçoamento teria dois anos de duração e o currículo incluía: metodologia geral, metodologia da língua pátria, metodologia de aritmética, metodologia das ciências naturais, da geografia, da história, da pedologia, da psicologia, socialização, desenho e modelagem e educação física.

Os princípios transmitidos pela Escola de Aperfeiçoamento eram pautados pelos conhecimentos e técnicas difundidos pela Escola Nova. Sob o título de Escola Nova, encontram-se diversos movimentos e linhas de pensamento que se caracterizavam por questionar a escola tradicional. Esses questionamentos ocorreram em diferentes sociedades, o que resultou em diferentes concepções quanto aos objetivos e fins da educação (Prates, 1990; Lourenço Filho, 2002; Campos, 2012).

A escola passou a ser um centro de pesquisa e ensino na área das Ciências da Educação e um importante centro de difusão de novas teorias e novos métodos educativos. Na Escola Normal Modelo<sup>26</sup> de Belo Horizonte, foram instaladas classes anexas, que se destinavam à

---

<sup>26</sup>Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, autorizou o Governo João Pinheiro a reformar o ensino primário e normal e propôs uma nova organização desses níveis de instrução no estado de Minas Gerais, sendo a regulamentação do ensino normal estabelecida pelo Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906. A nova Escola Normal da Capital

experimentação com os novos métodos e procedimentos educacionais que eram propagados pela Escola de Aperfeiçoamento. Com esses objetivos, foi instalado o Laboratório de Psicologia, um dos primeiros do país (Campos, 2012).

A Escola de Aperfeiçoamento é integrante substancial do ideário da modernidade, em Minas Gerais, que elevou o Estado ao roteiro acadêmico internacional com todos os profissionais estrangeiros contratados e as professoras mineiras que foram estudar nos Estados Unidos (Campos, 2012; Kulesza, 2019a). A criação da escola possibilitou a recepção de conhecimentos advindos de diferentes centros de pesquisas em educação, como Genebra, Estados Unidos, França, Bélgica entre outros. Os trabalhos desenvolvidos na escola proporcionaram pesquisas a partir de diferentes conhecimentos mediante a realidade local, colocando Minas Gerais e o Brasil no circuito internacional de produção científica sobre as Ciências da Educação.

No caso da Escola de Aperfeiçoamento, estiveram presentes duas correntes do movimento da Escola Nova: uma de caráter mais naturalista e humanista, vinda da corrente europeia, e outra de maior pragmatismo e utilitarismo, vindo da corrente americana. Os enfoques das duas correntes não eram os mesmos. A corrente europeia era mais voltada para a Psicologia, como começo e fim das demais áreas. A corrente americana caminhava mais atrelada às questões metodológicas, admitindo que as diversas disciplinas deveriam se nutrir da Psicologia para que pudessem se desenvolver, não obstante tivessem seus objetos próprios (Prates, 1990; Campos, 2012; Kulesza, 2019a).

Nas duas linhas evidenciadas na Escola de Aperfeiçoamento, apareceram algumas divergências e muitas concordâncias; sobretudo quanto à adoção do método ativo para o ensino infantil. “Aprende-se observando, inquirindo, planejando, fazendo, avaliando e concluindo” (Prates, 1990, p. 28). Assim, a metodologia ativa, aquela que promove o aluno a sujeito da própria aprendizagem e presta ao professor o papel de organizador e promotor das condições necessárias à aprendizagem infantil, é marca indelével da postura escolanovista e pode ser encontrada, a cada momento na prática de ensino e efetivada na Escola de Aperfeiçoamento em suas diversas áreas.

---

foi instalada em Belo Horizonte, no ano de 1907 acompanhando o conjunto da reforma da instrução primária. A reforma de 1906 propôs a criação dos grupos escolares, numa nova organização institucional que estabelecia o ensino seriado e proporcionaria uma homogeneização cultural e política. A primeira medida consistente de investimento na formação dos professores primários foi a instauração da Escola Normal da Capital, no início de 1907, na recém-construída capital de Minas Gerais. Buscou-se instalar uma instituição escolar com o intuito de formar e preparar professores capazes de atuar em uma nova organização escolar, os grupos escolares (Ferreira, 2010).



Lúcia Casasanta, ex-professora da Escola de Aperfeiçoamento, relata que, no início, houve certo descompasso quanto às orientações americanas e europeias. A corrente americana estava voltada para as metodologias, enquanto a corrente europeia, para a Psicologia Infantil e Pedologia, que deveria ser responsável pela psicologia dos diversos conteúdos do programa primário: leitura, escrita, ortografia etc. Na corrente americana, a psicologia Educacional do conteúdo deveria ser dada pela professora de metodologia. Conta Lúcia Casasanta que houve resistência dos dois lados e, ao final, optou-se pela orientação psicopedagógica, em que o professor estudava a psicologia de cada matéria e a metodologia correspondente (Prates, 1990).

Na prática, não houve um domínio de uma corrente em relação a outra. Isso pode ser percebido nos fundamentos das monografias escritas pelas professoras-alunas que são apresentados em capítulo próprio. O que houve foi a contribuição das duas correntes para formação das professoras-alunas, pautadas nas Ciências da Educação com o que havia de mais inovador à época.

Helena Antipoff foi contratada para lecionar as disciplinas de Pedologia e Psicologia Experimental, além de ter a função de montar e dirigir o Laboratório de Psicologia da referida escola. O conteúdo de pedologia focalizava o ensino do desenvolvimento físico e mental das crianças, e a psicologia experimental tratava dos conhecimentos de psicologia geral e individual, desenvolvimento mental, técnica psicológica e estatística. Embora a pesquisa não fosse prioridade, o regulamento da escola esclarecia que os professores poderiam promover investigações científicas. Antipoff, então, elaborou os estudos “escolológicos”, isto é, uma abordagem científica das questões que afetam a escola, contribuindo na construção da perspectiva pedagógica fundamentada nas Ciências da Educação.

Helena Antipoff, ciente do desenvolvimento teórico e prático que então ocorria com a psicologia na Europa, posicionou o laboratório, de modo a poder acompanhar e contribuir para o desenvolvimento das Ciências da Educação no Brasil. Por ser vinculado à Escola de Aperfeiçoamento, o Laboratório de Psicologia, coordenado por Antipoff, alavancou um programa de pesquisa em psicologia aplicado à realidade das escolas primárias de Belo Horizonte e de seus alunos.

Dessa maneira, ela pôde participar efetivamente, por meio dos resultados dos testes aplicados às crianças das escolas públicas mineiras e da acumulação dos dados experimentais que então forneciam dados da realidade brasileira, para o debate mundial acerca dos fundamentos psicológicos da aprendizagem. Em pleno processo de constituição da psicologia educacional moderna, como ciência de base experimental, Antipoff, juntamente com suas professoras-alunas da escola, deu continuidade aos estudos que já vinha realizando no Instituto

Jean-Jacques Rousseau e que sofreram forte influência de sua experiência com o cuidado de crianças abandonadas na recém-constituída União Soviética no início da década de 1920 (Campos, 2012; Miranda, 2014; Rota-Júnior, 2016; Kulesza, 2019a).

Começando com adaptações à realidade brasileira dos testes de inteligência de Binet-Simon desenvolvidos em Paris, Antipoff realizou uma série de ensaios, tendo como objeto alunos dos grupos escolares de Belo Horizonte, com o objetivo prático e imposto pelos reformadores, de organização científica das classes nos grupos escolares. Por meio da classificação dos alunos numa escala de níveis mentais, seria possível constituir classes com a homogeneidade necessária para facilitar o ensino, além de identificar alunos que demandassem uma educação especial.

Todavia, Antipoff não se limitou a esse desígnio escolar, continuando suas pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência na criança, temática que ela compartilhava com Jean Piaget no IJJR. Por meio de uma correspondência frequente com seu mentor intelectual e acadêmico em Genebra, Édouard Claparède, que, inclusive, a visitou em Belo Horizonte em 1930, como descrito adiante, Antipoff divulgava os resultados por ela encontrados na observação sistemática das crianças brasileiras para a comunidade científica internacional, ao mesmo tempo em que se mantinha informada dos desenvolvimentos pedológicos em outros países (Prates, 1989; Campos, 2012; Kulesza, 2019a).

Além disso, estava familiarizada com a escola psicológica em desenvolvimento na União Soviética, com sua ênfase na influência dos fatores sociais e culturais na formação da inteligência da criança, pois esteve imersa em contato com essas teorias quando trabalhou nas diversas instituições de assistência a menores na fase de consolidação da revolução. Antipoff atribuía um papel considerável ao meio de onde procediam as crianças na determinação de seu nível mental (Campos, 2012; Kulesza, 2019b; Masolikova; Sorokina 2023).

Num ambiente científico fortemente influenciado pela teoria da evolução biológica e sua aplicação às ciências humanas, seria de esperar que se encontrassem baixos níveis de inteligência em sociedades consideradas “atrasadas” em relação aos países civilizados, como era o caso do Brasil. Entretanto, ao comparar os resultados de suas pesquisas com aqueles obtidos com crianças europeias e americanas, Antipoff considerou que os testes de inteligência, por estarem condicionados pela cultura dos pesquisadores, inclusive pela cultura escolar de determinado meio, não constituíam uma avaliação da inteligência em geral, mas de uma “inteligência civilizada”, ou seja, de uma medida do grau de integração da criança à cultura implicitamente presente nos testes aplicados (Campos, 2012; Kulesza, 2019a).

No final do ano de 1929, foi realizada uma exposição da Escola de Aperfeiçoamento, procurando divulgar os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos pelas alunas. O jornal oficial destaca bem o ineditismo da exposição:

Se a Escola carinhosamente planejada e laboriosamente posta em funcionamento não encontra similar no Brasil, onde nenhum outro Estado ou Capital dispõe de estabelecimento nesse gênero, a exposição é também uma exposição ímpar entre quantas costumam atestar a atividade desenvolvida, durante o ano letivo, nas nossas casas de ensino (Minas Gerais, 11 de dezembro de 1929, p. 9).

Considerando que a exposição constituía “a primeira demonstração prática da eficiência desse instituto de ensino”, a matéria investe a exposição do mesmo espírito que animava a escola, pois não havia “ali nada de especuloso ou de puramente ornamental, sem finalidade educativa, sem orientação pedagógica, sem base séria e concreta faz o visitante pensar, obrigá-lo a refletir, a investigar e a concluir” (Minas Gerais, 1929, p.9).

Sobre o Laboratório de Psicologia, o jornal descreve em detalhes a mostra organizada “sob a clara e inteligente direção de madame Antipoff”. A exposição ocupou três salas da escola. Na primeira sala, foi exposta uma série de aparelhos de “bronze e vidro”, todos eles importados. Esses aparelhos eram destinados a medir características psicofísicas e antropométricas, tal como se fazia em laboratórios semelhantes ao redor do mundo (Miranda, 2014, p. 45).

Na segunda sala, estavam expostos os instrumentos pedagógicos que estavam em voga nas escolas em reforma - os testes. Havia testes de tudo: de aritmética, de linguagem, de geografia e de inteligência. Todo um espaço do laboratório era dedicado aos *tests*, expondo variados tipos de testes, americanos e franceses, “traduzidos e adaptados a nossas crianças”. Na terceira sala, “toda uma parede é ocupada por um curioso inquérito procedido entre meninas e meninos do 4º ano, dos grupos escolares de Belo Horizonte” (Minas Gerais, 1929), sendo a primeira apresentação de uma das pesquisas conduzidas por Antipoff, no Brasil, destinada a investigar “os ideais e interesses da criança brasileira”.

Além da tabulação das respostas a esse questionário, nessa sala, estava exposto um conjunto de informações a respeito da criança, como: “os quadros para a concretização do ensino de antropometria, as estatísticas de mortalidade, das crianças brasileiras, a comparação da altura destas com a das crianças de outros países”, materiais que serviriam de embrião para um futuro “Museu da Criança”. Preocupada em reunir informações sobre as crianças, Antipoff, nessa época, concebeu uma *Enciclopédia Pedológica* a ser organizada por Claparède no

Instituto Jean Jacques Rousseau em Genebra, onde também se centralizariam as informações colhidas nos museus da criança do mundo inteiro (Kulesza, 2019a).

Todo esse esforço tinha o objetivo imediato de subsidiar uma pedagogia científica, concebida pela pesquisadora como uma “Escolologia”, isto é, uma abordagem científica das questões que afetam a escola. Respondendo aos críticos, o jornal oficial aproveita a ocasião para assinalar que a exposição “serve para mostrar quão acertado andou o nosso governo, indo pedir ao Instituto João Jacques Rousseau, de Genebra, a colaboração de uma de suas figuras mais ilustres para exercer importante função técnica em nossa Escola” (Minas Gerais, 1929, p. 15).

### **3 História da Pedagogia: da arte de ensinar a pedagogia científica**

#### **3.1 Pedagogia e Educação**

Em primeiro lugar, é preciso estabelecer que existe uma diferença entre ensinar e educar. Toda sociedade, desde os primórdios, exerce uma função educativa ao transmitir de modo consciente ou não suas crenças, seus conceitos morais, religiosos, seus saberes e suas técnicas. Isso acontece de uma maneira informal, sem que ninguém seja designado para isso. Portanto, toda sociedade educa, no sentido que transmite às novas gerações suas tradições (Dewey, 1897; Moureau, 1966; Brandão; 2007; Gauthier, 2020).

Durkheim (2002) afirma que ensino e escola são duas coisas distintas, “pode se ensinar, mesmo sem escola”. Somente na Idade Média é que a escola aparece como um ambiente moral organizado, com o objetivo de converter os alunos ao cristianismo. (Durkheim, 2002; Gauthier, 2020). No entanto, os procedimentos pedagógicos, na Idade Média, são pouco desenvolvidos, se limitam principalmente ao conteúdo e servem a lógica da disciplina em ensinar. “São processos improvisados, e não fazem parte de um regime uniforme e institucionalizado” (Gauthier, 2020, p. 105).

O Renascimento é importante para a história da humanidade e da educação; são vários os discursos sobre educação redigidos nessa época, no entanto, se limitavam à doutrina e não se preocupavam com os meios de ensino, mas com as maneiras precisas de dar aula. Embora sejam muitas as aquisições no campo da educação até o Renascimento, não havia ainda, de fato, uma pedagogia no sentido estrito da palavra. Apenas no século XVII surgem um discurso e uma prática formalizados que podem ser qualificados de pedagogia, a partir de mudanças sociais que culminam no aumento de crianças com idades diferentes a procurar a escola. Os

fatores mencionados se dão mais precisamente por alguns eventos relevantes desse período histórico, a saber, a Reforma protestante, a contrarreforma católica, o novo sentimento em relação à infância e o problema urbano causado pelos jovens<sup>27</sup>. A escola passa, então, a ser vista como uma utilidade social.

A tese defendida por Gauthier (2020) é que nesse momento começam a surgir os problemas pedagógicos, ou seja, vários alunos em uma mesma classe com idades diferentes. Os mestres começam a ter problemas para ensinar e, a partir desses problemas, buscam uma solução. O que os autores chamam de pedagogia engloba o “estabelecimento de um método e de procedimentos detalhados precisos para dar uma aula” (2020, p.112). Consequentemente, a necessidade de desenvolver um método começa a desnudar a quantidade de mestres com más qualidades em suas aulas e daí surge a necessidade de formação desses mestres.<sup>28</sup> Dessa forma, a pedagogia começa a se apresentar como o novo saber metódico sobre como ensinar nas escolas.

Portanto, segundo esta hipótese defendida pelos autores, a pedagogia surgiu no século XVIII, pois, nesse período, nasceu uma nova preocupação em como dar aulas. A partir da preocupação, houve um empreendimento em buscar soluções para esse problema, consistindo naquilo que se chama pedagogia, ou seja, estabelecer métodos e procedimentos detalhados de como dar aulas. A princípio, esses procedimentos envolviam: organização do tempo, do espaço e dos conteúdos a serem vistos. Nesse momento da história, a pedagogia é vista como a codificação de certos saberes próprios ao docente, isto é, um conjunto de regras e de conselhos metódicos que não devem ser confundidos com os conteúdos a ensinar, cuja formulação visa o mestre para que o aluno aprenda um acervo maior de conhecimentos, mais depressa e em melhores condições (Gauthier, 2020, p. 105).

Evidente que isso não é um consenso na literatura. Há os que consideram a pedagogia sendo já utilizada na Grécia antiga. Neste trabalho, vamos tomar como fundamento o conceito pedagógico da organização da prática educativa, o que não se restringe apenas à organização do tempo, espaço e conteúdo. Na nossa visão, a organização da prática educativa abrange outros elementos que a pedagogia científica poderá nos ajudar a compreender melhor.

A pedagogia passou a ser ensinada formalmente, desde meados do século XIX, para formar professores para cátedras das universidades, primeiro na Europa e depois na América do Norte (Hofstetter; Schneuwly, 2002). Antes disso, era ensinada nas escolas normais para os

---

<sup>27</sup> Todos os aspectos relevantes sobre a história da pedagogia podem ser aprofundados no estudo de Clermont Gauthier e Maurice Tardif, *A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Editora vozes, 2020.

<sup>28</sup> Atribui-se a Charles Démia uma as primeiras tentativas de formação de mestres.

professores que ensinavam nas escolas primárias. Segundo Ghauterin (2011), a partir de 1883, a Sorbonne instituiu um ensino universitário superior que deveria preparar os professores do ensino secundário e primário e o nomeou como um curso de Ciência da Educação, ainda como disciplina que se estendeu pela Faculdade de Letras. A proposta era articular política escolar e formação de professores.

Esse conflito de finalidade se deu na medida em que a disciplina foi implantada. Enquanto os professores das escolas normais desenvolviam uma concepção pragmática das práticas e métodos de ensino, aprendizagens e normas escolares, outra parte dos professores da Ciência da Educação esforçou-se para racionalizar as questões da educação, baseando-se em concepções da natureza humana (física, moral e intelectual). Outros transformaram o ensino da Ciência da Educação em cursos de ensino de psicologia experimental ou da sociologia. Portanto, a Ciência da Educação “se tornou um agregado heterogêneo das disciplinas desunidas: filosofia moral, filosofia psicológica, filosofia social, história, sociologia e psicologia” (Ghauterin, 2011, p. 99). Essa foi uma tentativa de diferenciar a Ciência da Educação da pedagogia e constituir ciências especializadas dos fatos educativos.

Neste contexto, a pedagogia era a ciência mais recente, porque tinha por objeto o ser mais complexo da terra: o ser humano. Para resolver problemas complexos, as ciências necessitavam de alcançar um nível de “maturidade”. A pedagogia necessitava de uma base científica, pois ainda não considerava as Ciências da Educação como um de seus ramos. (Hofstetter; Schneuwly, 2002).

A educação é uma prática social que se realiza intencionalmente por meio do trabalho humano e a pedagogia, segundo Schmied-Kowarzik (1983), é uma ciência da e para a práxis educacional, aquela pela qual o pedagogo investiga os fenômenos reais da educação, por meio da teoria e, posteriormente, elabora ações práticas para atingir os fins educativos. Pedagogia e educação estão numa relação de interdependência recíproca; a educação depende de uma diretriz pedagógica prévia, e a pedagogia, de uma práxis educacional anterior.

Por isso, a pedagogia nem pode tematizar, de uma maneira puramente teórica, a práxis educacional como um evento passível de representação, nem pode se voltar a uma intervenção prática direta, já que ela é uma Ciência da Educação, somente quando é simultaneamente uma ciência para a educação, e vice-versa. Nessa medida, a instância mediadora entre teoria pedagógica e práxis educativa repousa no educador, graças ao qual ela pode, enquanto ciência, tornar-se prática na pesquisa e no ensino (Schmied-Kowarzik, 1983, p. 24). A educação enquanto uma prática social precisa ser crítica, ou torna-se alienada. Nesta perspectiva, a pedagogia como teoria é entendida como aquela que faz a crítica da práxis na sociedade e ao

fazê-la está tomando partido em relação aos conflitos e às lutas reais da sociedade. Cabe à pedagogia transformar essa práxis social pela própria prática.

A discussão que ainda gira em torno da pedagogia e da Ciência da Educação é se a pedagogia é, por excelência, a Ciência da Educação, ou a Ciência da Educação é plural e agrega em si as várias ciências que fundamentam a educação, sendo a pedagogia mais uma ciência. Esta é uma discussão que não se esgota na literatura, portanto, não vamos esgotá-la aqui. Nosso intuito é buscarmos novos elementos para serem agregados ao fazer pedagógico, entendido por nós como a prática educativa.

A discussão sobre a pedagogia ser considerada a Ciência da Educação está presente desde sua criação. Nos estudos de Franco (2008) e Libâneo (2010), os autores resgatam os primórdios dessa divergência. Os estudos apontam que, embora haja alguma divergência entre autores clássicos sobre a pedagogia ser uma ciência, há pouca divergência sobre a pedagogia ser considerada a Ciência da Educação. No entanto, no levantamento histórico realizado por Franco (2008), há alguns manuais que tendem a considerá-la para além da ciência, mas também como arte, se apresentando ora como ciência e arte da educação, ora ciência da arte educativa. Ainda que se pareça uma questão de menor importância, esse conceito triplo pode ser responsável pela indefinição do campo do conhecimento dessa ciência, ou seja, qual é de fato o objeto científico da pedagogia, e isto denota que o problema da identidade do campo da pedagogia pode estar entrelaçado com sua indefinição inicial (Franco, 2008; Libâneo, 2010).

Infelizmente, no senso comum, existe uma ideia de que a pedagogia é o modo como se ensina, o modo de transmitir o conteúdo de determinada matéria ou o uso de técnicas de ensino. Para os autores, esta ideia do pedagógico se referir ao metodológico e aos procedimentos é uma ideia simplista e reducionista.

A pedagogia é um campo de conhecimento sobre a problemática da educação na sua totalidade e historicidade, ao mesmo tempo em que orienta as ações educativas. Portanto, a pedagogia se ocupa dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, ou seja, sua área de atuação é bem mais ampla. O pedagógico se refere à finalidade da ação educativa, seus objetivos sociopolíticos, suas formas de organização e métodos da ação educativa.

Pelo caráter sócio-histórico da pedagogia, é que o pedagogo polonês Suchodolski a considera uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa. Complementando essa ideia, o alemão Schmied-Kowarzi chama a pedagogia de ciência da e para a educação. “Portanto seu caráter é explicativo, praxiológico e normativo da realidade educacional” (Libâneo, 2010, p. 30). Na construção dessa relação teórico-prática é que a pedagogia “se cria, se inventa e se renova” (Libâneo, 2010, p. 30).

Consideramos a pedagogia um campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, ou seja, do ato educativo, da prática educativa que se realiza na sociedade. Dessa forma, concordamos com a concepção de Libâneo (2010) de que se há várias práticas educativas, em diferentes lugares e modalidades, por consequência, há também várias pedagogias: “a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação [...] e a pedagogia escolar” (2010, p. 31). Portanto, o fato de o ato educativo se realizar em sociedade em diferentes práticas educativas é intrínseco a que ele tenha um caráter de mediação que favorece o desenvolvimento do indivíduo.

A Pedagogia mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa ao entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso recorre aos aportes teóricos providos pelas demais Ciências da Educação (Libâneo, 2010, p. 33).

Dessa forma, podemos conjecturar que a pedagogia é uma das Ciências da Educação, pois, como nos aponta o autor, ela recorre às demais Ciências da Educação para pôr em prática sua intencionalidade no ato educativo e para solucionar problemas do seu trabalho pedagógico.

O momento histórico que marca a entrada da pedagogia no Brasil como uma profissão de base científica e uma área de investigação específica com objeto e métodos próprios advém do movimento renovador dos anos de 1920, quando se buscava reorganizar todo o campo educacional no país (Saviani, 2008). A necessidade de resgatar o entendimento sobre a natureza e a especificidade da educação nos estudos de Saviani é indispensável para que seja possível entender a pedagogia como a ciência da e para a educação, tendo como objeto de estudo a própria educação.

E por que se torna importante essa definição do papel da pedagogia na nossa tese? Porque a pedagogia, conforme a literatura nos aponta, se ocupa do ato educativo praticado em vários ambientes, sendo um deles a escola, que é nosso objeto, pois nela abriga a ação da pedagogia escolar, que se realiza em seu âmbito enquanto espaço e tempo do ato educativo. Mas será que a escola se ocupa apenas do ato pedagógico em si? Acreditamos que não. Por isso, consideramos que a Escolologia nos ajuda a ir além da pedagogia escolar. A proposta escolológica de Helena Antipoff, na qual a escola deveria ser objeto de uma ciência, ganha espaço ao afirmarmos que a Pedagogia Escolar se ocupa do ato educativo que acontece na escola e, para a Escolologia, na escola, estão presentes outros aspectos para além do



pedagógico, ou seja, o modo de fazer. Estão presentes aspectos científicos, sociais, psicológicos, filosóficos, políticos e pedagógicos, influenciando no ato educativo.

Apesar do caráter múltiplo da pedagogia, há ainda outra questão não consensual, no que tange à cientificidade da pedagogia. De acordo com Franco (2008), a tendência cientificista, carregada de mecanismo racional<sup>29</sup>, nunca foi uma consensualidade histórica. No entanto, no âmbito da revolução cultural do século XIX, a pedagogia se coloca diante de uma necessidade de se estruturar cientificamente para responder às mudanças sócio-históricas.

Para atender às mudanças decorrentes da pós-Revolução Industrial, a pedagogia tentou responder às urgências sociais da época. Em uma sociedade redesenhada, ampliada por novas classes e sujeitos sociais (proletário e operário), novos símbolos (Estado, povo e nação), transformada pela nova forma de comunicação, por meio da imprensa, a pedagogia propôs uma nova forma de pensar e fazer educação, pautando-se na experimentação e na reflexão crítica, integrando a ciência e filosofia.

Assim como a pedagogia, outras áreas detêm a educação como objeto de estudo. A Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Linguística, entre outros, se ocupam de pensar nos problemas educativos, e seus resultados são imprescindíveis para compreensão do ato educativo. Cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo sob sua perspectiva, a partir de seus próprios conceitos e métodos de investigação. Dessa forma, alguns estudos consideram a pedagogia como uma ciência integradora dos aportes das diversas áreas (Franco, 2008; Libâneo, 2010).

Por integrar e receber fundamentos de diferentes áreas, Franco (2008) defende que a pedagogia, a partir do seu caminhar histórico, convive com diversas configurações, que podem demarcar diferenças e abrangências em sua epistemologia. Destacamos as três abordagens decorrentes dessas configurações<sup>30</sup>:

Pedagogia filosófica: com suas três dimensões históricas (metafísica, social e idealista-dialética);

Pedagogia técnico-científica: baseada no positivismo e absorvendo diferentes influências e tomando diversas feições;

Pedagogia- crítico-emancipatória com base na dialética, na filosofia da práxis, incorporando elementos da teoria crítica da Escola de Frankfurt (Franco, 2008, p. 66).

---

<sup>29</sup> Os mecanismos racionais implicam a utilização de teorias, métodos experimentais, análises estatísticas, entre outros instrumentos científicos, para investigar questões educacionais, formular hipóteses, e avaliar resultados de forma sistemática e rigorosa. Historicamente a utilização dessa abordagem mais empírica nunca foi um consenso na pedagogia e nas Ciências da Educação (Franco, 2008; Libâneo, 2010).

<sup>30</sup> Para saber mais sobre as abordagens da pedagogia, consultar: FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como Ciência da Educação**, São Paulo, Cortez, 2008.

Para nossa discussão, vamos abordar a pedagogia técnico-científica, iniciada com o racionalismo empirista que, a partir das suas diversas teorias cognitivas do conhecimento, desde Piaget, Wallon, Claparède e Vigotski, entre outros, busca na psicologia, por meio do método experimental, dar o caráter da cientificidade à pedagogia. “O método experimental parte de uma visão mecanicista de um mundo e uma concepção naturalista de homem, busca a neutralidade do pesquisador e foca na explicação dos fenômenos” (Franco, 2008, p. 65).<sup>31</sup>

Nosso intuito em apresentar estas diferentes abordagens epistemológicas é contribuir para a discussão do aspecto científico da pedagogia. No século XX, com o movimento de renovação escolar, houve muita discussão em torno da cientificidade da pedagogia e muitas disciplinas disputaram o papel de dar cientificidade a ela. Nesse contexto, havia uma demanda da educação por novas bases científicas para organizar suas práticas. Por outro lado, a psicologia, em desenvolvimento, procurava espaços sociais e sujeitos para desenvolver seu campo científico, encontrando, na educação, um público-alvo para seus experimentos (Miranda, 2014).

No início do século XX, a presença da psicologia como fundamento da pedagogia ganhou muito espaço nos discursos. A renovação escolar se expandiu no Brasil e, em Minas Gerais, utilizou-se das teorias do desenvolvimento e principalmente do seu papel empírico para dar fundamento ao discurso científico muito valorizado à época. Em um editorial da *Revista do Ensino*, de março de 1931, intitulado *Pedagogia*, o autor apresenta o entusiasmo que ocorria em Minas Gerais, nas escolas e com os professores, a partir do movimento de renovação escolar em torno dos problemas pedagógicos. No texto, ele defende a escola moderna como um local agradável ao aluno e ao professor, e os novos métodos utilizados na aprendizagem eram os responsáveis por esse entusiasmo. O autor defende que os educadores devem dominar os novos métodos e as práticas recomendados, pois a vida escolar é dinâmica e, a todo momento, o educador deve apresentar soluções para os problemas pedagógicos e os professores devem cultivar a psicologia e nela buscar orientação para o fazer pedagógico:

Essas linhas configuradoras do quadro pedagógico, de orientação consciente, de enriquecimento progressivo de experiência e de técnica, só a psicologia, de que a pedagogia é mais um dos departamentos de aplicação, nos poderá proporcionar. É uma verdade insofismável: sem psicologia não há pedagogia (Revista do Ensino, 1931, p. 3).

---

<sup>31</sup> Os pressupostos positivistas surgem para laicizar a educação pública, difundir os valores burgueses e organizar a estabilidade social do Estado. Outro intuito era organizar os processos de instrução com eficiência e eficácia, normatizar e prescrever as práticas sociais. A partir desse pragmatismo, ressaltam-se valores como democracia e preparo para a vida social (Franco, 2008, p. 66).

Esse discurso ganhou muito espaço nos fundamentos científicos da pedagogia, conforme descrevemos a seguir, no item 3.2, com a apresentação da pedagogia experimental, que tem como base científica a psicologia da criança, proposta por Edouard Claparède. A psicologia da criança é uma das teorias que sustentam o pensamento de Helena Antipoff e sua proposta escolológica. No entanto, em nosso entendimento, o papel da psicologia não é dar cientificidade à pedagogia, posto que, reforçamos e defendemos, a pedagogia tem seu próprio objeto de investigação e é uma ciência integradora das demais Ciências da Educação com o objetivo de solucionar os problemas pedagógicos, enquanto a psicologia é uma, entre outras ciências, que se ocupa em contribuir para as soluções de problemas pedagógicos, integrando o que chamamos de Ciências da Educação.

Logo, são perceptíveis as diversas abordagens diferentes em relação à pedagogia, o que proporciona riqueza e complexidade na percepção das questões educacionais. É precisamente essa diversidade de abordagens que permite à pedagogia receber influências de diversas áreas do conhecimento sobre a criança: psicologia, medicina, filosofia, sociologia, religião, política, pedagogia), sinalizando que a aprendizagem é complexa e por isso necessita dessa diversidade de conhecimentos. Essa constatação explica por que o campo disciplinar das Ciências da Educação, que estava em construção na primeira metade do século XX, é desde logo um campo "plural" – multidisciplinar, composto por uma multiplicidade de abordagens que, longe de se excluírem, combinam-se, complementam-se e se transformam (Hofstetter; Schneuwly, 2007).

### 3.2. Os fundamentos da pedagogia experimental

Definir conceitos e conhecer fundamentos que sustentam uma prática é o ponto de partida para entendermos a proposta escolológica de Helena Antipoff.

A pedagogia experimental encontra-se estruturada a partir da Psicologia da Criança. A fonte da nossa reflexão está no livro de Edouard Claparède: *Psicologia da Criança e Pedagogia experimental*, de 1934. O autor exerce forte influência na construção profissional e científica de Helena Antipoff. O livro traduzido no Brasil tem seu prefácio escrito pela educadora:

A psicologia da criança é filha da necessidade: originou-se da necessidade de corresponder aos desejos das professoras, dos alunos do Seminário de psicologia educativa que Claparède dirigia em 1904, dos alunos do Instituto J. J. Rousseau e de inúmeras pessoas que vinham constantemente solicitar-lhe esclarecimentos a respeito dos múltiplos aspectos da infância. Esta obra não poderá ser suspeita de artificial nem de inútil e, muito menos, de rígida. “A ciência é uma cousa móvel e viva, diz Claparède, um tanto fugaz, mas que está progredindo sempre e que cumpre conquistar (Claparède, 1934).

Para Campos (2010), Claparède é um dos seus maiores mentores e sua influência contribuiu para consolidar as concepções de Helena Antipoff em relação à Ciência da Educação.

A bagagem com que Helena Antipoff deixou Genebra em 1916 incluía a orientação firme e bem informada de Édouard Claparède e seus colegas do Instituto Rousseau. À perspectiva funcional genebrina se acrescentavam as influências dos norte-americanos Hall, Dewey e James; do vienense Freud; do alemão Stern, tudo sob a égide do patrono do Instituto, Jean Jacques Rousseau. A partir dessa época Claparède se tornou a grande referência de Antipoff, o colega e amigo que lhe indicava os caminhos na vida profissional (Campos, 2010, p. 116).

Um dos diálogos entre brasileiros e grupos internacionais foi estabelecido entre os profissionais e educadores de Minas Gerais e o IJJR, fundado em 1912, em Genebra/Suíça, por Edouard Claparède e Pierre Bovet, ambos psicólogos suíços, do qual Helena Antipoff fazia parte, assim como Jean Piaget, entre outros. O IJJR tornou-se, ao longo do século XX, um dos mais importantes centros de recepção, produção e difusão de pesquisas científicas em psicologia e em pedagogia (Campos, 2010).

Foi nesse centro de pesquisa que Helena Antipoff obteve sua formação na perspectiva funcional dos fenômenos psicológicos e educacionais que iria guiar sua futura atuação como psicóloga e educadora no Brasil.

Para Hofstetter (2012), a ideia de criar o Instituto foi brilhante, pois ele perdura até o hoje e é um dos maiores centros de pesquisa em Ciência da Educação do mundo. Para a pesquisadora, foram as leituras de Rousseau que levaram Claparède a refinar suas próprias concepções psicopedagógicas. *Emílio* era a obra mais famosa do seu século, com isso, o lema do Instituto era “Commencez donc par étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point<sup>32</sup>. J. J. Rousseau” (Hofstetter, 2012a, p. 76).

Com esse conhecimento sobre Rousseau, Claparède desenvolve um novo conceito de infância com base científica dos fenômenos educacionais que ele, então, reporta a Rousseau e funda o programa da sua Escola de Ciência da Educação. Segundo Rita Hofstetter (2012), o IJJR foi a primeira escola de Ciências da Educação a ser fundada na Europa.

Para Claparède (1934), *Emílio* inaugura a revolução pedagógica, que coloca a criança no centro do programa da pedagogia. Assim como as outras disciplinas, a educação deve ser fundada nas leis que levam à observação das crianças. “Os verdadeiros saberes da criança são trazidos a luz por um tratado sobre a arte de observar crianças” (Claparède, 1934, p. 85).

---

<sup>32</sup> “Portanto, comece estudando seus alunos, porque você certamente não os conhece (Hofstetter, 2012a, p. 76, tradução nossa).

De acordo com Hofstetter (2012a), os pensadores do IJJR acreditam que as escolas são laboratórios vivos de renovação educacional, portanto, deve ser a partir do ambiente escolar que os problemas da educação devem ser pensados, observados e solucionados.

Uma das principais características dos renovadores da educação é a crítica à pedagogia tradicional. Em seu livro, Claparède destaca que os pedagogos não conheciam seus alunos e afirma que a pedagogia deveria basear-se no conhecimento da criança, como a horticultura se baseia no conhecimento das plantas (1934). O autor afirma que seu livro era uma orientação necessária para aqueles que quisessem estudar a psicologia da criança como ciência pedagógica.

Conhecer a criança seria a principal característica do trabalho de Helena Antipoff e suas professoras da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte em 1930: “Ora, para aperfeiçoar os métodos de ensino, é necessário conhecer, por pouco que seja, a psicologia da criança” (Claparède, 1934, p. 24).

Ao chegar ao Brasil em 1929, Antipoff se depara com a prática de uma pedagogia tradicional. O professor, com prática tradicional, limitava-se a acreditar que, para ser um bom professor, só precisava ter três aptidões: bom senso; dom e prática diária (Claparède, 1934).

O autor identifica que tais características que definiriam o educador na perspectiva tradicional se opunham totalmente à compreensão da importância da ciência na educação. Para ele, na pedagogia tradicional, acreditava-se que bastava o professor ter um desses adjetivos para ser um pedagogo. Édouard Claparède, explicando cada uma dessas aptidões, esclarece por que elas não são suficientes para a missão tão complexa da docência, iniciando, assim, as justificativas de se criar a pedagogia experimental:

Não sendo o bom senso, o dom e a prática capazes, por si sós, de resolver os problemas que se apresentam ao educador, é preciso buscar outra coisa, e esta outra coisa não pode ser, evidentemente, senão a experiência, tomando-a em sentido científico, à qual chamaremos, para distingui-la da simples experiência pessoal, experiência sistemática ou experimentação (Claparède, 1934, p. 43).

A demanda que se operava na época pela pedagogia experimental tinha o objetivo de estudar empiricamente os processos de ensino em situações concretas, visando desenvolver a Ciência da Educação:

Frequentemente se toma esta palavra como equivalente de pedagogia científica; mais a-miúdos, porém, ainda se lhe dá um sentido particular, que não deixa de ser vantajoso conservar. Uma investigação pertence à pedagogia experimental quando se faz ressaltar unicamente a parte objetiva do problema, de todo em todo se despreocupando de suas condições psicológicas. Enquanto a psico-pedagogia tem, antes de tudo, por objeto estudar o espírito do escolar e tratar de formular, em termos psicológicos, o

estado de seu desenvolvimento, ou a ação que sobre êle exerce determinado processo educativo, - a pedagogia experimental não considera senão os processos pedagógicos e formula seus resultados em termos pedagógicos (Claparède, 1934, p.123).

Portanto, para Claparède, assim como para Helena Antipoff, toda ação pedagógica deveria ser uma resposta a determinado problema. Isso significa que, na visão dos educadores, para um novo conceito de educação, seria necessária uma nova concepção de formação de educadores:

Intensificação das pesquisas científicas relativas à criança e ao desenvolvimento mental; 2) Preparação Especial dos futuros educadores, e isto sob duplo ponto de vista: primeiro, para conservá-los cientes dos resultados das pesquisas psicológicas e das novas normas decorrentes para a educação e a instrução; e, em segundo lugar, para dar aos próprios educadores, tanto quanto possível, o espírito científico, isto é, a aptidão de se espantar diante dos fatos de sua vida profissional quotidiana, e o desejo de inquirir esses fatos e procurar obter deles uma resposta, aplicando-lhes a observação metódica e a experimentação (Claparède, 1934, p. 196-197, grifos nossos).

A proposta experimental, então, se fundamenta na observação e na experimentação. Observação para se conhecer o nível intelectual da criança; se apresentaria atraso mental ou escolar e se problemas relacionados à afetividade; memória ou inteligência interfeririam na aprendizagem. Segundo Claparède (1934), essas questões eram vitais, e não se tratava somente de descobrir a quantidade de inteligência do aluno, e sim de se levantar quais eram os pontos fracos e fortes desse aluno e em quais deveriam os educadores se apoiar para obter resultados em suas propostas pedagógicas, pautando-se em uma educação pautada na atividade, na iniciativa dos alunos e nos seus reais interesses. E Antipoff acrescenta:

Para que vão servir essas observações?  
- A conhecer as crianças, em primeiro lugar, e antes mesmo disso, esse treinamento vai nos ensinar a observar. A observação é o método mais fértil em psicologia. Que conseguiremos saber, se nos limitássemos às experiências, somente ao teste? – Nada (Antipoff, 1992a, p. 60-61).

Com essa proposta de ir além dos testes e se apropriar também da realidade cultural e social das crianças, Helena Antipoff introduz, em seu trabalho, a teorização sobre o impacto da sociedade e da cultura no desenvolvimento psicossocial do ser humano, considerando o meio importante fator no desenvolvimento infantil.

A nova educação funda-se, sobretudo, numa ciência experimental que formula as suas teorias com base nas experiências realizadas no campo. Sobre pedagogia experimental e psicologia experimental, ambas são importantes, porque cada uma contribui à sua maneira para

o desenvolvimento da nova Ciência da Educação. O conhecimento científico presente nelas é produzido a partir de experimentos realizados em aulas que funcionam como laboratórios. Toda a chamada pesquisa científica implica, dessa maneira, a colaboração de um ou mais professores. Muitas vezes, eles eram solicitados a administrar testes e questionários, mas também a fornecer informações adicionais. Em outras palavras, os professores participaram do processo de pesquisa coletando e analisando dados.

### 3.3 A pesquisa em educação na obra de Helena Antipoff

Para Helena Antipoff, o principal objetivo do seu trabalho como professora de Psicologia Educacional e coordenadora do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento era formar as professoras-alunas para se tornarem aptas à realização de pesquisas educacionais científicas. Seu interesse por coletar dados e fornecer informações para o sistema de ensino se concretizou na criação do Museu da Criança. Em dois textos da coletânea *Fundamentos da Educação* sobre o museu da criança, Helena Antipoff evidencia sua intenção em formar as alunas da Escola de Aperfeiçoamento com técnicas científicas para o conhecimento da criança.

Segundo Antipoff (1992b, p. 12), ao criar o Museu da Criança, o objetivo era constituir “um centro de pesquisa relativo à criança, um centro pedagógico”. Vejamos que, ao propor um centro pedagógico de estudos relativos à criança, Antipoff reforça a importância de o trabalho pedagógico ter um caráter científico ao mesmo tempo que eleva a pedagogia ao seu status de Ciência da Educação ao atribuir a ela a função de conhecer a natureza da criança para que as ações pedagógicas sejam baseadas neste conhecimento. Observemos o que ela diz sobre a pedagogia moderna:

A pedagogia moderna, as escolas novas, proclamaram a necessidade de basear sua atividade no conhecimento da natureza da criança... atualmente esse conhecimento está longe de constituir uma ciência, através da qual o pedagogo tenha à sua disposição todas as informações para edificar sua atividade em conformidade com o princípio enunciado. A ciência não se faz em um só dia. Se deixarmos toda a pesquisa científica relacionada à infância por conta dos Laboratórios de Psicologia Experimental ou dos Institutos Especializados em Pesquisas pedológicas, o técnico terá de esperar muito tempo, antes que as instituições lhes forneçam dados fidedignos sobre a natureza das crianças... no entanto a necessidade desses conhecimentos, cada dia mais, vem sendo sentida pelo pedagogo (Antipoff, 1992b, p. 13).

A necessidade de pautar as ações pedagógicas no conhecimento da criança já era uma realidade divulgada pela Escola Nova. Ciências como psicologia e biologia, com suas pesquisas

experimentais, forneciam o caráter científico do conhecimento infantil. No entanto, Antipoff adverte que esse conhecimento não deveria ser produzido apenas por outros profissionais das demais Ciências da Educação, como psicólogos e biólogos, e conclama que os pedagogos sejam parte ativa na produção do conhecimento científico sobre as ações pedagógicas com base no conhecimento do desenvolvimento infantil, concluindo que:

Para acelerar a organização desta ciência, existe um meio, eis aí: dar ao pedagogo um preparo teórico suficiente em matéria de psicologia. Será preciso iniciar o pedagogo no método da psicologia experimental, familiarizando-o com a técnica psicológica, despertando nele o espírito de investigação científica e tornando-o apto a colaborar nas pesquisas psicológicas. [...] Os cursos teóricos que as alunas estariam aprendendo na Escola de Aperfeiçoamento, tem por finalidade revelar os problemas concernentes a educação. São destinados a sistematizar o conhecimento das senhoras, alertando a sua mente e despertando a necessidade da pesquisa ativa, isso é, mostrando-lhes a vantagem de uma verificação pessoal relativamente às verdades já estabelecidas (Antipoff, 1992b, p. 13).

Depreendemos que ensinar as professoras-alunas o método de investigação científica, os testes, entre outros, é uma forma de familiarizá-las com as técnicas desenvolvidas pela psicologia aplicada à educação, no entanto, Antipoff queria formar educadores comprometidos com a investigação científica para que a ciência da criança, da escola e todas as Ciências da Educação ganhassem cada vez mais na edificação desses conhecimentos que favoreceriam o trabalho pedagógico.

Em ciência aliás, não é permitido emitir juízos de valor, isto quer dizer que a ciência nunca tem em sua linguagem palavras de elogio ou de depreciação. A única apreciação que ela pode estabelecer é se as observações que ela coleta são suficientemente ricas, completas [...] (Antipoff, 1930/1992a, p.60).

Portanto, é a partir do professor como observador e investigador da realidade escolar que Antipoff irá propor uma avaliação das crianças que não fique apenas na ótica dos testes de inteligência. Assim, abordamos, no item seguinte, o conceito de experimentação natural de Alexander Lazurski, que propõe a observação como método privilegiado na construção do conhecimento sobre a criança.

### 3.4 A experimentação natural: método psicológico de Alexander Lazurski

Alexandre Federovich Lazurski (1874-1917) foi um psicólogo e psiquiatra russo que desenvolveu uma série de pesquisas sobre a personalidade humana e as diferenças individuais



no Instituto de Psiconeurologia<sup>33</sup> da Rússia e da União Soviética (Campos, 2012; Bravo, 2019). A partir de 1896, seu trabalho foi cada vez mais direcionado para a investigação experimental, quando começou a desenvolver seu método de observação<sup>34</sup> (Bravo, 2019).

A investigação experimental tem como princípio a observação controlada dos fenômenos da realidade e a possibilidade de avaliá-los. Nesse processo de observação controlada, são criadas hipóteses, descrições e análises dos resultados decorrentes da experiência direta com o objeto ou fenômeno estudado. Após a experiência, o examinador pode identificar relações de causa e efeito entre as variáveis que compõem o estudo. Esse modelo experimental parte do pressuposto de que as variáveis podem ser consideradas independentes e dependentes, ou seja, causas e efeitos. O estudo deve ser organizado mediante controle dessas variáveis, de maneira que os resultados sejam fíéis à realidade experimentada. Para que essa avaliação tenha validade, é necessário selecionar protocolos e instrumentos de coleta de dados, como testes para medir as mudanças observadas (Bravo, 2019).

De acordo com a tese de Bravo (2019), a experiência de Helena Antipoff no período de 1916 a 1924, na Rússia, possibilitou seu contato com os estudos de Lazurski, levando-a a desenvolver pesquisas com equipe multidisciplinar composta de psicólogos, médicos, juristas e pedagogos nas instituições que prestavam serviço ao governo russo. Ali, realizavam triagem e encaminhamento das crianças que estavam nessas instituições, que poderiam ser pedagógicas, médicas e jurídicas, sendo locais parecidos com um hospital, para onde as crianças órfãs e abandonadas eram levadas. Muitas delas não tinham documentos, tinham pouca memória do passado ou criavam histórias confusas que confundiam a realidade. Portanto, o trabalho de Antipoff com a equipe multidisciplinar era realizar uma observação cuidadosa para compreender as características dessas crianças e identificar seu caráter. Foi o primeiro contato de Antipoff com a experimentação natural de Lazurski (Bravo, 2019).

A experimentação natural era utilizada em momentos espontâneos no cotidiano das crianças, e não em programas previamente organizados e atividades a serem realizadas. Este

---

<sup>33</sup> Fundado em 1907, o Instituto de Pesquisa Psiconeurológica de São Petersburgo abrigou a primeira clínica de neurocirurgia da Rússia, o instituto de estudo de alcoolismo e o primeiro laboratório de psicologia médica. Atualmente, é um centro de pós-graduação e instituição científica russa mais antiga, cujo objetivo é realizar estudos de neurologia, psiquiatria, psicologia e disciplinas associadas. Lazurski é um dos nomes relevantes que pertenceu ao instituto.

<sup>34</sup> Para conhecer de forma mais aprofundada o trabalho de Alexandre Lazurski, consultar a tese de Riviane Borghesi Bravo: *Apropriações da obra de Lazurski e as contribuições de Helena Antipoff para o estudo da personalidade na psicologia e na educação*, defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

modo de aplicar espontaneamente a observação é algo que Helena Antipoff adaptou do método original. (Antipoff, 1927, Bravo, 2019).

Esse primeiro contato de Helena Antipoff com a experimentação natural de Lazurski foi relatado em um artigo intitulado: *A Experimentação Natural método psicológico de A. Lasourski*, publicado na *Coletânea das Obras de Helena Antipoff*, Volume 1, e *Psicologia Experimental*, em 1992, pela Imprensa Oficial de Minas Gerais. O texto foi traduzido do original publicado na revista *La Nouvelle Education* – Ano 6, nº 56, de junho de 1927. Nesse período, Helena Antipoff havia deixado a Rússia e estava morando em Genebra, trabalhando novamente com Claparède no Instituto Jean Jacques Rousseau.

O que queremos demonstrar apresentando a utilização da experimentação natural é que Antipoff estava em busca de métodos e estratégias que dessem ao conhecimento pedagógico o caráter de cientificidade, à medida que seus métodos eram testados e avaliados com as crianças. No artigo em questão, ela argumenta que toda pedagogia avançada se baseia teoricamente nos conhecimentos da criança em geral e da criança como indivíduo. Sem esses conhecimentos, não é possível uma “escola sob medida”<sup>35</sup> (Antipoff, 1992a), capaz de atender o indivíduo com suas características únicas. E demonstra uma preocupação com a aplicação dos testes psicológicos como única medida de conhecer a criança.

Estudam seus alunos, as nossas escolas, acompanham-nos regularmente em seu desenvolvimento psicofísico, controlam metodicamente o efeito das reformas ou inovação escolares? Certas escolas procuram conhecer o desenvolvimento mental de seus alunos através do método Binet-Simon, aplicam ainda outros testes para avaliar sua inteligência, mas semelhante estudo não consegue penetrar na personalidade inteira da criança, por ser esporádico e incompleto. O caráter da criança é conhecido intuitivamente através de simples observações como se procedia na época de Pestalozzi. (Antipoff, 1992a, p. 29).

Para Antipoff, esse modo de proceder do educador em apenas se basear nos testes não chega ao conhecimento, mas a “impressões vagas”. No artigo de 1927, já se percebe uma crítica à utilização dos testes sem outros parâmetros de análise, pois seus investimentos no método da experimentação natural, por meio das observações, dão indícios de que o trabalho só com testes é insuficiente para fazer um diagnóstico preciso da criança. Portanto, ela indica a necessidade de estudar a criança e aperfeiçoar este estudo, tornando-o maior e preciso, e nos aponta uma questão: “Que métodos vamos escolher? Iremos multiplicar os testes psicológicos dos

---

<sup>35</sup> De acordo com Edouard Claparède a escola sob medida deve atender as necessidades de uma educação adaptada às características individuais dos alunos, entre elas os interesses e as habilidades. Essa abordagem promove um ambiente educacional mais inclusivo onde os métodos pedagógicos são flexíveis e ajustáveis conforme as necessidades de cada aluno (Claparède, 1973).

laboratórios de psicologia experimental ou voltar-nos-emos para as observações, contentando-nos em acumulá-las nas notas de nossos jornais escolares?” (Antipoff, 1992a, p. 29).

Outro fato importante abordado por Antipoff em seu artigo é a forma com que o método de utilização dos testes estava sendo difundido no regime escolar. Mas os professores, raramente, possuíam treino especial para lidar com o referido método. Essa preocupação fundamenta a ideia de que, para Antipoff, os professores deveriam ser treinados e formados para executarem a prática da psicologia, e os instrumentos da psicologia experimental e as investigações psicológicas deveriam ficar inteiramente encarregadas aos psicólogos de profissão.

Uma das preocupações de Helena Antipoff era que os professores pudessem trabalhar com diagnósticos pedagógicos para que eles pudessem ter informações para a construção do planejamento e das intervenções necessárias para o desenvolvimento de seus alunos. O que é importante observar é que Helena Antipoff não defendia a observação em detrimento do uso do método dos testes; o que ela defende é que as duas ferramentas sejam utilizadas à medida que cada uma tem a sua contribuição. Para ela, embora a observação pura e simples revelasse um retrato mais adequado à realidade, por outro lado, ela é pouco precisa enquanto método experimental.

Lazurski chegou à conclusão de que era necessário procurar alguma coisa, um método cujo princípio fosse mais de acordo com o objeto de estudo. Durante dois anos, ele trabalhou com psicólogos e pedagogos observando crianças de uma escola. A observação foi feita o mais objetivamente possível, registrando a conduta da criança em seus menores detalhes, tal qual se apresentava no curso de diferentes situações. Sua primeira descoberta: segundo o gênero de ocupações escolares, o comportamento da criança revelava determinados aspectos da sua personalidade. Cada ocupação determinada suscitava na criança reações de categorias particulares.

Na Rússia, segundo Antipoff, o método era considerado um dos mais fecundos, e seu uso difundiu-se em todos os lugares em que se estudava a personalidade da criança. A experimentação natural propõe um lado ativo da investigação psicológica, pois o investigador é livre para provocar reações que lhe interessam no momento desejado, repetindo-as quantas vezes forem necessárias.

A partir da experiência em São Petersburgo, entre 1921 e 1923, com crianças abandonadas, Helena Antipoff passou a utilizar e aperfeiçoar os métodos em suas diferentes experiências. No referido artigo, ela relata que, em Genebra, na Maison des Petits, as reações das crianças estavam sendo observadas a partir dos trabalhos manuais. “Essas reações

analisadas do ponto de vista caracterológico, permitem-nos representar o caráter de nossas crianças por meio de perfis, de acordo com o exemplo de Lazurski, mas aperfeiçoando-o”. (Antipoff, 1992a, p. 40). Isso demonstra a forma como Antipoff se apropriava e aperfeiçoava os diferentes métodos para melhor se adequar à realidade em que ela estava intervindo, e sempre pensando nesta escola sob medida, ou seja, com a criança sendo centro do processo pedagógico.

A experimentação natural também fez parte do trabalho de Helena Antipoff em Minas Gerais. A partir das críticas quanto à rigidez e artificialidade dos testes psicológicos, a estudiosa utilizou o método supracitado para que as crianças pudessem ser avaliadas em atividades reais e planejadas com foco no perfil caracterológico. As análises dessas características davam subsídios para o trabalho educacional (Campos, 1992, 2003; Borges, 2014; Bravo, 2019.)

Na escola, será o mestre que aplicará tal método. Ele tornará seu trabalho mais interessante e mais fecundo; porque seu ensino de todos os dias não lhe servirá somente para a instrução de seus alunos, mas para a instrução de si mesmo, sobre seus alunos. E o mestre que trabalha no espírito da experiência natural, compreenderá melhor o valor psicológico destes processos didáticos, aconselhados e os que usa, e, por este meio, tomara consciência de seu próprio valor pedagógico (Antipoff, 1992a, p. 41).

O método proposto por Antipoff permitia usar procedimentos experimentais articulados a atividades reais. A partir da observação que ocorria diariamente no trabalho pedagógico, poderia ser proposto um programa de observação desenvolvido com objetividade e intencionalidade que ajudaria no registro e na reflexão do professor para propor soluções pedagógicas.

[...] em conjunto com uma observação simples, perante a qual o observador aguarda passivamente a ocasião lhe fornece um ou outro fator característico, em conjunto com métodos laboratoriais artificiais, que também são significativos, mas passam longe de esgotar a manifestação de toda a personalidade, nós podemos aplicar também um conjunto de experimentos naturais. Assim, para a investigação da rapidez e coordenação de uma criança podemos colocá-la na condição de algumas conhecidas brincadeiras físicas. Para investigação dos interesses dela, convém colocá-la na condição de leitura ou tentar entregar livros aleatórios a ela, interessá-la em um outro tema e observar como ela reage a isso; ou coloca-la na condição de passeio em grupo e observar como a criança irá se relacionar com o que vai encontrar durante o passeio. Essas condições devem ser estudadas detalhadamente com antecedência, para saber em qual circunstância podemos colocar a criança e o que esperar delas segundo seus diferentes tipos (Bravo, 2019, p. 28; Lazurski, 1913, p. 206).

A observação do cotidiano escolar, acrescida das intencionalidades específicas do método experimental, seria benéfica para os estudos da personalidade da criança, pois seria capaz de detectar características individuais, quando as crianças estivessem inseridas em atividades pedagógicas. É importante ressaltar que Lazurski advertia que as crianças não

deveriam suspeitar que estivessem participando de atividades planejadas anteriormente, justamente para que pudessem responder de forma livre e espontânea, de acordo suas características individuais.

[...] é preciso pôr-se a trabalhar mesmo em condições artificiais; essas condições às vezes são úteis. O método científico é o método de isolamento; quando formamos uma hipótese, eliminamos as outras causas. É necessário distinguir entre a experiência, a observação e o método que dela resulta. O método de Lazurski é interessante porque difere precisamente dos métodos onde a observação desaparece e onde reina o mecanismo. Ensina o mestre a fixar um ponto de partida conhecido por ele, e leva em conta o comportamento do sujeito, ou seja, as reações deste sujeito diante de uma experiência<sup>36</sup> (Wallon, apud Antipoff, 1992a, p. 41).

A possibilidade da psicologia científica integrar a educação permitiu a criação de técnicas e métodos para a constituição de um campo de conhecimento preocupado em avaliar e conhecer a personalidade do aluno e suas características individuais. Poder sistematizar a avaliação das crianças no processo de aprendizagem caracterizou uma grande transformação na educação, pois a educação passou a receber contribuições para a proposta de uma escola que pudesse atender as necessidades individuais das crianças.

Como mencionamos, o movimento de renovação escolar em Minas Gerais tinha suas bases na compreensão do aluno como um indivíduo dentro de uma nova ordem política e social, visando à construção de uma nação republicana e democrática. O ensino tradicional era considerado passivo e, na perspectiva da educação nova, o aluno deveria ser ativo e central. Dessa forma, o método em questão, entre outros métodos, possibilitou ao Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento fornecer dados do funcionamento da educação e as características dos sujeitos inseridos no processo educacional.

Portanto, a Escolologia nasce no contexto de valorização dos métodos e técnicas experimentais, colaborando para a pedagogia experimental ser introduzida no sistema educacional de Minas Gerais. Além disso, há uma perspectiva de circulação dos conhecimentos da pedagogia e psicologia científica, demonstrando não só uma apropriação desses conhecimentos, como também sua adaptação e inovação a partir da realidade brasileira. Ou seja, nesse processo de circulação entre os contextos, os conhecimentos são hibridizados, adquirindo características derivadas das formas de pensamento hegemônicas, no novo contexto,

---

<sup>36</sup> [...]il faut se metre à l'oeuvre même dans les conditions artificielles; ces conditions sont parfois utiles. La méthode de connaissance, c'est la méthode d'isolement; quand nous avons formé une hypothèse, élimions les autres causes. Il faut distines entre l'expérience, l'observation, et la méthode que en découle. la méthode de Lazurski est intéressante en ce qu'elle se diffère justement des méthodes où l'observation disparaît e où le mécanisme règne. Elle enseigne au maître à se fixer un point de départ connu de lui, et elle tient compte du comportement du sujet, c'est-à-dire, des réactions de ce sujet devant une expérience.

que se misturam às ideias originais. No caso das pesquisas escolológicas, parece que foi isto que aconteceu: os modelos de estudo da psicologia educacional e das Ciências da Educação foram transformados em uma nova proposta de análise da educação escolar, a saber, a Escolologia.

No Capítulo II, apresentamos a definição da Escolologia e como Antipoff a estruturou a partir do momento que iniciou seu trabalho na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte.

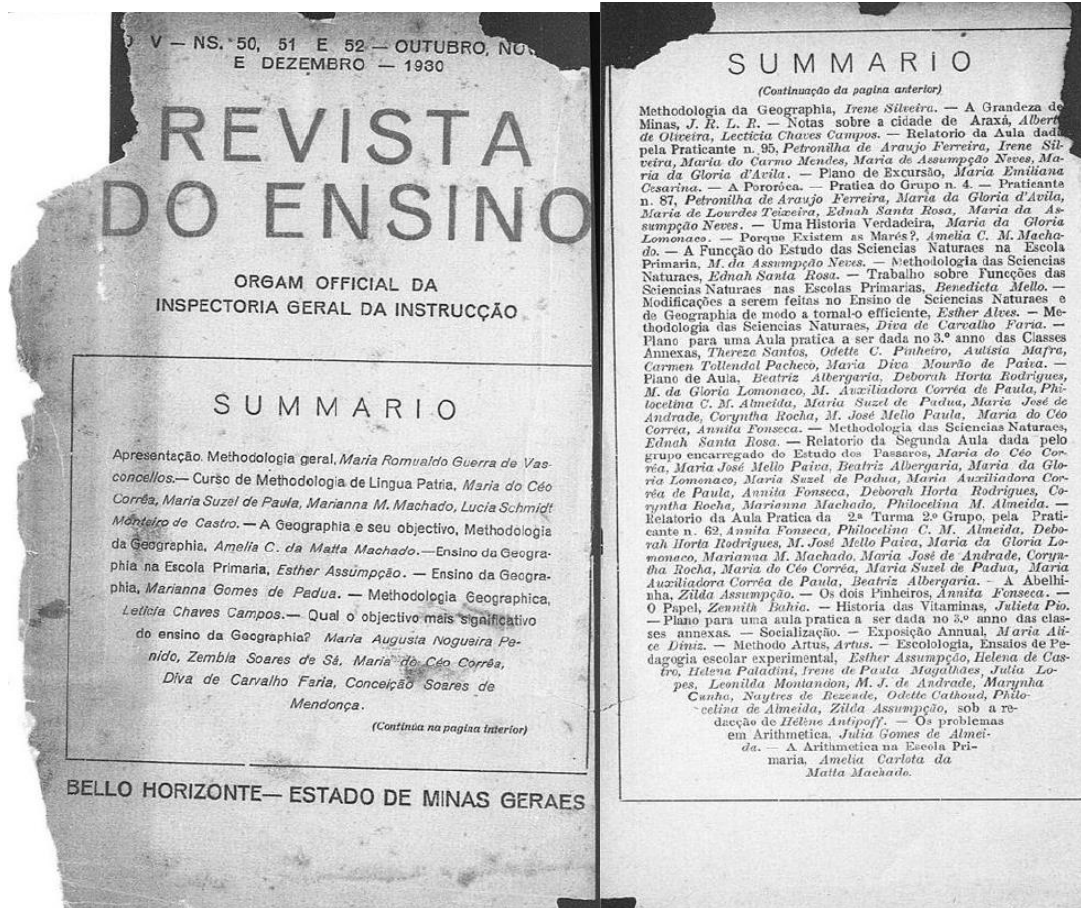
## CAPÍTULO II – ESCOLOLOGIA E SEUS FUNDAMENTOS

Neste capítulo, nos guiamos por duas questões: 1) O que é a Escolologia? 2) Quais são os fundamentos teórico-práticos que a sustentam enquanto uma nova ciência? As respostas a estas questões nos indicam o conhecimento inter- e multidisciplinar que Helena Antipoff acumulou durante seus anos dedicados às Ciências da Educação. As fontes analisadas indicaram a mobilização de diferentes conceitos das diversas áreas das Ciências da Educação, não apenas a psicologia, mas de biologia, pedagogia, sociologia, política, didática, sendo mobilizados na elaboração dessa proposta inovadora. Soma-se a isso seu conhecimento no processo de elaboração do conhecimento científico, suas experiências práticas em educação de crianças e adolescentes, o diálogo com diferentes autores de diferentes áreas e uma rede de colaboradores para que seus projetos se concretizassem. Toda essa construção resultou em uma proposta de uma nova ciência da escola e, também, em uma ideia ou um conceito para práticas inovadoras que visavam melhorar a qualidade da educação das crianças, da organização e do funcionamento da escola pública, além da formação dos especialistas em educação, aqueles que pensam os problemas da educação, formulando questões para experimentação dos problemas escolares.

### **1 A proposta da Escolologia**

Em 1930, o termo Escolologia foi oficialmente publicado em um artigo da edição especial da *Revista do Ensino*. Nos volumes 50, 51 e 52 da revista foram publicados diversos artigos com resultados de vários trabalhos desenvolvidos pela Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, desde sua criação em 1929.

Figura 2 - Sumário da Revista do Ensino nº 50, 51 e 52 de 1930



Fonte: Revista do Ensino, 1930.

Reafirmamos que a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte foi criada para formar os novos técnicos em educação, promovendo a renovação do ensino em Minas Gerais, especialmente daqueles que iriam ocupar cargos de inspetores, diretores e professores das Escolas Normais. Os artigos que compõem esta publicação originam-se dos diferentes trabalhos desenvolvidos pelas diversas áreas do conhecimento que faziam parte do programa da Escola de Aperfeiçoamento, entre elas, as metodologias e o laboratório de psicologia. O governo de Minas quis destacar seu investimento tornando públicos esses trabalhos. Na apresentação da revista, o editorial destaca a intenção da política do estado em preparar os professores com o que havia de moderno em Ciências da Educação.

De que vale criar escolas, sem professores capazes de dirigi-las? De que vale lançar novos programas e traçar novas diretrizes, sem operários capazes de compreendê-los e muito menos aplicá-los? O que homens públicos bem orientados devem fazer é promover, quanto antes e inadiavelmente, a preparação de uma elite de professores, para ocuparem e dirigirem os cargos de direção, inspeção e comando, bem como para renovarem os quadros das escolas normais. (Revista do Ensino, 1930 p. 1).



O texto anterior retirado da *Revista de Ensino* denota que a Escola de Aperfeiçoamento fez parte de um projeto político-educacional amplo. Seus aspectos de renovação envolviam o ensino nas escolas e o ensino aos professores. Como uma revista do órgão oficial da Inspeção Geral da Instrução em Minas Gerais, um dos seus objetivos era promover os trabalhos que eram desenvolvidos pela Escola de Aperfeiçoamento. Os artigos publicados nesse volume da revista apresentam as experiências inovadoras que estavam sendo desenvolvidos pela Escola de Aperfeiçoamento e tinham impacto direto sobre o sistema público do ensino mineiro, pois a publicidade dos trabalhos também tinha como objetivo a formação dos professores em todo o estado, principalmente para os professores que não tinham acesso ao curso de aperfeiçoamento. Destaca-se o trabalho intenso dos professores empenhados em formar as professoras-alunas, embasando-se no que havia de novo nas Ciências da Educação.

Na apresentação desse volume, o editor ressalta a importância da formação dos técnicos para a implementação do programa de ensino e as novas práticas e os novos métodos utilizados na formação dos educadores. O autor faz questão de mencionar os “resultados excepcionais” que a escola vinha apresentando ao longo dos dois primeiros anos de funcionamento, desde sua criação em 1929 e, também, faz menção a nomes como Edouard Claparède e Lourenço Filho, teóricos importantes da educação que reconhecem a Escola de Aperfeiçoamento como o espaço de renovação das práticas educacionais e a formação de educadores dentro de uma nova perspectiva baseada na ciência experimental.

O volume conta com a publicação de 33 artigos, todos escritos por professores que atuavam na Escola de Aperfeiçoamento em colaboração com suas alunas. Entre os artigos, observamos a variedade de temas e diversidade das áreas de atuação como metodologia de geografia, língua pátria, ciências naturais, aritmética e arte. Há também publicações de relatórios de aulas práticas e planos de aulas realizados pelas alunas nas classes anexas. Os temas são variados, como pode ser observado no Quadro 2, com seus respectivos autores:

**Quadro 2 - Sumário da Revista de Ensino, volumes 50, 51 e 52 – outubro e novembro de 1930**

<b>Artigo</b>	<b>Autor</b>
Metodologia geral	Maria Romualdo Guerra de Vasconcelos
Curso de Metodologia de Língua Pátria	Maria do Céu Correa, Maria Suzel de Paula, Mariana M. Machado, Lucia Schmidt Monteiro de Castro
A geografia e seu objetivo: metodologia de Geografia	Amélia C. da Mata Machado
Ensino de Geografia na escola primária	Esther Assunção
Ensino da Geografia	Mariana Gomes de Pádua
Metodologia Geografica	Leticia Chaves Campos
Qual o objetivo mais significativo do ensino de Geografia?	Maria Augusta Nogueira Penido, Zembra Soares de Sá, Maria do Céu Correa, Diva de Carvalho Faria, Conceição Soares de Mendonça
Metodologia da Geografia	Irene Silveira
A grandeza de Minas	J.R.L.R.
Notas sobre a cidade de Araxá	Alberto de Oliveira, Leticia Chaves Campos
Relatório da aula dada pela praticante nº 95	Petronilha de Araújo Ferreira, Irene Silveira, Maria do Carmo Mendes, Maria de Assumpção Neves, Maria da Glória d'Ávila
Plano de Excursão	Maria Emiliana Cesarino
A pororoca – prática do grupo nº 4 – Praticante nº 87	Petrolina de Araújo Ferreira, Maria da Glória d'Ávila, Maria de Lourdes Teixeira, Ednah Santa Rosa, Maria da Assumpção Neves
Uma história verdadeira	Maria da Glória Lomanaco,
Por que existem marés?	Amélia C. M. Machado
A função do estudo das ciências naturais na escola primária	Maria da Assumpção Neves
Metodologia das ciências naturais	Ednah Santa Rosa
Trabalho sobre as funções das ciências naturais nas escolas primárias	Benedicta Mello
Modificações a serem feitas no ensino das ciências naturais e de Geografia de modo a tornar-o eficiente	Esther Alves
Metodologia das ciências naturais	Diva de Carvalho Faria
Plano para uma aula a ser dada no 3º ano das classes anexas	Thereza Santos, Odette C. Pinehrio, Aulisia Mafra, Carmem Tollendal Pacheco, Maria Diva Mourão de Paiva
Plano de Aula	Beatriz Albergaria, Deborah Horta Rodrigues, Maria da Glória Lomonaco, Maria Auxiliadora Corrêa de Paula, Philocelina C. M. Almeida, Maria Suzel de Pádua, Maria José de Andrade, Coryntha Rocha, Maria José Mello Paula, Maria do Céu Corrêa, Anilla Fonseca
Metodologia das ciências naturais	Ednah Santa Rosa
Segunda aula dada pelo grupo encarregado do estudo dos pássaros	Maria do Céu Corrêa, Maria José Mello Paiva, Beatriz Albergaria, Maria da Glória Lomonaco, Maria Suzel de Pádua, Maria Auxiliadora, Corrêa de Paula, Annita Fonseca, Deborah Horta Rodrigues, Coryntha Rocha, Mariana Machado, Philocelilna C. M. Almeida
Relatório da aula prática da 2ª turma, 2º grupo, pela praticante nº 62	Annita Fonseca, Philocelina C. M. Almeida, Deborah Horta Rodrigues, Maria José Mello Paiva, Maria da Glória Lomonaco, Marianna M. Machado, Maria José de Andrade, Coryntha Rocha, Maria do Céu Corrêa de Paula, Beatriz Albergaria,
A abelhinha	Zilda Assumpção
Os dois pinheiros	Annita Fonseca

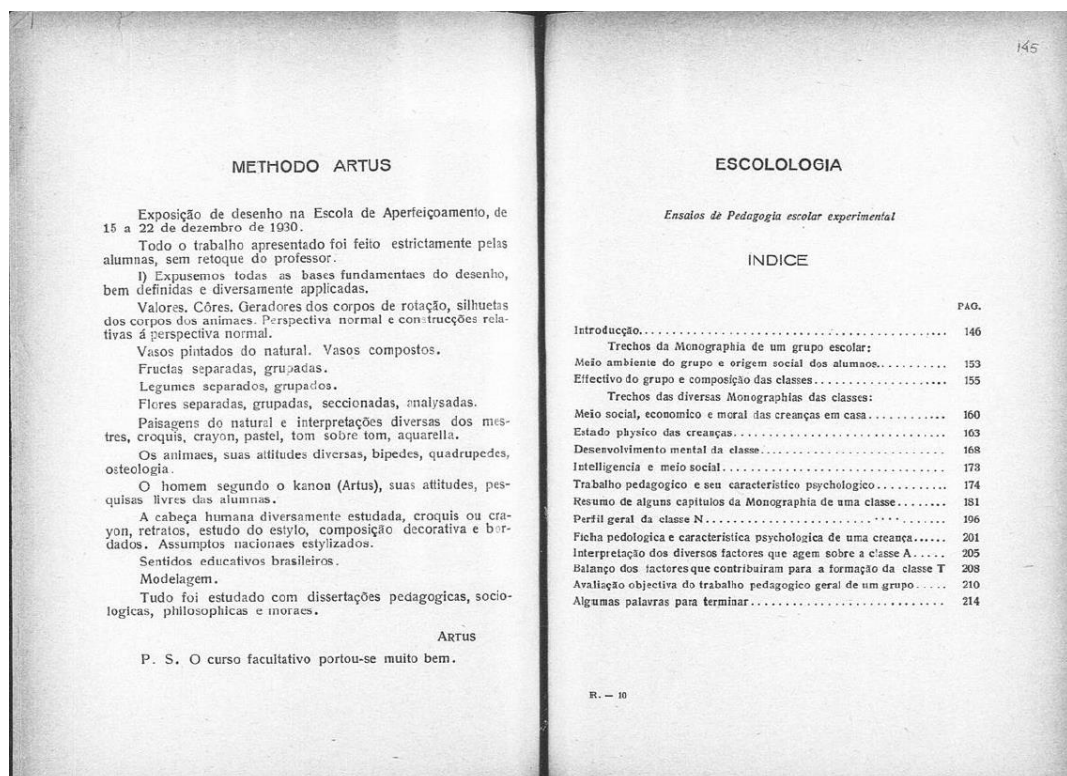
**Continuação: Quadro 3 - Sumário da Revista de Ensino, volumes 50, 51 e 52 – outubro e novembro de 1930**

O papel	Zennith Bahia
História das vitaminas	Julieta Pio
Plano para uma aula prática a ser dada no 3º ano das classes anexas – Socialização – A exposição anual	Maria Alice Diniz
Methodo Artus	Artus
Escologia: ensaios de Pedagogia escolar experimental	Esther Assumpção, Helena de Castro, Helena Paladini, Irene de Paula Magalhães, Julia Lopes, Leonilda Montandon, Maria José de Andrade, Marynha Cunha, Naytre de Resende, Odette Cathoud, Philocelina de Almeida, Zilda Assumpção, sob a redação de Helena Antipoff
Os problemas em aritmética	Julia Gomes de Almeida
A aritmética na escola primária	Amélia Carlota da Matta Machado

Fonte: *Revista do Ensino*, 1930.

O que queremos destacar nessa publicação é o artigo intitulado: *Escologia: ensaios de pedagogia escolar experimental*, redigido por Helena Antipoff, com a colaboração das professoras-alunas: Esther Assumpção, Helena de Castro, Helena Paladini, Irene de Paula Magalhães, Julia Lopes, Leonilda Montandon, Maria José de Andrade, Marynha Cunha, Naytre de Resende, Odette Cathoud, Philocelina de Almeida, Zilda Assumpção.

**Figura 3 - Artigo sobre Escologia na página da *Revista do Ensino***



Fonte: *Revista do Ensino*, 1930.

O trabalho é apresentado com um título e um índice organizado em introdução, trechos da monografia de um grupo escolar, destacando: meio ambiente do grupo e origem social dos alunos, efetivo do grupo e composição das classes e, também, trechos das diversas monografias das classes, pontuando o meio social, econômico e moral das crianças em casa, estado físico das crianças, desenvolvimento mental da classe, inteligência e meio social, trabalho pedagógico e suas características psicológicas, resumo de alguns capítulos da monografia de uma classe, perfil geral da classe N, ficha pedológica e característica psicológica da criança, interpretação de diversos fatores que agem sobre a classe A, balanço dos fatores que contribuem para formação da classe T, avaliação objetiva do trabalho pedagógico geral de um grupo, e algumas palavras para terminar<sup>37</sup>.

Na introdução, com o título *Escolologia*, Helena Antipoff define o que é o termo e qual seu objeto de estudo, justifica o porquê de uma ciência da escola dar cientificidade à pedagogia e o modo como este trabalho se concretizou.

De acordo com Antipoff, a Escolologia é um estudo de psicopedagogia experimental, para a qual ela considerou útil dar-lhe esse nome por se tratar de uma ciência que teria a escola e tudo com que ela se relaciona como seu objeto de estudo:

A ESCOLA: administração escolar, prédio, higiene escolar, material didático, regime escolar, organização das classes, características do ensino, métodos didáticos, diversas instituições auxiliares e o escolar. O ESCOLAR<sup>38</sup>: seu meio econômico e social, seu estado psíquico (saúde e desenvolvimento corporal); seu nível de desenvolvimento. Seus interesses, suas aspirações e suas aptidões psíquicas, seus conhecimentos e sua formação escolar. (Antipoff, 1930, p.146).

Aqui Antipoff apresenta as diversas variáveis que estão presentes no ambiente escolar, o que o transforma em um ambiente complexo. Por que então uma ciência da escola? Antipoff justifica seu estudo a partir dos ideais das ciências naturais, em que toda teoria deve ser rigorosamente verificada mediante observação e comprovação, ou seja, uma pesquisa sistemática, a fim de que sua descoberta tivesse um real valor científico. Antipoff cita alguns autores, como Binet e Claparède, que criticavam a pedagogia e a viam como uma “pseudociência”, pois muitas de suas ações de ensino eram realizadas segundo a sorte, o bom senso e o dom, mas não por teorias que já tivessem sido experimentadas. Para esses autores a pedagogia não se preocupava em verificar os métodos utilizados na prática educativa, seu rendimento e sua qualidade, portanto, o que não era produto de um aparato científico não era

<sup>37</sup> No capítulo 3, serão analisados os trechos das monografias, bem como da monografia de uma classe na íntegra.

<sup>38</sup> O escolar era um termo utilizado para se referir ao aluno.

visto como ciência. Antipoff propôs um amparo científico à pedagogia, a partir de um método de observação da escola.

Para Antipoff, o resultado do ensino, principalmente na educação pública, depende de diferentes fatores que, juntos, irão influenciar a qualidade e o resultado da prática educativa, sendo estes: o valor dos métodos, o preparo dos professores e suas aptidões profissionais, os meios materiais à disposição do ensino e as capacidades das próprias crianças, as capacidades individuais que refletem a hereditariedade e o meio social (Antipoff, 1930). Esses elementos são variáveis, o que faz com que cada classe seja única e a experiência da sala de aula seja reflexo da própria vida social. Essa verificação pode, então, elevar a pedagogia ao status de pedagogia científica a partir do momento em que se dispõe a avaliar cada um desses componentes de forma sistemática, determinando as relações de causa e efeito entre esses fatores que interferem nos resultados da vida escolar e de que forma as relações podem ser utilizadas para modificar a prática educativa e alcançar outros resultados melhores.

Então, como realizar a verificação? Com quais instrumentos? Qual percurso deve ser realizado para que a escola e tudo que se relaciona ao seu funcionamento sejam verificados? Antipoff propõe que as professoras-alunas, no intuito de compreender as relações que estes fatores estabelecem no ambiente escolar, realizem um estudo minucioso da escola, ao que ela chama de pesquisas escolológicas.

As pesquisas escolológicas foram realizadas dentro do Programa de Pedologia e de Psicologia aplicadas à Educação, no segundo ano de funcionamento da Escola de Aperfeiçoamento. A proposta era que as alunas do segundo ano, no período de fevereiro e agosto de 1930, visitassem seis grupos escolares da capital mineira e observassem as trinta e duas classes primárias desses estabelecimentos. Durante as visitas, as alunas deveriam seguir um plano previamente determinado e estudar ponto a ponto os aspectos da vida dessa classe. Os métodos para recolher os dados eram diversificados: observação e pesquisas diversas, por meio de testes pedológicos, psicológicos e escolares. Ao final deste estágio, as alunas deveriam organizar os resultados em forma de monografias, uma para cada classe, e outra mais geral, para o grupo escolar em que elas trabalharam.

O método empregado pelas professoras-alunas foi descrito no capítulo II de uma monografia manuscrita, documento inédito e original que será apresentado no capítulo V. Por ora, vamos apresentar como o método foi empreendido.

Visitamos semanalmente durante o primeiro semestre do ano letivo o grupo escolar já aludido, acompanhamos em observação constante a classe de IV ano sob o nº 32, empregando para conhecer o desenvolvimento dos alunos e organização da classe;

controlar o métodos e processos da professora e ter conhecimento do meio físico e da vida social das crianças os métodos seguintes: observação, testes, verificações etc. método natural de observação intensa conscienciosa e metódica, arquivando relatórios todos os excitantes apresentados e reações das crianças para depois pelo método de análise encontrarmos o equivalente psicológico de cada uma das reações, método de experimentação, método de testes psicológicos e pedagógicos e investigações sobre os diversos aspectos da vida escolar, tirando de tudo conclusões práticas e psicológicas (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

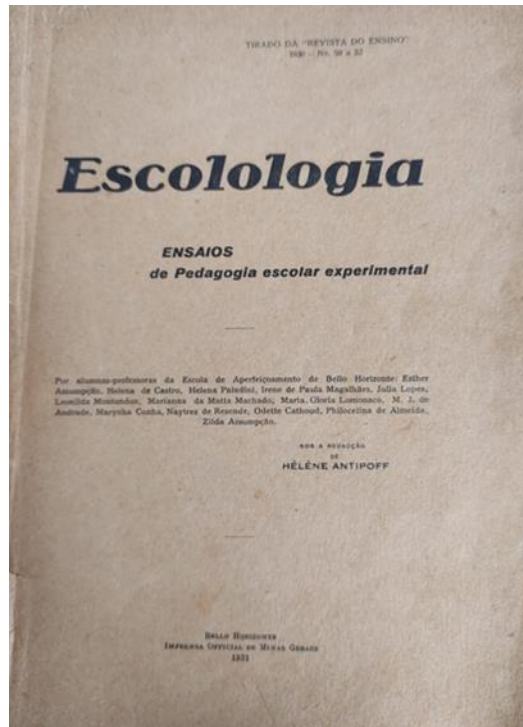
As monografias gerais tinham o objetivo de conhecer o grupo escolar em todo o seu conjunto: localização na cidade, características do ambiente, distribuição dos espaços no prédio escolar, aspectos da higiene escolar, quantidade e qualidade do material didático, organização das classes e instituições auxiliares (bibliotecas, caixas escolares, museus, clubes e ligas). Também deviam conter informações sobre os professores, o orçamento do grupo e os métodos pedagógicos empregados. Por fim, a monografia devia trazer um resumo dos resultados obtidos no ensino e as características do público atendido – ou seja, as crianças, do ponto de vista social, físico, escolar e psicológico (Antipoff, 1930).

As descrições das classes deveriam conter dados relativos às dimensões e mobiliário, características das crianças quanto ao meio social, condições econômicas e dados sobre as famílias. Também deveriam conter dados sobre o desenvolvimento físico, condições de saúde e nível mental das crianças, os perfis pedológicos individuais e o perfil pedológico geral da classe, o perfil do professor e as características do trabalho pedagógico realizado. Havia a previsão de que, na última parte da monografia, fosse feito um resumo dos fatores, avaliando, positiva ou negativamente, os resultados obtidos quanto ao rendimento escolar e desenvolvimento social dos alunos.

Para demonstrar a importância do conhecimento e do trabalho da pesquisa na formação das professoras-alunas, Helena Antipoff utiliza a máxima de Auguste Comte, “conhecer é prever e prever é poder” (Antipoff, 1930, p. 150). Dessa forma, indica sua percepção da relação entre ciência e prática e os benefícios que uma pode oferecer à outra.

Este mesmo artigo da *Revista do Ensino*, incluindo partes das monografias, foi publicado posteriormente pela Imprensa Oficial de Minas, em uma edição especial no ano de 1931, conforme imagem a seguir. O texto é o mesmo da publicação de 1930, sem acréscimo de nenhuma outra informação.

**Figura 4 - *Escolologia*, texto publicado pela Imprensa Oficial de Minas Gerais**



Fonte: Fundação Helena Antipoff – Ibirité-MG.

No entanto, embora oficialmente o termo Escolologia tenha aparecido pela primeira vez nesse artigo, Antipoff já havia mencionado sua intenção em desenvolver o trabalho na formação das professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento em documentos pessoais. Em carta trocada com Claparède, a educadora menciona seu objetivo e como ela o colocaria em prática.

## **2 A Escolologia nas correspondências com Claparède**

Não há como abordar o fazer de Helena Antipoff e de sua formação enquanto cientista da educação sem mencionar o seu relacionamento profissional e pessoal com Edouard Claparède. Isso fica evidente quando nos deparamos com as correspondências trocadas pelos dois estudiosos da criança, da psicologia e da educação. No livro organizado por Ruchat (2010), encontramos 26 anos plenos de trocas de correspondências. Um material rico em informações que nos ajudam a compreender tanto os contextos sociais, políticos, econômicos e científicos, como do desenvolvimento de suas ideias, experiências e trabalho sobre o campo da psicologia, da pedagogia e o diálogo com os demais campos do conhecimento, além de identificar a influência da escola de psicologia de Genebra sobre a educação brasileira.

De qualquer modo, é também a história das vias empregadas pela cultura ocidental, encarnada na relação epistolar, para alimentar esse nosso país novo e suas reformas. Esta influência não só decorreu do deslocamento geográfico das pessoas, mas também da relação social, afetiva e cultural que as correspondências permitem conhecer, além da história da educação, da psicologia e da emigração, em especial, a feminina.

Na obra de Martine Ruchat, estão reunidas 168 cartas. Os originais se encontram nos arquivos da Fundação Helena Antipoff em Belo Horizonte, em acervos de familiares e nos Arquivos do IJJR. No entanto, para este estudo, separamos seis cartas em que são mencionados os estudos escolológicos.

Martine Ruchat refere-se a Helena Antipoff como assistente de Claparède e depois como sua colaboradora, e a intitula pioneira da psicologia no Brasil e pioneira “em sua própria história”. A relação de intimidade vista nas cartas demonstra uma afetividade alimentada ao longo dos anos pelo trabalho intelectual de ambos: “força, fragilidade, audácia e tenacidade de uma pioneira” (Ruchat, 2010, p. IX).

Como pioneira no Brasil, Antipoff se torna responsável por imprimir na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, “l’esprit de Genève”<sup>39</sup>, os elementos presentes nos objetivos do IJJR. Definem este espírito, a saber, o *humanismo*, que se refere ao cuidado e apoio com as crianças anormais<sup>40</sup>, proteção das crianças e direitos das crianças; o *personalismo*, que tem a ver com a criança no centro do processo pedagógico (educação funcional, pedagogia experimental, pedologia e medicina pedagógica); o *federalismo*, a valorização da troca de interesses entre comunidades, e o *universalismo*, que se materializa em um intercâmbio internacional pacificador<sup>41</sup> muito presente no instituto. Dessa forma, é notável que Antipoff representasse o intercâmbio brasileiro com outras realidades, interagindo experiências e

---

<sup>39</sup> O espírito de Genebra se refere a como Antipoff contribuiu para estender a tradição do IJJR, como pioneiro no movimento de renovação educacional a partir da pedagogia experimental, até o Brasil. A partir de 1929, quando inicia seu trabalho na Escola de Aperfeiçoamento, Antipoff deu prosseguimento ao trabalho iniciado em Genebra. Isso pode ser observado nos trabalhos de psicologia experimental, desenvolvidos em seu laboratório, na concepção de formação de professoras que desenvolveu na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e, também, nas classes especiais e nos estabelecimentos especializados na educação de crianças “excepcionais”.

<sup>40</sup> Até meados do século XX, o termo *anormal* era amplamente utilizado para se referir a pessoas com deficiência, refletindo a perspectiva médica e social da época que via a deficiência como uma divergência das normas físicas ou mentais consideradas 'normais'. Este uso se baseava em um modelo médico de deficiência, onde o foco era no diagnóstico e na correção daquilo que era percebido como uma anomalia. No entanto, com o avanço dos estudos sobre deficiência e a evolução do entendimento social e cultural, o termo passou a ser considerado pejorativo e inadequado, sendo substituído por terminologias que respeitam a dignidade e a individualidade das pessoas, como *pessoa com deficiência*.

<sup>41</sup> IJJR é conhecido pela criação do Bureau International de l’éducation, responsável pela propagação de uma educação pela paz, iniciada pós-Primeira Guerra Mundial.



conhecimento que elevassem a Escola de Aperfeiçoamento no circuito internacional, no que diz respeito ao conhecimento das Ciências da Educação (Ruchat, 2010).

O espírito do IJRR, citado por Martine Ruchat (2010), refere-se ao conhecimento das crianças, com bases científicas, transmitindo na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte inúmeros elementos retirados das teorias claparèdianas, como a experimentação psicológica, a pedagogia funcional, a pedagogia nova e a pedagogia ativa, contribuindo para que elas fossem conhecidas no Brasil (Ruchat, 2010). Esses elementos constituem a Escolologia como uma ciência promissora para investigação da escola e suas complexidades.

Em 15 de setembro de 1929, Helena Antipoff envia sua primeira correspondência do Brasil, descrevendo um pouco da Escola de Aperfeiçoamento e seu trabalho no país. Ela conta a Claparède sobre o curso de aperfeiçoamento, com duração de dois anos, e que as alunas frequentam as aulas de: “Psicologia, metodologia da língua pátria, aritmética e ciências naturais, desenho e modelagem e educação física”. Conta que, além dela e de Madame Artus, a Escola de Aperfeiçoamento tinha outras quatro professoras, que, inclusive, estudaram no Teacher College nos Estados Unidos, e cita que Amélia de Castro Monteiro<sup>42</sup>, professora de didática de leitura e escrita, foi colega de Jean-Louis no Teacher College.

Ela descreve o diretor da Escola de Aperfeiçoamento, Lucio dos Santos, como muito simpático, “é o tipo de intelectual brasileiro, espírito aberto a tudo, muito culto, enciclopedista. Todos os que conheci no Brasil entre os intelectuais se ocupam de várias coisas ao mesmo tempo e das mais diversas coisas”<sup>43</sup> (Ruchat, 2010, p. 53). Quanto ao seu trabalho, Antipoff relata a Claparède como era intenso:

Na escola tenho quatorze horas de aula e de trabalho prático. Psicologia da criança, psicologia experimental e testes. Temos um pequeno laboratório e milhares de crianças para examinar. A ignorância da língua impede-me muito no meu trabalho e duas vezes por semana tenho aulas de português, mas é uma língua diabolicamente difícil no que diz respeito à gramática e tem mais exceções do que regras. Gostaria de falar e ter a sua opinião sobre o trabalho que pode ser feito aqui, mas isso é para outra vez” (p. 53)<sup>44</sup>

<sup>42</sup> Amélia de Castro Monteiro foi uma das professoras enviadas para o programa de especialização do Teacher College de Columbia. O programa promovido pelo Instituto Internacional do Teachers College de Columbia oferecia aos educadores uma oportunidade de especialização que lhes concederia espaço privilegiado no campo educacional. O grupo de professoras viajou em setembro de 1927, acompanhado de Ignácia Guimarães. Amélia trabalhava em um grupo escolar da capital. Até fevereiro de 1929, o grupo cursou disciplina no TC e procuraram se qualificar para a tarefa que lhes esperava: trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, criada por Francisco Campos, e que começou a funcionar quando elas retornaram ao Brasil (Peixoto, 2003).

<sup>43</sup> [...] est le type de l'intellectuel brésilien, esprit ouvert largement à toutes les choses, très cultivé, encyclopédiste. tous ceux que j'ai connu au Brésil parmi les intellectuels s'occupent de plusieurs choses à la fois et de choses les plus diverses

<sup>44</sup> [...] a l'école j'ai quatorze heures de cours et des travaux pratiques. Psychologie de l'enfant, psychologie expérimentale et tests. on a un petit laboratoire et des milliers d'enfants à examiner. L'ignorance de la langue m'empêche passablement dans mon travail et deux fois par semaine je prends des leçons de portugais, mais c'est

Nesta descrição, Helena Antipoff relata a intensidade e a grande quantidade de trabalho que estava desenvolvendo no Brasil. Aponta a língua como um obstáculo no seu dia a dia e antecipa seu desejo de saber a opinião de Claparède sobre o trabalho que iria desenvolver. Esta é uma evidência importante que coloca Helena Antipoff como mediadora da circulação do conhecimento entre Genebra e Belo Horizonte. Ainda nesta correspondência, Antipoff informa a Claparède que o nome dele é conhecido no Brasil como um dos maiores apóstolos da Educação Nova e maior autoridade em matéria de psicologia, e que todos querem conhecer e trabalhar no IJRR. Nesta correspondência, Antipoff faz o convite para que Claparède viesse ao Brasil, consolidando a mediação.

Em 9 de dezembro de 1929, Helena Antipoff escreve a Edouard Claparède sobre a importância do psicólogo para a renovação do ensino no Brasil, por meio das ideias da educação nova. Ela enfatiza a importância de Claparède (1929, p.63) e seu instituto: “sois para o Brasil, como disse na minha última carta, o grande deus da nova educação, o seu grande inspirador”. E prossegue:

O trabalho aqui está caminhando bem. Todos parecem estar satisfeitos com a iluminação trazida pelo Instituto J. J. Rousseau. Meu passatempo - o museu das crianças<sup>45</sup> parece interessar ao público e aos governantes, e eu acredito que ele vai nos motivar sempre[...] Acabamos de fazer um inquérito sobre ideais e interesses com mil crianças de Belo Horizonte. É uma verdadeira sondagem psicológica e social, e a mentalidade do país foi revelada como a ‘fachada de uma casa’. Estes inquéritos feitos sistematicamente a cada 20-anos irão elevar a marcha da cultura. Esta marcha nem sempre é progressiva, há paradas e até regressões mais ou menos duradouras, creio eu. Envio-vos o formulário do inquérito - Onde está Genebra agora em termos de interesses e ideais da juventude? A comparação entre diferentes países também revelará fatos interessantes, não é verdade?<sup>46</sup> (Ruchat, 2010, p.63-64, grifos nossos).

Helena Antipoff, bem informada do desenvolvimento teórico e prático que ocorria com as Ciências da Educação na Europa, posicionou o laboratório, de modo a acompanhar esse desenvolvimento e para ele contribuir. Em meio ao processo de desenvolvimento das Ciências

---

une langue diablement difficile quant à la grammaire que a plus d'exception que de règles. J'aimerais vous parler et avoir votre opinion pour des travaux que l'on peut entreprendre ici, mais ceci pour une autre fois.

<sup>45</sup> O Museu da Criança foi instalado na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte em outubro de 1929. A intenção era criar um centro de pesquisa relativo à criança e um centro pedagógico para subsidiar os professores com novos métodos e novas práticas pedagógicas (Antipoff, 1992b).

<sup>46</sup> vous êtes pour le Brésil, comme je le disais déjà dans ma dernière lettre, le grand Dieu de l'éducation nouvelle, son grand inspirateur. le travail ici marche bien. tout le monde a l'air e'être satisfait des lumières qu'on apporte de l'Institut J. J. Rousseau - le musée e l'enfant a l'air intéresser le public et les pouvoirs, et je crois qu'il mordra pour de bon. Nous venons de faire une enquête sur les intérêts et les idéals avec un millier d'enfants de Bello Horizonte. C'est une véritables sonde psychologique et sociale, et la mentalité du paus se révéla comme sur la façade de la maison. Ces enquêtes faites systématiquement tous les 20 ans monteront bien la marche de la cultures. Cette marche n'est pas toujours progressive, il y a des arrêts et même des régressions plus ou moins durables, je crois. Je vou envoie le formulaire de l' enquet - où en est Genève actuellement sous le rapport des intérêts et idéals de la jeunesse? Les comparaison entre différence pays révéleront aussi des faits intéressants, n'est-ce pas?

da Educação, na constituição da moderna psicologia educacional como ciência de base experimental, Antipoff, junto das alunas, prossegue com os estudos que já vinha realizando no IJJR e que sofreram influência de sua experiência com o cuidado de crianças abandonadas na recém-constituída União Soviética, no início da década de 1920. Portanto, seu primeiro trabalho realizado no Brasil, publicado originalmente em 1930, foi *Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas* (Antipoff, 1930).

Antipoff descreve este trabalho como uma sondagem psicológica, mas também social, objetivando revelar a mentalidade cultural do país, destaca a importância desse tipo de sondagem ser realizado constantemente e finaliza levantando questões para futuras pesquisas de comparação entre os dois países, o que pode, segundo Antipoff, revelar fatos interessantes.

Nessa publicação, Antipoff apresenta sua postura quanto à necessidade de conhecer o meio do qual vieram as crianças e, a partir da sondagem de seus interesses, expõe a sua crença de que existe relação entre o meio e o desenvolvimento mental, afastando-se das concepções inatistas a respeito da inteligência.

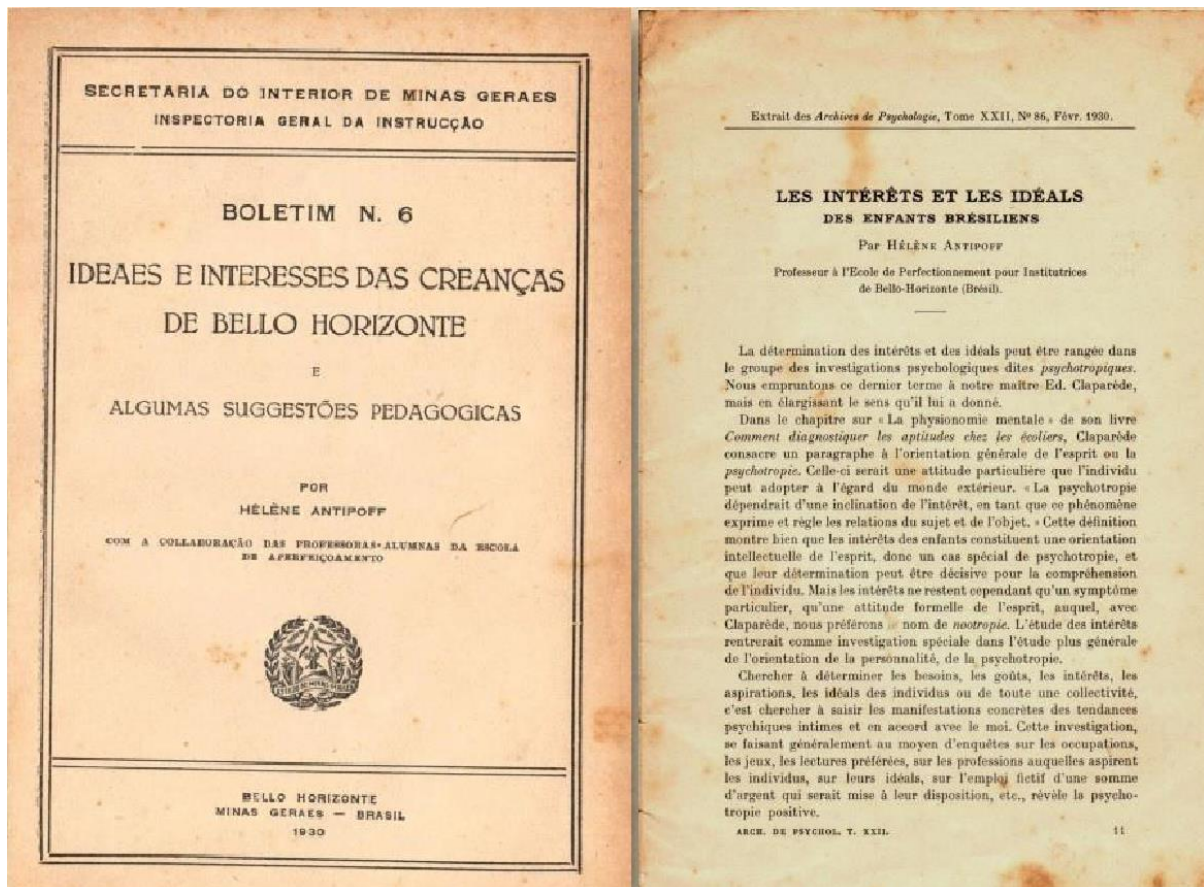
O vínculo entre o laboratório e a Escola de Aperfeiçoamento fez com que Antipoff avançasse em um programa de pesquisa em psicologia aplicado à realidade das escolas primárias de Belo Horizonte e de seus alunos. Dessa forma, por meio dos resultados dos testes aplicados às crianças mineiras e da acumulação dos dados experimentais, ela participou efetivamente do debate mundial acerca dos fundamentos psicológicos da aprendizagem. Antipoff divulgava os resultados encontrados por ela e pelas alunas, na observação sistemática das crianças brasileiras para a comunidade científica internacional, ao mesmo tempo em que se informava dos desenvolvimentos pedológicos em outros países.

A partir desse panorama, engajada no esforço de realizar estudos comparativos no campo da psicologia, Antipoff publicou ainda, em 1930, em francês, uma versão do artigo sobre as crianças brasileiras na revista genebrina *Archives de Psychologie*. Nessa publicação, compara seus resultados com os obtidos por outras pesquisas envolvendo crianças e jovens da Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra, Rússia e Suíça, constatando a performance relativamente inferior das crianças brasileiras. No entanto, ela não atribuiu as diferenças a caracteres inatos, mas entre as sociedades desiguais, enfatizando a diversidade da escolarização recebida. No caso do Brasil, a criança brasileira permanecia um tempo menor na escola quando comparado à duração do período escolar naqueles outros países (Antipoff, 1930).

A publicação do texto da intelectual em diferentes suportes indicia a sua intenção de divulgar a realização das pesquisas que estava desenvolvendo não apenas em Minas Gerais e no Brasil, mas apresentá-la aos seus pares, seus colegas do campo que permaneciam na Europa.

Com essa publicação, as pesquisas produzidas no Brasil passaram a circular em ambiente internacional, colocando a educação brasileira, no início da década de 1930, como interesse internacional. Podemos afirmar com isso que Helena Antipoff contribuiu para a circulação internacional do conhecimento produzido a partir de pesquisas científicas sobre o nosso sistema educacional brasileiro.

**Figura 5 - Os ideais e interesses das crianças, artigo publicado na revista Archives de Psychologie do IJRR em 1930<sup>47</sup>**



Fonte: Arquivos do Museu Helena Antipoff - Fundação Helena Antipoff, Ibirité-MG.

Estudar os atores e suas redes é essencial para entendermos melhor a relação entre ciência e ativismo dentro do movimento da Nova Educação. Com efeito, é identificando as relações entre estes atores, os seus lugares de encontro e os seus interlocutores privilegiados que podemos indicar como estas redes se tecem e qual a sua importância na circulação do conhecimento à escala internacional (Haenggeli-Jenni, 2017; Azevedo, 2023).

<sup>47</sup> Fizemos uma montagem a partir da foto da capa do boletim, publicado no Brasil, e o texto publicado na revista *Archives de Psychologie*, publicado em Genebra.

Ao estudar as redes que Helena Antipoff utilizava para propagar suas ideias, bem como as pessoas que nelas estavam mais envolvidas, podemos entender melhor o lugar que ela ocupou como cientista da educação, seus interesses e o impacto de suas ações. Notamos a importância crucial desempenhada pelas redes na divulgação das ideias da Nova Educação e, de forma mais ampla, na internacionalização do movimento. As redes facilitam a circulação de pessoas e conhecimentos a nível internacional, contribuindo, assim, para a construção da nova ciência. Como Hofstetter (2008) observa, em relação ao Instituto Rousseau, o internacionalismo do instituto não é mais apenas um meio de circulação de ideias e ampliação do conhecimento, mas torna-se um fim em si mesmo para construir a cooperação global, concentrando-se nas suas tarefas científicas.

Para além de influenciar na circulação do conhecimento produzido em educação no Brasil, Helena Antipoff se destaca por inovar na forma de produzir o conhecimento através de pesquisas experimentais e utilização de diferentes técnicas de observação. A Escolologia é uma proposta inovadora não só por propor uma nova ciência, mas por produzir a ciência também de forma diferenciada, utilizando técnicas inovadoras de observação e levantamento de dados.

Familiarizada com a escola psicológica em desenvolvimento na União Soviética, com sua ênfase na influência dos fatores sociais e culturais na formação da inteligência da criança e imbuída do conceito de Claparède de que a escola deveria ser feita “sob medida” para cada criança focando nas diferenças individuais, onde está o verdadeiro desafio da pedagogia: ensinar o mesmo para diferentes, Antipoff passa a apresentar a Claparède o que nós consideramos uma das suas ideias mais originais: a Escolologia.

Nas próximas cartas, vamos evidenciar as diversas conexões que ajudaram na construção da Escolologia e como Helena Antipoff, antes de publicar oficialmente essa ideia, a dividiu com Claparède em cartas trocadas durante seu primeiro ano no Brasil e continuou após a publicação do seu primeiro artigo intitulado *Escolologia*. Em carta datada de 21 de março de 1930, data anterior à publicação do texto oficial sobre Escolologia, identificamos relatos importantes que demonstram o quão empenhada Antipoff estava com esse empreendimento científico.

Na carta em questão, Antipoff começa relatando o desafio que é para as professoras-alunas se manterem na escola. De acordo com os dados, das 150 alunas que ingressaram em 1929, somente 70 continuaram no curso, sendo estas, segundo Antipoff, “as melhores”. Antipoff conta a Claparède detalhes do processo para as alunas ingressarem na Escola de

Aperfeiçoamento, com duração de 5 dias. As alunas são submetidas ao teste Barcelona<sup>48</sup>, adaptado às condições brasileiras, e ao teste coletivo de inteligência de Simon, também adaptado e, em seguida, observa-se a participação nas aulas, conversas, além dos exames médicos de todos os candidatos. Das 75 candidatas do ano de 1930, somente 40 foram aprovadas.

Após relatar o início do ano com as novas alunas, Antipoff fala do seu novo trabalho com as alunas veteranas. “Com os alunos do segundo ano, realizamos um estudo pedológico nas escolas. Cada dupla de alunos é responsável pelo estudo completo de uma turma escolar” (Ruchat, 2010, p. 71)<sup>49</sup>. Aqui ela começa a mencionar o trabalho escolológico, embora não cite o nome, mas descreve suas características e o que seria o nascimento da Escolologia.

A monografia de uma classe (do tipo que eu fiz alguns estagiários da escola infantil em Genebra fazer, mas mais extensa e mais completa) deve incluir um estudo global detalhado de toda a vida nesta turma, considerada como uma sociedade cuja condição é determinada por todas as suas possíveis condições físicas e psíquicas: Este estudo inclui o estudo do edifício escolar e do mobiliário, de todas as condições higiênicas e materiais; de todas as influências emanadas do professor, do regime e do método escolar; das interações entre as crianças, do levantamento dos tipos de crianças - este último feito após o estudo individual de cada uma delas (estudo físico, social, psicológico). O tempo para este estudo é de um semestre durante 5 horas por semana (Ruchat, 2010, p. 71, grifos nossos).<sup>50</sup>

Como no artigo publicado na *Revista do Ensino* Antipoff, caracteriza o estudo, que culminaria em uma monografia de classe, como um estudo detalhado e global da vida da classe. Este fato é importante, pois traz um conceito sociológico de que a classe é uma pequena sociedade em que as diversas condições físicas, psíquicas, materiais, sociais, bem como os métodos adotados e a influência do professor pode influenciar seus resultados, tendo a capacidade de influenciar, portanto, alterar estes resultados. E é por isso que Antipoff defende a pedagogia experimental como forma de prever resultados, a fim de mudar o percurso

---

<sup>48</sup> Teste Barcelona: desenvolvido por Emilio Mira e Lopéz, inspirado na série de testes de Thustone, traduzido para o francês por O. Decroly. Tem 212 questões e aplicação coletiva com duração de 50 minutos (Rota-Júnior, 2016).

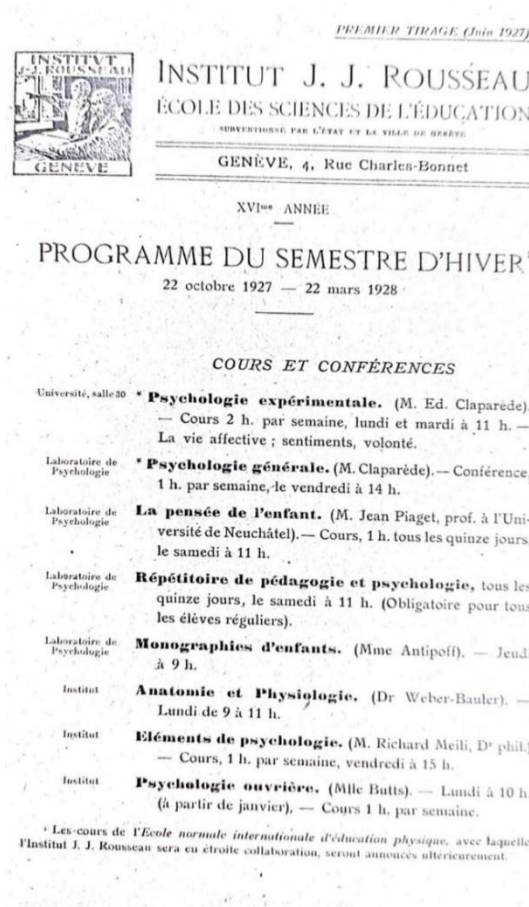
<sup>49</sup> Avec les élèves de seconde année, nous entreprenons une étude pédologique magistrale, dans les écoles. Chaque couple d'élèves a sous sa responsabilité l'étude complète d'une classe scolaire.

<sup>50</sup> La monographie d'une classe (dans le genre, que j'ai fait faire à quelques stagiaires de l'école enfantine à Genève, mais plus ample e plus approfondie) doit comprendre l'étude globale détaillée de tout la vie dans cette classe, envisagée comme une société dont la conduite est déterminée par toutes les conditions physiques e psychiques possibles: cette étude comprend l'étude du bâtiment scolaire du mobilier, de toutes les conditions hygiéniques et matérielles; de toutes les influences qu'émanent du maître, du régime et de la méthode scolaire; des interactions entre enfants, du relève des types d'enfants – celui-ci fait après l'étude individuelle de chacun d'eux (étude physique, sociale, psychologique). Le temps de cette étude est d'un semestre pendant 5 heures hebdomadaires.

metodológico para que mais crianças se beneficiem do método, dos materiais adequados, do posicionamento do professor e de sua formação.

Outro fator importante nesta citação é a menção a monografias que ela já desenvolvia antes com as estagiárias da escola infantil em Genebra. Pudemos comprovar este trabalho com a publicação do programa de um curso, realizado pelo IJRR, no período de outubro de 1927 a fevereiro de 1928, período anterior a sua vinda ao Brasil.

**Figura 6 - Folder sobre o curso de verão no IJRR em 1928**



Fonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Sala Helena Antipoff – Biblioteca Central – UFMG.

Como pode ser observado no folder, Antipoff propunha cursos e/ou conferências também relacionados a monografias no Laboratório de Psicologia de Genebra, o que nos leva a crer que a natureza do trabalho monográfico era o mesmo desenvolvido no Brasil, contudo, este englobava mais aspectos, pois considerava a escola como um todo, além da influência do meio social, econômico e cultural das crianças. Antipoff, ainda, menciona que as monografias feitas pelas professoras-alunas eram mais extensas e mais completas.

Se um dos principais interesses da Escolologia é estudar a escola de maneira global, inserindo os aspectos psicossociais, Antipoff acredita que este processo de pesquisar a realidade escolar e os diversos fatores que influenciam o trabalho pedagógico seria a melhor maneira de preparar o professor especialista em educação, formado no curso pós-normal da Escola de Aperfeiçoamento, para intervir na realidade e alterar, de forma precisa, sua prática pedagógica e, também, dos professores, com os quais ele irá trabalhar, auxiliando no planejamento de suas atividades, obtendo resultados positivos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. A formação do profissional cientista da educação é, sem dúvidas, um dos principais objetivos da Escolologia, pois não há como intervir na realidade sem a conhecer.

O objetivo imediato desta monografia será o de tornar os nossos alunos conscientes de todos os fatores que intervêm no trabalho pedagógico; torná-los conscientes dos mais pequenos estímulos materiais ou espirituais que contribuem para a educação e instrução. Um estudo como este dar-lhes-á verdadeira competência pedagógica e contrariará o assustador diletantismo, a inconsciência, o trabalho aleatório em que estão a vaguear a escola. Os testes organizados e aplicados a mais de mil crianças dar-nos-ão também, espero eu, um bom parecer para pedologia. Além disso, vários problemas podem ser estudados especialmente para o trabalho de formação dos nossos estudantes. Apenas terão de extrair, cada um deles, os documentos interessantes dos problemas particulares do imenso material recolhido. Será uma pequena homenagem à Ciência, porque espero que este trabalho dos nossos 70 estudantes inteligentes e diligentes extraia uma migalha de síntese científica. Estarei eu sob a ilusão? (Ruchat, 2010, p. 71 grifos nossos).<sup>51</sup>

Mais uma vez o argumento de que a prática pedagógica não utilizava a ciência para seus resultados em educação fica exposto nesta citação. Antipoff espera que a Escolologia cumpra este papel de dar à prática pedagógica esse status científico, mas, mais do que conferir status de ciência à Escolologia, professor deve sistematizar suas investigações a fim de que os resultados indiquem a competência pedagógica, ou seja, saber utilizar os métodos e os conhecimentos da psicologia, da sociologia e da pedagogia para compreender e intervir no espaço da sua prática pedagógica e, com isso, prever e alterar os resultados de forma positiva para seus alunos. Logo, este processo de conhecimento sistematizado tem suas bases na ciência.

---

<sup>51</sup> ‘Cette monographie aura pour but immédiat de faire connaître à nos élèves tous les facteurs qui entrent en jeu dans le travail pédagogique ; de les faire conscients du moindre excitant matériel ou spirituel qui concourent à l’éducation et l’instruction. Une étude comme celle-ci leur donnera la véritable compétence pédagogique et contrecarrera le diletantisme effrayant, l’inconscience, le travail au petit bonheur, dans lequel patauge. L’École. – Les tests organisés et appliqués à plus d’un millier d’enfants nous donnera, je l’espère aussi un bon morceau pour la pédologie. À côté de cela divers problèmes pourront être étudiés spécialement pour le travail de diplôme de nos élèves. Elles n’auront qu’à extraire, chacune, les documents intéressants les problèmes particuliers de l’immense matériel recueilli. Ce sera un petit hommage à la Science, car j’espère que ce labeur de nos 70 élèves intelligentes, et diligentes saura extraire une miette de synthèse scientifique. Me fais-je l’illusion?’



Antipoff demonstra interesse para que os resultados dessas monografias fossem publicados e se tornassem conhecimento público. Para incentivar e encorajar as alunas, ela conta a Claparède que irá propor um concurso de monografias:

Acredito que com esta margem, chegaremos a resultados pedológicos interessantes. 35 turmas de 40 crianças serão estudadas por 70 professores-estudantes da nossa Escola de Aperfeiçoamento. Dentro de três meses, para encorajar a iniciativa e o espírito criativo dos meus alunos, anunciarei o concurso para as melhores monografias. Como prêmios para os três melhores: coleção completa do Archives de Psychologie, coleção completa da Année Psychologique, coleção completa da Année Psychologique e do Bulletin de la Société Binet. O que está a dizer, meu bom chefe? (Ruchat, 2010, p. 71).<sup>52</sup>

Sobre o concurso de monografia, na publicação do artigo da *Revista do Ensino* de 1930, especificamente nas considerações finais, Antipoff o havia mencionado e anuncia como forma de estimular os esforços das professoras-alunas.

Para estimular-lhes os esforços, julgamos útil anunciar o concurso para 15 de agosto de 1931, visando apresentação de Monografias de uma classe escolar, ou de um grupo do gênero que empreendemos este ano. As condições desse concurso, bem como as instruções especiais, vão ser publicadas brevemente. Para informações, dirigir-se ao Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento (*Revista do Ensino*, 1930, p. 214).

Após a publicação, não encontramos documentos oficiais que validem o acontecimento do concurso. Então, nos surge uma questão: será que Antipoff abandonou o projeto escolológico? Percorrendo os documentos oficiais da Escola de Aperfeiçoamento, deparamos com o Decreto nº 887, de 30-06-1937, que aprova os programas da instituição (Minas Gerais, 1937). Nos programas das disciplinas ministradas por Antipoff, entre elas, Pedologia e Psicologia Experimental aplicada à Educação, no primeiro ano do curso, e Psicologia Individual no segundo ano, o programa apresenta um item a ser realizado pelas professoras-alunas, com o título de: “ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES ESCOLARES E CONTROLE OBJETIVO DO TRABALHO ESCOLAR”. São quatro os itens que as alunas deveriam investigar de forma objetiva: 1) seleção de crianças em classes homogêneas; 2) a medida objetiva do trabalho dos

---

<sup>52</sup> Je crois que avec cette marge, nous arriverons à des résultats pédologiques intéressants. 35 classes de 40 enfants chacune seront étudiées par 70 institutrices – Élèves de notre École de Perfectionnement. Dans trois mois, pour encourager l’initiative et l’esprit créateur de mes élèves, je vais annoncer le concours pour les meilleures monographies. Comme prix pour les trois meilleures: collection complète des Archives de Psychologie, Collection complète de l’Année Psychologique, collection complète de L’Année Psychologique et du Bulletin de la Société Binet. Que’est-ce que Vou em dites, mon bon patron ?

métodos escolares; 3) monografia de uma classe escolar, e 4) questões sobre orientação profissional e os métodos de investigação.

De acordo com o programa, para realizar a monografia, as professoras-alunas deveriam estudar “as diferenças individuais dos alunos, quanto ao aspecto físico, mental, social, moral e pedagógico, aplicando neste estudo os testes inqueritos e outros métodos de investigação estudados durante o curso de psicologia” (Minas Gerais. Decreto nº 887, 1937)<sup>53</sup>. Dessa forma, há uma evidência de que os estudos escolológicos foram incorporados ao programa oficial da Escola de Aperfeiçoamento, na disciplina de Psicologia Experimental aplicada à educação, deixando de ser um projeto do Laboratório de Psicologia, tornando-se pré-requisito para obtenção do diploma de Aperfeiçoamento. Com isso, o decreto formaliza e legaliza a prática escolológica nesse contexto da disciplina.

Dando continuidade às evidências sobre o processo de construção da Escolologia, em julho de 1930, ela envia uma carta a Claparède em que menciona o comprometimento das professoras-alunas no trabalho dedicado à Ciência da Educação, mais uma vez demonstrando a importância do saber-fazer e da relação teoria-prática tão valiosa ao seu modo de formar as futuras especialistas:

Na escola todas as manhãs uma rosa fresca na minha mesa de trabalho e os rostos simpáticos e bonitos dos meus alunos, as minhas boas abelhas operárias, que me cumprimentam graciosamente e se apressam a mostrar-me os dados que recolheram no dia anterior: observações, testes, escalas, correlações, etc., etc. (Ruchat, 2010, p. 92)<sup>54</sup>

Helena Antipoff afetivamente compara as professoras-alunas a abelhas-operárias, que têm a função de sair da colmeia para retirar o pólen das flores, de onde será produzido o mel. Assim, as professoras-alunas vão até as escolas, recolher os dados educacionais para que dele produzam-se resultados que poderão indicar meios e práticas para a melhoria das práticas pedagógicas. Embora seja um trabalho exaustivo, Antipoff relata o entusiasmo com os resultados obtidos, que são pequenas conquistas. Sobre o método utilizado, ela verbaliza:

Vê-los trabalhar dez-doze horas por dia de trabalho exaustivo e depois de tudo isso para ver a sua alegria quando me trazem os seus resultados, estas pequenas conquistas da verdade e da ciência, podemos realmente orgulhar-nos da ideia da onipotência do método ativo no ensino. A única preocupação que resta ao educador (ou professor)

<sup>53</sup>Para outras informações, acessar: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/> 01-07-1937

<sup>54</sup> ‘a l'école tous les matins une rose fraîche sur ma table de travail et des visages sympathiques et jolis de mes élèves, mes bonnes petites abeilles laborieuses, que me saluent gracieusement en s'empresant de montrer tour le butin qu'elles ont recueillies la veille: observations, tests, barèmes, corrélations etc, etc.’

é assegurar que os alunos não trabalhem demasiado e se esgotem no seu entusiasmo!<sup>55</sup>(Ruchat, 2010, p. 92).

Pode-se observar que o trabalho na Escola de Aperfeiçoamento era intenso. As aulas eram no período integral. Além do Laboratório de Psicologia, as professoras-alunas se dedicavam a outras atividades, a exemplo das disciplinas de metodologias, e leitura de livros e texto, muitas vezes em outra língua. Mas Antipoff destaca a satisfação de ensinar ciência na prática, por meio dos resultados que são levantados pelas alunas, demonstrando com isso “alegria”.

Após relato do entusiasmo das professoras-alunas no trabalho, Antipoff volta a mencionar o trabalho escolológico, relatando a Claparède que, em breve, finalizaria as monografias das classes. Em carta enviada em 9 de julho de 1930, ela menciona o estudo escolológico.

Dentro de um mês teremos concluído as nossas monografias das classes, que prometem ser realmente interessantes. Estudamos a classe escolar como uma unidade sociológica, na qual analisamos o valor de uma série de fatores que contribuem para a tornar escola: fatores sociais, físicos, psicológicos, pessoais e coletivo (Ruchat, 2010, p. 92, grifos nossos)<sup>56</sup>.

O que é importante ressaltar nesse relato anterior e no próximo é como Helena Antipoff foi construindo sua visão psicossocial em relação à escola. Associar psicologia, sociologia, antropologia, biologia e metodologia garantiu uma visão multidisciplinar com relação ao desenvolvimento humano. A escola não deve considerar apenas os aspectos psicológicos, mas também os aspectos culturais, sociais e pedagógicos, ou seja, a escola não está isolada da vida da sociedade, mas ela é o espaço dos conflitos sociais e da pluralidade social. Isso significa que fatores da aprendizagem não estão conectados apenas à inteligência, mas a tudo que circunda o desenvolvimento humano, que são fatores que incidem sobre a aprendizagem.

Sobre a valorização do indivíduo no ambiente, Claparède escreve a Antipoff, em 04 de março de 1930, respondendo aos questionamentos que ela havia feito sobre a Escolologia:

---

<sup>55</sup> ‘les voir travailler dix-douze heures par jour d'un travail épuisant et après tout cela voir leur joie quand elles m'apportent leurs résultats, ces petites conquêtes de la vérité et de la science, on peut vraiment s'enorgueillir à l'idée de la toute puissance de la méthode active dans l'enseignement. la seul préoccupation qui reste à l'éducateur (ou professeur) c'est de veiller que les élèves ne travaillent pas trop et ne s'épuisent pas dans leur enthousiasme!’

<sup>56</sup> ‘d'ici un mois nous aurons terminé nos monographies des classes, qui promettent d'être vraiment intéressantes. Nous étudions la classes scolaire comme une unité sociologique, dans laquelle nous analysons la valeur d'une quantité de facteur qui contribuent à faire d'elle est: facteur sociaux, physiques, psychologiques facteur personnels ainsi que dus à la collectivité.’

“Achei seu trabalho bem feito, cheio de sugestões estimulantes. Sempre essa interpenetração do indivíduo e do meio ambiente. Você tocou em um problema muito negligenciado” (Ruchat, 2010, p. 76). O estudioso sugere que estudar a escola, procurando identificar os fatores individuais e sociais que influenciavam no desenvolvimento da criança, era um problema, em geral, omitido nas pesquisas em psicologia e educação.

É importante ressaltar que, nesse momento da história das Ciências da Educação, ainda circulavam, com maior evidência, teorias da aprendizagem que estavam mais fundamentadas na psicologia cognitiva e na teoria da inteligência individual, inata. Os fatores sociais, até então, não eram devidamente considerados na dinâmica do aprendizado, portanto, um campo que estava se iniciando.

O campo psicológico estudado nestas condições de vida social, perde cada vez mais o seu carácter independente e intrínseco para se ver incorporado e englobado no campo social. O ambiente, seja ele qual for, com as reações que suscita, torna-se de um ponto de esmagamento no equilíbrio de todos os fatores. A pessoa, o verdadeiramente psíquico, não tem, por assim dizer, nenhuma força exceto os seres anormais, supra ou anormais, o resto, ou seja, a imensa maioria, não é mais do que um jogo, uma consequência do ambiente das forças sociais. o que pensa, caro psicólogo? (Ruchat, 2010, p.92, grifos nossos).<sup>57</sup>

A abordagem sociocultural, representada pela psicologia soviética, opunha-se às teorias da cognição que consideravam as habilidades mentais como resultado do processo de maturação biológica. Lev Semenovitch Vigotski é pioneiro da abordagem que procurou associar os conceitos de materialismo histórico à psicologia. Para ele, o desenvolvimento da cognição humana seria resultado da interação entre cultura e indivíduo.

Importante diferenciarmos o conceito de meio ambiente para a Escola de Genebra, representada por Claparède do conceito de meio ambiente, proposto por Vigotski. Para o genebrino, o ambiente era indiferenciado, sendo o foco da pesquisa colocado na ação do sujeito e em suas elaborações cognitivas. Para Vigotski, o ambiente é concebido como social e cultural, resultando da construção histórica, sendo o desenvolvimento mental implicação do impacto da sociedade e da cultura sobre o indivíduo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, seria cultural e socialmente determinado. Assim, a

---

<sup>57</sup> ‘le domaine psychologique étudié dans ces conditions de la vie sociale, perd de plus en plus son caractère indépendant et intrinsèque pour se voir incorporé et englobé dans le domaine social. le milieu, quelqu'il soit, avec les réactions qu'il suscite, devient d'un points écrasant sur la balance de l'ensemble des facteurs. Le psychique, le véritablement psychique, n'a pour ainsi dire de force que pour les êtres anormaux, supra ou subnormaux, les reste, c'est -a- dire l'immense majorité, n'est pas autre chose qu'un jeu, qu'une conséquence du milieu des forces sociales. qu'en pensez-vous cher psychologue’.

educação e a escolarização seriam responsáveis por prover meios de desenvolver as capacidades de cada sujeito (Campos, 2012).

Essa concepção de que a educação e a escolarização seriam responsáveis pelo desenvolvimento também está presente na Escolologia, assim como se associa às concepções que focam no indivíduo e seu desenvolvimento. Valorizar os fatores sociais e o ambiente cultural não exclui considerar os fatores cognitivos. Na verdade, Antipoff, amplia o campo da observação e considera que todos os fatores inatos, culturais e sociais que circundam o desenvolvimento infantil devem ser considerados para avaliar sua aprendizagem. Isso desconstrói a ideia de que Helena Antipoff queria psicologizar a Escola de Aperfeiçoamento (Prates, 1990); pelo contrário, ela amplia o diálogo da psicologia com as demais Ciências da Educação. No Capítulo III, vamos abordar como Helena Antipoff associou a concepção de inteligência, conforme concebida por Binet e Claparède, com a perspectiva histórico-cultural da psicologia soviética, propondo o conceito de “inteligência civilizada”.

Considerando a ampliação de suas observações para além da psicologia, prosseguindo sua descrição, ela relata a Claparède que está prestes a publicar um trabalho de introdução à sociologia com exemplos retirados da monografia:

Ultimamente tenho estado bastante ocupada a preparar para a imprensa um pequeno trabalho sobre a inteligência das crianças de Belo Horizonte (para Bulletin de La Secretaria de Instrução) e outro – uma introdução à Sociologia com exemplos retirados das Monografias das classes que os nossas alunas fizeram no ano passado<sup>58</sup>. (Ruchat, 2010, p.101).

Todos os indícios das fontes levam a crer que este texto indicado por Antipoff é o texto publicado no volume especial da *Revista de Ensino*, volumes 50, 51 e 52 de 1930, intitulado: *Escolologia: Ensaio de pedagogia escolar experimental*.

Enquanto o tempo passa e o trabalho de Antipoff se desenvolve, a Escolologia se tornou uma atividade específica do curso de aperfeiçoamento. Em 17 de maio de 1931, em outra carta, Helena Antipoff comenta como a Escolologia está inserida no cotidiano das professoras-alunas:

Acabo de imprimir o meu pequeno trabalho sobre o desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte e outro, ensaios de Escolologia... nas quartas-feiras de manhã faço com os meus alunos do segundo ano um curso de Escolologia, um curso prático para o momento, sob a forma de pesquisas para recolher dados necessários e

---

<sup>58</sup> J'ai été passablement occupée ces temps-ci à préparer pour la presse un petit travail sur l'intelligence des enfants de Bello Horizonte (pour Bulletin de la Secrétariat de Instruction) et un autre – une introduction à la Sociologie avec des exemples tirés des Monographies des classes que nos élèves ont faites l'année dernière.

suficientes para construir as bases deste ramo da pedagogia científica<sup>59</sup> (Ruchat, 2010, p.117, grifos nossos).

Para Antipoff, associar teoria e prática são os fundamentos essenciais para constituir a pedagogia científica. Neste trecho da carta, ela relata que a Escolologia se tornou um curso prático de pesquisa, dentro do Programa de Psicologia aplicado à educação, onde ensinava as professoras-alunas a recolher dados da realidade. Em discurso proferido na Escola de Aperfeiçoamento, em 1932, ela fala sobre a formação científica e a importância de iniciar os educadores no método científico para que a educação dê os frutos que se espera dela. Sobre a relação teoria-prática, ela discursa: “Como poderá o educador de hoje deixar de lado o espírito teórico, se o conhecimento exato da criança de suas tendências, e das leis que regem sua evolução é a pedra angular do edifício pedagógico?” (Antipoff, 1992b, p. 23). E continua: “Entre os dois pontos, o de partida e o de chegada estende-se todo o imenso campo do trabalho científico, com seus problemas, suas dúvidas, seus métodos, suas verificações preciosas. Eles são indispensáveis ao mestre...” (Antipoff, 1992b, p. 23).

Helena Antipoff conclui o discurso dizendo que o educador deve ter um espírito teórico e investigador e que este não deve ter apenas um fim prático, mas deve auxiliar na formação do educador para que este não aja a partir de um dogmatismo, de uma intuição e falsa onipotência. A Escolologia serviu de aporte científico e metodológico às professoras.

Prosseguindo na correspondência, ela continua analisando a proposta escolológica. Antipoff acredita ser uma proposta única, singular e original, que se pretende, enquanto disciplina,<sup>60</sup> compreender o aluno em seu ambiente escolar, considerando o caráter social e cultural que a escola traz em si.

Tenho a intuição de que esta Escolologia algo real, e *sui generis* ao mesmo tempo, e cujo objeto deve ser estudado numa disciplina separada. Ainda tenho a impressão de que a Escolologia terá relações mais próximas com a sociologia do que com a psicologia. Quando se começa a estudar o aluno e não apenas a criança, este estudo torna-se mais complexo e do plano psicológico passa-se para o plano social. O aluno já não é apenas um ser físico dotado de consciência, é também um ser mais ou menos civilizado, um cidadão; o ser da sua terra, dos seus pais, vivendo sob tais leis e

<sup>59</sup> on vient d'imprimer mon petit travail sur le développement mental des enfants de Belo Horizonte et un autre, essais de Escolologia (excusez-moi le toupet, mais le mot est imprimé, et les mercredis matin je fais avec mes élèves de seconde année un cours de Scholologie, cours pratique pour le moment, sous forme des recherches afin de cueillir des données nécessaire et suffisantes pour construire les bases de cette branche de pédagogie Scientifique.

<sup>60</sup> Disciplina (do latim: *disciplina*), disciplina científica, disciplina acadêmica (português europeu) ou disciplina acadêmica (português brasileiro), designa um determinado ramo do conhecimento. Como campos específicos de saber, as disciplinas se referem aos mais diversos âmbitos de produção de conhecimento ou campos de práticas, muitas delas também inseridas como cursos.

desenvolvendo-se numa tal cultura, intelectual e económica<sup>61</sup> (Ruchat, 2010, p. 117, grifos nossos).

Considerar a Escologia uma disciplina é considerá-la como um campo do conhecimento e um primeiro estágio para se tornar uma ciência. De acordo com Peter Burke (2012), conhecimento é diferente de informação. Para exemplificar, Burke utiliza o processo de cozimento do alimento para distinguir informação e conhecimento: “Informação é algo relativamente cru. Conhecimento, em relação à informação, é algo cozido, que teve tempo de ser processado” (2012, p.14). Processar significa coletar, verificar, classificar, sistematizar e analisar. Portanto, a Escologia se constituiu como um campo de conhecimento, visto que seu objeto é a escola e sua dinâmica e os dados coletados, analisados, classificados, sistematizados e verificados dizem respeito às variáveis que se inserem neste contexto: aluno, professor, métodos de ensino, métodos de verificação do ensino (avaliação), condições externas a escola (cultura, contexto social e econômico), estrutura física (prédio, mobiliário etc.). São todas essas especificações que Helena Antipoff quer estudar minuciosamente para que os fatores decorrentes dessas especificidades sejam considerados no resultado da aprendizagem.

Helena Antipoff chama a atenção para a inserção da criança no espaço escolar ser uma inserção em uma nova comunidade e observa que, nessa comunidade, os limites entre o indivíduo e o coletivo se tornam difíceis de se estabelecer:

A partir de agora, quando a criança estiver na escola, as suas tendências inatas, a sua personalidade primitiva desenvolver-se-á e será formada de acordo com as múltiplas influências da nova comunidade: colegas, professores, sistema escolar, métodos de trabalho impostos, ciência, arte dos outros, com os quais será posta em contato. Ela e os outros estão numa interação perpétua, a tal ponto que é muito difícil ultrapassar a linha de demarcação entre o indivíduo e os outros, a sociedade.<sup>62</sup> Perdemos completamente quando tentamos determinar a personalidade na prática, para traçar o seu retrato psicológico, *sui generis*; desde que descrevamos o temperamento geral, as capacidades sensoriais ou intelectuais, isso ainda é bom; Mas se, deixando o lado endógeno (Lazurski), quisermos falar de características exógenas, precisamente aquelas que se revelam generosamente na realidade, na vida, e não no laboratório de psicologia, teremos muita dificuldade em apreender a personalidade e compreendê-la fora das pessoas em que se comporta, isolada das influências a que está continuamente

---

<sup>61</sup> ‘j’ai l’intuition que cette scholologie est quelque chose de réel, et *sui generis* en même temps, et dont l’objet doit être étudié dans une discipline à part. j’ai encore cette impression que la scholologie aura des rapports plus étroits avec la sociologie qu’avec la psychologie. lorsque on se met à étudier l’écolier et non pas seulement l’enfant cette étude devient plus complexe et du plan psychologique on passe sur le plan social. l’écolier n’est plus seulement un être physique doué de conscience, c’est encore un être plus ou moins civilisé, un citoyen; l’être de sa terre, de ses pères, vivant sous telles lois et se développant dans telle culture, intellectuelle et économique’.

<sup>62</sup> ‘dorénavant, une fois l’enfant faisant partie de l’école, ses tendances innées, sa personnalité primitive se développera e se formera en fonction des multiples influences de la collectivité nouvelle: camarades, maîtres, régime scolaire, méthode de travail imposées, science, art des autres, au contact desquels il va être mis. lui et les autres sont dans une interactions perpétuelle, à tel point qu’il est fort difficile de passer la ligne de démarcation entre l’individu et les autres, la société’.

sujeita de todos os lados da sociedade atual ou passada (é interessante observar e estudar, sem o seu conhecimento, um ermitão, um indivíduo suficientemente independente de si próprio - o indivíduo antissocial)<sup>63</sup> (Ruchat 2010, p. 117).

Antipoff se volta para uma abordagem que se aproxima do que hoje consideramos uma abordagem biopsicossocial da escola e da criança enquanto indivíduo imerso nesse campo social. Essa abordagem enfatiza uma ação do meio ambiente sociocultural no desenvolvimento da capacidade intelectual. Para dar conta da complexidade dessas interações, ela recorre a conceitos sociológicos, pedagógicos, antropológicos e psicológicos. Considerar ação do ambiente social tinha como função prática melhorar o resultado dos testes de desenvolvimento mental (Campos, 2012). Antipoff chegou a desenvolver o conceito de “inteligência civilizada”, construído sob a hipótese de que as habilidades intelectuais requeridas para uma experiência de aprendizagem escolar bem-sucedida eram adquiridas precisamente na interação da criança com seu ambiente físico e cultural, no processo de socialização primária. Essa abordagem construtivista também defendia que o processo de escolarização era um poderoso meio de desenvolver as habilidades mentais nas crianças (Campos, 2012).

Até sua última carta, datada de 3 de dezembro de 1939, Claparède forneceu constantemente a Antipoff informações sobre aqueles que fazem o mundo das Ciências da Educação em Genebra, mas também sobre aqueles que, no mundo inteiro, experimentam, inovavam e publicavam artigos. Com isso, foram transmitidos na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte inúmeros elementos retirados das teorias claparédianas (pedagogia experimental, pedagogia funcional, pedagogia nova e pedagogia ativa), contribuindo para que elas fossem conhecidas no Brasil. As práticas psicopedagógicas genebrinas foram adequadas à realidade brasileira: como a classe especial (Ruchat, 2003), o laboratório de psicologia, a consulta médico-pedagógica em atividade no IJRR desde maio de 1913, assim como os testes de avaliação de inteligência e de orientação profissional aplicados aos alunos. A reforma escolar ocorrida em Minas Gerais nos anos de 1930 é fortemente inspirada nesses princípios.

Neste capítulo, buscamos compreender os fundamentos teóricos da Escolologia como proposta original de uma nova ciência da escola. A partir das suas diversas experiências profissionais e seu desenvolvimento intelectual, Helena Antipoff construiu um olhar

---

<sup>63</sup> ‘on se perde complètement lorsque l'on essaie de déterminer pratiquement la personnalité, de tracer son portrait psychologique, sui generis; tant que l'on décrit le tempérament général, les capacités sensorielles ou intellectuelles, cela va encore; mais qu'en laissant le côté endogène (Lazurski) on veuille parler des caractères exogènes, ceux justement qui se révèlent généralement en réalité, dans la vie, et non au laboratoire de psychologie et nous voilà bien en peine de saisir la personnalité, et de la comprendre en dehors des gens où elle se comporte, isolément des influences qu'elles subit continuellement de tous les côtés de la société actuelle ou passée (intéressant d'observer et d'étudier à son insu un ermite, individu se suffisant à lui-même - l'individu asocial)’.



multidisciplinar sobre a escola, alicerçado nos conhecimentos das Ciências da Educação com ênfase na sociologia e na antropologia, ao considerar o meio social e cultural do indivíduo; na pedagogia, compreendendo os elementos presentes nos diferentes métodos de ensino; na organização do espaço e no tempo da escola, e na psicologia, utilizando o conhecimento elaborado sobre a psicologia da criança e a pedagogia experimental

A análise dos documentos indicou que a proposta se deu em meio à renovação do sistema de ensino em Minas Gerais, inaugurando uma nova metodologia para formar os professores, considerando bases científicas ancoradas nas ideias e teorias que circulavam a partir do movimento da Educação Nova. Ao se apropriar de diferentes teorias e ideias inspiradoras, a Escolologia se constituiu numa perspectiva original que combinava ciência e educação na arte de estudar a escola e seus fenômenos. A circulação de diferentes conhecimentos científicos e sua apropriação em uma determinada realidade local exemplificam o que denominamos de “indigenização” no campo da história das ciências, ajudando a compreender que as práticas e os objetos científicos possuem temporalidades e espacialidades diversas, permitindo evidenciar características locais vinculadas aos processos de recepção e institucionalização das ciências.

No processo de circulação entre os contextos, os conhecimentos são hibridizados, adquirindo características derivadas das formas de pensamento hegemônicas, no novo contexto, que se misturam às ideias originais. No caso da Escolologia, percebe-se que foi assim aconteceu: os modelos de estudo da psicologia educacional e das Ciências da Educação, elaborados por pesquisadores russos e genebrinos, entre eles, Helena Antipoff, Claparède e Lazurski, os conceitos da pedagogia experimental, da educação funcional, da escola ativa e da experimentação natural foram transformados em uma nova proposta de análise da educação escolar - a Escolologia.

### CAPÍTULO III - MONOGRAFIAS

Neste capítulo, concentramos em questões referentes às monografias: 1) Quais e quantas são as monografias publicadas? 2) Como os textos das monografias se organizam? 3) Quais categorias de análise são descritas? 4) Que fundamentos teórico-práticos sustentam as análises? Responder a estas questões irá nos ajudar a compreender como as Ciências da Educação se estruturaram no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento e como essa organização contribuiu para o conhecimento científico do sistema escolar, para definir como se organizava o ensino/aprendizagem das crianças do ensino primário e como se dava a formação dos professores como especialistas em educação. Ao descrevermos as monografias, identificamos importantes elementos do contexto da pesquisa em educação em Minas Gerais e indicações sobre as concepções de criança que circularam nas escolas.

Neste capítulo, delineamos o conceito de Escolologia, que foi proposto por Helena Antipoff como uma nova área de pesquisa com os objetivos de estudar os múltiplos fatores que intervêm na aprendizagem das crianças nas escolas, como o desenvolvimento físico, mental e social, a origem social e as práticas culturais das famílias, os procedimentos pedagógicos dos professores e o funcionamento institucional das escolas.

Analizamos as monografias de uma classe escolar, que são trabalhos acadêmicos realizados pelos alunos de uma determinada turma, sob a orientação de um professor, acerca de um tema específico relacionado à disciplina ou ao curso. Essas monografias podem ser consideradas uma forma de aplicar os princípios da Escolologia na prática pedagógica, pois permitem aos alunos desenvolverem suas capacidades de pesquisa, expressão e criatividade, além de estimular o trabalho coletivo e a interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

Em 1929, ao iniciar o curso de Psicologia Educacional na Escola de Aperfeiçoamento, Helena Antipoff propôs diversos estudos sobre os grupos escolares e as classes escolares de Belo Horizonte, entre eles: *Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas* (Antipoff, 1930), *Desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte* (Antipoff, 1931), *Organização das Classes dos Grupos escolares de Belo Horizonte* (Antipoff, 1931). O programa de Pedologia e Psicologia Experimental aplicado à educação (Decreto nº 887, Minas Gerais, 1937) fazia parte dos dois anos de curso. No primeiro ano, estudavam-se teorias e métodos de pesquisa em psicologia experimental e psicologia do desenvolvimento. No segundo ano, a maior parte das atividades era dedicada a práticas em pesquisa, realizadas tanto no laboratório, com experimentos e demonstração de processos,

quanto nas escolas, por meio de observações das salas de aulas e aplicação de testes psicológicos e pedagógicos. As pesquisas realizadas nas escolas promoviam o conhecimento minucioso da escola pública e constituíam a Escolologia. As monografias foram documentos produzidos pelas professoras-alunas para apresentar os resultados dos seus estudos sobre a escola.

A proposta inicial de inserir a Escolologia no curso de Psicologia Educacional ocorreu com a participação das alunas do segundo ano do curso de aperfeiçoamento. Durante um semestre, 32 classes de seis grupos escolares da cidade de Belo Horizonte foram visitadas uma vez por semana para que as alunas estudassem “ponto a ponto, todos os aspectos da vida destas classes” (Antipoff, 1930, p. 147). As alunas compareciam em duplas e passavam uma tarde recolhendo os dados necessários, por meio de diversas pesquisas, medidas, testes pedológicos e escolares ou por observação. Ao final, os resultados das investigações foram organizados em forma de monografias, redigidas para cada uma das 32 classes, e ainda se elaborou uma monografia geral para cada um dos seis grupos escolares visitados.

Esta não foi a primeira vez em que Helena Antipoff trabalhou com monografias. Ela já havia desenvolvido este método, quando trabalhou na escola anexa ao IJJR, a *Maison des Petits*, conforme descrito no capítulo I deste trabalho. Também ministrou cursos de verão sobre como escrever monografias acerca das crianças. No entanto, a própria Antipoff revela que o trabalho escolológico é um trabalho muito mais amplo e detalhado, que inclui um estudo global da vida da classe considerada como uma sociedade (Ruchat, 2010). Sendo assim, trata-se de um aprimoramento do seu trabalho iniciado em Genebra, agora mais minucioso, considerando todos os aspectos que constituem a escola.

Procedemos à descrição e análise de três monografias. A primeira é um manuscrito recentemente encontrado no Museu Helena Antipoff, sob o título: *Monografia nº 32, Grupo Escolar Olegário Maciel*, com data de agosto de 1930 (Almeida; Paiva, 1930). A segunda é uma monografia publicada pela Imprensa Oficial de Minas Gerais em 1932, com o título: *Monografia de uma classe de Belo Horizonte: Estudo Escolológico de 1931* (Monografia, 1932). E, por último, descreveremos a monografia de um grupo escolar, anexada ao artigo *Escolologia: Ensaio de uma pedagogia experimental*, que foi descrito e apresentado no capítulo anterior e publicado na *Revista do Ensino* em dezembro de 1930 (Revista do Ensino, 1930).

As monografias são dispostas em capítulos, no entanto, não seguem o mesmo padrão, embora os eixos de análise sejam os mesmos. No Quadro 3, apresentamos o sumário das duas

monografias que se referem a uma determinada classe escolar. Os dados deste quadro facilitam a compreensão ao se comparar a estrutura dos capítulos.

**Quadro 4 - Comparativo dos índices da Monografia do Grupo Escolar Olegário Maciel e da Monografia de uma classe escolar - 1931**

<b>MONOGRAFIA DE UMA CLASSE ESCOLAR DE BELO HORIZONTE</b>	<b>MONOGRAFIA Nº 32 DO GRUPO ESCOLAR OLEGÁRIO MACIEL</b>
Prefácio escrito por Helena Antipoff	Sem prefácio
Introdução	Introdução
Parte I – Aluno	Capítulo I: Fim da monografia
Capítulo I: Composição da Classe	Capítulo II: Método empregado no trabalho
Capítulo II: Família e meio social	Capítulo III: Regime escolar, Instituições escolares, Excursões e Auditório
Capítulo III: Desenvolvimento físico e saúde das crianças	Capítulo IV: Parte física da classe
Capítulo IV: Desenvolvimento mental	Capítulo V: Composição da classe
Capítulo V: Nível intelectual das crianças	Capítulo VI: Desenvolvimento social e meio social dos alunos
Capítulo VI: Perfil geral da classe: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideais e interesses das crianças</li> <li>• Exame psicológico de algumas faculdades: memória e observação</li> <li>• Testes pedagógicos: ortografia, pontuação, leitura silenciosa, geografia e história e aritmética</li> </ul>	Capítulo VII: Personalidade do professor
Parte II: Escola e professor	Capítulo VIII: Trabalho pedagógico e seu característico psicológico <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura</li> <li>• Língua pátria</li> <li>• Aritmética</li> <li>• Geometria</li> <li>• Geografia e história do Brasil <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenho</li> <li>• Canto</li> <li>• Ginástica</li> <li>• Recreio</li> </ul> </li> </ul>
Capítulo I: Parte física da sala	Capítulo IX: Estado físico das crianças
Capítulo VIII: Perfil da professora	Capítulo X: Nível mental das crianças
Capítulo IX: Característico do trabalho pedagógico <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula de Língua Pátria <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula de escrita</li> <li>• Aula de Geografia</li> </ul> </li> <li>• Aula de História do Brasil</li> <li>• Característica dos métodos empregados no ensino pela professora</li> </ul>	Capítulo XI: Perfil psicológico das classes
Capítulo X: Balanço dos fatores que influem a classe	Capítulo XII: Avaliação e interpretação dos fatores do desenvolvimento da classe
	Conclusão

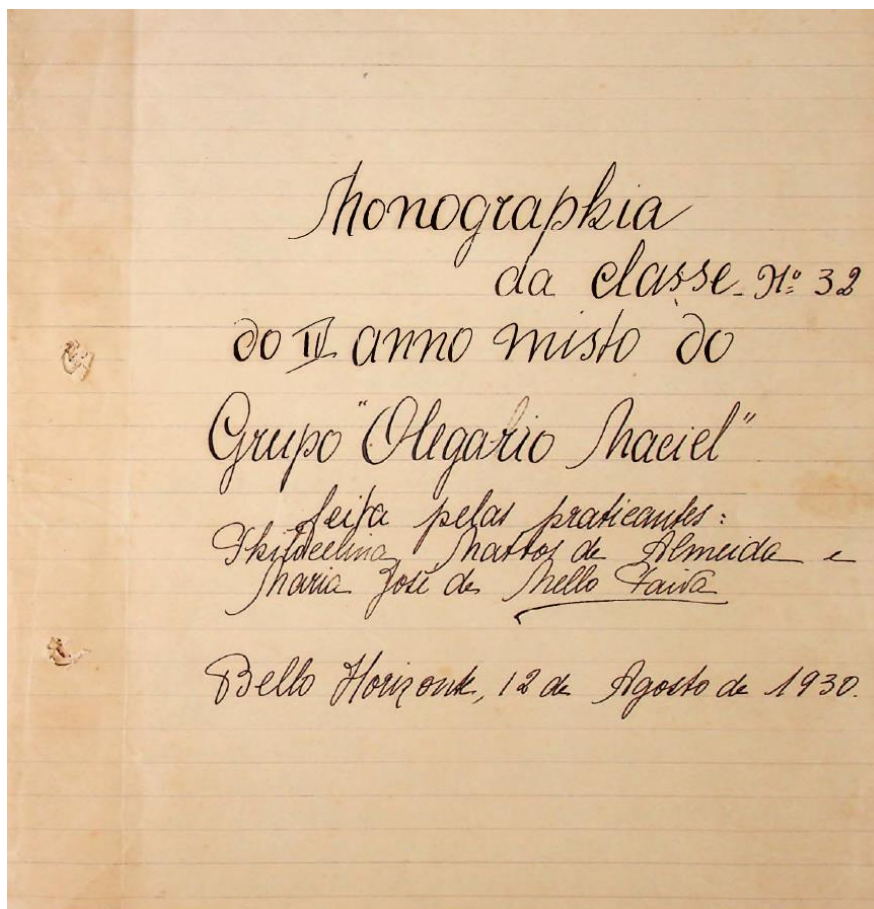
Fonte: elaboração própria.

Notamos que há diferença na distribuição dos capítulos, embora os eixos de análise, quanto à parte física da sala, desenvolvimento físico, mental, social e psicológico das crianças, bem como o perfil do professor e seu método de trabalho, mantêm-se nas duas monografias. Existe uma diferença no que diz respeito aos objetivos das monografias. Consideramos que a monografia publicada pela Imprensa Oficial de Minas Gerais não se preocupou com os fundamentos e objetivos, visto que, no artigo publicado anteriormente na *Revista do Ensino*, Helena Antipoff já havia definido o que eram os estudos escolológicos e seus fundamentos e como seus resultados seriam apresentados em monografias. O manuscrito parece ser o que foi entregue para avaliação a fim de obtenção do diploma, não para divulgação dos resultados de pesquisa.

### **1 Monografia nº32 do Grupo Escolar Olegário Maciel**

Documento original encontrado no acervo da Fundação Helena Antipoff em Ibirité-MG, o manuscrito encontra-se registrado em um caderno brochura de tamanho pequeno e é o único entre as três monografias em que as autoras estão identificadas. Nas demais, por terem sido publicadas oficialmente, foi resguardada a identidade. A monografia é intitulada: *Monografia da classe nº 32 do IV ano misto do Grupo Olegário Maciel*, de autoria de: Philocelina Mattos de Almeida e Maria José de Mello Paiva, datada em 12 de agosto de 1930.

**Figura 7 - Capa da Monografia da Classe nº 32 – Grupo Olegário Maciel**



Fonte: Arquivos da Fundação Helena Antipoff – Ibirité-MG.

O texto está estruturado em uma introdução, doze capítulos e uma conclusão. E os capítulos foram assim distribuídos: Capítulo I: Fim da monografia; Capítulo II: Método empregado no trabalho; Capítulo III: Regime escolar, Instituições escolares, Excursões e Auditorium; Capítulo VI: Parte física da classe; Capítulo V: Composição da classe; Capítulo VI: Desenvolvimento social e meio social dos alunos; Capítulo VII: Personalidade da professora; Capítulo VIII: Trabalho pedagógico e seu característico psicológico; Capítulo IX: Estado físico da criança; Capítulo X: Nível mental das crianças; Capítulo XI: Perfil Psicológico da classe, e Capítulo XII: Avaliação e interpretação dos diversos fatores do desenvolvimento da classe. Observamos que nesta monografia, diferente da publicada pela Imprensa Oficial de Minas Gerais, não há gráficos, nem tabelas com resultados dos testes aplicados.

Os capítulos foram produzidos seguindo as categorias de análise, de acordo com fatores que Helena Antipoff julgava ter consequências sobre o resultado do ensino: os métodos; os professores; os meios materiais; as capacidades individuais das crianças, a hereditariedade e o meio social. Na introdução, o texto apresenta elementos que sustentam nossa tese de que a

Escolologia é um estudo pioneiro e uma proposta de uma ciência da escola que possui seus fundamentos no estudo sobre a criança.

Movidas pelo interesse que nos despertou o estudo científico deste (...) guiada pela sabia orientação de nossa professora de psicologia Madame Helena Antipoff, estimuladas pelo seu exemplo, pela sua vontade enérgica, pelo seu desejo de fazer no Brasil, na nossa Pátria, que hoje caminha ao lado dos países mais civilizados na vanguarda dos problemas educacionais, um trabalho que nos permite conhecer a criança e suas condições de vida, é que empreendemos um estudo minucioso e sério sobre a criança e tudo que lhe toca, durante o período em que visitamos semanalmente a classe nº 32 do Grupo Olegário Maciel (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

Neste trecho, destacamos o papel de Helena Antipoff no pioneirismo com os estudos sobre os problemas educacionais, e sua atuação como pesquisadora no campo da educação, que posicionou o Brasil no eixo de debates internacionais a respeito das questões educacionais e demonstra a apropriação das alunas do debate científico em torno da educação naquele momento da história da educação.

No capítulo I, o objeto é delimitado pelas alunas ao apresentar quais os fins da monografia:

[...] estudamos a classe considerada como sendo uma unidade social, onde se reúne crianças de várias condições, quer quanto a origem, o desenvolvimento físico, nível social, quer quanto a inteligência aptidões e caráter. Estudamos ainda a classe ligada à escola, sobre a influência dos mesmos agentes: físicos, obedecendo ao mesmo regime e sob a mesma direção (Almeida; Paiva 1930, s.p, grifos nossos).

Notamos que a classe era considerada como uma unidade social ligada à escola. Nesse sentido, podemos utilizar o conceito de unidade de análise, de acordo com Vigotski (2018), como um método que, ao isolar a unidade como categoria de análise, a unidade preserva as propriedades do todo, em vez da análise em elementos que fragmentam e isolam os fenômenos (Vygotsky, 2018). Dessa forma, a proposta escolológica, ao eleger a classe como unidade pertencente à escola, procurou preservar todos os fenômenos que influenciavam a dinâmica escolar. Por meio dos métodos de pesquisa, procurou compreender estes fenômenos, sua influência sobre o desenvolvimento das crianças, bem como o trabalho do professor. Para identificá-los, as professoras-alunas descrevem os seguintes fins:

- 1º - Observação metódica e intensa: procura conferir a criança seu desenvolvimento físico, intelectual, moral e social, através das reações espontâneas ou provocadas por meio de testes e experiências;
- 2º - Distinguir as diferenças individuais;
- 3º - Controlar o método da professora da classe estudando sua personalidade;
- 4º - Conhecer o meio físico em que vive a criança e sua condição de vida na escola;

5º - Estabelecer o balanço dos diversos fatores físico, social, psicológico e pedagógico qualificando cada um deles e notando qual sua influência negativa ou positiva do trabalho da classe;

6º - Incentivar o interesse pelo conhecimento da criança salientando os pontos fortes encontrados no decorrer do trabalho e propondo meios de remover as deficiências observadas a fim de melhorar as condições de vida da criança na escola e na sociedade (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

No capítulo II, os métodos empregados são descritos como importantes instrumentos para coleta dos dados acerca da classe, a saber, processos diversos de observação: observação natural, intensa e metódica. As reações eram arquivadas em relatório e, em seguida, aplicava-se o método de análise para encontrar o equivalente psicológico de cada reação, método de experimentação, método dos testes: psicológicos e pedagógicos e investigação sobre os diversos aspectos da vida escolar para “tirar de tudo conclusão prática e psicológica” (Almeida; Paiva, 1930, s. p).

Constatamos que há, na prática das pesquisas escolológicas, elementos do discurso científico sobre a dinâmica pedagógica que permeava a reforma do ensino. O trabalho para atender o grande número de crianças dos centros urbanos estava associado à formação das professoras, que deveriam se tornar cientificamente preparadas (Souza, 1998; Nunes, 2000; Miranda, 2014).

A observação utilizada como método de investigação das crianças em seu ambiente escolar encontra seu fundamento na experimentação natural de Alexander Lazurski. Antipoff acreditava que os educadores deviam aprender a utilizar os diferentes métodos para investigação das crianças. Dessa forma, as alunas descrevem a utilização do método de observação natural de Alexander Lazurski como um dos fundamentos teórico-práticos da Escolologia:

O método de observação de Lazurski foi usado por nós regularmente, durante 20 a 30 minutos por semana nas aulas de Língua Pátria, Aritmética, Geometria, Escrita, Geografia História do Brasil, recreio, canto e aplicação de testes para por meio das reações já referidas no princípio, conhecermos não só o desenvolvimento dos alunos com os diferentes tipos de escolares ativos ou passivos e inteligentes em diversos graus (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

Além da observação natural de Lazurski, foram empregados diversos tipos de testes psicológicos e pedagógicos para medir o desenvolvimento intelectual dos alunos. Os testes utilizados foram comuns em todas as monografias. Os testes psicológicos foram uma ferramenta científica lida criticamente, por isso, a importância da observação concomitante ao uso dos instrumentos de medida objetiva. A observação sistemática cooperava com a produção



de dados qualitativos para somar-se aos dados quantitativos, produzindo resultados mais científicos. A junção desses dois métodos estava em consonância com as propostas do IJJR e de Claparède para uma psicologia científica. Coincidente com os conteúdos de valorização da ciência, a observação foi uma das primeiras ferramentas científicas advogada. Segundo Antipoff (1930;1992b, p. 61), “A observação é o método mais fértil em psicologia”. Ao lado da observação, encontramos a estatística e a utilização de testes psicológicos como métodos e instrumentos que circulavam no laboratório. Esses elementos, em conjunto, contribuíam para um ideário positivado de uma psicologia experimental, pois “(...) é o único caminho ou, pelo menos, o caminho mais eficaz e o que garante o progresso: o método experimental” (Antipoff, 1935;1992b, p. 262). A observação, caracterizada como “observação sistemática”, era alardeada como ferramenta indispensável para qualquer estudo psicológico (Antipoff, 1930/1992b; Antipoff; Ottoni; Duarte, 1937; 2002), aparecendo como um elemento que amparava uma leitura crítica do método experimental e do laboratório.

A utilização de testes nos estudos escolológicos se deu de forma intensa. O objetivo era preparar os professores para as práticas, consideradas modernas, de identificação do nível mental e de aprendizagem dos alunos. Os testes utilizados foram traduzidos e adaptados, mas não demorou muito para que fossem construídos novos instrumentos de medida de inteligência e da aprendizagem, como os testes pedagógicos, com o objetivo de avaliar a aprendizagem escolar e eficiência dos métodos (Campos, 2001; Campos, 2010; Miranda, 2014; Rota-Júnior, 2016).

De acordo com Campos (2010a; 2010b), o objetivo da utilização dos testes era proporcionar subsídios científicos para a classificação das crianças nas escolas, em outras palavras, promover uma homogeneização das salas de aula, criando salas com alunos com desempenho acima da média, salas com alunos medianos e outras de alunos abaixo da média. Ainda há registro de certo número de crianças que, considerando-se os resultados muito inferiores, eram encaminhadas às escolas especiais, que começavam a surgir naquele momento na cidade de Belo Horizonte e posteriormente para as classes especiais que também faziam parte do projeto de homogeneização.

Pesquisas recentes (Miranda, 2014; Rota-Júnior, 2016) mencionam a existência de 12 tipos de testes psicológicos<sup>64</sup> no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento. Os testes de inteligência foram utilizados em Minas Gerais como suporte aos testes pedagógicos,

---

<sup>64</sup> Para saber sobre todos os testes aplicados pelo Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, consultar:[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-ACAFZQ/1/ppgeducacao\\_cesarrotajunior\\_tesedoutorado.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-ACAFZQ/1/ppgeducacao_cesarrotajunior_tesedoutorado.pdf)

ou seja, os testes de inteligência eram eficazes na identificação dos diferentes níveis de inteligência das crianças, com o fim de agrupá-las de acordo com cada nível. Nesse sentido, os estudos escolológicos diversificaram a utilização dos testes, associados à observação para que, a partir de diversos instrumentos, se produzisse conhecimento científico em relação ao desenvolvimento das crianças mineiras.

O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento não só adaptou os testes de inteligência, mas desenvolveu outros testes tanto de inteligência, quanto pedagógicos. Isso demonstra como o conhecimento circulava e era apropriado de acordo com as necessidades locais, além disso, os resultados foram capazes de gerar novos testes.

Dessa forma, no quadro 4, são apresentados dados referentes aos testes de inteligência utilizados nas pesquisas escolológicas.

**Quadro 5 - Testes de inteligência utilizados na pesquisa escolológica**

Teste	Descrição
Teste de Goodenough	Desenvolvido por Florence Goodenough, em 1926. Consiste na criança desenhar um homem do modo mais perfeito que ela possa imaginar. Há uma lista de 51 pontos para a apreciação do teste e avaliação da inteligência (1931, p. 34-35).
Teste Ballard	Teste de inteligência desenvolvido pelo psicólogo inglês Philip Boswood Ballard, APLICADO coletivamente, composto por 100 questões. É indicado que seja aplicado em duas vezes: 50 questões de cada vez. Uma folha de papel pautado e um lápis. A criança responderá às questões colocadas. O objetivo é identificar a inteligência global da criança (1931, p. 37).
Teste Dearborn	É um teste coletivo com 17 questões. Exige que a criança saiba reconhecer, entre uma série de 12 números, aquele que representa sua idade; saiba contar até 13 pauzinhos; faça divisão por dois; faça soma de valores de selos perfazendo um total de 900 réis; reconheça as horas e faça o desenho da mão. Exige atenção, observação, noção de caro e barato (1931, p. 36).
Teste P.V	Teste com 57 questões idealizado por Theodore Simon, segundo as alunas, melhor para medir inteligência global. Exige compreensão, observação, julgamento, raciocínio, perspicácia, rapidez, vocabulário desenvolvido (1931, p. 35).
Teste de Pointillage	Teste de atenção. A criança toma um papel quadriculado e, com o lápis, deverá fazer pontinhos em todos os pontos de encontro de duas linhas. A criança tem três minutos e conta-se o número de pontinhos colocados no local correto (1931).

Fonte: elaboração própria a partir da *Monografia de uma classe escolar de Belo Horizonte: Estudo escolológico de 1931*.

Junto à aplicação dos testes, eram utilizados dois métodos de análise: método dos percentis, indicado por Galton<sup>65</sup>, conhecido como método de correlação, que tinha por finalidade mostrar o lugar que o indivíduo ocupa em um total de 100 indivíduos agrupados,

<sup>65</sup> Francis Galton, biólogo inglês, foi responsável pelo início da aplicação de testes, que refletiam a influência das pesquisas sensoriais. Galton acreditava numa estreita correlação entre a capacidade de discriminação sensorial e a capacidade intelectual. Sob a sua influência, desenvolveu medidas das diferenças individuais, inaugurando a terminologia mental test. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342009000500002>.

pois, para indicar o que significa o resultado de um determinado teste, deve-se estabelecer sua correlação com outros testes, cujo significado já é conhecido. E o método de análise de Rossolimo<sup>66</sup>, que consistia em reunir em um mesmo gráfico os resultados obtidos pelos diversos testes aplicados, para perceber, de modo geral, os pontos fortes e pontos fracos do psiquismo e do desenvolvimento de cada criança (Almeida; Paiva, 1930).

**Figura 8 - Amostra do teste Dearborn**

1931.		Dearborn.									
Nacionalidade	Sexo	Escolaridade	Grau	Teste Dearborn	Idade	Ph	J	M	Q	P	Outros
Braç.	Braç.	Inferior	Inferior	Numb.	59 1/2	14;3	10;2	71	5	5	Pac. Pac. Pac.
Braç.	"	"	"	"	33 1/2	11;10	9;2	67	5	5	" " "
"	"	"	"	"	38	13;8	9;5	62	5	5	" " "
"	"	"	"	"	21	12;3	7;4	60	0	0	" " "
"	"	Regular	"	"	34	14;11	8;2	69	5	5	" " "
"	"	Inferior	"	"	15	11	6;10	62	5	5	Def. Def.
"	"	"	"	"	39	11;9	8;6	72	5	5	Def. Def.
"	"	"	"	"	36	9;10	8;4	8	20	20	" " "
"	"	Regular	"	Primari.	55	11;10	9;10	26	20	20	" " "
Braç.	Supr.	"	Regular	Primari.	27	10;3	7;9	76	10	10	" " "
Braç.	Braç.	"	"	"	32	10;11	8;1	74	10	10	" " "
"	"	"	"	Numb.	25	9;2	7;8	83	15	15	" " "
"	"	"	"	"	38 1/2	11;1	8;5	76	10	10	" " "
"	"	"	"	"	34	9;9	9;2	84	20	20	" " "
"	"	"	"	Prim.	28	9;1	7;10	88	25	25	" " "
"	"	"	"	"	45 1/2	10;1	9	89	25	25	" " "
"	"	"	"	"	35	9;8	8;3	87	20	20	" " "
"	"	"	"	"	38	9;8	8;5	87	20	20	" " "
"	"	"	"	"	26 1/2	9;10	8;4	85	20	20	" " "
"	"	Inf.	Inf.	Numb.	21	9;6	8	84	20	20	Def. Def. Pac. Pac.
"	"	"	"	"	36 1/2	9;10	8;4	85	20	20	" " "
"	"	"	"	"	39	11;3	8;6	86	10	10	" " "
"	"	"	"	"	42	11;11	9;9	82	15	15	" " "
"	"	"	"	"	30 1/2	10;9	7;11	74	10	10	" " "
"	"	"	"	"	39 1/2	10;1	8;6	84	20	20	" " "
"	"	Regular	Primari.	"	40	9;10	8;7	97	35	35	" " "
"	"	Superior	"	"	39	7;4	8;6	113	35	35	" " "
"	"	Inf.	"	Numb.	38	7;11	8;5	74	30	30	" " "
"	"	Superior	Superior	Primari.	45 1/2	7;11	9;	114	20	20	" " "
Italiano	Italiano	Indico	Regular	Prim.	37 1/2	7;1	8;4	69	60	60	" " "

Fonte: Arquivos do Museu Helena Antipoff - Fundação Helena Antipoff, Ibirité-MG.

<sup>66</sup> Assim, o famoso sistema de um “perfil psicológico” de Rossolimo proveio de um estudo dos picos no desenvolvimento de cada uma das funções (atenção, memória, vontade, rapidez, etc.), sendo esses picos expressos em unidades condicionais – o número de tarefas cumpridas. O resultado desse tipo de investigação é o “Perfil Psicológico” que indica o pico de cada uma das funções (Vygotsky, 1997). Disponível em: [http://www.4shared.com/file/55971081/d96ff395/Vygotsky\\_-\\_Diagnostico\\_do\\_desenvolvimento\\_e\\_clnica\\_pedologica\\_da\\_infancia\\_difcil.html](http://www.4shared.com/file/55971081/d96ff395/Vygotsky_-_Diagnostico_do_desenvolvimento_e_clnica_pedologica_da_infancia_difcil.html)

No entanto, a utilização e apropriação dos testes de inteligência não se dava de forma acrítica, por parte de Helena Antipoff. A utilização do Estudo da Personalidade pelo Método de Lazurski e da experimentação natural indicavam suas reflexões acerca dos métodos experimentais: “Quanto ao método psicológico experimental, ele exige condições nas quais a personalidade humana se sente aprisionada em um ambiente artificial que desnatura seu verdadeiro caráter (...)” (Antipoff, 1926;2002, p. 295), e exalta o Método de Lazurski como o contraponto dessa artificialidade: “O método não tem portanto o caráter artificial de uma experiência psicológica de laboratório” (1926;2002, p. 299). No trecho a seguir, Antipoff reflete sobre a importância da observação em ambiente natural vivenciado pela criança, e os limites dos testes em laboratórios.

Vamos estudar a criança e aperfeiçoar este estudo, tornando-o mais preciso. Que métodos vamos escolher? Iremos multiplicar os testes psicológicos dos laboratórios de psicologia experimental ou voltar-nos-emos para as observações? Fracionando a personalidade em suas funções isoladas, estudando-as em condições artificiais, falseamos nossa estrutura autêntica (1927;1992, p. 29-30).

Diante desse quadro, vemos que Antipoff se apropriava criticamente dos testes em laboratório como uma ferramenta da psicologia e indicava as limitações das práticas experimentais que se restringiam a estudar funções isoladas. Associá-las a outros métodos e espaços, como a observação no espaço escolar, possibilitou compreender que suas práticas poderiam ser restringidas a possíveis tópicos. Outros temas poderiam ser estudados por outros métodos e em outros espaços.

No capítulo III, intitulado: *Regime Escolar, Instituições escolares, Excursões e Auditorium*, que não foi encontrado nas outras monografias, apresenta, de modo geral, a organização do tempo e espaço da classe. De acordo com a descrição, a classe do quarto ano pertencente ao Grupo Escolar Olegário Maciel é “regida por uma estagiária efetiva”, funcionando, no turno da tarde, das 12h às 16h. Alunos uniformizados se locomovem tanto na entrada ou saída, quanto no recreio em marcha de 2 a 2, meninas seguidas dos meninos. “Sobre (sic) todos os pontos de organização da classe está conforme as disposições do regulamento e regimento interno do grupo escolar, cabendo à professora pequena autonomia no que diz respeito a métodos e processos educativos por ela adaptados” (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

O Decreto nº 7.970, de 15 de outubro de 1927, que regulamentava o Ensino Primário, em seu Artigo 195, previa que a escola primária estava destinada à instrução, mas também à educação e deveria proporcionar aos alunos o instinto social, “oferecendo-lhes oportunidades de exercer sentimentos de sociabilidade, responsabilidade e cooperação” (Minas Gerais, 1927,

p. 1200). Para isso, os diretores e professores deveriam organizar associações escolares para promover outras formas de atividades sociais próprias da infância.

No decreto, foi prevista ainda a criação de algumas instituições escolares complementares que deveriam ser oferecidas por todas as escolas, além daquelas que poderiam criar por iniciativa própria. As instituições obrigatórias eram: Clube de Leitura<sup>67</sup>, Escoteirismo<sup>68</sup>, Cruzada do Bem ou Liga da Bondade, Amigos da Saúde ou Pelotão da Saúde<sup>69</sup> e Auditorium<sup>70</sup>. Além dessas iniciativas, na classe em questão, a professora havia criado a liga “Campeão da frequência”, para incentivar a frequência dos alunos, o “Jornal Infantil”, redigido e ilustrado pelas crianças e, por fim, outra atividade frequente eram as excursões, todos os meses, dentro do horário escolar, a professora organizava o itinerário e orientava as crianças durante o percurso. Ao regressar para a escola, as observações eram discutidas.

A parte física da classe foi descrita no capítulo IV, em que as professoras-alunas se limitaram a observar os pontos negativos e positivos da sala de aula (dimensões, pintura e iluminação), do material escolar e material didático (mapas da América do Sul e Europa, um globo geográfico, livros de leitura e leitura complementar, jornais e revistas), mobiliário (mesa com padrão de 0,97 de comprimento, 0,45 de largura e 0,75 de altura), pois, como há crianças de tamanhos variados, as carteiras não se adaptavam a todos, conforme as prescrições de higiene, quadro negro, ornamentação (em cima da mesa do professor, flores frescas, diariamente trazidas pelos alunos, panos bordados e quadros de desenhos e figuras nas paredes): “Causa satisfação ver a alegria das crianças no momento em que se dedicam dando um pouco do seu eu, do seu carinho no arranjo da mesa da mestra, como tivemos oportunidade de apreciar” (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

A composição das classes por nível intelectual estava prevista na legislação da reforma do ensino, sendo subsídio para as chamadas classes homogêneas (Campos, 1992, 2001, 2003,

---

<sup>67</sup> “Em cada grupo escolar será organizado um ou mais Clubes de Leitura. Sua finalidade será estimular a leitura de bons livros e favorecer o gosto na escolha das obras. A direção do clube era dos próprios alunos. Os professores devem estimular e favorecer o funcionamento do clube sem interferir em sua administração” (Minas Gerais, 1927, Decreto nº 7.970, p. 1201).

<sup>68</sup> “De caráter facultativo o pequeno escoteirismo deveria ser oferecido nas escolas como instrumento de educação física, moral e cívica. As instruções deveriam ser realizadas por escoteiros em dias e horários fora do funcionamento da escola” (Minas Gerais, 1927, Decreto nº 7.970, p. 1203).

<sup>69</sup> “Se destinavam a inculcar e fixar hábitos de higiene nos escolares afim de generalizá-los pela localidade. Esses pelotões deveriam ser organizados e orientados por médicos e enfermeiras escolares de acordo com as instruções da Inspeção” (Minas Gerais, 1927, Decreto nº 7.970, p. 1203).

<sup>70</sup> “Quinzenalmente deveriam destinar duas horas de Auditorium. Reunir professores, alunos e pessoas da família quando convidados. As horas eram destinadas a cantos corais, audições musicais, exposição por professor ou aluno de algum tema estudado, palestras de médicos, dentistas sobre higiene. Conferências com demonstrações práticas sobre indústria, comércio, agricultura ou sobre administração e obras públicas” (Minas Gerais, 1927, Decreto nº 7.970, p. 1202).

2010a), como um elemento importante para o resultado dos estudos escolológicos: “A composição da classe, de como está constituída depende o desenvolvimento físico, intelectual, moral e social dos alunos. Esse fator não é menos importante para o conhecimento da criança” (Almeida; Paiva, 1930, s. p).

Em países cultores da nova educação, a prática sancionou, de há muito, que o nivelamento mental das classes escolares tem uma importância pedagógica, muito acentuada, por isso que ele evita que se reprimam disposições de superioridades naturais em certas crianças e que se exijam demasiados esforços por parte de outras, já de si incapazes. Esse nivelamento, ajudado pelas promoções individuais em qualquer época letiva, já o provou bastante a psico-técnica, é passo largo no caminho do progresso pedagógico (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

No capítulo V, descreve-se a classe como sendo composta de 13 meninos e 16 meninas. Ao longo do semestre, três saíram e houve uma matrícula, totalizando 27 crianças. Destas crianças, duas eram repetentes do primeiro ano; uma repetente do segundo ano, três repetentes do terceiro ano e duas crianças repetindo o quarto ano. A idade variava entre 8 e 15 anos, predominando a idade de 11 anos. Apenas três crianças haviam frequentado o jardim da infância. “Quanto à inteligência e comportamento a classe é tanto quanto possível homogênea, não se encontrando nem inteligências muito superiores, nem alunos anormais assim como nem alunos reconhecidamente indisciplinados” (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

Um dos objetivos da Escolologia era identificar os aspectos sociais e econômicos do meio ao qual pertenciam às crianças. “Um dos aspectos importantíssimos do desenvolvimento integral das crianças que ora observamos trata-se do desenvolvimento social” (Almeida; Paiva, 1930, s. p). Por meio das observações e das conversas com a professora e com as crianças, as professoras-alunas classificaram a classe do IV ano como “pertencente a um meio social médio, onde há elementos de nível superior em pequena escala, como elementos do meio reconhecidamente inferior” (s. p). A sociabilidade foi observada através das reações das crianças nos jogos e brincadeiras durante o recreio. Alguns alunos se destacaram pela maneira gentil de tratar os colegas: “cortesios, amáveis, atenciosos em se dirigir a professora. Todos sem exceção desconhecem as grosseiras palavras ofensivas etc.” (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

No capítulo VII da monografia, dedica-se à personalidade da professora:

A classe está confiada a uma estagiária jovem ainda, aparentando a idade de 22 a 23 anos. De estatura mediana, cabelos escuros e anelados, olhos castanhos e olhar vivo, morena pálida, tem aparência agradável no seu tipo quase mignon. Traja-se bem e com simplicidade. É meiga, serena e carinhosa para os alunos. Sempre amável, procura descer ao nível das crianças para melhor compreendê-las. Em classe e no recreio mantém-se sempre em contato com as crianças quando as orienta, pena é que não possui uma voz agradável. Esforçada, cumpridora de seus deveres, amiga dos

livros, sempre nos recebeu com amabilidade, interessando-se grandemente pelo movimento atual em torno do ensino...Embora não possuía grande cultura devido talvez ao curto período de magistério é inteligente, tem boa vontade e iniciativa e dá boa orientação ao seu trabalho conseguindo com pequeno esforço bons resultados no desenvolvimento geral dos alunos (Almeida; Paiva, 1930, s.p.).

É importante mencionar que o Decreto n° 7.970 regulamentava a contratação dos professores para lecionar no ensino primário. Os capítulos cinco e seis do decreto discorrem sobre o provimento das escolas reunidas e dos grupos escolares. De acordo com o Artigo 396, só poderiam ser nomeados professores de grupos escolares de 1ª e 2ª categorias os diplomados pelas escolas normais de segundo grau. As normalistas de primeiro grau que tivessem exercido efetivamente o magistério por dois anos poderiam requerer os exames que lhes faltavam para complementar o curso normal do segundo grau. O Artigo 397 permitia aos grupos escolares admitirem uma estagiária para cada três classes. As estagiárias poderiam fazer substituições eventuais, regência de classes suplementares e a prática no exercício do magistério. As estagiárias que fossem regentes de classes suplementares tinham direito de 25% sobre os vencimentos.

Sobre as opções didático-pedagógicas, a professora é descrita como quem usava o interesse das crianças como incentivo primordial para o trabalho na classe. “Seu método interessante e ativo parece eficiente, geralmente explica com clareza simplicidade e precisão” (1930, s. p). A descrição ressalta que a professora usa vários dos procedimentos mencionados no decreto, como excursão, auditório, clube de leitura, entre outros e, de acordo com as professoras-alunas, isso favorecia e muito o desenvolvimento dos alunos “salientamos o desenvolvimento social” (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

O trabalho pedagógico e seu característico psicológico são apresentados no capítulo VIII. O método utilizado pela professora foi classificado pelas autoras da monografia como intuitivo “usando mais a intuição simbólica ou indireta e algumas vezes o natural como se observa nas excursões” (1930, s.p). No entanto, ressaltam: “não se limitando exclusivamente ao método intuitivo passivo, adotando o método ativo, que leva a criança à colaboração, a aprender fazendo, segundo Dewey” (1930, s.p). Notamos que as professoras-alunas fazem referência à classificação dos métodos de ensino em voga, utilizando a referência do método ativo de John Dewey. É importante ressaltar a presença de embasamento científico na análise da realidade educacional que as professoras estavam observando.

Como mencionamos no capítulo I, a presença das duas correntes do pensamento educacional aparece nos fundamentos e argumentos das observações presentes na monografia. Não há a sobreposição de uma corrente em relação à outra, pois existem embasamentos

referentes a cada área do conhecimento educacional. Notamos com isso que a formação científica é um dos objetivos da Escolologia.

O ensino de Psicologia que se faz na Escola de Aperfeiçoamento visa a esta meta. Os cursos teóricos que as senhoras recebem aqui tem por finalidade revelar os problemas concernentes à educação. São destinados a sistematizar os conhecimentos das senhoras, alertando a sua mente e despertando a necessidade da pesquisa ativa, isto é, mostrando-lhes a vantagem de uma verificação pessoal relativamente às verdades já estabelecidas (Antipoff, 1992b, p. 15-16).

A Escolologia é, portanto, a associação entre teoria e prática a partir dos conhecimentos das Ciências da Educação, propondo investigar a realidade e fazer dela seu objeto principal. Os problemas reais são os principais materiais para novas investigações. Ao propor que as alunas observassem a realidade a partir dos conhecimentos teóricos, Antipoff estimulou a formulação de novas ideias e conceitos sobre a realidade.

Seguindo a descrição do método adotado pela professora, as professoras-alunas relatam como a professora da classe distribuía os diferentes conteúdos previstos no programa de ensino de acordo com o horário da classe. É mencionado, na monografia, um quadro de horário, no entanto, não foi encontrado nas páginas analisadas, mas é possível, pela descrição, compreender de que forma a professora administrava o tempo.

De acordo com os dados da monografia, as atividades que eram propostas pela professora se classificavam como: trabalho intelectual, trabalho de movimento e trabalho de imaginação e raciocínio. O trabalho intelectual era realizado com lições de 20 min, seguido de um intervalo de 5 minutos e o recreio na metade do período, com duração de 20 min. O trabalho de movimento acontecia entre a segunda e a terceira lição (15 min de canto) e entre a quarta aula e o recreio (15 min de exercício físico). Os trabalhos de raciocínio e imaginação eram realizados na primeira parte do dia. Aqueles que exigiam mais memória, como geografia e história, eram dados nas últimas horas em que se realizavam também trabalhos manuais e desenhos. Antes do início das aulas, havia inspeção de asseio e saúde (Almeida; Paiva, 1930).

Toda referência sobre a organização do tempo e espaço da classe, a distribuição do programa e o zelo pela saúde dos alunos estavam previstos no Decreto nº 7.970, que era o ponto de referência para observação da classe.

As professoras-alunas relatam que, nas visitas que fizeram à classe, tiveram a oportunidade de assistir a algumas aulas dos seguintes conteúdos: leitura, língua pátria, escrita, aritmética, geometria, geografia e história do Brasil, desenho, canto, ginástica e recreio. Na aula de leitura, o objetivo era o “desenvolvimento da leitura expressiva, clara, correta e ainda a boa



interpretação” (Almeida; Paiva, 1930, s.p). A atividade era realizada no livro de leitura complementar de Bilac e Bonfim (2013). De acordo com o Decreto nº 6.678, de 1925, que aprovou o programa do ensino primário, para atingir o hábito de leitura, as escolas deveriam lançar mão de uma biblioteca infantil. Para tanto, o documento lista uma variação de 15 obras, dentre elas, *Atravez do Brasil*, de Bilac e Bonfim. (Bilac; Bonfim, 2013).

A lição de leitura era marcada na véspera pela professora, e as crianças preparavam em casa o trecho escolhido. Durante a lição, enquanto uma criança lia em voz alta, as outras acompanhavam silenciosamente a leitura, aguardando a sua vez de ler. Após a leitura, a professora trabalhava a interpretação do texto, explicava termos difíceis encontrados na leitura ou indicava para que as crianças procurassem no dicionário os significados. “Nota-se nesta aula um interesse quase geral, os alunos seguem atentos e são arguidos” (1930, s.p). Ainda nesta aula, era comum fazer a leitura de outros livros da biblioteca infantil, como *Pinóquio*, “que interessa vivamente as crianças” (1930, s.p). As professoras-alunas fazem um relato interessante, quanto aos sentimentos e emoções destes momentos:

Sentimo-nos possuídas dos mesmos sentimentos afetivos que dominavam o coração infantil, nestas fases de leitura, que, a criança desenvolve com prazer dá o controle emotivo (...). Pela fisionomia viva e risonha dos ouvintes, nota-se toda a compreensão todo o interesse entusiasmo que dominava a alma infantil (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

A escola ativa e a educação funcional não se limitam, em suas atividades, a formar apenas a técnica da leitura. Antes, trata-se de despertar a necessidade de ler e desenvolver o gosto pela leitura. Uma vez provocado o interesse, as outras funções de atenção, observação, memória, juízo, reflexão e imaginação irão colaborar no desenvolvimento pleno da criança ao longo de toda a vida (Claparède, 1934; Antipoff, 1992b).

A aula de língua pátria era normalmente seguida à aula de leitura. Os exercícios mais comuns observados foram: análise gramatical e lógica (nem todos se interessavam), correção no quadro de redação (provocava grande atividade e disputa na sala), reprodução oral de contos lidos pela professora (a professora não conseguia despertar o interesse dos alunos), ditados (as crianças eram passivas nesta atividade) e exercícios de redação (cartas, reproduções de contos lidos, bilhetes, relatórios e descrições), todavia, as atividades não eram recebidas com satisfação, pois era possível observar pelas fisionomias que este tipo de exercício nem sempre agradava as crianças. Contrariando o desinteresse por algumas destas atividades, “havia grande entusiasmo pelos jogos na aprendizagem dos verbos em que a professora punha em prática a competição como incentivo para o êxito do trabalho” (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

Observamos neste relato a presença do jogo como característica da educação ativa presente nas duas correntes pelas quais a formação na Escola de Aperfeiçoamento se orientava. Tanto Dewey, como Claparède acreditavam que a atividade iniciada pelo aspecto lúdico podia se converter paulatinamente em trabalho. Era necessário conduzir a criança ao longo dessa linha jogo-trabalho. Para que a escola desenvolvesse um bom trabalho, dependia dos métodos educativos adequados que conduzissem as crianças a atitudes relevantes para a vida social (Claparède, 1934; Dewey, 1979).

A aula de escrita observada foi uma aula de ditado. O objetivo era a rapidez, qualidade da letra e ortografia. Observou-se grande interesse da turma, no entanto, na maioria das vezes, a atividade proposta era cópia de trechos ou frases passadas no quadro. A escrita era feita no caderno de caligrafia. “Os alunos entregam-se ao trabalho sem interesse, passivamente atentos. Como tivemos ocasião de ver uma vez, os minutos transcorrem, monótonos, chegando as crianças até quase ao desânimo” (1930, s.p).

A aula de aritmética é a matéria que mais agradava as crianças. As atividades envolvendo problemas despertavam o interesse de todos. Os alunos eram chamados ao quadro para resolver o problema. O raciocínio era feito com a colaboração de todos da classe, guiados pela professora. O objetivo da professora com a resolução de problemas era desenvolver o raciocínio, o julgamento e o espírito de crítica. Em algumas aulas de sistema métrico, as crianças não haviam compreendido abstratamente os problemas. A professora os concretizava por meio de desenhos e atividades práticas.

Uma outra categoria de exercícios aritméticos que despertava grande interesse levando os alunos à concentração, à reflexão, ao julgamento, à crítica, à curiosidade e expectativa eram os problemas formulados pelos próprios alunos, individualmente e resolvidos no quadro coletivamente. Notava-se que as crianças se entregavam a este trabalho com entusiasmo crescente, devido, por certo, haver ali grande parte de sua alma do seu esforço (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

Tanto para Dewey (1979), quanto para Claparède (1934), a resolução de problemas era o principal método de aprendizagem, pois envolvia a reflexão crítica sobre as situações problemáticas que surgiam na experiência e a busca de soluções criativas. Assim, a resolução de problemas não era apenas uma habilidade cognitiva, mas também uma atividade social, moral e estética, envolvendo a cooperação e o julgamento de valores.

Sobre a aula de geometria, as professoras-alunas descreveram uma aula observada, em que a disciplina foi associada à atividade de trabalho manual, dobradura e recorte de papel e confecção de casinha.

Durante a aula reinou na classe grande atividade, devido ao fator emulação que entrou em jogo. A professora mandou que os alunos dobrassem os quadrados em diversos sentidos e determinassem as linhas e as figuras geométricas formadas. Houve grande iniciativa da parte dos alunos na escolha dos objetos a serem formados com as figuras recortadas. Na organização deste trabalho entraram também cálculos e exercícios aritméticos (dimensão do quadradinho, números necessários na feitura do trabalho (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

Mais uma vez o fator interesse está associado ao fator emulação, ou seja, o sentimento de tentar superar o outro. Percebemos que, com esse estímulo, quando presente nas atividades propostas, os alunos são descritos como participativos e interessados.

Sobre as aulas de geografia e história, as professoras-alunas relataram ter participado de duas aulas, “uma delas aliada à linguagem e a outra à leitura” (Almeida; Paiva, 1930, s.p). Na aula aliada à linguagem, a professora promoveu um debate sobre o “descobrimento do Brasil”. Ela utilizou como suporte o mapa para determinar as localizações e correlacioná-las aos fatos históricos. Os alunos demonstraram interesse e entusiasmo e vinham à frente da classe para socializar o que sabiam sobre o tema. “Observamos também desembaraço e desenvolvimento social dos alunos que demonstravam o espírito de domínio no tocante às perguntas feitas aos colegas, por exemplo: quem é capaz de dizer como foi descoberto o Brasil? As arguições provocaram emulação, crítica e reflexão” (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

A segunda aula foi motivada por um texto sobre os “índios do Brasil”, retirado da enciclopédia *Tesouro da Juventude*. Os alunos comentaram a leitura, demonstrando conhecimento acumulado sobre o tema. “O material intuitivo foi o mapa do Brasil, onde os alunos indicavam as regiões habitadas pelos selvagens<sup>71</sup> e gravuras relativas aos usos e costumes dos mesmos” (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

A aula de desenho não foi diretamente observada pelas professoras-alunas, porém, segundo elas, “deduzimos pelo exame dos desenhos espontâneos feitos em classe e ilustrações dos contos por eles narrados do jornal infantil que há algum desenvolvimento nesta disciplina notando-se até verdadeiras aptidões para o desenho” (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

O momento do canto se realizava no “alpendre” entre a classe do 3º. e 4º. ano, ao som do piano. A aprendizagem dos hinos novos era realizada em classe com a professora especialista. “O entusiasmo que se percebe nos hinos já sabidos arrefece quando se trata de hinos novos cujas letras difíceis não estão ao alcance da compreensão infantil. É de notar a

---

<sup>71</sup> Esse não é um termo recomendado para designar os povos originários. Para designar o indivíduo, usa-se atualmente o termo indígena; não se usa o termo índio. Indígena significa "originário, aquele que está ali antes dos outros" e valoriza a diversidade de cada povo. Recomenda-se também o uso dos termos aldeia, terra ou território indígena, em vez de tribo. Para o grupo de indígenas, usa-se etnia ou povo. <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/indio>.

maior vibração dos meninos pelos hinos patriotas e das meninas pelos cantos afetivos” (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

Não há muito relato sobre a aula de ginástica, somente que a aula era ministrada por um professor especialista que conduzia a turma a um galpão.

O recreio tinha a duração de 20 min. Das 14h30min às 14h50min. As crianças eram conduzidas pelas professoras até o pátio, em fila, e ali ficavam sob a vigilância do olhar das professoras encarregadas da guarda do recreio. As crianças tinham acesso a jogos espontâneos e jogos de regras. Cada classe deveria permanecer no espaço que lhes era destinado. “Algumas vezes formam grupos de palestra saboreando a merenda, outras vezes tomam-na antes dos brinquedos” (Almeida; Paiva, 1930, s.p). A volta à sala era feita em fila ao som do piano. As alunas da 4ª. série que se destacavam auxiliavam na organização do recreio.

O estado físico das crianças foi apresentado no capítulo IX. “Para melhor conhecermos o estado físico das crianças, além da observação, empregamos a antropometria, espirometria e dinamometria” (Almeida; Paiva, 1930, s.p). As medidas antropométricas eram calculadas pela relação entre o peso e a altura do indivíduo. A espirometria era a avaliação da capacidade pulmonar, usando um instrumento chamado *Spirometro seco de Barnês*<sup>72</sup>. A dinamometria calculava a força muscular de cada criança pelo *Dinamômetro de Collin*. Outros testes físicos de visão e audição também eram realizados. A preocupação com as condições médicas dos alunos estava prevista no Decreto n°. 7.970, no capítulo II sobre a higiene escolar e assistência médica e odontológica.

Os resultados dos testes eram tabulados e comparados aos padrões antropométricos das crianças de Belo Horizonte. O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento havia percentilado as medidas (Almeida; Paiva, 1930). Embora as professoras-alunas tenham citado na monografia haver um quadro em anexo com os resultados, não foi possível localizá-lo. No entanto, no próximo capítulo, ao analisarmos a *Monografia de uma classe escolar de Belo Horizonte*, apresentaremos os quadros com os dados estatísticos.

Nas conclusões das professoras-alunas, é importante ressaltarmos alguns resultados. A classe era acompanhada por médico, auxiliado por uma enfermeira. O decreto previa que as crianças matriculadas deveriam ser submetidas a um exame geral no início do ano escolar. Na observação das professoras, as crianças tinham, em geral, uma “impressão agradável” e “boas

---

<sup>72</sup> Para descrições detalhadas dos aparelhos, como o espirômetro e o dinamômetro, e informações sobre seu uso em laboratórios, consulte o anexo da tese de Rodrigo Lopes Miranda: O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte: Diálogos entre Psicologia e Educação (1929-1946) nas pp. 155 e 157.

condições de saúde”. “Pelo que conseguimos saber todas as crianças já sofreram as moléstias próprias da idade, isto é, sarampo, coqueluche e catapora” (Almeida; Paiva, 1930, s.p). Notamos que, nesse contexto, a preocupação com esse tipo de “moléstia” era alta, pois ainda não havia vacinas para conter a proliferação de todos os tipos de moléstias.

Nas experiências feitas para medir a capacidade vital e a força muscular, notamos que nem sempre são os alunos de melhor aparência física que obtém melhor resultado. Isso vem provar-nos que a correlação entre antropometria e espirometria não depende tão somente do organismo físico da criança, mas também da força de vontade, isto é, do feitiço moral dos indivíduos (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

O posicionamento crítico das alunas com relação à diversidade de instrumentos e ferramentas para o conhecimento da criança demonstra uma preocupação em reunir o maior número de dados sobre as crianças mineiras. Todo o esforço tinha o objetivo imediato de subsidiar uma pedagogia científica, tanto que o compilado dos dados concebeu a Escolologia, utilizando uma abordagem científica das questões que afetam a escola.

Nesse sentido, a Escolologia, como proposta de uma nova ciência da escola, teve um papel importante ao associar e sistematizar as teorias da psicologia sobre o desenvolvimento físico e mental das crianças, a personalidade, as teorias sociológicas e antropológicas sobre o meio social e cultural das crianças e as teorias pedagógicas de como as crianças aprendem e os métodos de ensino. A sistematização contribuía para uma formação científica das professoras, bem como para um fornecimento de conhecimentos sobre a criança mineira e suas características e para legitimar o saber pedagógico como moderno, ou seja, científico e experimental, promovendo a construção de uma visão científica da escola.

No capítulo X, sobre o nível mental das crianças, encontramos a utilização dos testes de inteligência empregados para determinar o quociente intelectual de cada aluno, cujos resultados revelaram o nível mental da classe. Nesse capítulo da monografia, reforça-se a tese da utilização da psicologia como ciência experimental. “Entre as descobertas do século XX, em que o pensamento criador se distinguiu nos mais vários domínios, a Escala Métrica para a medida do desenvolvimento mental, de Binet-Simon, representa sem dúvida, um golpe de gênio no terreno da psicologia aplicada” (Antipoff, 1992a, p.73). Para a autora, o método do desenvolvimento mental, preconizado por Binet e Simon, utilizou dois legados do pensamento científico do século XIX: a evolução biológica e a estatística aplicada às faculdades humanas. Ao introduzir o capítulo, as professoras-alunas utilizam desse fundamento para demonstrar as teorias científicas que deveriam fundamentar a nova educação.

Impossível se nos torna falar do desenvolvimento de uma classe sem antes se conhecer o nível mental das crianças que dela fazem parte, para que colhêssemos do trabalho encerrado um resultado satisfatório não descuidarmos desta parte tão importante que atualmente constitui objeto de estudo e de preocupação para aqueles educadores esforçados e cheios de ideal, que imbuídos das ideias modernas sobre educação, dia a dia, mais convictos se tornam do valor da psicologia experimental (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

A partir da introdução, em que as professoras-alunas reforçam a importância da ciência experimental aplicada à educação, elas abordam como desenvolveram o trabalho de diagnosticar o nível mental da classe e ressaltam que se preocuparam apenas em conhecer o desenvolvimento mental das crianças, “sem nos preocuparmos em diagnosticar o saber da escola” (Almeida; Paiva, 1930, s.p). De acordo com o relato encontrado na monografia, as professoras-alunas justificam que, “para determinar o nível mental, não se pretende propor às crianças perguntas que exijam conhecimento adquirido na escola, mas sim questões relativas à inteligência natural exclusiva, como afirma Binet” (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

Constatamos, nessa citação, que as professoras-alunas utilizam o mesmo método de medida de inteligência preconizado por Binet e Simon. De acordo com Antipoff (1931), o método da medida do desenvolvimento mental preconizado por Binet e Simon entendia que, assim como o corpo da criança, que cresce quantitativamente e qualitativamente em função da idade, seu “espírito também se transforma progressivamente e amadurece com os anos” (Antipoff, 1931, p. 1). Binet e Simon desenvolveram, através do contato com as crianças em seu cotidiano, muitos exercícios cuja execução variava de maneira determinada com o seu crescimento e com a experiência que elas recebem naturalmente ao contato da vida da sociedade e da escola (Antipoff, 1931).

Percebemos, na monografia, onde se encontra o resultado do trabalho escolológico, como as professoras-alunas articulavam o conhecimento adquirido nas aulas teóricas e no desenvolvimento da prática no locus da investigação. As autoras utilizavam autores e conceitos de inteligência que deixavam evidentes as influências e os saberes que circulavam neste contexto de desenvolvimento da Ciência da Educação em Minas Gerais.

Em realidade é difícil não intervir nos testes de inteligência algumas operações, alguns conhecimentos que lembrem a escola. Psicólogos, há, como Laffiotti que declaram ser impossível medir a inteligência fora do campo da instrução porque nos escolares é pela instrução que a inteligência se desenvolve. É verdade que a maneira pela qual o aluno se instrui exprime sua inteligência, pois que se trata de uma adaptação ao trabalho escolar e a inteligência e a faculdade geral de adaptar conscientemente seu pensamento a exigências novas conforme afirma W. Stern confirmando a definição idêntica dada por Edouard Claparède, o grande mestre da psicologia experimental (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

É importante ressaltar que as professoras-alunas utilizavam os mesmos autores e conceitos sobre inteligência apresentados por Antipoff, no artigo *Desenvolvimento Mental das Crianças de Belo Horizonte* (1931), publicado no *Boletim n.º 773* da Secretaria da Educação e de Saúde Pública. Neste artigo, Antipoff define inteligência como a capacidade de resolver pelo pensamento problemas novos (Antipoff, 1931). Embora reconheça que existam outras definições, a autora defendia ser esta a mais correta, e acrescenta, citando Claparède: “a inteligência intervém quando o indivíduo se acha diante de uma situação que não apela para o seu instinto, nem para os instrumentos de adaptação que entram em jogo quando faltam os outros instrumentos de adaptação que são o instinto e o hábito” (Antipoff, 1931, p. 2).

A monografia também demonstra, nas abordagens apresentadas pelas professoras-alunas, o pensamento de Helena Antipoff sobre testes e medidas de inteligência. Para ela, o conceito deveria ser encarado não como uma aptidão determinada, mas como um conjunto do desenvolvimento mental e nível intelectual geral. “Esse nível nos esclarecia igualmente acerca da capacidade da criança para concentrar a própria atenção voluntária, acerca do poder de observação e de retenção, bem como da compreensão, da retidão de seu raciocínio, da imaginação, da mobilidade geral do seu espírito” (Antipoff, 1931, p. 3).

Dessa forma, as professoras-alunas esclarecem que os testes utilizados no campo da pedagogia experimental podem não avaliar a inteligência global do aluno, visto que a aprendizagem pode ter ocorrido de forma mecânica, como aparece nesta citação retirada da monografia:

Isso não quer dizer que uma exploração no campo da instrução meça necessariamente a inteligência, porquanto esta instrução pode ter sido adquirida de modo mecânico e não inteligente. Sem nos referirmos aos testes de aptidão e aos testes escolares concordamos com aqueles que dizem que da riqueza do vocabulário e das experiências, assim como do desenvolvimento social dependem o melhor nível mental das crianças (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

A partir dessas referências conceituais, as professoras-alunas passaram a descrever, na monografia, os testes que foram empregados naquela classe, bem como os seus resultados. Os testes utilizados foram os testes das perguntas de Ballard e o teste do desenho de Goodenough. O objetivo era diagnosticar o nível mental da classe n.º. 32. A partir dos resultados, as professoras-alunas concluíram da seguinte forma:

---

<sup>73</sup> “Os Boletins, publicados de 1929 a 1937, tinham como característica a divulgação de conhecimentos técnicos e científicos da psicologia e da pedagogia, entre eles, as discussões acerca do conceito de inteligência e das formas disponíveis ou possíveis de mensurá-la, com destaque aos testes” (Rota-Júnior, 2016).

Os resultados obtidos nos levam a concluir que a classe nº. 32 tendo um nível mental relativamente bom goza das vantagens que oferece uma classe tanto quanto possível homogênea, para o momento em que estamos, em que a classificação é feita ainda mais ou menos arbitrariamente, lacuna esta que será preenchida desde que o esforçado e ardoroso professorado mineiro convicto do valor dos testes usar deles para organização das classes (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

Notamos que os testes de inteligência ainda não possuíam uma centralidade na organização das classes dos grupos escolares de Belo Horizonte. Nos anos que seguem, é possível observar, nos registros, que os testes passaram a ser utilizados como critério de separação das crianças no início do ano letivo, de acordo com o desempenho que apresentavam, e os testes pedagógicos, como critério de avaliação da efetividade dessa separação das crianças ao final do ano letivo (Rota-Júnior, 2016). Esta era a prática conhecida como homogeneização das classes.

No capítulo XI descreve-se o perfil psicológico da classe:

Nos dois capítulos anteriores tratamos do estado físico e mental das crianças, agora resumindo todos os resultados colhidos trataremos de fazer um estudo, uma análise da nossa classe no seu conjunto, isto é, fazendo acrescentar ao estado físico e mental, o resultado dos testes de atenção, memórias, testes escolares para ver qual o desenvolvimento geral da classe nº. 32 e compará-los com outras classes dos mesmos anos (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

Percebemos aqui que os testes são utilizados como instrumentos científicos de grande importância, pois pretendiam identificar e quantificar os construtos psicológicos, como personalidade, atenção, concentração e inteligência, para traçar o perfil do desenvolvimento geral da classe.

As autoras relatam que, a partir da análise do gráfico do desenvolvimento geral da classe<sup>74</sup>, foi possível observar que o ponto mais forte da turma está na memória. No entanto, esta diminui quando se junta à lógica ou ao testemunho. As autoras atribuem a diminuição ao pouco poder de observação das crianças, à pobreza de vocabulário e das expressões e ainda à má interpretação da leitura. Segundo elas, essa diferença é trazida pelo ensino rotineiro, que tinha sua base na memorização mecânica a que estavam e, ainda poderiam estar, submetidas as crianças, e acrescentam:

Não queremos dizer com isso que a classe por nós observada esteja neste caso, talvez sejam vestígios de um estudo mal iniciado. A classe nº. 32 longe está de merecer esta censura, porquanto com prazer notamos que na nossa sala já as crianças sentem a influência benéfica de uma educação que permitindo a liberdade bem compreendida

---

<sup>74</sup> O gráfico é citado na monografia pelas autoras, como anexo, no entanto, não conseguimos localizá-lo.



louva a espontaneidade, as iniciativas infantis tão necessárias ao conhecimento das diferentes individualidades (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

Com relação às medidas antropométricas, as professoras-alunas concluem que é a parte mais fraca do perfil geral da classe que diz respeito ao desenvolvimento físico. Para elas, as informações pouco precisas sobre as condições de vida e a higiene dos alunos não permitem que elas façam uma avaliação segura dos motivos desse resultado, e concluem que:

Diremos apenas do que a nossa observação e investigação puderem falar. Atribuímos a alimentação deficiente ou mal escolhida da nossa gente mormente em se tratando de uma certa classe social, que ignora os preceitos higiênicos referentes neste caso à boa alimentação, julgamos ainda ter influência a transição por que passam algumas crianças do 4º. ano (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

Além dos testes de inteligência, as medidas antropométricas e os testes escolares forneciam mais informações sobre o desenvolvimento da classe. Ditados, resolução de problemas, escrita dos números e testes de operações de Claparède eram alguns dos testes aos quais os alunos eram submetidos. As autoras descrevem a turma como “entusiasmada” em atividades de raciocínio e atenção, oferecidas nas aulas de Aritmética.

Neste capítulo da monografia, as professoras-alunas também relatam a pesquisa sobre os ideais e interesses infantis. Na descrição, elas destacam que, na pergunta: “Qual o trabalho preferido na escola?”, a resposta mais frequente foi Aritmética, confirmando o que, segundo elas, os testes escolares haviam revelado. Além disso, elas mencionam um gráfico com o resultado dos ideais e interesses. No entanto, os gráficos que são relatados nessa monografia se encontravam anexados, conforme já mencionado. Para concluir, elas classificam a classe como elevada, se comparada a outras semelhantes.

No último capítulo, foram feitas a avaliação e interpretação dos diversos fatores que promoviam o desenvolvimento da classe: “Voltando a rever os diversos capítulos anteriores, procuramos relatar neste último capítulo os diversos fatores positivos e negativos que influenciam no desenvolvimento da classe e avaliá-los para chegarmos a uma conclusão” (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

Os fatores foram descritos em tópicos indicados por letras do alfabeto. Os positivos de A até L e os negativos de A até G (Quadro 6):

**Quadro 6 - Fatores positivos e negativos observados na classe focalizada na *Monografia* n.º 32 – Grupo Olegário Maciel**

Fatores positivos:	Fatores negativos:
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) A personalidade da professora;</li> <li>b) Seu método de ensino baseado no interesse na emulação;</li> <li>c) A responsabilidade e a iniciativa que a professora dá aos alunos na organização dos problemas;</li> <li>d) Os jogos pedagógicos;</li> <li>e) A competição que caracteriza certos jogos;</li> <li>f) A colaboração dos alunos em classe;</li> <li>g) As discussões e dissertações socializadas;</li> <li>h) As atividades extraprograma, clubes de leitura, auditorium, excursões etc.;</li> <li>i) As instituições escolares – Cruzada do Bem, Campeão de frequência, amigos do asseio, Bolsa escolar etc.;</li> <li>j) A existência de um jornalzinho e de uma biblioteca na classe, possuindo esta já um bom número de livros, alguns indicados pelo programa anual do ensino, outros escolhidos pela diretora;</li> <li>k) O nível mental dos alunos;</li> <li>l) Em suma, o espírito elevado da diretora do estabelecimento, sempre pronta a receber, analisar e adaptar as ideias novas, encorajando as professoras e deixando-lhes franco e vasto campo de ação em tudo que se refere ao progresso do ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) O grande barulho da vizinhança do grupo, que perturba o movimento da classe;</li> <li>b) A disposição e as dimensões das carteiras que, sendo todas iguais, não se adaptam aos meninos, que são de tamanhos diferentes;</li> <li>c) O desenvolvimento físico deixando ver certo enfraquecimento em determinadas crianças;</li> <li>d) A falta de higiene, a má alimentação das crianças;</li> <li>e) A deficiência de material intuitivo e ilustrativo;</li> <li>f) Grande número de crianças que, ao mesmo tempo, brincam no recreio, num espaço por demais pequeno;</li> <li>g) A falta de ginástica. Em nenhuma das vezes que lá estivemos, conseguimos apreciar uma aula de exercícios físicos, querendo isto dizer que a ginástica é dada em dias determinados.</li> </ul>

Fonte: elaboração própria a partir da *Monografia* n.º 32 – Arquivos do Museu Helena Antipoff - Fundação Helena Antipoff, Ibirité-MG.

Na avaliação das autoras, existia um “equilíbrio” entre os fatores negativos e positivos, e as lacunas existentes não são atribuídas à professora ou direção da escola. Estas lacunas “o tempo e algumas transformações ditadas pela psicologia e pedagogia moderna” se encarregariam de suprimir, desde que:

A Reforma Antônio Carlos e Francisco Campos espalhe e semeie por todo o Estado de Minas as ideias novas sobre educação, esta educação que formará caracteres fortes e empreendedores, homens cheios de ideais que amando a Pátria trabalharão pelo seu engrandecimento, pelo seu futuro (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

Para concluir, as professoras-alunas se dizem contentes com a professora da classe e seu crescente progresso e com os resultados obtidos pelos alunos através da sua dedicação e inteligência. No entanto, ressaltam o pouco desenvolvimento físico das crianças brasileiras e era necessário remover esse fator negativo e enfrentar de perto esse problema, “pois da saúde

física das crianças depende todo o progresso do escolar, toda a esperança da Pátria, todo futuro do Brasil” (Almeida; Paiva, 1930, s.p).

Nessa primeira monografia manuscrita, foi possível identificar as teorias educacionais presentes na obra de Helena Antipoff. A psicologia genebrina e a psicologia russa são fontes de inspiração e base teórica sobre a qual ela projetou e desenvolveu a Escolologia efetivamente. Da psicologia russa, observamos a importância de estudar o caráter da criança no ambiente natural e de observá-la atentamente para descobrir seus pontos fortes e fracos. Da psicologia genebrina, verificamos as concepções sobre a importância de conhecer a criança para melhor educá-la.

No entanto, estas são ações diagnósticas e a proposta da Escolologia é identificar os elementos que influenciavam na aprendizagem e agir sobre eles para que a aprendizagem se tornasse eficaz, ou seja, não bastava diagnosticar e classificar, era necessário, a partir do diagnóstico, propor uma intervenção pedagógica que pudesse ser realizada, a fim de aperfeiçoar as práticas pedagógicas realizadas nas escolas. É aqui que vemos uma terceira influência sobre a Escolologia, as teorias metodológicas. Observamos, no relato das professoras-alunas, elementos das disciplinas metodológicas ensinadas na Escola de Aperfeiçoamento pela corrente pragmática, dos professores que foram enviados ao Teachers’ College, com a influência de John Dewey, William Kilpatrick, Edward Thorndike que promoveram fortemente a psicologia aplicada nos EUA.

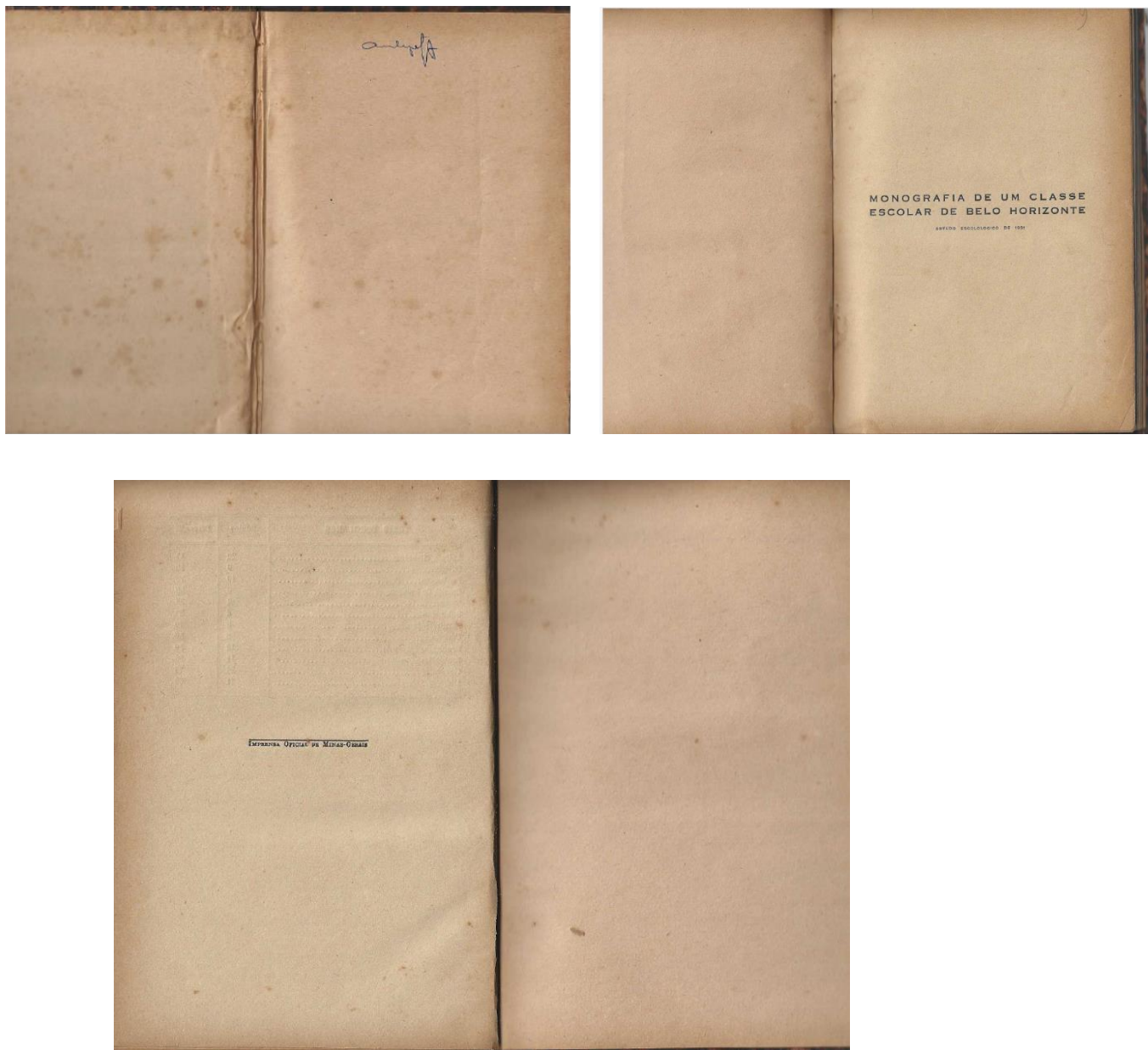
Podemos, com isso, afirmar que a Escolologia recebeu três influências teóricas importantes: uma mais prática voltada às metodologias, outra mais teórica e científica, voltada para os testes, observações e levantamento de dados e, por último, uma influência mais sociológica e antropológica, voltada para o meio ambiente social e cultural dos alunos.

## **2 A monografia de uma classe escolar de Belo Horizonte: estudo escolológico de 1931**

Publicada em 1932 pela Imprensa Oficial de Minas Gerais, a *Monografia de uma classe escolar de Belo Horizonte: estudo escolológico de 1931* contém 99 páginas e está organizada em um prefácio não assinado, uma introdução e uma sequência de capítulos apresentados em duas partes. Na primeira página, consta uma assinatura de Helena Antipoff, pertencendo, pois, à coleção pessoal da educadora. O volume encontra-se sob a guarda do Centro de

Documentação e Pesquisa Helena Antipoff<sup>75</sup>. Esta é a única monografia publicada que encontramos completa até o momento.<sup>76</sup>

**Figura 9 - Capa e contracapa da *Monografia de uma classe Escolar de Belo Horizonte***



Fonte: Antipoff (s.d). Arquivo pessoal de Helena Antipoff. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA).

<sup>75</sup> O Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) é uma instituição privada, sem fins lucrativos, fundada em 1980 com as finalidades de preservar a memória e divulgar a obra de Helena Antipoff. O acervo Helena Antipoff encontra-se disponível para a pesquisa na Sala Helena Antipoff, na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais, e na Fundação Helena Antipoff, em Ibirité-MG. Outras informações podem ser obtidas no site [www.cdpha.pro.br](http://www.cdpha.pro.br).

<sup>76</sup> Partes de outras monografias escolológicas foram publicadas na *Revista do Ensino* no ano de 1930. No entanto, acreditamos que os volumes originais, como este que consultamos, que pertenciam à biblioteca da antiga Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, tenham desaparecido em um incêndio que destruiu a biblioteca dessa Escola, em 1953 (Prates, 1989).

O prefácio indica que a realização dos estudos escolológicos visava mostrar a “situação concreta” do ensino público em Minas e contribuir para a formação pedagógica das alunas da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte:

(...) elas (as alunas) tiraram desse trabalho árduo um conhecimento minucioso acerca de tudo o que constitui atualmente este organismo social chamado a escola pública, aqui em Minas, em Belo Horizonte. Elas a perscrutaram em todos os sentidos, estudaram-na sob diversos aspectos, e cada um com métodos apropriados. Um semestre inteiro desse trabalho lhes permitiu ver o que é a escola real e como lhes servirá na carreira pedagógica (...) (Monografia..., 1932, p. 7- 8).

As autoras da monografia, os alunos, o grupo escolar e a professora, sujeito da observação, tiveram suas identidades resguardadas. O prefácio enfatiza que o trabalho não tem objetivos normativos, a intenção seria “ver os fatos, analisá-los, deduzir deles ensinamentos” (Monografia..., 1932, p. 8), e traz agradecimentos pela gentileza com a qual a professora da classe acolheu as pesquisadoras.

Na introdução, as autoras afirmam a convicção de que estudos psicopedagógicos são “altamente capazes de melhorar a escola” (Monografia..., 1932, p. 10) e que os resultados das investigações dariam aos professores possibilidades de melhorar sua didática, conhecendo meios mais eficazes para se atingirem os objetivos da educação. Assim, conhecendo a criança, o meio em que está inserida e todos os fatores que influenciam no estado da criança, sejam físicos, mentais, emocionais ou sociais, o professor poderá aperfeiçoar seu trabalho educativo.

Assim como a monografia nº. 32, esta descreve, na introdução, que a classe foi semanalmente visitada, às quartas-feiras e, nessas visitas, tudo era observado e anotado, “colhendo fatos para ter ideias” (Monografia..., 1932, p. 10).

A primeira parte da monografia, intitulada *O aluno*, contém seis capítulos que tratam da composição da classe e das características físicas, sociais e psicológicas dos alunos. Os métodos de investigação são observações, inquéritos, testes psicológicos e testes escolares. Os resultados foram obtidos a partir dos perfis pedológicos de cada criança e, depois de analisados e comparados, constituíram o perfil da classe.

Com base nas análises, as autoras concluíram que esta era uma classe média: “nem a mais perfeita, quanto às crianças, nem a mais perfeita quanto ao trabalho pedagógico ali realizado – é uma classe como há muitas outras em Belo Horizonte” (Monografia..., 1932, p. 8), sendo este um dos motivos pelo qual foi escolhida para publicação. É uma classe de terceira série, composta por 40 alunos, 17 meninos e 23 meninas, mais da metade da turma já repetiu algum ano e poucos frequentaram o jardim da infância; além disso, há um movimento grande

de transferência de alunos entre escolas. Os alunos têm entre 8 e 15 anos, o que demonstra uma grande heterogeneidade em relação à idade. A maioria mora em bairro modesto, casas pequenas, os pais são operários com baixos salários e as mães, donas de casa. Todos têm em casa alguma fonte de leitura, gostam de cinema e recebem influência da religião.

A segunda parte, com quatro capítulos, intitulada: *A escola e o professor*, aponta a parte física da sala, o perfil da professora, as características do trabalho pedagógico realizado e o balanço dos fatores que influem na classe. Os dados foram obtidos por observações bastante minuciosas das aulas, testes de conhecimento e conversas com a professora e os alunos. As autoras descrevem uma atividade observada de cada disciplina: língua pátria, aritmética, escrita, geografia e história do Brasil, sendo o principal foco da observação o método utilizado.

Na monografia também constam dois anexos, com exemplos de fichas pedológicas elaboradas pelas autoras e com informações sobre um aluno e uma aluna da classe observada. O menino tem 9 anos, cursando a terceira série, é branco, filho de pai italiano, caracterizado como “industrial”, e mãe brasileira. Constam na ficha as notas escolares do aluno e as observações da professora sobre ele: “boa compreensão, sensível, de bom coração, apesar de genioso” (Monografia..., 1932, p. 88), além de observações sobre sua moradia, atividades que realiza em casa, agenda diária, alimentação, sono, atividades no final de semana, esportes e brincadeiras. As autoras relatam também observações sobre o físico da criança, sua colocação em uma escala comparativa de desenvolvimento corporal (medido através de um índice que relaciona peso e altura), sua capacidade vital medida pelo dinamômetro<sup>77</sup>, além de medidas de coordenação psicomotora, observação, memória e inteligência. São também apresentados resultados de testes sobre conteúdos escolares (leitura, ditado, matemática, geografia, história) (Monografia..., 1932).

A menina tem 11 anos e 10 meses, cursando a terceira série, é branca, filha de pais brasileiros, o pai é empregado no comércio, e a mãe, dona de casa. As observações da professora em relação à menina são: “está sempre com dor de cabeça. É tristonha. Possui algum poder de atenção, memória e de compreensão. Tem facilidade para somar, subtrair e multiplicar, mas não é boa aluna de língua pátria” (Monografia..., 1932, p. 88).

Nas fichas, estão indicados os instrumentos de medida física, psicológica e escolar utilizados: a) antropometria: relação peso altura; energia: capacidade vital; b) coordenação visomotora, medida através do Disco de Walther e o teste de Pointillage; c) Testes de

---

<sup>77</sup> O dinamômetro é um instrumento de medida da força e da fadiga muscular, podendo ser utilizado para ombros, braços, mãos e pernas (Miranda, 2014).

observação e memória de números, palavras, poesia, ideias e resistência à sugestão, e d) Testes de inteligência: Test Dearborn, Teste Ballard, Test Goodenough e Test P.V. Para a avaliação da aprendizagem, foram utilizados testes escolares, como leitura silenciosa, ditado, pontuação, escrita de números, adição, subtração, multiplicação, divisão, problemas, geografia e história.

A monografia de uma classe escolar de Belo Horizonte, diferente da monografia nº. 32, descrita no item anterior, dá ênfase aos resultados estatísticos obtidos a partir das observações e testes aplicados, acompanhados da análise e de apontamentos sobre possíveis soluções para os problemas identificados. Além disso, o documento inclui gráficos, tabelas e percentis dos itens analisados e observados. Assim, vamos destacar esses resultados e as análises das professoras-alunas; para tanto, decomporemos o texto em duas partes: uma sobre os alunos, e a outra sobre a escola e a professora.

## 2.1 Sobre o aluno

**Figura 10 - Quadro de escolaridade da classe referida na *Monografia de uma classe escolar de 1931*.**

Nome	Idade	1931	1930	1929	1928	1927	1926	1925
1	11,8	III	II	II				
2	11,8	III	II	II	I	Jardim	Jardim	Jardim
3	9	III	II	II	Jardim	Jardim	Jardim	Jardim
4	11,7	III	II	I	S. Paulo	Jardim	Jardim	
5	10,4	III	II	I				
6	11,10	III	II	I				
7	12,8	III	II	II	I	Jardim		
8	10,11	III	II	II	I			
9	12,3	III	II	I	Jardim			
10	11,2	III	II	II	I			
11	9,6	III	II	I	I	I		
12	9,8	III	II	I				
13	8,10	III	II	I				
14	11,7	III	II	II	I			
15	10,2	III	II	I	Colegio	I		
16	10,6	III	II	I				
17	12,5	III	II	II				
18	12,2	III	II	I	S. Paulo	Jardim	Jardim	
19	11,4	III	II	II	I			
20	12,2	III	II	I	I			
21	12,6	III	II	II	I			
22	10,9	III	II	II	I			
23	13,2	III	II	I	I			
24	11,11	III	II	II	I			
25	12,2	III	II	II	I			
26	12,2	III	II	II	I			
27	15,5	III	II	II	II	I		
28	18	III	II	II	II	I	I	
29	15	III	III	II	I			
30	11,3	III	II	II	I			
31	13,9	III	II	I				
32	13	III	II	I	I			
33	10,3	III	II	II	I			
34	14,11	III	III	II	II	I		
35	10,5	III	II	I	Jardim			
36	10,6	III	III	II	I			
37	10,5	III	II	II	I			
38	9,5	III	II	I				
39	11	III	II	I				
40	10,7	III	II	I				

N. B. Os algarismos romanos representam os anos escolares.  
B. - 2

Fonte: *Monografia de uma classe escolar de Belo Horizonte*, 1932. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPAH).

A parte I, sobre o aluno, indica, primeiramente, a composição da classe, de acordo com o número de crianças, distribuição por sexo, por idade, escolaridade dos alunos, repetentes e causa da repetência. No quadro anterior, mostrava-se que a classe era composta por 40 alunos, 17 do sexo masculino, e 23 do sexo feminino, era heterogênea e organizada pela diretora, que não utilizou do “vantajoso” critério do nivelamento (Monografia..., 1932).

As professoras-alunas argumentaram que, nos países adeptos da nova educação, o nivelamento mental das classes escolares tinha uma importância pedagógica acentuada. “Esse nivelamento, ajudado pelas promoções individuais em qualquer época letiva – já provou bastante a psicotécnica – é passo largo no caminho do progresso pedagógico” (Monografia..., 1932, p. 12).

Alguns pontos que se destacam em nosso estudo:

- Sobre os alunos que frequentaram jardins de infância: “Nota-se lhes uma certa espontaneidade, uma natural vivacidade: são curiosos, gostam de perguntar, gostam de falar e de fazer” (Monografia..., 1932, p. 13)

- Vinte e uma crianças (52,5%) ainda não repetiram os anos; cinco repetem o 3º. ano, dez já repetiram o 2º. ano, e oito repetiram o 1º. ano.

- Oito alunos têm como causa de repetência o não alcance do programa de aritmética (quase 50% dos repetentes); dois alunos, por insuficiência de idade cronológica; três alunos, por enfermidade, causando infrequências; um aluno, por falta de atenção e outros cinco por motivos ignorados.

As professoras-alunas assim analisam os motivos que acreditam que interferem no alcance do programa de aritmética dos alunos.

Atribuimos esse fracasso por parte dessas crianças, excluindo aquelas a quem a inteligência não favorece suficientemente, na aritmética – aos métodos poucos racionais que existiam e continuam a existir, para o ensino dessa matéria. A aritmética foi e, infelizmente, ainda é ensinada de maneira árida, pouco ou mesmo nada vital, fatigante para a inteligência infantil, com falta quase absoluta de atenção as diferentes tendências espirituais dos alunos (H. Poincaré<sup>78</sup>, no seu livro *Science et méthode*, trata muito bem o problema dos refratários à luz da aritmética, dizendo das diferentes atitudes para com a aritmética, entre os espíritos de tendências lógicas e os de tendência intuitiva)

Logo que os métodos de ensinar aritmética às crianças mudem de rumo, logo que eles passem a ser mais reais, mais vivos, mais atinentes à inteligência infantil, mais considerados das diferenças espirituais, estará extirpada, a nosso ver, uma das mais fortes causas de repetição no curso primário (Monografia..., 1932, p. 14).

---

<sup>78</sup> Jules Henri Poincaré foi matemático, físico e filósofo da ciência francês. Ingressou na Escola Politécnica em 1873, continuou seus estudos na Escola de Minas sob a tutela de Charles Hermite e se doutorou em matemática em 1879. Foi nomeado professor de física e matemática na Sorbonne, posto que manteve até sua morte.



A repetência era um problema que a nova política educacional promovida pela reforma acreditava que seria resolvido com a introdução dos novos métodos de ensino pautados nos princípios da Educação Nova, portanto, era fundamental o investimento na formação dos professores. O princípio da homogeneização das classes também era visto como solução ao problema da repetência. As professoras-alunas destacam suas impressões sobre a turma e como elas avaliam o número elevado de repetências:

Muito nos impressionou, na classe, o fato de nela existir um tão grande número de crianças que não estão fazendo regularmente o curso, por causa de repetições. Repetindo anos, a criança acarreta para si um possível atraso no caminho da vida, acarretando, ao mesmo tempo, e é isso muito claro –um pouco de prejuízo para as finanças do seu Estado. O que vimos nessa classe, também, vimos em outras classes, em outros grupos escolares (Monografia..., 1932, p. 16).

Notamos que há uma preocupação, social, pedagógica e econômica, visto que as autoras se referem às finanças do estado, indicando que este era um problema dos demais grupos escolares e diversas classes. Vale ressaltar que a Escola de Aperfeiçoamento era um projeto pedagógico, mas também político, que visava à renovação do sistema de ensino mineiro com uma nova educação para formar o novo cidadão preterido pelo crescimento das cidades e das indústrias.

Para solução desta questão, as professoras-alunas apontaram que o fim das repetições estaria atrelado ao processo de homogeneização das classes:

A homogeneização das classes –pensamo-lo – é um passo bem largo para isso, pois ela é capaz de proporcionar às crianças, levando em consideração as suas forças, as suas capacidades, o modo mais eficaz de trabalhar – o que é o de dar valor ao trabalho. Se o trabalho estiver além das forças da criança, ela há de odiá-lo, caindo no sentimento de inferioridade, de que tão acertadamente nos disse Claparède, em conferência realizada no Teatro Municipal de Belo Horizonte, a 23-09-1930; de outro lado, se o trabalho não tiver importância para as suas forças, a criança há de olhar para ele com desdém, com ares de superioridade, não lhe dando valor (Monografia..., 1932, p. 16).

Assim como Claparède, Antipoff defendia uma concepção de educação pelo trabalho, que valorizava a atividade, a liberdade, a cooperação e a globalização do ensino. Ela acreditava que o trabalho educativo deveria estar relacionado às necessidades vitais e sociais das crianças e que deveria estimular o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, afetivas e morais, sendo vistas de forma individualizada.

Embora a proposta da homogeneização fosse uma proposta de agrupamento por características intelectuais semelhantes, logo, a conclusão das professoras-alunas é que, após a

homogeneização, teria a possibilidade de promoções individuais em qualquer época letiva e, com isso, a “melhoria da escola, pela melhoria de todos os métodos de ensino” (Monografia..., 1932, p.16).

“O homem é aquilo que o meio quer que ele seja – Dize-me a que meio pertences, e dir-te-ei quem és tu” (Monografia..., 1932, p. 18). Com essa citação, as professoras-alunas iniciam o capítulo II da monografia: *A família e o meio social das crianças*, que apresenta as principais informações sobre a família e o meio social dos alunos.

É preciso que o educador conheça os seus alunos. E como poderá melhor conhecê-los, se não conhecendo-lhes o meio? O educador deve procurar conhecer os fatos que atuam sobre as suas crianças, para melhor conhecer-lhes a personalidade. Conhecendo a personalidade dos meninos, melhor poderá agir – em demanda das finalidades físicas, intelectuais, morais e sociais da educação (Monografia..., 1932, p. 18).

Para conhecer melhor os alunos, foram levantadas informações a respeito da nacionalidade, da profissão dos pais, do bairro onde moravam, da renda familiar, do grau de instrução dos pais, acesso às fontes de leitura, à cultura, viagens, trabalhos domésticos e outros afazeres, brincar, dia de lazer, perfil das mães, alimentação e sono.

As informações indicavam que a classe, em sua maioria (85%), era composta por brasileiros, pertencentes a famílias de “classe social inferior”, residindo em bairros modestos. Um número pequeno de alunos era pertencente à classe média e um número mais reduzido ainda de uma camada social mais privilegiada. A maioria morava em casas pequenas. Um número bem reduzido vivia confortavelmente: “Digam o que quiserem, mas o, ter dinheiro, e o, não ter dinheiro, são dois fatores que mais fortemente influem sobre o homem e sobre a sociedade” (Monografia..., 1932, p. 21). Nesta citação, as professoras-alunas deixam claro que o fator econômico influenciava o desenvolvimento escolar.

Sobre a alimentação, os dados revelaram que apenas nove crianças tinham uma alimentação boa, e seis crianças, uma alimentação insuficiente: “isso é uma pena, pois está provado que criança mal nutrida será fisicamente e, pois, mentalmente fraca” (Monografia..., 1932, p. 21).

A respeito das tarefas de casa, a monografia revelou que todas as meninas auxiliavam as mães, “como futuras donas de casas”. No entanto, deixam uma questão a ser refletida sobre este dado: “Será, porém, esse trabalho adequado à sua idade, ao seu desenvolvimento?” (1932, p. 22), revelando o olhar de pesquisador presente na formação das professoras. Ao questionarem os resultados, elas indicam que outros dados deveriam ser levantados e verificados, a fim de se analisar se aquela era ou não uma conduta adequada e se poderia haver prejuízo no

desenvolvimento das crianças, já que este é o ponto central de conhecer a realidade e saber como interferia no aprendizado e no desenvolvimento.

Outros dados apontam que algumas crianças cuidavam dos irmãos, quando a mãe saía para o trabalho; uma criança vendia jornal no horário em que não estava na escola, e 13 crianças não aproveitavam o domingo para descansar, pois cuidavam dos afazeres da casa. Já, sobre o lazer, os dados revelaram que todos gostavam de cinema, no entanto, poucos frequentavam, além disso, todos tinham fonte de leitura em casa, todavia, mais uma vez, as professoras-alunas questionam: “Terão os pais o necessário cuidado de lhes mostrar o que devem ler e o que podem ler? (Monografia..., 1932, p.22), demonstrando uma preocupação com o tipo de material acessível à leitura das crianças.

A investigação sobre a família e o meio social das crianças se fundamentava na importância de o educador conhecer seus alunos, assim, as professoras-alunas justificam:

É preciso que o educador conheça os seus alunos. E como poderá melhor conhecê-los, se não conhecendo-lhes o meio? O educador deve procurar conhecer-lhes a personalidade. Conhecendo a personalidade dos meninos, melhor poderá ele agir – em demanda das finalidades físicas, intelectuais, morais e sociais da educação (Monografia..., 1932, p. 18).

O desafio de adequar a prática pedagógica de acordo com o interesse das crianças era o que sustentava a proposta de uma escola sob medida. Claparède justificava a escola sob medida por não haver a possibilidade de uma escola para cada criança, para cada tipo de inteligência, propondo um sistema baseado na lei da necessidade e do interesse que destacava que toda atividade da criança é suscitada por uma necessidade a ser satisfeita, e o interesse é a tradução psicológica dessa necessidade. O papel do professor era, portanto, criar situações adequadas para despertar o interesse do aluno e permitir que ele adquirisse conhecimento alinhado com suas buscas, ou seja, propunha uma educação adaptada ao ambiente e às necessidades individuais, buscando promover o desenvolvimento pessoal de cada aluno, e isso só seria possível conhecendo a criança, seu meio, seus interesses, sua personalidade e necessidades.

Para verificar o desenvolvimento físico e a saúde das crianças, foram registrados aspectos vinculados a características antropométricas, que aferiam itens como altura, peso e diâmetro do crânio e funções corpóreas, medindo a capacidade pulmonar e o ritmo cardíaco: “Depois de um meticuloso exame antropométrico, de muitas observações, de um discreto inquérito, chegamos à conclusão, aliás muito satisfatória, de que muitos alunos têm desenvolvimento corporal eficiente” (Monografia..., 1932, p. 23).

Na monografia, as professoras-alunas listam os diferentes estudos que elas utilizaram para amparar os resultados dos exames e seus respectivos autores (Quadro 6):

**Quadro 7 - Relação de medidas antropométricas**

Referência	Medida
Quetelet <sup>79</sup>	Peso altura – índice de corpulência
Pirquet <sup>80</sup>	Peso altura – índice de nutrição (Pelidisi)
Pignet <sup>81</sup>	Peso/altura/perímetro torácico – índice de robustez
Spirometro seco de Barnês <sup>82</sup>	Capacidade pulmonar
Dinamômetro de Collin	Força muscular

Fonte: elaboração própria a partir da *Monografia de uma classe escolar de Belo Horizonte*, 1932.

O gráfico apresentado na monografia demonstra que a classe tinha um desenvolvimento físico satisfatório. As medidas obtidas foram percentiladas pelos padrões antropométricos para crianças de Belo Horizonte, elaborados em 1930 pelo Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento. As professoras-alunas concluem que os índices obtidos coincidiram “plenamente com o resultado de nossas observações” (Monografia..., 1932, p. 30), indicando que era feito um trabalho comparativo entre os dados estatísticos e as observações, e a complementação entre a pedagogia experimental e a observação natural, criando, assim, um jeito inovador de fazer Ciência da Educação.

Observamos, nas figuras abaixo, o trabalho estatístico de correlação de dados que as professoras-alunas realizavam nas análises dos resultados a partir da aplicação dos testes. Além disso, elas deveriam comparar o resultado dos testes com as observações que realizavam, estando em sala de aula.

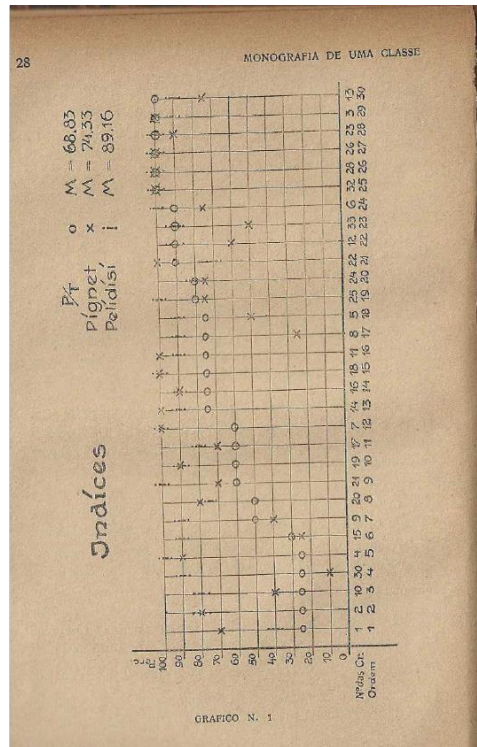
<sup>79</sup> Adolphe Jacques Quetelet propôs a fórmula "peso dividido pela altura ao quadrado" para medir o grau de obesidade da população e, assim, nortear políticas públicas de saúde (Monografia..., 1932).

<sup>80</sup> Von Pirquet verificou que a altura sentada de um indivíduo é igual à raiz cúbica do seu peso multiplicado por dez. Dividindo-se, portanto, o resultado dessa raiz cúbica pelo número referente à altura do indivíduo sentado, obtém-se a unidade, que é a expressão numérica de um estado nutritivo ideal: 3P10AS (Monografia..., 1932).

<sup>81</sup> Médico militar francês, Dr. Pignet pretendeu determinar o valor físico da pessoa, o que equivaleria ao chamado índice de robustez de um indivíduo. Calcula-se pela fórmula E-(P+P), ou seja, subtraindo-se da estatura o resultado da soma do peso com o perímetro torácico de uma pessoa. (Mendes; Nóbrega, 2008).

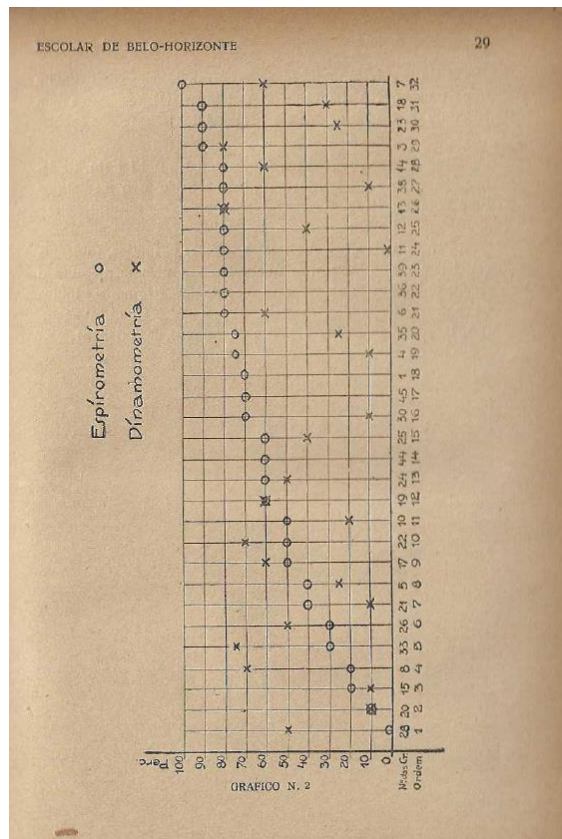
<sup>82</sup> A criança, depois de fazer três inspirações profundas, enchia os pulmões de ar, expelindo-o por meio de um tubo, dentro do Spirometro. (Monografia..., 1932).

Figura 11 - Gráfico 1 - Correlação entre peso/ altura, nutrição e robustez.



Fonte: *Monografia de uma classe escolar de Belo Horizonte, 1932.*

Figura 12 - Gráfico 2 - Índices força muscular e capacidade pulmonar



Fonte: *Monografia de uma classe escolar de Belo Horizonte, 1932.*

O exame de acuidade visual identificou três crianças com problemas de visão: uma criança com olho perfurado por vidro, outra criança cega do olho esquerdo por uma “moléstia” desconhecida e uma terceira criança que apresentava sinais de miopia do olho direito.

Sobre os dentes, foi relatado que, em geral, as crianças tinham dentes fortes e em bom estado. Apenas uma criança perdeu os dentes por pancada ocasionada por uma roda de caminhão. Uma “anomalia” relatada que chamou a atenção das professoras-alunas foi o fato de uma criança ter uma porção de cabelo branco na região temporal esquerda, mas não soube relatar a causa. Outro dado revelado foi sobre a vacinação. “Todas as crianças apresentam sinal de vacina recente feia contra varíola” (Monografia..., 1932, p. 27).

Ficou concluído que a classe tinha um desenvolvimento físico satisfatório, no entanto, indicaram que era necessário fazer a correlação entre o físico e o mental para saber se o resultado seria satisfatório. Dito isso, a monografia passa a apresentar os dados do desenvolvimento mental da classe. Vamos ressaltar que, neste item, as professoras-alunas apresentam fundamentos importantes do estudo sobre a inteligência com base nos trabalhos de autores de destaque nas pesquisas sobre inteligência. “Graças aos trabalhos, que desde o princípio deste século vem sendo realizados por Binet, Simon, Claparède e Thorndike, podemos avaliar o maior ou menor grau de inteligência de determinado indivíduo, isto, com mais segurança, dada a complexidade dos meios que são empregados para tal experimentação” (Monografia..., 1932, p. 31).

A complexidade e os meios empregados aqui referidos dizem respeito aos diversos instrumentos que vinham sendo usados nos estudos sobre inteligência, superando ideias antigas acerca de a inteligência estar relacionada ao tamanho do crânio. “Pensavam os antigos que a maior inteligência dependia do maior tamanho do crânio. Julgaram depois que ela dependesse do menor tamanho do crânio, e até mesmo Aristóteles pensava deste modo” (Monografia..., 1932, p. 31).

Ao contrário dessa ideia, que os novos estudos demonstravam estar superada, as professoras-alunas indicaram que uma inteligência precoce, ou seu atraso, vinha de causas físicas, fisiológicas, psíquicas ou mesmo pedagógicas. “A fim de determinar o grau de inteligência é necessário levarmos em conta todos esses fatores” (Monografia..., 1932, p. 31). Notamos que atribuir aspectos da inteligência a fatores pedagógicos é uma forma de dizer que a organização do espaço e tempo da escola influi diretamente nos aspectos cognitivos das crianças. E essa ideia é apresentada pela Escolologia.

Uma vez as crianças estudadas, observadas e classificadas, o ensino e aprendizagem tomarão nova feição. O ensino será, então, adaptado à natureza do desenvolvimento físico e intelectual, adaptação esta que possa assegurar a plena evolução da criança sob todos os pontos de vista: físico, psíquico, moral e social... Não deve o professor considerar um nível intelectual pouco desenvolvido em uma criança, somente por notar que sua mentalidade não permite interpretar ou julgar isso ou aquilo - é a inteligência que ainda não chegou à maturidade (Monografia..., 1932, p. 32).

Após apresentarem os fatores que influenciam o desenvolvimento, mental as professoras-alunas descreveram os principais estudos sobre inteligência, demonstrando como esse conhecimento encontrou espaço na formação dos professores da Escola de Aperfeiçoamento: “Em 1908, Binet e Simon publicaram a Escala métrica (para medida da inteligência). Esta escala mais tarde foi revista por Terman[...]” (Monografia..., 1932, p. 33).

Ao citarem estes autores, as professoras-alunas explicam que “a medida da inteligência é a comparação da inteligência de um indivíduo à de grande número de indivíduos normais, já estudados e com a idade real determinada... Mede-se a inteligência estabelecendo a relação entre idade cronológica e a idade mental, isto é, a idade que os resultados dos testes revelam” (Monografia..., 1932, p. 33). A partir do resultado, divide-se a idade mental em meses pela cronologia também em meses para obter um quociente que é denominado quociente intelectual ou Q.I: “A noção de quociente intelectual foi proposta por Stern, vindo completar assim a medida da inteligência estabelecida por Binet e Simon” (Monografia..., 1932, p. 33).

A recepção da escala Binet-Simon e suas adaptações à população de Belo Horizonte podem ser consideradas um exemplo claro da circulação do conhecimento científico (Raj, 2007; Miranda, 2014). O instrumento de medida teve uma recepção ativa e foi adaptado às contingências locais, contribuindo para a organização e gestão do sistema escolar. Esse processo também sugere a importância dos testes psicológicos no Laboratório de Psicologia e que a “inteligência” foi um conceito importante nos diálogos entre psicologia e educação naquele período.

Os testes aplicados nessa classe foram os testes de Goodenough, Dr. Simon - conhecido como P.V. - teste Dearborn e teste Ballard. Já explicamos sobre estes testes no item anterior, sendo importante ressaltar que as professoras-alunas destacaram que os resultados coincidiram com as observações que foram feitas por elas e pela professora da classe, demonstrando, assim, que nenhum teste era aplicado sem considerar as observações. A Escolologia sugere a utilização de diferentes instrumentos de levantamento de dados para se chegar a um resultado mais preciso, apontado na descrição do perfil geral da classe:

A arte de educar consiste em uma complexidade de pesquisas, experiências, de observações, de inquéritos, a fim de, tanto quanto possível, a professora apoiar em dados seguros seus trabalhos e os seus estudos. Uma vez a professora conhecendo o estado físico de sua classe, não deverá limitar-se a isso somente, mas ir além, conhecê-la também sob o ponto de vista intelectual. A inteligência põe em jogo o organismo inteiro, sendo muito complexo este fenômeno. A fim de determinar o grau de inteligência de um indivíduo é necessário que a professora conheça primeiramente os fatores que influem sobre esse mesmo indivíduo (Monografia..., 1932, p. 42).

Na proposta de conhecer os fatores que influem sobre os indivíduos, também foi realizado o inquérito sobre os ideais e interesses das crianças. Para justificar a utilização desse instrumento de pesquisa, as professoras-alunas citam o livro de Édouard Claparède, *A escola e a psicologia experimental*, que afirma que os ideais, os interesses e as aptidões variam conforme o sexo e se modificam segundo a idade do indivíduo. Assim, afirmam as autoras: “Torna-se hoje um problema, aliás difícil, porém interessante, o de a professora procurar conhecer os ideais, os interesses e as aptidões de suas crianças (Monografia..., 1932, p. 43).

Os principais dados levantados sobre a classe foram:

- Na pergunta qual trabalho preferido na escola? 27,5% das crianças achavam que a escrita é o trabalho preferido, e 20,6% achavam a aritmética o trabalho preferido;
- Qual trabalho preferido em casa? 55,5% das crianças, incluindo os meninos, preferiam o trabalho doméstico;
- Qual seu brinquedo preferido? 77,7% dos meninos preferiam jogar bola, enquanto 33,3% das meninas preferiam bonecas;
- Qual o livro de história preferido? 20% responderam *Branca de Neve*.
- Na pergunta, quando você for grande, o que você quer ser? 50% das meninas querem ser professoras. Quanto aos meninos, as respostas foram diversificadas: advogado, motorista, padeiro e engenheiro.

Entre outras questões, foi avaliado o grau de sentimento e de emotividade das crianças com perguntas do tipo:

- Do que você mais gosta? 94% das crianças responderam atendendo os prazeres do paladar: frutas, doces etc. O contrário, do que você menos gosta, as respostas foram idênticas à primeira.

Além disso, perguntou-se do que a criança tem medo? O que a faz rir? Quais qualidades mais feias e a mais bonitas em um indivíduo? A utilização do inquérito ideais e os interesses das crianças dentro da proposta escolológica se fundamenta por alguns motivos apontados por Helena Antipoff. Primeiro, o inquérito é um método simples em psicologia, pois a intervenção do experimentador é mínima. Segundo, por ter em vista fins científicos e práticos, era uma



forma de iniciar as alunas da Escola de Aperfeiçoamento nos métodos da psicologia experimental. Terceiro, o método do inquérito era recomendável para as iniciações dos pedagogos profissionais no método dos testes (Antipoff, 1992b).

O ensino das técnicas científicas na formação dos professores da Escola de Aperfeiçoamento estava presente no discurso da Reforma Francisco Campos. As técnicas científicas baseadas em ciências, como a psicologia e biologia, eram indispensáveis na formação da professora para seu exercício profissional. Em associação à biologia, a psicologia aparecia no discurso reformista como uma ciência que contribuía para o entendimento das características físicas e mentais das crianças, assim, seria indispensável na formação de professores.

Nesse sentido, podemos observar como os conhecimentos advindos de diferentes teorias educacionais, fundamentados em diversas Ciências da Educação, foram hibridizados no processo de indigenização desses conhecimentos e transformados a partir das necessidades locais, caracterizando a Escolologia como a proposta dessa nova ciência da escola.

Além do inquérito sobre os ideais e interesses das crianças, foram realizados outros exames psicológicos e pedagógicos com o objetivo de traçar o perfil geral da classe. Entre os testes aplicados, estão os de coordenação motora e atenção, memorização e observação.

#### **a) Coordenação motora**

- Pointillage: consistia em fazer a criança tomar um papel quadriculado e, com um lápis, fazer pontinhos em todos os pontos de encontro de duas linhas. O objetivo era a atenção e a coordenação visomotora.

- Disco de Walter: a criança tinha a sua frente dois cartões quadrados com 41 lugares, dos quais ela retirava os discos, colocando-os no cartão seguinte. Primeiro, com a mão direita, em seguida, com a mão esquerda e, por fim, com ambas. O objetivo era avaliar o grau de habilidade manual e coordenação visomotora.

#### **b) Memorização**

- Memorização de poesia: consistiu em fazer que as crianças, depois de ouvirem duas vezes a leitura de oito versos de uma poesia, a memorizassem; para isso, tiveram dez minutos no máximo. Após a memorização, as crianças escreveram o que lhes havia ficado na memória.

- Memorização dos números: procedeu-se à leitura para que as crianças escrevessem quatro séries de 12 números. As duas primeiras séries foram realizadas com um espaço curto de tempo e as duas últimas com um descanso maior, entre uma aula de ginástica e o recreio.
- Memorização de palavras: da mesma forma que a memorização de números, no entanto, contou com duas séries de 15 palavras. As palavras utilizadas eram todas da experiência e do vocabulário das crianças, com isso, a memorização se tornou mais fácil pela associação de ideias (Monografia..., 1932).
- Memória de ideias: as professoras-alunas afirmam que a associação de ideias favorece a conservação dos fatos e, por conseguinte, a memorização. O teste consistia na leitura de uma história. As crianças deveriam ouvir e depois fazer uma exposição escrita. O tempo dado foi de dez minutos. Após este prazo, as crianças passaram a responder a um questionário composto por 14 questões. As professoras-alunas concluíram que essa experiência revelou que este teste não mediu exclusivamente “o grau de memória de cada criança, mas a capacidade de memória lógica, que está relacionada com a inteligência” (Monografia..., 1932, p. 57).

Sobre o testemunho, as professoras-alunas esclarecem que este teste revelaria não somente a fidelidade e “qualidade essencial da memória”, mas elas poderiam conhecer o grau de sugestibilidade das crianças:

Biervliet disse que a memória aumenta com a idade (Cita-o Faria de Vasconcelos). É claro, pois, que a memória não é mais do que a conservação da impressão, e esta não depende somente da qualidade neurológica, mas do número de associações que indivíduo faz em torno de uma situação ou de um fato que lhe apresenta. O testemunho é um problema de alta importância social, que depois de Binet, tem dado que estudar a muitos psicólogos como Stern, Claparède, Varendonck, etc (1932, p. 56).

A utilização de autores e conceitos da psicologia educacional sugere que o caráter científico da Escolologia foi se configurando à medida que os resultados experimentais eram apresentados em tais fundamentos e conceitos. Nesse sentido, os dados nos apontam que, embora a Escolologia tivesse um caráter pedagógico na formação das professoras-alunas, havia também um caráter de produção do conhecimento científico com objeto e método próprio.

Para finalizar, os testes de memorização foram aplicados para se obter o grau de observação das crianças. Percebemos que, ao descreverem os testes aplicados, as professoras-alunas apresentavam fundamentos e justificativas que sinalizavam a efetividade dos testes. Vejamos como elas fundamentaram o teste de observação:

A observação é uma faculdade inata no indivíduo, mas, com isso, não se quer dizer que a observação não possa ser treinada e desenvolvida... A professora pode treinar e

desenvolver suas crianças na observação, fazendo-as ver as coisas de um modo fiel e interessando-as em descreverem e observarem (Monografia..., 1932, p. 58).

O teste aplicado foi o Teste de Ribakoff, que consistiu em apresentar um grande cartão com 12 desenhos por um intervalo de 30 segundos. As crianças haviam recebido folhas com os mesmos desenhos, mas com pequenas modificações. Ao final do tempo, o cartão era retirado e as crianças deveriam assinalar qual figura estava igual ou diferente.

### c) Testes pedagógicos

De acordo com Rota-Júnior (2016), os testes, nesse momento histórico, tinham uma importância no contexto escolar. Em virtude disso, o autor descreve um movimento de construção de testes não apenas para a mensuração de características psicológicas, mas também para a avaliação do resultado da aprendizagem escolar e da eficiência dos métodos. A essa diferença de objetivos, os testes foram nomeados como testes de inteligência e testes pedagógicos.

Vemos indícios de que a diferença também estava presente em Minas Gerais, por exemplo, em artigo publicado na *Revista do Ensino*, em abril de 1930. O texto é um resumo de um curso de aperfeiçoamento ministrado para professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento, escrito por Maria Luiza de Almeida Cunha, apresentando uma distinção que apenas parece simples: os conhecimentos não escolares seriam medidos pelos testes mentais, e os conhecimentos escolares, pelos testes pedagógicos (Rota-Júnior, 2016).

Isso posto, passemos aos testes pedagógicos que foram apresentados na monografia:

- ✓ **Ortografia:** o teste aplicado foi o ditado. As professoras-alunas justificam a importância da verificação da ortografia, pois a deficiência na escrita pode ser ocasionada por uma anomalia auditiva ou visual, o que pode ser corrigido facilmente. No entanto, elas mencionaram que, na maioria das vezes, a deficiência vem de “um método desfavorável” (Monografia..., 1932, p. 59).
- ✓ **Pontuação:** o teste aplicado foi um trecho de uma história sem sinal de pontuação. As crianças deveriam ler e pontuar como lhes conviesse. A justificativa para verificar a pontuação foi que os erros de pontuação estão relacionados à má interpretação. A professora deveria treinar seus alunos na interpretação de trechos, desde o momento em que eles entrassem para a escola. As autoras concluem: “No fim do curso primário, por

melhor que seja o método empregado pela professora, jamais dará ele tão bons resultados como se este hábito se formasse desde cedo” (Monografia..., 1932, p. 59).

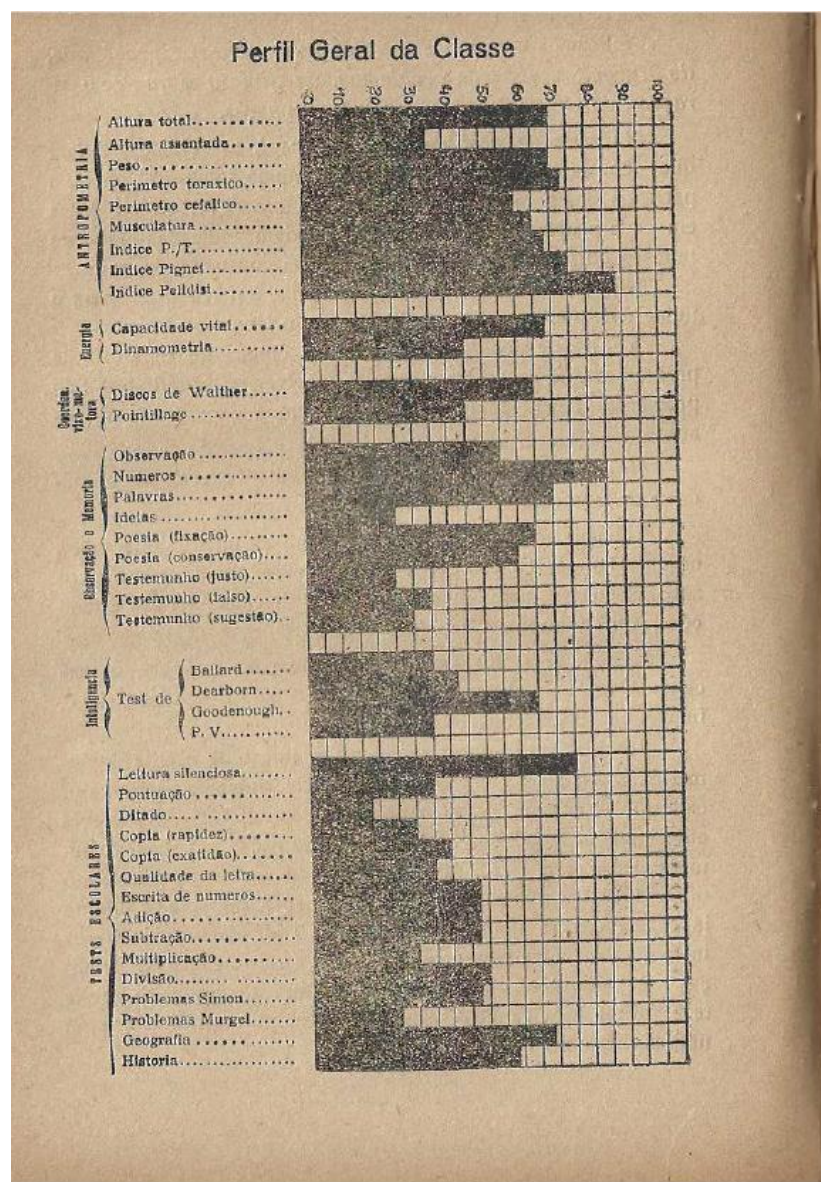
- ✓ **Leitura silenciosa:** o teste de leitura silenciosa englobava 25 questões. Eram ordens escritas, que as crianças liam e executavam o que era pedido. É baseado na compreensão do trecho lido.
- ✓ **Geografia e História:** o teste era feito por memorização de fatos e de dados sobre a cidade de Belo Horizonte, seus arredores, suas ruas, linhas de bondes e edifícios. Os alunos deveriam conhecer geograficamente o estado de Minas e algumas coisas de outros estados.
- ✓ **Aritmética:** foram aplicados quatro testes:
  - 1) Problemas de Murgel: as crianças deveriam ler os problemas e assinalar em uma folha à parte os sinais das operações que deveriam ser feitas para resolver o problema.
  - 2) Problemas de Simon: uma lista de problemas que as crianças deveriam resolver no próprio teste.
  - 3) Teste das 4 operações: organizado por Claparède, consistia em fazer que as crianças executassem o maior número possível de cada uma das operações em um minuto.
  - 4) Escrita de números: uma série de números escritos por extenso, e a criança deveria escrevê-la em algarismo arábico.

As autoras da monografia afirmam que a aritmética tinha grande valor educativo, concorre para o desenvolvimento do raciocínio, enriquece as experiências e oferece oportunidade para a criança resolver situações imprevistas. Em seguida, fazem uma crítica ao ensino da aritmética realizado nas escolas:

O ensino da aritmética vem sendo feito de maneira abstrata e desinteressante, não favorecendo, por isso, a satisfação do seu grande e principal objetivo no campo da educação. Pelo modo como vem sendo estudada a aritmética pelas nossas crianças, estas não têm oportunidade de se desenvolver no poder de análise. É necessário que façamos as nossas crianças raciocinarem, pois que, sem isso não poderão resolver um só problema (1932, p. 60).

Ao final da descrição, encontramos, na figura 13, mostrada abaixo, o resultado do perfil geral da classe:

**Figura 13 - Dados sobre o perfil geral da classe**



Fonte: *Monografia de uma classe escolar de Belo Horizonte*, 1932.

A partir dessa figura, é possível identificar como os resultados eram organizados para que as análises fossem realizadas de forma sistemática e todos os dados coletados pudessem constar no resultado da produção científica proposta pela Escolologia. Ou seja, a monografia era a sistematização de todos os dados coletados e, por meio deles, os resultados seriam analisados e divulgados para que houvesse informações necessárias na construção de novas formas de ensino, na elaboração de políticas educacionais e na organização das classes e dos grupos escolares.

Procuramos, nesta seção, descrever os instrumentos e alguns resultados de como os dados foram levantados para construção da monografia, logo, notamos que a Escolologia vai

se configurando em uma ciência da escola, à medida que os conhecimentos interdisciplinares da psicologia, pedagogia, antropologia, metodologia, entre outros, vão se fundindo na construção desta ciência. Nesse sentido, as fronteiras dos conhecimentos disciplinares vão dando espaço a um conhecimento híbrido entre a psicologia experimental e a pedagogia experimental, mas não se limita a essas duas abordagens, propondo a inclusão de outros conhecimentos de fundamentos da educação, advindos da psicologia soviética sobre o meio social e cultural, como é o caso da experimentação natural.

A história nos mostra que houve uma fusão entre o conhecimento que a psicologia produzia com a pedagogia que se queria científica; com isso, a pesquisa em educação, no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, foi se desenvolvendo como decorrência do conhecimento produzido pela Escolologia.

A Escolologia reconhece, na escola, um campo específico de estudo passível de abordagem científica ao insistir no conhecimento da criança e na adoção de um processo de ensino adequado às suas necessidades, sob a inspiração dos ideais da Escola Nova, possibilitando e viabilizando o início de trabalhos sistemáticos de pesquisa educacional.

Para além dos fundamentos utilizados pelo Laboratório de Psicologia, é possível observarmos que os conhecimentos advindos das aulas de metodologia, que utilizavam a corrente pragmática estadunidense como norteador do trabalho metodológico, foram também absorvidos pela Escolologia como fundamento importante na observação das aulas dos diferentes conteúdos. Podemos concluir que é a partir de demandas concretas colocadas pela expansão dos sistemas de ensino público de massa e da necessidade de ampliar o acesso à educação que muitos médicos, pedagogos, filósofos e psicólogos, trabalhando em laboratórios e centros de pesquisa elaboraram e divulgaram novas concepções teóricas e técnicas relativas ao desenvolvimento da criança e às práticas educativas. A Escolologia é exemplo de um novo campo de pesquisa que tentou emergir a partir desta abordagem multidisciplinar, ou poderíamos chamar de interciência, por trabalhar as Ciências da Educação como fundamentos de sua prática científica.

## 2.2 Sobre a escola e o professor

Na segunda parte, sobre a escola e o professor, a monografia se estrutura da seguinte maneira: parte física da sala; perfil da professora; características do trabalho pedagógico, e balança dos fatores que influem sobre a sala. A descrição é feita em detalhes, o que seria longo e cansativo transcrevê-la na íntegra, no entanto, optamos por sintetizar a descrição e dar ênfase

à avaliação e aos apontamentos feitos pelas professoras-alunas como forma de indicar melhorias que interferissem no desenvolvimento das crianças.

“Aos conhecimentos sobre o aluno devem somar-se os conhecimentos sobre as condições materiais da escola” (1932, p. 63). A monografia contém a descrição minuciosa da sala de aula, incluindo as dimensões, tamanho das janelas, iluminação solar, piso (tábuas de madeira encerada), cor das paredes (verde-claras, considerado “favorável à iluminação natural”), carteiras (de madeira, dispostas em fileiras, umas atrás das outras), dimensões e posição do quadro negro, materiais didáticos e livros disponíveis. “O meio físico das salas de aula, como todos nós sabemos, influi poderosamente sobre os alunos. E é de toda a conveniência procurar fazer que ele exerça beneficentemente, tanto quanto possível, o seu poder influenciador” (Monografia..., 1932, p. 65).

Após a descrição da sala, as autoras observam alguns inconvenientes no ambiente das aulas, como o barulho das fábricas e oficinas próximas, as buzinas de automóveis e caminhões na rua; quadro negro já ficando cinzento; as carteiras (“o móvel mais merecedor de atenção da escola”) desadaptadas ao corpo dos alunos, cujas idades são bastante variadas, e criticam sua posição em fileiras. Observam que “a professora agiria muito bem se procurasse dar às carteiras de sua sala uma disposição mais social – em semicírculo, por exemplo” (1932, p. 63-67). Preocupam-se também com a beleza do ambiente, comentando sobre um quadro decorativo representando uma paisagem de aspecto sombrio: “Bem outro seria talvez o aspecto da sala, se a paisagem sombria fosse trocada por uma outra mais luminosa, mais alegre; e se as flores artificiais tivessem sempre, em seu lugar, as flores naturais – mais vistosas, bem mais alegres, muito mais bonitas” (1932, p. 67).

Os dois capítulos finais da monografia são dedicados ao perfil da professora e ao relato das observações sobre o trabalho pedagógico realizado. A professora é descrita como “modesta, discreta e distinta”, as autoras verificam seu tipo físico e vestimentas, e visitam-na em casa para conhecer como vivia com a família (o marido e um filho bebê, que amamenta na hora do recreio). Informam que é normalista, tem “boa inteligência e cultura geral” e é “gentil, amável, tem voz macia e agradável, voz de professora” (1932, p. 69). As observações indicam que a professora tem grande capacidade de trabalho: “apesar de ter um lar a seu cargo, desincumbe-se dos trabalhos escolares com ordem e exatidão”. É “muito controlada, não demonstra nunca estar irritada”. Tem o hábito de visitar seus alunos, e recebe visitas deles e de seus pais em sua casa. Suas aulas são avaliadas positivamente: “são boas as suas aulas” (...), “prepara-as sempre” (...), “conhece bem o programa” (1932, p. 70).

Sobre os seus conhecimentos pedagógicos, informa a monografia que a professora não apresenta “suficiente conhecimento das novas ideias da educação”. Apesar disso, procura manter os alunos em uma “disciplina liberal”, sem excessos de manifestações de autoridade. Além disso, “apesar de pouco ou nada entender de psicopedagogia, está sempre procurando conhecer particularmente os seus alunos” e parece ter grande influência moral sobre eles, sendo “um ótimo modelo, sobretudo para as meninas”. Do ponto de vista pedagógico, revela também desconhecimento dos novos métodos recomendados por autores como Claparède, Dewey, Ferrière. As autoras da monografia observam que, se tiver a oportunidade de estudar a nova metodologia, a professora em questão “há de vir a ser ótima professora (...), para isso não lhe faltam inteligência, cultura, mocidade (...), dedicação, entusiasmo, boa vontade, esforço” (Monografia..., 1932, p. 69-71).

Uma grande tendência emergia sobre o novo papel do professor: a necessidade de ele conhecer a criança como um ser biológico, diferente do adulto (fases do seu desenvolvimento, características psicológicas), mas também como um ser singular, sendo cada criança uma pessoa diferente das outras. Segundo as autoras, só assim o professor poderá entendê-lo e detectar suas necessidades, seus interesses e suas estratégias de aprendizagem.

Sendo assim, a Escolologia defende uma pedagogia mais individualizada e que implique um olhar sobre a individualidade de cada aluno. Além do conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças, o professor deveria saber diagnosticar os pontos fortes e fracos e as habilidades ou não habilidades de seus alunos, e isso não apenas por meio da observação, mas também com a ajuda de testes psicológicos. O objetivo final desse conhecimento diagnóstico é, sobretudo, poder orientar melhor o aluno, primeiro em nível escolar e depois em nível profissional.

Para concluir, podemos dizer que o papel do professor é alvo de muitas recomendações na monografia, visto que as professoras-alunas estavam familiarizadas com os novos métodos difundidos pela Escola de Aperfeiçoamento. As apostas sobre a qualidade dos professores e sua adesão aos novos métodos foram altas para que a reforma do ensino tivesse sucesso.

As recomendações sobre a atitude ideal do professor eram baseadas em um nível elevado de conhecimento sobre a psicologia da criança e os novos métodos de ensino, além de dizer respeito à capacidade de diagnosticar, por meio de instrumentos científicos de observação e verificação, qual a melhor estratégia de ensino o professor deveria adotar.

É importante ressaltar que a Escolologia não é uma fórmula, ou um método pronto de ensino, mas uma ciência a serviço da educação que procurou formar os professores com



conhecimento científico sobre as Ciências da Educação e que, por meio de investigações no ambiente escolar, espera encontrar soluções para os diversos problemas da educação.

Nesse âmbito, podemos evidenciar como a Escolologia absorveu as duas correntes advindas da Europa e dos Estados Unidos, uma mais prática, voltada às metodologias, e a outra mais teórica e científica, voltada para os testes, observações e levantamento de dados, superando a visão de que uma corrente se sobrepôs à outra, pelo contrário, a Escolologia é um exemplo de como a recepção de conhecimentos advindos dos territórios ditos centrais são absorvidos nos territórios periféricos, modificados e transformados em novos conhecimentos. “A recepção de um conhecimento implica, pois, uma  *fusão de horizontes*  que se ancora em uma dada situação social carente de nexos de recepção e produção de ciência” (Dagfal, 2004; Castelo Branco; Cirino, 2016).

Partimos, portanto, da utilização do conceito de recepção e indigenização para demonstrar que a Escolologia é resultado da apropriação desses conhecimentos de forma ativa, considerando a hibridização e o encontro sociocultural que um conhecimento científico defronta em sua recepção nos países periféricos (Danziger, 2006).

Visando aprofundar os conhecimentos sobre o trabalho pedagógico realizado, as autoras da Monografia assistiram às aulas de aritmética, língua pátria, geografia e história do Brasil, e aplicaram testes de raciocínio e conhecimento para avaliar o que denominam o “desenvolvimento escolar” das crianças. No texto, fazem críticas ao ensino de aritmética (“muito árido, muito abstrato”) e às aulas de língua pátria e de escrita, que consideram desatualizadas e enfadonhas, além disso, observam que a professora não se preocupa em motivar e despertar o interesse das crianças.

Sobre os métodos utilizados, indicam que o método intuitivo predomina e que a professora “lança mão de quadros, mapas, gravuras, globo, heliômetro, balança, enfim de um bom material que o grupo deixa à disposição das professoras”. Registram também a realização de excursões para estudo de acidentes geográficos e monumentos da cidade. Lamentam, contudo, que ela resista em experimentar novos métodos: “a professora ainda não quis experimentar o método-problema, nem o método-projeto. Talvez não acredite nos seus efeitos e tema algum fracasso”. Nas aulas de aritmética, observam que não há a utilização de jogos e explicitam parte de suas referências teóricas: “os jogos, tão aconselhados por Rousseau, Claparède, Décroly, Montessori e outros, não são aplicados a esta classe” (1932, p. 73-84).

Verificamos que as professoras-alunas utilizam o conhecimento didático-metodológico para apontar soluções para a melhoria da prática pedagógica da professora. São indícios de que

a Escologia se serviu dos conhecimentos multidisciplinares que circulavam na Escola de Aperfeiçoamento, não apenas no Laboratório de Psicologia.

Os testes que demandavam raciocínio com números evidenciam um desenvolvimento mediano ou médio inferior da classe. Já no teste de leitura silenciosa, o resultado foi bom, tendo o grupo de alunos se situado no percentil 73, na zona média superior. Para encerrar, foram apresentados os dados referentes aos exercícios realizados em cada matéria e a frequência com que esses exercícios foram aplicados, sugerindo que o trabalho de pesquisa para elaboração da monografia era minucioso e registrava cada detalhe das observações.

**Figura 14 - Frequência dos exercícios de cada matéria por trimestre.**

FREQUENCIA DOS EXERCICIOS DE CADA MATERIA,  
DADOS EM UM TRIMESTRE  
(Tirados do caderno de preparo de lições)

LINGUA PATRIA

	Maio	Jun.	Jul.	Total
Relatorios e excursões.....	1	1	1	3
Interpretação de historia.....			5	5
Exercicios sobre a nova grafia.....			4	4
Copias.....	4		4	8
Ditados.....	2	2	2	6
Redações.....	2	2	2	6
Organizações de sentenças.....	2	1	0	3
Análise gramatical.....	2	1	5	8
Provas escritas.....	3	1	3	7

EXERCICIOS DE ARITMETICA

Operações fundamentais.....	6	5	11	22
Problemas.....	4	0	5	9
Exposição do raciocínio.....				
"    "    "    pela criança.....	4	0	3	7
Correção de exercicios pelas crianças.....	4	0	0	4

EXERCICIOS E AULAS DE CIENCIAS NATURAIS

Exposição.....	3	0	1	4
Arguição.....	3	0	0	4

GEOGRAFIA

Arguição sobre a materia dada.....	2	1	4	7
Exercicios de exposição do ponto no mapa...	7	2	2	11
Relatorios de excursão.....	1	1	1	3
Cartografia.....	3	1	5	9

HISTORIA DO BRASIL

Exposição de um ponto á vista de um mapa ou do quadro.....	2	1	3	6
Arguição.....	2	1	0	3
Relatorio.....	2	0	4	3

HIGIENE

Exposição de um ponto.....	3	0	1	4
Arguição de um ponto.....	3	0	1	4

Fonte: *Monografia de uma classe escolar de Belo Horizonte*, 1932.

Na figura anterior demonstra-se mais uma vez a organização dos dados coletados. Neste caso, da organização do tempo escolar na distribuição das disciplinas. A forma como o tempo é organizado e distribuído indica como o programa de ensino era executado nas classes escolares.

### 2.3 Conclusões do trabalho escolológico

Comentando os resultados das observações, as autoras afirmam que, “em resumo, o método da professora consiste mais em *instruir* do que em *educar*” e concluem que isto se deve ao fato de a professora “não conhecer ainda bem o fim da escola nova”. De maneira um pouco contraditória, contudo, observam que a disciplina da classe é regular, e que a professora “não utiliza castigos físicos nem repreensões severas”, que “os trabalhos em classe são feitos com prazer pelas crianças” e que a professora “procura satisfazer as diferenças individuais”. Por fim, apontam que a atitude da professora é imparcial, não demonstrando “predileção nem pelos meninos nem pelas meninas”.

Na conclusão, apresentam um quadro com os aspectos positivos e negativos que consideram relevantes na explicação dos resultados do trabalho escolar. Entre os **fatores negativos**, destacam o meio social e as condições econômicas inferiores, o nível intelectual abaixo da média (observado nos testes de nível mental e testes escolares), a heterogeneidade da classe em termos de idade e de nível intelectual e as transferências muito frequentes de uma escola para outra, que denominam “nomadismo”. Sobre a escola e o ensino, destacam o barulho das indústrias e das ruas em torno do grupo escolar, a falta de vida no arranjo da sala de aula e os métodos de ensino que não favorecem o desenvolvimento integral dos alunos. Como **fatores positivos**, detalham o bom desenvolvimento físico e boas condições de saúde dos alunos, a boa frequência às aulas, as condições higiênicas adequadas da sala de aula, o trabalho consciencioso da professora e sua ótima atitude em relação aos alunos, construindo um ambiente de simpatia e confiança mútua.

### 3 Monografias de diversos grupos escolares

Publicada em 1930, na *Revista de Ensino*, a *Monografia de um grupo escolar* contém apenas alguns capítulos da monografia original e partes das monografias de algumas classes do respectivo grupo escolar. Diferente das duas primeiras monografias apresentadas, que se

referiam a uma classe escolar, esta monografia se refere a um grupo escolar. Infelizmente não conseguimos o texto na íntegra, mas analisaremos os trechos disponíveis na publicação.

A publicação se divide em duas partes. A primeira parte contém os trechos da monografia de um grupo escolar com apresentação de dois capítulos: “Meio ambiente do grupo e origem social dos alunos” e “O efetivo do grupo e a composição das classes”. Na segunda parte, há trechos das diversas monografias das classes do mesmo grupo escolar, descrevendo o meio social, econômico e moral das crianças; o estado físico das crianças; o desenvolvimento mental das classes, o trabalho pedagógico e seu característico psicológico (monografia da classe D), a conduta das crianças durante as aulas; os caracteres revelados pelo trabalho pedagógico, o resumo de alguns capítulos da monografia da classe K, o perfil geral da classe N, a interpretação dos diversos fatores que influem na classe (classe A), o balanço dos fatores que contribuíram para formação da classe (classe T), a avaliação objetiva do trabalho pedagógico do grupo escolar e algumas palavras para terminar. No texto, as classes foram nomeadas por letras.

Como os itens apresentados nas partes das diversas monografias já foram descritos nas monografias anteriores, vamos descrever e analisar apenas as partes da monografia do grupo escolar, visto que os resultados são semelhantes ao que já abordamos. Fizemos esta opção para que não fique repetitivo.

*Meio ambiente do grupo e origem social de seus alunos* – revelou que o referido grupo escolar estava situado na região central da cidade de Belo Horizonte, num bairro industrial e comercial: “usinas, fábricas, oficinas de diferentes naturezas, casa de venda por atacado e grande número de botequins” (1930, p. 153). O bairro foi descrito como movimentado, cheio de vida e com muito barulho por causa das usinas e veículos que por ali circulavam, além de cinco linhas de bonde e ônibus. Chama a atenção por ser um bairro de muitas oficinas e quase todas são nas casas: “quase todas as casas encontra-se alguma oficina, cujas portas, abertas para a rua, permitem transeuntes divisar o interior, os instrumentos e natureza do trabalho” (1930, p. 153), demonstrando que o trabalho estava atrelado à vida familiar. Entre os principais serviços oferecidos estão: sapateiro, seleiro, alfaiate, chapeleiro, mecânico, ferreiro entre outros. Portanto, o que predomina neste bairro são operários, artesãos, comerciantes de pouco recurso. As casas são descritas como sendo bastantes pobres, observa-se também o vestuário das crianças, sendo pobre e a maioria descalças nas ruas. A estrutura do bairro foi relatada como sem jardins ou parques públicos, ficando limitado de espaços para que as crianças pudessem brincar e jogar.

As crianças do grupo escolar são, em sua grande maioria, moradoras do próprio bairro, mas uma boa parcela vem de outros bairros, alguns desses sendo muito afastados, mas as famílias optam por esse grupo. O motivo pelo qual as crianças vinham de outros bairros não foi relatado, nem questionado pelas autoras, isso nos faz pensar sobre os possíveis motivos: falta de grupo escolar em seus bairros? Esse grupo tinha uma estrutura melhor? Mais espaço? Mais recurso? Um ensino melhor? Existia uma diferenciação na oferta do ensino, levando as famílias a matricularem as crianças em escolas distantes de suas residências? Só foi possível identificar que havia uma preferência: “Quanto às crianças do nosso grupo, a grande maioria habita o próprio bairro, mas uma boa porção vem de outros bairros, algumas vezes afastados, preferindo este Grupo” (1931, p. 153, grifo nosso).

No ano de 1930, havia 603 crianças matriculadas, mas só foi possível recolher informações de 550 delas. As primeiras informações que aparecem na monografia são relativas à origem e nacionalidade dos alunos. Mais da metade das crianças é brasileira, mas quase um terço delas é de origem estrangeira, predominando os italianos, seguidos dos espanhóis e portugueses, conforme mostrado na tabela 1:

**Tabela 1 - Nacionalidade dos pais**

Nacionalidade	Quantidade absoluta	Porcentagem
Brasileiros (pai e mãe)	392	71%
Italianos	87	15%
Portugueses	12	2,2%
Espanhóis	12	2,2%
Turcos	8	1,5%
Sírios	6	1,1%
Diversos	33	6%

Fonte: *Revista do Ensino*, 1930.

Com relação a ocupações dos pais, os dados colhidos foram de 516 crianças do grupo escolar, conforme exposto, a seguir, na tabela 2:

**Tabela 2 - Profissão dos pais**

Profissão	Quantidade absoluta	Porcentagem
Operários	392	48,83%
Não qualificados	131	
Qualificados	121	
Comerciantes	134	25,96%
Funcionários	66	13,80%
Industriais, proprietários	31	6%
Profissões liberais	16	3,1%
Soldados, guardas	11	2,1%
Outros	8	1,1%

Fonte: *Revista do Ensino*, 1930.

Praticamente metade das crianças vinha do meio operário. Nesse contexto, esta era uma parcela dos trabalhadores considerados de uma “modéstíssima camada social” (1930, p.154). Sobre os comerciantes, as alunas relataram dois tipos: os comerciantes abastados e os pobres vendedores ambulantes. No entanto, elas registraram que não conseguiram diferenciar estes casos na amostra acima, pois a escola não possuía a indicação nos registros. Com relação aos funcionários públicos também, pois se enquadravam nesta categoria tanto o porteiro, quanto um alto representante do governo. As alunas sugeriram para o futuro que estas indicações ficassem mais “especializadas”, visto que, para estudar o meio social das crianças de escola pública, era necessário compreender bem suas origens. Quanto às profissões liberais, conseguiram especificar que, das 16 pessoas, seis são advogados, seis médicos e quatro engenheiros, no entanto, a porcentagem é relativamente baixa.

Ao identificar que a maioria das crianças provém de camada social baixa e economicamente inferior da cidade, as alunas deixaram uma questão: “Terá essa condição influência importante no desenvolvimento geral das crianças: desenvolvimento físico, intelectual e social?” (1930, p. 154). E concluem: “são essas questões e problemas que nosso estudo se propõe a resolver”.

A ideia de que a inteligência humana é construída a partir da ação do ser humano sobre o meio ambiente sociocultural em que vive e mediante o impacto desse mesmo meio ambiente sobre a pessoa é cada vez mais aceita no debate educacional. Pesquisas baseadas nas teorias de Piaget e Vigotski têm contribuído para demonstrar a hipótese interacionista acerca do desenvolvimento das habilidades intelectuais nas crianças (Campos, 2012). As análises apresentadas pelas professoras-alunas sugerem que Helena Antipoff foi pioneira, no Brasil, na difusão da abordagem interacionista da formação da inteligência ao indicar, em 1930, por meio dos estudos escolológicos, o papel do meio ambiente sociocultural no desenvolvimento da cognição.

A historiadora da psicologia brasileira Regina Helena de Freitas Campos, estudiosa da obra científica e educacional de Antipoff, considera que a partir dessa abordagem é que Helena Antipoff elaborou o conceito de “inteligência civilizada”. Em seu artigo *O Desenvolvimento mental das Crianças de Belo Horizonte*, publicado originalmente no *Boletim n° 7* da Secretaria de Educação e Saúde de Minas Gerais, em 1931, Antipoff problematiza a dependência da inteligência das disposições intelectuais inatas e do crescimento biológico do indivíduo, ressaltando o papel dos agentes externos, como o meio social e as condições de vida nas quais a criança se desenvolve, asseverando que:

Melhor diremos que a inteligência revelada por meio desses testes é menos uma inteligência natural, (como o quis Binet) que uma inteligência civilizada, mostrando assim que os testes se dirigem à natureza mental do indivíduo, polido pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência, que adquire com o tempo (Antipoff, 1931; Campos, 2002 p. 85).

Ainda neste artigo, Antipoff atribui a origem dessa distinção entre inteligência “natural” e “civilizada” à sua experiência com crianças abandonadas na Rússia em meados dos anos de 1920, em que ela percebeu a influência da história de vida da criança em sua capacidade intelectual e traçou um paralelo entre a situação dessas crianças russas e a realidade de muitos alunos que se matriculavam nas classes primárias de Belo Horizonte:

À margem da família, da escola e da sociedade com suas leis e regras, essas crianças se formavam, em uma palavra, à margem da vida civilizada. Não sendo destituídas de inteligência natural, não possuíam precisamente essa inteligência que se tributa e se disciplina ao contato do exemplo no seio do regime regrado e das exigências impostas pela vida convencional da família ou da escola, essa inteligência civilizada, que perscrutamos por meio de nossos testes chamados de inteligência geral (Antipoff, 1931; Campos, 2002, p. 86).

Os dados mencionados nas monografias revelam que Antipoff resolveu pesquisar diretamente a influência do meio no desenvolvimento mental das crianças, correlacionando indicadores socioeconômicos, como a localização da escola na cidade e a profissão dos pais, com os resultados dos testes aplicados aos alunos. A pesquisa concluiu inequivocamente que os coeficientes de inteligência médios encontrados nos grupos escolares correspondiam aos níveis de bem-estar econômico e social dos bairros onde os grupos estavam situados. Além disso, relacionando o resultado dos testes com a ocupação dos pais dos alunos, Antipoff encontrou uma forte associação entre o meio no qual a criança se desenvolvia e sua performance nos testes, confirmando, assim, sua hipótese de que esses testes de inteligência geral, na verdade, “medem precisamente a inteligência *civilizada* e não a *natural*”:

Cada pessoa que os psicólogos do indivíduo submetem a seus testes desenvolveu desde a primeira infância, de maneira personalizada, aquilo que aprendeu com os outros, aquilo que tem em comum com os outros, aquilo de que tem uma experiência em suas relações com os outros.

Campos (2012) considera que o conceito de “inteligência civilizada” é uma das contribuições mais originais e relevantes da psicóloga russa a partir da influência da psicologia soviética em sua elaboração teórica. Campos (2012) aponta ainda a semelhança entre seu pensamento e a vertente sociocultural da psicologia, semelhante à teoria vygostikiana,

atribuindo a ambos um papel decisivo ao meio social e cultural no desenvolvimento das funções superiores da mente.

Os indícios que apresentamos até aqui nos permitem dizer que a Escolologia é uma outra contribuição relevante e original na obra de Helena Antipoff, a partir da influência da pedagogia experimental, de Edouard Claparède (1934), da experimentação natural de Alexander Lazurski, da vertente sociocultural da psicologia soviética representada pelo pensamento de Vigotski(2018). Além disso, a Escolologia representa aplicação das duas correntes que influenciaram a prática da Escola de Aperfeiçoamento, a corrente humanística europeia e a pragmática estadunidense. É original no sentido de que não é apenas uma junção de diversas teorias, pois é um modo inovador de fazer ciência da escola com elementos multidisciplinares, propondo uma interação entre as diversas Ciências da Educação. Logo, na prática, a Escolologia se tornou uma interciência, sendo também inovadora, à medida que as pesquisadoras emergiram no ambiente real e social da escola procurando identificar elementos biológicos, psicológicos, culturais e sociais que influenciaram a aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, podemos perceber, como já afirmou Miranda (2014) e Rota-Júnior (2016), que, como a maioria dos testes foi adaptada a partir da realidade brasileira, outros conceitos e práticas também foram adaptados, tornando-se um exemplo de recepção de ideias estrangeiras de forma descontextualizada. Esses conceitos, originalmente vinculados ao seu domínio epistemológico, acabaram sendo combinados com novas ideias ajustadas às demandas locais (Klappenbach; Pavesi, 1998). Reforçando o que diz Danziger (2006), muitos conhecimentos se estabeleceram à margem do conhecimento considerado central (Europa e Estados Unidos), fazendo com que fosse produzida uma distinção entre o que é considerado central (homogêneo) e periférico (heterogêneo, mas com um apoio naquilo que é central), isso resultou, na periferia, no surgimento de ciências autônomas.

O capítulo intitulado *Efetivo do grupo escolar e a composição das classes* é um capítulo essencialmente estatístico, apresentando dados referentes às matrículas efetivas das classes pertencentes ao grupo escolar em questão. Os dados foram distribuídos da seguinte forma: número de matrículas, quantidade de classes, distribuição de alunos por classe, comparação com outros grupos, idade das crianças, índice de repetência.

De acordo com o texto, as matrículas foram realizadas pela diretora e sua auxiliar no período de 2 a 31 de janeiro de 1930. Foram matriculadas, em janeiro, 688 crianças, e, no final de junho, estavam frequentando 603 crianças, aproximadamente 87%. Estas crianças foram distribuídas em dois turnos: manhã e tarde, sendo 420 crianças pela manhã, e 120 à tarde (Tabela 3).



**Tabela 3 - Distribuição de alunos por classe**

Ano	Quantidade de classes	Total de crianças	Porcentagem
I ano	10 classes	292 crianças	48,9%
II ano	4 classes	128 crianças	21,44%
III ano	3 classes	103 crianças	17,25%
IV ano	3 classes	74 crianças	12,4%
Total de crianças		597	

Fonte: *Revista do Ensino*, 1930.

A partir dos dados, notamos que a distribuição do número de alunos, de acordo com os anos escolares, é bem desigual, quase a metade das crianças (48,9%) está no I ano e apenas 12,4% estão no IV ano. Diante disso, as alunas questionam: “A que atribuir essa desigualdade? Dar-se-á o caso de que a maior parte das crianças abandonam o Grupo após o I ano de instrução?” (1930, p. 156) (Tabela 4). As professoras-alunas acreditaram não ser possível responder a essas questões, pois não tinham todos os documentos necessários para tal resposta. No entanto, indicaram um quadro comparativo com outros grupos escolares e identificaram que este era um fenômeno geral de Belo Horizonte.

**Tabela 4 - Distribuição de alunos por série, em 1929**

	I ano	II ano	III ano	IV ano
Todos os grupos da capital	39,1	27,3	19,9	13,7
Nosso grupo	48,9	21,4	17,25	12,4

Fonte: *Revista do Ensino*, 1930.

Na análise, as alunas identificaram o fenômeno como: “fenômeno da marcha escolar anormal”. Marcha escolar se refere ao processo de progressão nas séries escolares. Anormal, porque é possível notar que há uma grande distorção série/idade, acentuando o problema da repetência. As alunas ressaltam que o fenômeno da repetência era geral, no entanto, na escola em questão, estava mais acentuado.

Além da desigualdade no número de crianças distribuídas em séries, a desigualdade por idade também foi um fenômeno identificado na pesquisa. Na tabela 5, está representada a idade e com que frequência aparece na turma. O cálculo foi de junho de 1930. A variação é de 6 a 12 anos e frequência de 6 em 6 meses.

**Tabela 5 - Variação da idade no 1º ano escolar**

<b>Idade da variação</b>	<b>Número de crianças</b>	<b>Porcentagem</b>
6 anos - 6 anos e 5 meses	10	30,3%
6 anos e 6 meses - 6 anos e 11 meses	50	
7 anos - 7 anos e 5 meses	64	36,2%
7 anos e 6 meses - 7 anos e 11 meses	43	
8 anos - 8 anos e 5 meses	28	16,2%
8 anos e 6 meses - 8 anos e 11 meses	17	
9 anos - 9 anos e 5 meses	28	17,8%
9 anos e 6 meses - 9 anos e 11 meses	25	
10 anos - 10 anos e 5 meses	13	7,4%
10 anos e 6 meses - 10 anos e 11 meses	6	
11 anos - 11 anos e 5 meses	4	2,4%
11 anos e 6 meses - 11 anos e 11 meses	4	
12 anos - 12 anos e 5 meses	-	0,4%
12 anos e 6 meses - 12 anos e 11 meses	1	

Fonte: *Revista do Ensino*, 1930.

Evidencia-se na tabela 5 a heterogeneidade em relação à idade das crianças que frequentavam a turma de 1º. ano. Apenas 36,2% têm idade regular para frequentar o primeiro ano. A primeira questão levantada na monografia é sobre a razão para haver tantas crianças com idade avançada. A pergunta que se faz é: “Entram tarde na escola ou por que repetem muitas vezes o ano na mesma classe?” Na monografia essas questões são abordadas e na tabela 6 está descrito o número de alunos repetentes.

**Tabela 6 - Quantidade de alunos repetentes no 1º ano escolar**

<b>Crianças que estão no 1º. ano pela:</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
Primeira vez	127	43,5%
Segunda vez	103	35,3%
Terceira vez	40	23,7%
Quarta vez	18	6,2%
Quinta vez	3	1,1%
Sexta vez	1	0,3%

Fonte: *Revista do Ensino*, 1930.

Na tabela 6, explica-se bem os dados da tabela 4, sobre a idade avançada das crianças que frequentavam o 1º. ano escolar e, também, explica-se a queda da quantidade de alunos à

medida que os dados dos anos seguintes são apresentados. As crianças que deveriam avançar na marcha escolar do 1º. ano para o 2º. ano ficam retidas no 1º. ano por um longo tempo, repetindo duas, três vezes, ou mais.

O fenômeno da repetência foi apresentado por diversas vezes nos artigos de Helena Antipoff. Para a estudiosa, a razão para as diferenças nas curvas encontradas estava nos altos índices de repetência observados entre as crianças em idade escolar. As crianças repetentes, em geral, “pertenciam a um meio miserável, vivendo em condições de extrema penúria, (...) não frequentavam a escola regularmente e mudavam frequentemente de escola, por mudança de domicílio ou outros motivos” (Antipoff, 1931, p. 156-7).

Os dados obtidos sugeriam, portanto, a correlação entre pobreza e baixos resultados nos testes. Para confirmar essa suposição, Antipoff calculou os resultados médios, em termos de quociente intelectual (QI), para cada escola pública da capital e verificou que: “a ordem crescente dos QI em que são colocados os grupos escolares corresponde, grosso modo, aos níveis de bem estar socioeconômico e social dos bairros da cidade onde estes grupos estão situados” (Antipoff, 1930, p. 191).

O espírito científico, aliado a uma corajosa honestidade intelectual, levou Antipoff a fazer ainda outro teste de correlação entre nível socioeconômico e quociente intelectual: a correlação entre profissão do pai e os resultados nos testes. Também nesse caso uma alta correlação foi encontrada. Resultados mais baixos correspondiam a posições inferiores na escala das ocupações. Este fato levou a autora a concluir que: “o quociente tão alto de correlação entre o meio e a inteligência parece apoiar nossa opinião de que os testes de inteligência geral medem precisamente a inteligência civilizada e não a natural” (Antipoff, 1930, p. 193).

Como solução, a monografia apontou a necessidade de pesquisar as causas da “irregularidade” na marcha escolar dos alunos. Foi pedido aos professores desse grupo escolar que apontassem, para cada criança, quais foram as causas que obrigaram as crianças a repetirem o ano. As respostas foram múltiplas:

Transferência de escola para outra; moléstia das crianças; frequência defeituosa; insucesso em uma das matérias (leitura, escrita, cálculo) ou insucesso em todas as matérias, dificuldade de compreensão geral; caso de retardamento do desenvolvimento mental, etc. (1930, p. 158).

A primeira coisa que devemos perceber é que quase todas as causas apontadas pelos professores como motivo do fracasso dos alunos são atribuídas ao próprio aluno ou à família, demonstrando o quanto a mentalidade de uma pedagogia tradicional, centrada no ensino, estava

presente na prática pedagógica no âmbito do movimento renovador do sistema educacional, logo, embora houvesse um esforço em implementar uma nova diretriz educacional com princípios inovadores, esses conhecimentos não chegavam às escolas, ou até mesmo não convenciam os professores das mudanças necessárias.

Por outro lado, as alunas responsáveis pela monografia acrescentam dois motivos prováveis pelo fracasso, que não foram apresentados pelas professoras do grupo escolar, pois, segundo as autoras da monografia, possivelmente era para “não humilhar as colegas”, são eles: “irregularidade na frequência das professoras, do que resultava perder a classe a direção normal, e, em segundo lugar a competência das professoras que não possuem, às vezes, nem saber nem aptidões necessárias para assegurar o progresso normal das crianças” (1930, p. 158). Essas causas podem indicar a influência da formação que as alunas estavam recebendo na Escola de Aperfeiçoamento a partir da pedagogia experimental, onde a criança e a aprendizagem são o centro do processo pedagógico, e as evidências científicas, por meio dos testes e das observações, apontavam os problemas e, também, as soluções para os problemas pedagógicos. Para finalizar, as alunas indicaram que seria importante separar essas causas para identificar quais provocam um efeito maior no desenvolvimento dos alunos, no entanto, elas esclareceram que não havia tempo para aprofundar neste estudo, sendo necessário um novo estudo para identificar os efeitos<sup>83</sup>.

Na figura 15, apresentamos um exemplo de folha preenchida por um professor, mostrando o registro da marcha das crianças pela escola, e uma rápida indicação sobre as condições exteriores ou interiores que levaram a criança a repetir a classe.

---

<sup>83</sup> Ressaltamos que, no capítulo 4, apresentamos um manuscrito de um esboço elaborado por Helena Antipoff de uma monografia referente a uma classe do 1º. ano repetente. Os indícios nos levam a crer que este manuscrito é posterior à publicação desta monografia. Isso indica que as sinalizações das monografias geraram ações específicas para identificar e analisar as causas do número elevado de repetências nos primeiros anos dos grupos escolares de Belo Horizonte.

Figura 15 - Marcha das crianças na escola – Classe do 3º ano

CLASSE DO III ANNO										MARCHA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA												
Nome	Idade	Profissão do pae	1930	1929	1928	1927	1926	1925	1924	1923	1922	OBSERVAÇÕES										
1	10:8	Funcionario	III	II	I	I						Em 1927, frequentou escola particular. Em 1928, outro grupo de Capital. E' intelligente, mais vae mal, não presta attenção.										
2	9:4	*	III	II	I	Jard.	Jard.					Intelligente.										
3	14:4	Jardineiro (Ital.)	III	II	II	I	I	I	I	I		Muito doente. Enxerga pouco. Tem difficuldade de comprehensão. 1923-1925, frequentou outro grupo.										
4	11:7	Negociante	III	II	I	I	I					E' frequente, mas tem difficuldade de comprehensão.										
5	13:9	Fundidor	III	II	II	I	I	I	I			Em 1934, uma professora, em 1925-27, outra; em 1928, outra, 1929-30, outra. Vadio, indisciplinado.										
6	12:11	Marceneiro	III	II	II	I	I	I	I			Em 1924-26, frequentou outro grupo; falhava muito por motivo de viagens. Comprehensão fraca.										
7	11:1	Bombeiro	III	II	I	I						Perdeu um anno por motivo de viagens.										
8	10:5	Agenciador	III	II	I	I				Jard.	Jard.	Jard.	Fez 1.º anno atrasado e 1.º adiantado. Esteve doente.									
9	11:7	Funcionario	III	II	I	I						Ao sair do Jardim adoeceu. Não entrou para a escola a conselho medico.										
10	10:5	Operario	III	II	I	I						Teve difficuldade em arithmetica.										
11	11:11	Carpinteiro	III	II	II	II	I					1928. Frequentou grupo de outra cidade. 1927-28, outro grupo desta.										
12	13	Guarda-chaves	III	II	II	I	I	I	I			Repetiu por motivo de mudanca e de doença.										
13	12:3	Selleiro	III	II	I	Casa						Tem muita difficuldade de comprehensão.										
14	12:11	Negociante	III	III	II	I	I	--	I			1925, mudou de residencia; 1926, por motivo de revolução (Matto Grosso), não houve aula em logar algum do Estado. 1927, estudou em casa com a mãe.										
15	13:2	Negociante	III	II	II	I	Casa	Casa	Casa			1926, perden o anno, isto é, não estudava por falta da professora. Repetiu 3 vezes o 1.º anno, porque mudava sempre de professoras, as quaes se licenciavam.										
16	11:2	Marceneiro	III	III	II	I						Morava longe da escola, indo mais tarde para a mesma. Pouco desenvolvimento.										
17	11:7	Pintor	III	II	II	I	I					1926-28, esteve num collegio. Intelligente.										
18	8:7	Jardineiro	III	II	I							1925, 1.º anno atrasado; 1927, 1.º anno adiantado; repetiu 2.º anno porque falhava muito (doente, ajudava em casa).										
19	12:8	Pedreiro	III	III	II	II	I	I				Intelligente, comprehende bem.										
												Pouco desenvolvido. Tem difficuldade especial para arithmetica.										

Os numeros romanos indicam os annos escolares em que se acharam as crianças.

Fonte: Revista do Ensino, 1930.

Trata-se da marcha escolar de uma classe de 3º ano, em 1930, mapeando uma turma a partir de 1922, ou seja, os oito anos anteriores. Uma marcha sem repetência entre o 1º. ao 4º. Ano, em quatro anos de escolaridade. Notamos que, das 19 crianças listadas, apenas uma, a criança de número 18, não repetiu algumas das séries anteriores à 3ª série. Isso ressalta o problema da repetência que já estava sendo apontado pelos estudos do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento.

Os motivos apontados pela professora eram diversos, sendo motivos externos à escola ou interno. Vejamos alguns exemplos: é inteligente, mas não presta atenção; enxerga pouco e não tem compreensão; vadio e indisciplinado; faltava muito por motivo de viagem; faltava muito por motivo de doença; não estudava porque não tinha professora no estado de onde veio; morava longe, chegava atrasado e desenvolveu pouco, e repetiu três vezes porque mudava sempre de professora.

Helena Antipoff considerava a repetência um problema grave e injusto que afetava principalmente as crianças pobres. Para a autora, a repetência revelava a inadequação da escola

às necessidades e características dos alunos. Ela defendia que a escola deveria se adaptar ao ritmo e ao nível de cada criança, respeitando seu desenvolvimento e suas experiências prévias. Propunha, então, uma educação individualizada e flexível, que evitasse a classificação e a rotulação dos alunos, estimulando a cooperação e a criatividade. Ela também defendia a importância de uma avaliação contínua e formativa que orientasse o trabalho pedagógico e que valorizasse os progressos e as conquistas dos alunos, em vez de apenas medir seus resultados finais (Campos, 1992).

A conclusão é que as medidas feitas no trabalho escolológico são úteis para se avaliar a qualidade do ensino ministrado às crianças. Segundo a autora da monografia: “O trabalho da pedagogia científica chega assim à possibilidade de emitir, a respeito do trabalho escolar, juízos objetivos, precisos, independentemente dos sentimentos pessoais e das apreciações aproximativas” (Antipoff, 1930, p. 213).

A autora observa, no final do artigo, que os estudos apresentados foram um primeiro ensaio que teve o objetivo de fazer com que as alunas iniciantes como pesquisadoras compreendessem o interesse da investigação escolológica, mostrando como formular claramente os problemas de pesquisa, elaborando, dessa maneira, métodos apropriados para encontrar respostas às questões formuladas. Antipoff destacou ainda que, durante o processo de desenvolvimento das pesquisas, foi possível perceber como alguns métodos adotados se mostraram imperfeitos e defeituosos e que seria preciso concentrar esforços para aperfeiçoá-los no ano seguinte, quando o trabalho fosse retomado pelas novas alunas da Escola de Aperfeiçoamento, promovendo, assim, a continuidade na busca de conhecimentos sobre o sistema de ensino estudado.

Neste capítulo, procuramos descrever e analisar as monografias escritas pelas professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento como resultado dos estudos escolológicos. A monografia é um instrumento mais concreto que revela a perspectiva de Helena Antipoff ao propor a Escolologia. Nela, encontramos o aspecto multidisciplinar e a conexão entre as Ciências da Educação que convencionamos chamar de perspectiva intercientífica.

A ciência é uma forma de conhecimento que, compreendida em um sentido mais específico, surge historicamente no século XVI, dentro do processo da Modernidade de ruptura com o mundo feudal e eclesiástico, embasada filosoficamente pelo Iluminismo e originada com o Renascimento. "O discurso científico tem a intenção confessada de produzir conhecimento, numa busca sem fim da verdade" (Alves, 1987, p. 170). Para conseguir alcançar um conhecimento mais adequado, mais fiel à realidade, a ciência busca o desejado equilíbrio entre

as duas dinâmicas do conhecimento, isto é, a constante renovação e a consolidação dos conhecimentos já construídos.

Para um campo ser reconhecido como uma ciência, é preciso deter algumas características. Lakatos e Marconi (1986, p. 20) identificam como características do conhecimento científico: ser factual (lidar com ocorrências e fatos reais), contingente (a veracidade ou falsidade do conhecimento produzido pode ser conhecida através da experiência), sistemático (ordenado logicamente num sistema de ideias), verificável (o que não pode ser comprovado não é do âmbito da ciência), falível (não é definitivo, absoluto) e aproximadamente exato (novas descobertas podem reformular o acervo de ideias existentes).

Entre as características da ciência, conforme Alves (1987), destacam-se a busca de ordem, a formulação de modelos e leis que explicam o funcionamento dos fenômenos e da natureza, o abandono dos valores e a busca de um saber objetivo, o uso de hipóteses e de experimentação que permite medir os eventos com precisão e o rigor do pensamento com a utilização do raciocínio lógico.

Nesse sentido, é possível concluirmos que a Escolologia, embora não tenha se tornado uma ciência, sendo definida por um campo do conhecimento, possui características necessárias para que pudesse ter se desenvolvido como tal. Antipoff, em sua proposta, escolheu a escola e seus fenômenos complexos como objeto de seu estudo e sistematizou um método para analisar esses fenômenos como um saber objetivo através de experimentação e observação. Além disso, levantou a hipótese de que os fenômenos sociais, culturais, metodológicos, políticos, estruturais e econômicos tinham influência no processo ensino/aprendizagem e na dinâmica escolar. As monografias são exemplos de como este processo foi sistematizado e concretizado. Os conhecimentos que circulavam na Escola de Aperfeiçoamento estão presentes nas análises e nos resultados das monografias.

## CAPÍTULO IV - MANUSCRITOS

Neste capítulo, procedemos, em primeiro lugar, a uma análise dos materiais inéditos identificados como registros pessoais de Helena Antipoff, centrando-nos naquilo que denominamos fontes do pensamento de Helena Antipoff, de forma a compreender melhor como são construídas sua teoria e sua prática, e a partir de onde são elaboradas. Em segundo lugar, propomos um enfoque nesta mulher educadora comprometida com a causa da nova Educação a fim de identificar o papel que desempenhou na divulgação e na produção do conhecimento sobre crianças, escola e educação.

De acordo com Burke (2012), a modernidade é marcada pela prática cotidiana de estudantes e especialistas de anotar informações no papel. Notas de campo, notas de biblioteca, notas de leitura, registradas em cadernos, blocos, ou em folhas e anotações em fichas são características do mundo dos estudos, sobretudo na área de humanidades. As fichas<sup>84</sup> eram utilizadas especificamente com a finalidade de registro e arquivamento de informações. Esse modelo seguiu por um longo período, sendo interrompido pela era do computador pessoal e da base de dados digital, mais ou menos na década de 1980.

No arquivo pessoal de Helena Antipoff localizado no Museu Helena Antipoff, na Fundação Helena Antipoff em Ibitiré-MG, identificamos uma série de fichas catalográficas<sup>85</sup> contendo anotações, esboços de ideias, registros de informações, estatísticas, além de fichamentos de alguns livros de diferentes autores<sup>86</sup>, como: John Dewey, Edouard Claparède, Alfred Binet, Willian Anderson McCall, entre outros. As fichas estavam juntas, em um arquivo indicado como “registros década de 1930”. Não há uma organização sequencial, algumas estão enumeradas, embora não nos pareça que haja uma sequência dessa numeração, pois não há uma continuidade de ideias entre elas. Apenas as fichas que estão enumeradas com o numeral 196 parecem fazer parte do mesmo conjunto de esboços sobre a Escolologia.

A maioria das fichas não tem data, o que não nos permite ter uma precisão do tempo, embora nos pareça um trabalho ao longo de alguns anos, não apenas um único trabalho. O único registro de datas está em uma ficha que apresenta os dados estatísticos do número de matrículas e quantidade de estudantes, número de professores e quantidade de escolas de diferentes níveis.

---

<sup>84</sup> Melvil Dewey, bibliotecário com ambições empresariais, padronizou as fichas com medidas de cinco por três polegadas ou mais, exatamente 7,7 por 12,5 centímetros. Ele abriu uma empresa para vender as fichas (Burke, 2012, p. 64).

<sup>85</sup> As fichas foram digitalizadas e serão apresentadas como figuras. Em seguida, a ficha foi transcrita em forma de organograma para que pudesse ficar legível.

<sup>86</sup> Todos os autores descritos nas fichas serão apresentados no apêndice deste trabalho, acompanhados de uma minibiografia.



As datas que aparecem são: 1938, 1939 e 1940. Isso nos faz acreditar ser mais ou menos o período em que foram feitos os registros. Esses dados estão intitulados como: *Órgãos de ensino em Minas Gerais*. Decidimos definir essas fichas de anotações pessoais de Helena Antipoff como *Fontes do pensamento de Helena Antipoff*.

As iniciativas para cientificizar a educação se adequam à lógica que presidia a ciência da época, implicando uma sistematização prática das ações com base nas teorizações dos experimentos possíveis ao momento histórico (Franco, 2008). A maioria dessas iniciativas, como é o caso do Laboratório de Psicologia, é presidida por psicólogos, primeiro por se tratar de um laboratório de psicologia e segundo por serem necessários o domínio e o manuseio de instrumentos experimentais. No entanto, devemos considerar que, antes de ser psicóloga, Helena Antipoff era educadora, com formação no magistério e na psicologia social e humanista. Dessa forma, é possível perceber que suas reflexões são carregadas de sensibilidade e flexibilidade com relação aos instrumentos de avaliação e medida, pois sempre considera que o papel da ciência é auxiliar e alcança mais rápido os objetivos esperados. Logo, vamos analisar os diferentes autores que acreditamos que fundamentaram a Escolologia como ciência.

A análise das fichas mostrará que a ciência se constrói graças à diversidade de referenciais teóricos, horizontes disciplinares, abordagens, métodos e conceitos que a enriquecem e fazem dela sua principal originalidade.

Conforme mencionado, o material que estamos desenvolvendo nesta tese constitui uma fonte inédita e recém-localizada no arquivo do Museu Helena Antipoff da Fundação Helena Antipoff. São arquivos pessoais, anotações e reflexões da autora. Alguns são retirados de livros, e outros são construções da própria autora. No total, foram 96 fichas de registros, das quais 21 classificamos como fundamentos da Escolologia. Nós as dividimos em quatro categorias. Trata-se de um valioso material que poderá suscitar outros trabalhos sobre a obra de Helena Antipoff, no entanto, como nosso foco aqui é a Escolologia, optamos por agrupar os trabalhos que entendemos respaldar a proposta escolológica como ciência da escola.

Os dados coletados foram tratados de maneira que pudessem ser significativos. Estabelecemos quatro eixos temáticos conforme a tabela de recorrências. As categorias de análise da pesquisa, segundo Bardin (2011, p. 117), emergem por meio de uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo os critérios previamente definidos”.

### Quadro 8 - Categoria dos manuscritos

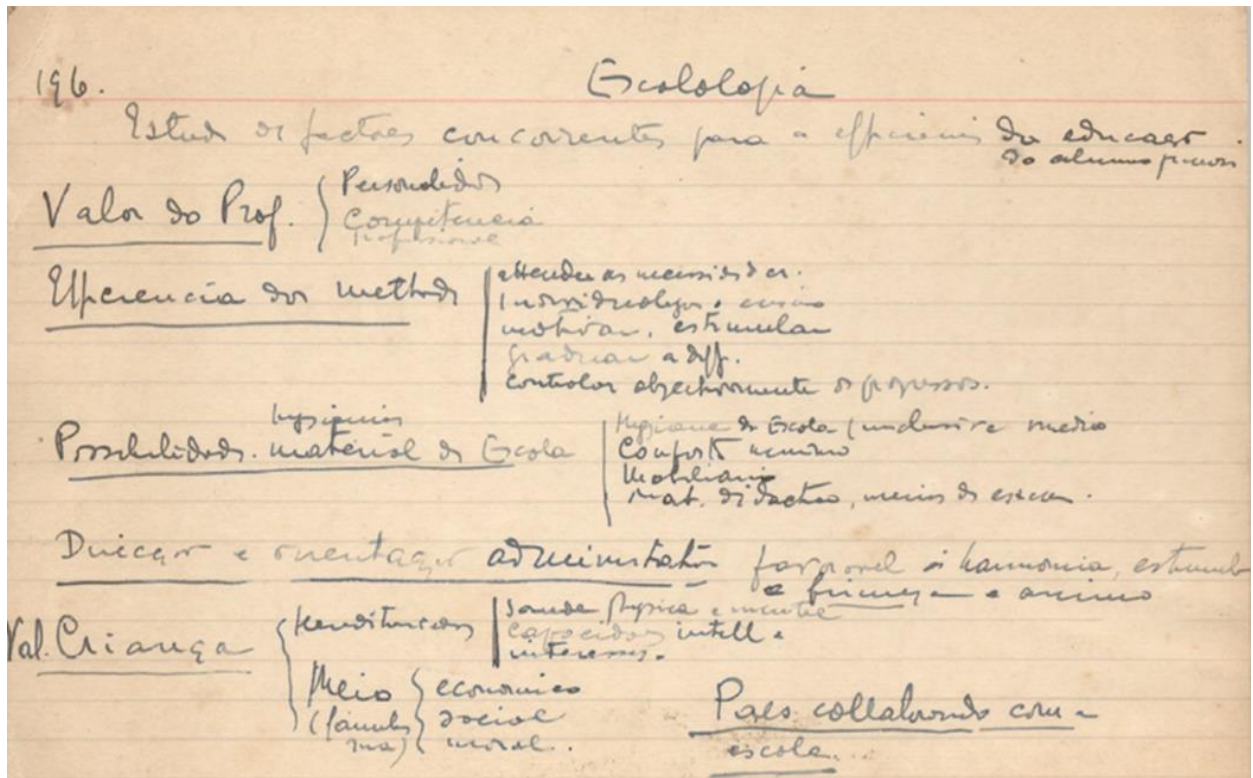
Eixo Temático 1	Eixo Temático 2	Eixo temático 3	Eixo temático 4
Estudos escolológicos	Estudos sobre a inteligência	Estudos sobre a formação do professor	Estudos didáticos e metodológicos sobre práticas pedagógicas inovadoras

Fonte: elaboração própria.

## 1 Estudos escolológicos

A primeira ficha que vamos descrever é a ficha intitulada *Escolologia*, que faz referência direta ao tema desta tese. Como podemos observar, Helena Antipoff elabora uma espécie do que poderíamos chamar de um esboço de ideias, que é o primeiro passo para a elaboração de um projeto ou uma obra, ou seja, uma forma de materializar a ideia de um determinado autor. A ficha é elaborada a partir do tema Escolologia e, na primeira linha, aparece um subtítulo: “Estuda os fatores concorrentes para a eficiência da educação dos alunos primários”. Em seguida, esses fatores são descritos e caracterizados. Vejamos a ficha 1<sup>87</sup>:

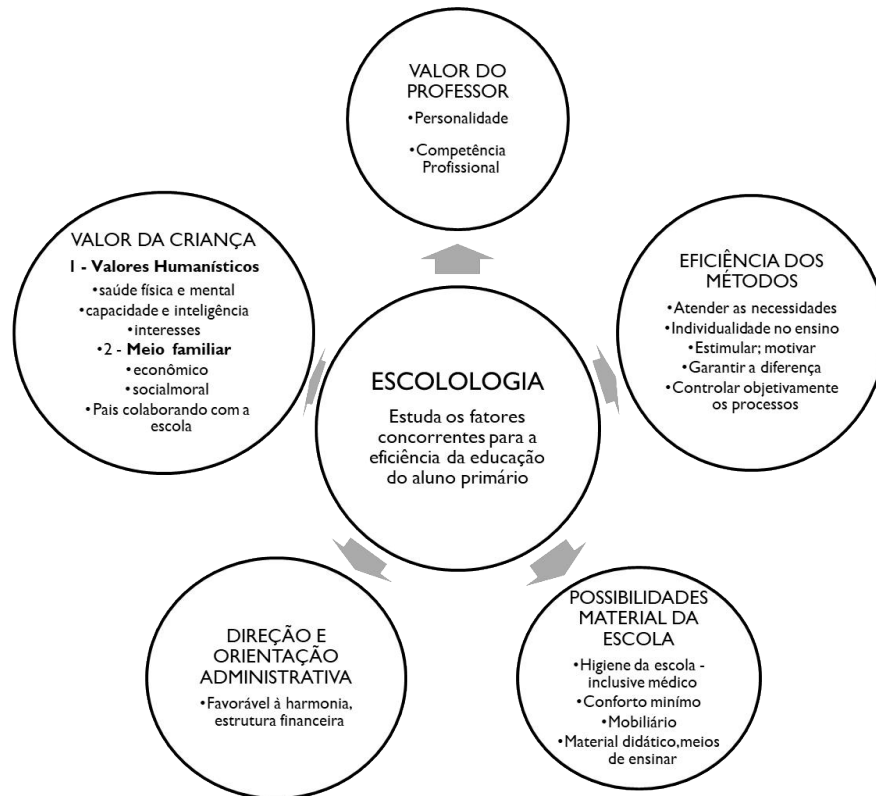
### Ficha 1 - Escolologia



Fonte: Arquivo pessoal de Helena Antipoff, localizado no Museu Helena Antipoff, em Ibirité-MG.

<sup>87</sup> As fichas foram digitalizadas e, a partir da digitalização, realizamos a captura das imagens, utilizando a ferramenta *printscreen* do computador e salvamos como imagem, o que reduz a qualidade da visualização.

### Fluxograma 1 - Transcrição da ficha 1 - *Escolologia*



Fonte: Elaborada pela autora a partir da ficha 1 – Arquivo pessoal de Helena Antipoff, localizado no Museu Helena Antipoff, em Ibitité-MG.

O primeiro fator é o valor do professor, caracterizado por dois itens: personalidade e competência profissional. O segundo fator é a eficiência dos métodos e suas características são: entender as necessidades das crianças; individualidade do ensino; motivação e estímulo; garantia das diferenças e controle objetivo dos processos. No terceiro fator, arrolando suas possibilidades de material da escola e suas principais características constam: higiene da escola, assistência médica; conforto mínimo; mobiliário; material didático e meios de ensino. O quarto fator: direção e orientação administrativa, sua principal característica é garantir um ambiente harmonioso, inclusive financeiro. O quinto fator: o valor da criança, está subdividido em dois valores: humanístico e meio familiar. Os valores humanísticos seriam: saúde física e mental; capacidade, e inteligência e interesses. Os valores referentes ao meio familiar englobam os valores econômico, social e moral e, por fim, os pais colaborando com a escola.

Essa ficha confirma a ideia de que a Escolologia é, de fato, um estudo biopsicossocial a partir de um método científico, pois o interesse de Antipoff não é apenas em dados estatísticos de rendimento escolar, mas, sim, em toda complexidade que envolve o ambiente escolar e o processo de ensino aprendizagem.

Como podemos observar, Helena Antipoff propôs, neste esboço, que a Escolologia deveria ser um estudo dos diversos fatores que interferem na eficácia da educação dos alunos do ensino primário. Ela descreveu esses fatores que estão relacionados ao professor, aos métodos de ensino, ao material, à administração e ao meio social, familiar e econômico dos alunos e, embora estes fossem analisados de formas separadas, no dia a dia, interferem na eficácia da educação de forma concomitante ou concorrente, nas palavras da autora. Isso faz com que a escola seja entendida como uma pequena sociedade, ou unidade sociológica, como já foi descrito. Dessa forma, a eficácia diz respeito à qualidade da educação, que pode ser medida pelos seus resultados, mas também pode ser observada pelos seus aspectos psicossociais.

Considerando que a aprendizagem é um processo complexo, Helena Antipoff sabia que o processo de aprendizagem do aluno não dependia apenas do estímulo e da capacidade do professor ou do aluno, pois existem fatores diversos que influenciam na capacidade e na motivação do aluno para a aprendizagem. Com base nesta ficha, nomeamos cinco aspectos que juntos integram o eixo da Escolologia: os aspectos da formação, os aspectos pedológicos, aspectos didático-pedagógicos, aspectos administrativos, e os aspectos de infraestrutura, que serão explorados e pontuados nesta sequência:

O primeiro aspecto, relacionado à formação, está diretamente ligado ao professor, a sua personalidade, a sua formação acadêmica e profissional e a suas escolhas pedagógicas. A ideia de reformar o ensino passa pela transformação da formação do educador. Helena Antipoff considerava que todos os instrumentos pedagógicos não seriam eficazes se o professor não estivesse à altura da tarefa de ensinar: “Os métodos, o material didático, o ambiente escolar, as crianças – essa matéria prima – o que significam elas ao lado desse fator excepcionalmente preponderante que é a personalidade do mestre?” (Antipoff, 1992b, p. 19). Para ela, o segredo do bom êxito estava na formação e preparação do professor para a tarefa de educar.

Como poderá o educador de hoje deixar de lado o espírito teórico, se o conhecimento exato da criança, de suas tendências, e das leis que regem sua evolução é a pedra angular do edifício pedagógico?... Entre esses dois pontos, o de chegada e o de partida, estende-se todo o imenso campo de trabalho científico, com seus problemas, suas dúvidas, seus métodos pacientes, suas verificações preciosas. Eles são indispensáveis ao mestre, pois, como poderá ele, sem seus resultados, dirigir com segurança a natureza complexa da criança? (Antipoff, 1992b, p. 23).

Suas ideias encontraram reforço no Decreto n°. 9.653, que regulamentava a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Em seu Artigo 1º., dizia que a finalidade da escola era “dar aos professores primários uma técnica moderna de ensino, promovendo-lhes, ao mesmo

passo, o desenvolvimento físico, intelectual e social” (Minas Gerais, 1930). Portanto, Helena Antipoff procurou combinar preparação científica e prática profissional na formação das professoras-alunas para que pudessem praticar com consciência, e não mecanicamente, os modos e os processos didáticos.

A orientação pedagógica descrita no regulamento aponta para uma formação teórico-prática. Os incisos 1 e 2 do regulamento diziam que os programas das disciplinas deveriam ser formulados priorizando as técnicas de ensino e formas didáticas já experimentadas. Entretanto, o inciso 3 afirma que “os professores poderão, depois de bem discutida a proposta em reunião de professores e submetida pelo diretor às autoridades superiores, pôr em prática esta ou aquela investigação[...] para iniciar as alunas nos métodos experimentais de investigação e bons hábitos de trabalho[...]” (Minas Gerais, 1930).

O regulamento ressalta que a parte “observações e pesquisas peculiares à psicologia educacional” deveria cogitar assuntos diretamente relacionados à educação, pois não tinha como “escopo” estudar a criança em si, mas a criança como aluno em classe em vista do ensino (Minas Gerais, 1930). Embora o decreto limitasse o desenvolvimento da pesquisa educacional ao âmbito da psicologia, na prática, Helena Antipoff desenvolveu, por meio da Escolologia, um mecanismo completo de estudo antropológico, psicológico e pedagógico que deu ao professor consistente formação teórica e prática em pesquisa educacional.

Isso pode ser confirmado no Decreto nº 887, de 30 de junho de 1937, que aprovou os programas da Escola de Aperfeiçoamento. No Programa de Pedologia e de Psicologia Experimental aplicadas à educação, estava prevista, no 2º. ano do curso, uma atividade denominada: “Organização as classes escolares e controle objetivo do trabalho escolar”, que se constituía a partir de quatro itens: 1) aplicação de testes de inteligência para constituição das classes homogêneas; 2) medida objetiva do trabalho dos métodos: testes de desenvolvimento geral, de promoções e suas técnicas. Índices sobre possibilidades econômicas, sociais e intelectuais dos alunos; 3) monografia de uma classe escolar. Estudo das diferenças individuais dos alunos quanto ao aspecto físico, mental, social, moral e pedagógico, aplicando estudo dos testes, inquéritos e outros métodos de investigação estudados durante o curso de psicologia; e 4) Questões sobre orientação profissional. A seleção profissional e os métodos de investigação. O papel da escola primária, secundária e normal na orientação profissional (Minas Gerais, 1937).

O segundo aspecto que aparece na ficha referente ao valor da criança, chamamos de aspecto pedológico, que inclui: 1 - valores humanísticos: saúde física e mental, capacidade e

inteligência, interesses; 2 - meio familiar: econômico, social, moral e pais colaborando com a escola.

Vamos utilizar o termo pedologia, pois era o termo utilizado para denominar o que alguns autores, entre eles Vigotski (2018) chamavam de estudo da criança. A pedologia aborda o processo de desenvolvimento humano a partir da relação dialética entre os aspectos sociais e biológicos e as funções psicológicas superiores, o que nos permite compreender o desenvolvimento humano por meio de sua complexidade, atravessando os campos das ciências do homem e da sociedade, envolvendo várias disciplinas (Martins; Souza, 2018). Logo, a pedologia como o estudo da criança, de forma integral, preocupa-se com os aspectos sociais e biológicos no processo de desenvolvimento humano, a fim de conhecer a criança e como ela aprende, sendo fundamental para um processo educativo que tenha êxito.

Denominaremos o terceiro aspecto como aspectos didático-metodológicos, pois se relaciona com a escolha dos métodos pelo professor que atendam a individualidade, o interesse, a necessidade e o planejamento, pois, na Escolologia, é importante que a ação pedagógica seja avaliada a partir de sua eficiência na aprendizagem do aluno. Ademais, diz respeito às teorias pedagógicas que norteavam o trabalho prático.

No curso de aperfeiçoamento, eram estudadas cinco disciplinas de metodologia: Língua Pátria, Aritmética e Geometria, Ciências Naturais e Ciências Sociais (Geografia e História). O intuito da metodologia era instruir sobre a evolução do conceito de escola, sua função, a natureza humana e a questão da aprendizagem. Na aprendizagem, além da parte conceitual, era dada ênfase aos fatores “intervenientes”: interesse, os motivos, o pensamento, hábitos, matérias escolares e as atividades, os métodos de ensino (Prates, 1990).

Os métodos de ensino ensinados na Escola de Aperfeiçoamento tinham como objetivo trazer para dentro do processo educativo da sala de aula a ação, o ativo, o fazer, a experiência, o real, isto é, o que era próximo da vida cotidiana da criança. “O trabalho pedagógico estuda os processos empregados em cada matéria do ensino” (Antipoff, 1930, p. 150). Para Antipoff, os dados levantados pela Escolologia teriam influência sobre a escola, principalmente a análise dos diferentes métodos de ensino e sua eficácia no aprendizado das crianças (Antipoff, 1992b).

O quarto aspecto, o administrativo, refere-se à organização e ao funcionamento da escola, ao horário de entrada e saída, à organização do tempo, à distribuição das atividades e à distribuição dos programas escolares. Antipoff acreditava que todos estes dados deveriam servir de base para planejamento e organização do sistema. Ela propôs ainda expor os dados levantados em uma espécie de Museu da Criança.

Analisar os diferentes métodos de ensino mostrar o caráter das diferentes instituições pedagógicas, analisar os programas escolares, os horários, mostrar ainda que por meio de fotografias e de planos, vários tipos de construções escolares mobiliários, expor os manuais de leitura, de história, fazer prevalecer os melhores e mostrar os defeitos dos maus – são outras tantas obrigações úteis e atraentes, que não permitirão equívoco, nem sobre uma carteira anti-higiênica, nem sobre a impressão de um primeiro livro de leitura (...) aos olhos do jovem escolar. (Antipoff 1992b, p. 12)

Isso nos leva ao quinto aspecto, o da infraestrutura, referente ao prédio onde a escola está inserida e à forma como é organizada, envolvendo as salas de aulas, sua configuração, o mobiliário utilizado pelas crianças, bem como os materiais que são distribuídos como material didático, merenda escolar e, no caso da Escolologia, há uma preocupação com higiene e saúde.

Com base nesse esboço, percebemos que o intuito da Escolologia era acompanhar o desenvolvimento dos seguintes aspectos: formação do professor, estudos sobre a criança (pedologia), didática e metodologia, administração e infraestrutura, e como eles têm consequências no resultado da educação oferecida pela escola, ao mesmo tempo em que estes resultados devem ser oferecidos como importantes instrumentos de medida quantitativa e qualitativa para as mudanças necessárias. Antipoff acredita que este é um método importante para capacitar o educador, por isso a proposta de que a Escolologia fosse uma disciplina, um campo do conhecimento educacional que utiliza os métodos científicos como meio de oferecer uma educação de qualidade.

Nesse caso o papel da pedagogia científica consiste em avaliar exatamente o caráter de cada componente e indicar os meios de evitar deficiências por compensações disponíveis. Mas antes de indicá-las é preciso estudar os casos reais dessas numerosas dificuldades que a vida da escola apresenta a todo o momento (Antipoff, 1930, p. 147).

A preocupação de Helena Antipoff com a vida da escola e todos os aspectos que a circundam nos leva a conjecturar que há uma importância da educação integral e integrada em seu pensamento. O fato de ela evidenciar todas as dimensões do desenvolvimento humano no processo de aprendizagem e se preocupar de que forma o tempo da escola possa ser oferecido com qualidade também demonstra essa preocupação com a educação integral. Importante ressaltar que o esboço que construímos demonstra que esses aspectos, embora estejam divididos para a nossa compreensão, no ambiente escolar, eles interagem o tempo todo, indicando como cada aspecto interfere um no outro, integrando-se no processo educativo e no desenvolvimento integral de todos os aspectos da criança.

A ficha 2 é o verso da ficha 1. Dando continuidade ao modelo de esboço, Antipoff apresenta dados que parecem se referir ao sistema de ensino de Minas Gerais, o que nos indica

que poderia haver, por parte de Antipoff, uma preocupação na organização não só da escola, como também de um sistema de ensino público mineiro, o que faria sentido, uma vez que a Escolologia procurava relacionar os fatores do ambiente escolar com o ambiente social, cultural, político, pedagógico, econômico e cultural.

**Ficha 2 - Verso da ficha 1 – Escolologia**

The handwritten table contains the following data:

- Orgão de ensino em Minas:**
  - Escol. Prim. - 39 Escolas - 165 prof.
  - Primaria - 5398 11.703
  - Secundaria - 195 387
  - Normal - 104
- População:**
  - 7.000.000
  - em 1938 - 4.594.112
  - em 1939 - 4.422.222
  - em 1940 - 4.225.656
- Despesas em Esc. (1940):**
  - I - 81.766 - 44,3%
  - II - 48.274 - 26,2%
  - III - 33.244 - 18,1%
  - IV - 19.812 - 10,7%
  - Total: 183.121
- Outros dados:**
  - Despesas em Esc. 41%
  - Despesas em Esc. 30,1%
  - Despesas em Esc. 18,1%
  - Despesas em Esc. 10%

Fonte: Arquivo pessoal de Helena Antipoff, localizado no Museu Helena Antipoff, em Ibirité-MG.

Por se tratar de muitos dados estatísticos, esboços e informações relevantes, optamos por apresentar as informações por partes. O título, que aparece no alto da ficha: *Órgãos do ensino em Minas*, leva-nos a pressupor uma relação entre os estudos escolológicos no âmbito escolar com a organização do sistema de ensino mineiro. Poderia Antipoff estar interessada em conhecer como a organização do sistema afeta o ambiente escolar, já que a base da Escolologia é analisar todos os fatores que incidem sobre a escola, demonstrando como ela amplia sua visão de que a educação das crianças recebe influências de diferentes aspectos, superando a ideia do sucesso individual.

Os dados descritos apontam as matrículas referentes aos órgãos de ensino de Minas Gerais. Observemos a descrição dos dados na tabela 7.



**Tabela 7 - Distribuição de matrículas dos órgãos de ensino de Minas Gerais –  
transcrição da ficha 2**

<b>Órgãos do ensino em Minas Gerais</b>		
Tipo de escola	Quantidade de escola	Quantidade de professores
Escolas pré-primárias	34	165
Primárias	5.398	11.703
Supletivo	195	387
Normais	104	Sem referência

Fonte: elaborado pela autora a partir da ficha 2 -Arquivo pessoal de Helena Antipoff, localizado no Museu Helena Antipoff, em Ibirité-MG.

Conforme a tabela anterior, o sistema de ensino em Minas Gerais oferecia quatro níveis de ensino: pré-escola, primário, supletivo e normal. Vale destacar que o primário é o nível com maior oferta de vagas, isso se refere ao investimento feito pelo estado mineiro a partir da Reforma Francisco Campos, que viu no ensino primário uma forma de preparar a população para ocupar seu espaço nas mudanças que ocorriam na estrutura econômica e social do Brasil no final dos anos de 1920 e início de 1930. A inserção do estado na modernidade passava pela industrialização do país, sendo, portanto, um novo ideário, uma nova consciência de mundo, uma nova sensibilidade, uma nova percepção de realidade que mudou costumes seculares e a organização social de estilos de vida tradicionais (Carvalho; Carvalho, 2013).

Na tabela 8, destaca-se o número de matrículas de crianças entre sete e quatorze anos do ensino primário em Minas Gerais. Pelos dados, notamos que a obrigatoriedade do ensino primário, embora seja a partir dos sete anos, tinha a idade do término elevada, aos quatorze anos, porque o nível de repetência era alto, como vimos nos dados apontados pelas monografias.

**Tabela 8 - Transcrição da ficha 2, com o total de matrículas do ensino primário nos anos de 1938, 1939 e 1940**

<b>POPULAÇÃO ESCOLAR 7 A 14 ANOS – ESTADO DE MINAS GERAIS</b>	
<b>ANO</b>	<b>MATRÍCULA</b>
1938	459.117
1939	447.253
1940	473.656

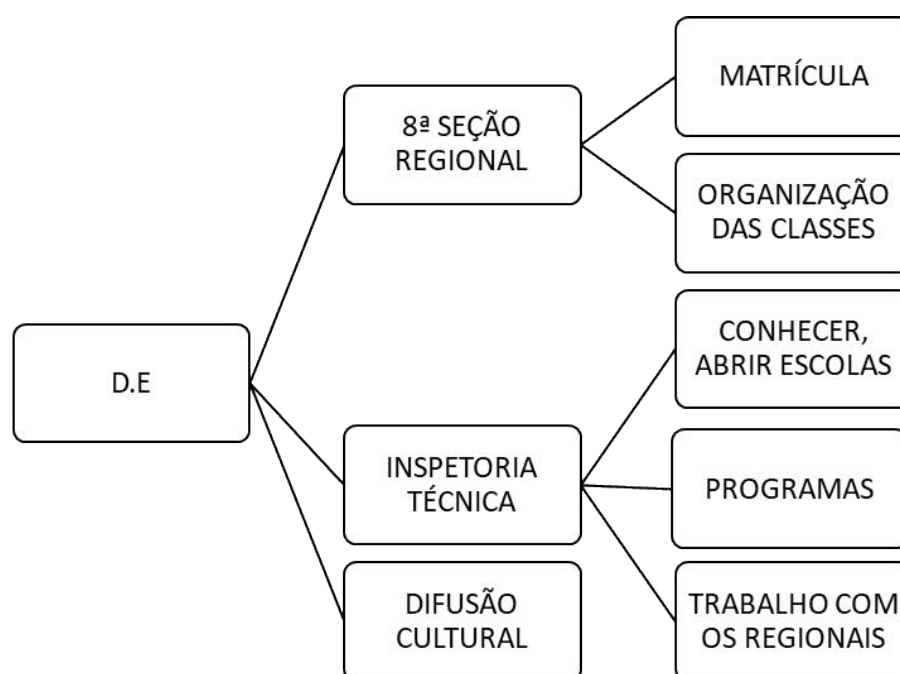
Fonte: elaborado pela autora a partir da ficha 2 - Arquivo pessoal de Helena Antipoff, localizado no Museu Helena Antipoff, em Ibirité-MG.

Estes dados são os únicos em que aparecem datas, o que podemos deduzir que são anotações após a publicação das primeiras monografias em 1930 e 1932, ou seja, embora nosso estudo não tenha encontrado monografias de classes após 1932, os dados dessas fichas de

anotações pessoais de Helena Antipoff indicam que, em 1940, ela continuava pensando sobre a Escolologia e elaborando anotações com dados atualizados das escolas e do sistema de ensino de Minas Gerais.

Na ficha 2, ao lado dos dados referentes aos órgãos de ensino e das matrículas do ensino primário, Helena Antipoff representa, por meio de um esboço, um esquema descrevendo a composição do Departamento de Educação, indicado por ela com a sigla D.E.<sup>88</sup>, conforme o fluxograma 2 que transcrevemos a seguir:

**Fluxograma 2 - Transcrição do esboço referente ao Departamento de Educação da ficha 2**



Fonte: elaborado pela autora a partir da ficha 2 - Arquivo pessoal de Helena Antipoff, localizado no Museu Helena Antipoff, em Ibirité-MG.

A instrução pública em Minas Gerais, até 1930, era competência da Secretaria do Interior, cuja documentação registra as ações relativas à administração e ao funcionamento de escolas normais, grupos escolares, ginásios e faculdades. Com a aprovação da Lei nº 1.147, de 06-09-1930, foi criada a Secretaria de Educação e Saúde Pública. Normativas subsequentes

<sup>88</sup> O D.E foi pensado e organizado a partir da Reforma Francisco Campos. Após a aprovação da Lei nº. 1036, de 25-9-1929, aprovaram-se os “Regulamentos do Ensino Normal e Primário”, expedidos com os Decretos nº. 8162 (20-01-28) e 7970-A (15-10-27), contendo outras disposições. A organização a partir de um sistema traria melhoras à eficiência das instituições de ensino, baseando-se no princípio de Taylor, que recomenda a separação do planejamento e tarefas executivas (18). As tarefas de planejamento e avaliação deveriam ser realizadas por técnicos educacionais trabalhando no escritório central. As tarefas executivas deveriam ser desempenhadas pelas escolas (Campos, 1988).

promoveram mudanças estruturais nos órgãos responsáveis pelo ensino no estado. Em 1931, pelo Decreto n°. 19.850, foram criados os Conselhos Federais e Estaduais de Educação, que passaram a funcionar efetivamente a partir de 1934. A Lei Estadual n° 212, de 30-10-1937, reorganiza os serviços da secretaria e cria o Departamento de Educação, ao qual ficaram sujeitas sete inspetorias responsáveis pelos serviços administrativos da política nacional, a saber: Inspetoria do Expediente; Inspetoria Técnica; Inspetoria do Ensino Primário; Inspetoria do Ensino Secundário e Superior; Inspetoria de Contabilidade e Material; Inspetoria de Estatística Educacional; Inspetoria de Propaganda e Difusão Cultural (Minas Gerais. Inventário do Arquivo Público Mineiro, 2016).

No caso da descrição do fluxograma 2, Helena Antipoff se atém à Inspetoria Técnica e à Inspetoria de Difusão cultural, uma vez que, provavelmente, os dados se relacionam ao trabalho destas inspetorias, mas, como não identificamos nada que comprove, damos sequência à descrição da ficha, que apresenta outros dados importantes, visto que o objetivo da Escolologia era conhecer, medir, classificar e identificar as questões referentes à educação das crianças ao mesmo tempo em que formava os especialistas em educação para que pudessem planejar, direcionar, intervir e acompanhar as práticas de ensino nas escolas mineiras.

De acordo com estudo realizado por Campos (1998), sistema de ensino mineiro, a partir da Reforma Francisco Campos, foi organizado pensando na melhoria e na eficiência das instituições de ensino. Baseando-se no princípio de Taylor, que recomenda a separação do planejamento e tarefas executivas, as tarefas de planejamento e avaliação deveriam ser realizadas por técnicos educacionais trabalhando no escritório central, e as tarefas executivas deveriam ser desempenhadas pelas escolas. Peixoto (1981) aponta que inovações, testes, introdução de novos métodos, programas, organização, decisões sobre escolha de livros, cronogramas, tudo que dizia respeito à tomada de decisão pelas instituições centrais de ensino (Conselho Superior de Instrução e Superintendência Geral de Instrução Pública). Às escolas, coube a tarefa de executar as normas detalhadas e rígidas emitidas de acordo com as decisões do escritório central. A implementação das decisões foi orientada e controlada por meio de um complexo sistema de avaliação das escolas<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> A avaliação do desempenho escolar foi feita por supervisores técnicos da Superintendência Geral de Instrução Pública, que deveriam visitar as escolas regularmente e fornecer relatórios mensais sobre o funcionamento das escolas, que incluíam uma avaliação da "preparação, competência e aptidões dos professores", bem como das taxas de promoção alcançadas por suas turmas. Também estavam previstos exames escolares no final do ano, na Superintendência Geral de Instrução Pública, para serem aplicados simultaneamente em todas as escolas públicas (Campos, 1989, p. 141).

Na tabela 8, encontram-se outras informações retiradas da ficha 2 e destaca-se o número de alunos por série na capital Belo Horizonte no ano de 1940. O principal destaque desses dados é em relação à quantidade de alunos no primeiro ano, que representa 44,3% dos estudantes e, no quarto ano, que seria a série final, com apenas 10,7% das matrículas. Os números, dessa maneira, revelam a grande quantidade de reprovação dos alunos nas primeiras séries primárias e o alto índice de evasão escolar. Acreditamos que este esboço realizado por Antipoff, destacando esses números e os aspectos que influenciam na qualidade e no desempenho do aluno é uma forma de avaliar cada aspecto e entender de que forma ele afeta estes dois aspectos importantes: qualidade e desempenho.

**Tabela 9 - Transcrição da ficha 2, com a distribuição dos alunos da capital por série de ensino em 1940**

GRUPOS ESCOLARES NA CAPITAL – 1940			
SÉRIE	MATRÍCULA	PORCENTAGEM	MATRÍCULAS ABANDONADAS
I ANO	81.776	44,3%	7.267
II ANO	48.274	26,2%	5.048
III ANO	33.249	18,8%	3.874
IV ANO	19.812	10,7%	2.092
TOTAL	183.181	100%	18.281

Fonte: elaborado pela autora a partir da ficha 2 - Arquivo pessoal de Helena Antipoff, localizado no Museu Helena Antipoff, em Ibirité-MG.

O sistema de ensino mineiro, a partir do Regulamento da Escola Primária de 1927, se organizou por meio de agrupamentos homogêneos. A aplicação de testes de QI foi implementada regularmente nas escolas públicas a partir de 1931, tendo como propósito, inicialmente, resolver o problema da falsificação de idade, pois as crianças entravam para a escola com idades que variavam de cinco a 12 anos, e a obrigatoriedade era de sete anos. Com isso, os pais foram obrigados a apresentar uma certidão de nascimento ao matricular as crianças na escola. A cada ano, o Laboratório de Psicologia era encarregado das tarefas de aplicação dos testes de QI, e os assistentes técnicos da Instrução Pública realizavam os procedimentos de homogeneização. Antipoff e seus assistentes no laboratório acreditavam, genuinamente, que uma organização científica das salas de aula ajudaria a resolver o problema das altas taxas de

repetência e forneceria instruções adaptadas às diferentes necessidades das crianças (Campos, 1988/1989).<sup>90</sup>

No entanto, de acordo com os dados descritos na ficha 2, o propósito não estava sendo alcançado, pois o alto índice de reprovação continuava grande nas escolas. Em 1936, no prefácio do relatório anual do laboratório, Antipoff observou que a tarefa do laboratório não poderia se limitar à aplicação de testes, mas deveria também realizar um acompanhamento do processo de homogeneização<sup>91</sup>, "para melhor compreender as falhas e revelar as vitórias" (Campos, 1988/1989). Isso sugere que a Escolologia pretendia ir além de agrupar os alunos por idade e inteligência, analisando os diversos fatores psicológicos e psicossociais no contexto educacional, com base na dimensão sociocultural, ampliando as oportunidades das crianças em seus diferentes níveis sociais. Antipoff defendia que a escola deveria ser um instrumento poderoso de desenvolvimento das capacidades cognitivas. Isso contradiz a seleção de classes homogêneas, que prioriza o aspecto das habilidades naturais, e não as habilidades que podem ser desenvolvidas por meio da intervenção planejada.

Dessa forma, a ficha 2 pode indicar como Helena Antipoff pensava e compreendia a atuação dos órgãos que compunham o sistema educacional por meio do Departamento de Educação e como sua distribuição estava voltada para a organização escolar.

No fluxograma 3, podemos observar um esboço intitulado *Boletim*. Os boletins, publicados de 1929 a 1937, tinham como característica a divulgação de conhecimentos técnicos e científicos da psicologia e da pedagogia, entre eles, as discussões acerca do conceito de inteligência e das formas disponíveis ou possíveis de mensurá-la, com destaque aos testes (Rota-Júnior, 2016).

O fluxograma 3 descreve os aspectos da homogeneização e demonstra que esses aspectos não estavam focados apenas no desenvolvimento cognitivo, mas também nos vários

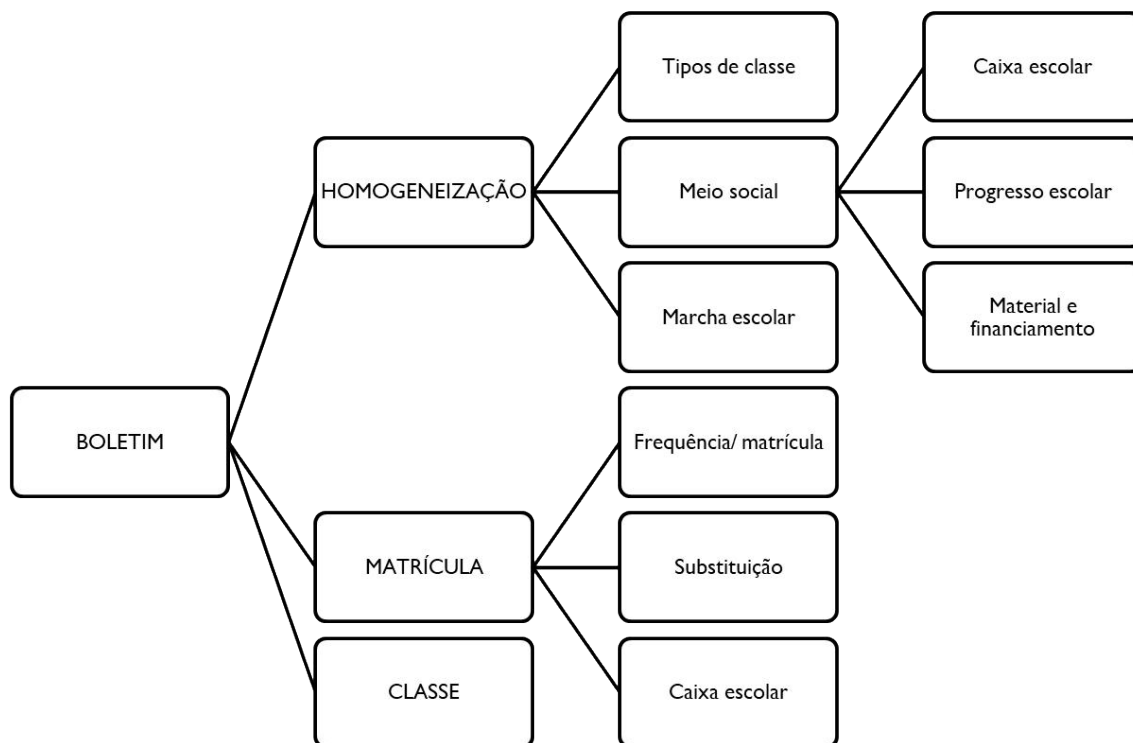
---

<sup>90</sup> De acordo com Campos (1989), os professores perceberam que os procedimentos de agrupamento homogêneo, ditados por especialistas em educação, eram mais uma forma de controle do seu trabalho do que uma preocupação com o desenvolvimento das crianças. Há relatos de que professores resistiram aos procedimentos padronizados de organização da sala de aula, à medida que estes procedimentos não lhes permitiam escolher seus alunos. Isso sugere que as escolhas dos professores também faziam parte do processo de organização da sala de aula antes da introdução do agrupamento homogêneo.

<sup>91</sup> A homogeneização das classes por nível intelectual, medida através de testes de nível mental e testes de conhecimento escolar, inspirava-se nas proposições de teóricos da organização racional do trabalho. Segundo Taylor, autor citado por Antipoff na justificativa da organização das classes homogêneas, a racionalização dos processos de trabalho consistia na adoção de um conjunto de procedimentos combinando ciência, harmonia e cooperação, em busca da obtenção do máximo de rendimento na atividade coletiva em oficinas. Para Antipoff, agrupar os alunos em classes homogêneas, segundo seu desenvolvimento mental, seria uma combinação de elementos para a organização racional do trabalho pedagógico, acrescentando-se a essa organização a escolha adequada de um tipo de professor para cada tipo de classe, dessa forma assegurando os resultados esperados (Antipoff, 1935).

fatores que exerciam influência na forma de organização das classes por meio da homogeneização. Destacamos neste esboço os três critérios utilizados para homogeneização: tipo de classe<sup>92</sup> à qual a criança pertenceria<sup>93</sup>, o meio social do qual ela provém e sua marcha escolar, ou seja, sua trajetória desde quando começou a frequentar a escola.

### Fluxograma 3 - Transcrição– Boletim do sistema educacional



Fonte: elaborado pela autora a partir da ficha 2 - Arquivo pessoal de Helena Antipoff, localizado no Museu Helena Antipoff, em Ibirité-MG.

Quando Helena Antipoff relaciona o desenvolvimento escolar ao meio social, ela afirma que os testes medem a inteligência favorecida por um meio privilegiado com acesso a uma cultura mais letrada, e não que crianças nascidas em meio social elevado sejam mais inteligentes. A inteligência natural é um conceito irreal e confusamente artificial, ou seja, os testes não medem a capacidade natural, a inteligência real da criança. Por isso, crianças nascidas

<sup>92</sup> A classificação das classes em A, B, C e D em Minas Gerais teve início em 1931, a partir do trabalho realizado pelo Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento. As classes foram divididas em A, para as crianças consideradas fortes; B, para as médias; C, para as fracas e D, para as anormais (conhecidas como classes especiais) (Antipoff, 1932).

<sup>93</sup> Nesse contexto, as classes especiais já eram uma realidade. Os alunos recomendados para essas classes deveriam ter até 12 anos, já tendo sido reprovados para a série seguinte por três anos. O ensino público era obrigatório e gratuito para todas as crianças entre sete e quatorze anos.

em meio social privilegiado atingiam médias maiores nos testes comparadas às crianças de meio social desfavorecido.

Para tanto, era necessário que o sistema educacional organizasse meios para que a criança advinda do meio social menos privilegiado tivesse acesso a políticas que oferecessem a ela mais oportunidade de desenvolvimento. A questão econômica é um dos fatores que mais interfere nesse acesso, tanto que uma das políticas educacionais era o caixa escolar, que oferecia materiais e alimentação para as crianças de meios sociais menos favorecidos.

Diante dessa análise, podemos classificar esse aspecto da organização do sistema de ensino mineiro como um aspecto político da Escolologia. Embora Helena Antipoff não mencione como um aspecto político, ao nosso ver, a organização do sistema público é uma ação do Estado para educação pública e trata da forma como este sistema se organiza, visando como objetivo final a aprendizagem das crianças. Queremos incluí-lo por entendermos sua importância para nossa análise, pois, a partir do entendimento de que política aqui representa a ação do Estado, também gerará consequências para a qualidade da educação oferecida, tendo como único objetivo a aprendizagem.

Nesse sentido, Carnoy, Gove e Marshal (2009)<sup>94</sup> defendem o conceito de capital social gerado pelo Estado, ou seja, a organização do sistema de ensino por meio de suas regulamentações (políticas públicas) ou a ausência delas pode afetar a qualidade do currículo para geração de oportunidades para os alunos aprenderem.

Assim como Helena Antipoff defende que diferentes fatores dentro e fora da escola podem influenciar o processo de aprendizagem, atualmente, muitas pesquisas em educação procuram determinar fatores diversos que podem influenciar nesse processo. Em um levantamento feito pelo estudo entre Brasil, Chile e Cuba, Carnoy, Gove e Marshall (2009) determinam que, em sua maioria, os pesquisadores desenvolvem suas pesquisas usando dados sobre alunos, pais, professores e diretores de escolas, demonstrando que as principais unidades

---

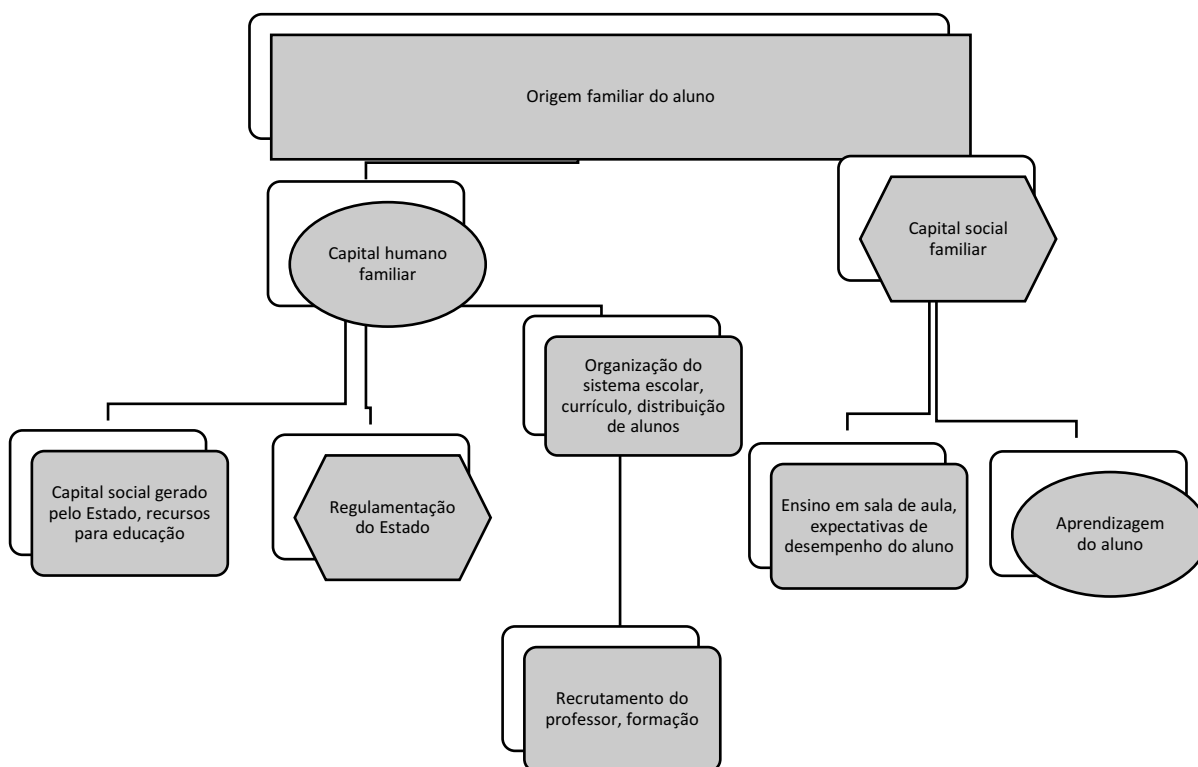
<sup>94</sup> O estudo apresentado pelos autores, em *A vantagem acadêmica de Cuba*, traz uma importante contribuição para a busca da qualidade da educação. O livro aborda os diversos desafios enfrentados por muitos sistemas educacionais da atualidade, entre eles, o brasileiro. Os autores foram a campo em três diferentes países: Cuba, Brasil e Chile, e buscaram evidências na sala de aula onde a qualidade da educação se materializa. A partir de mensurações minuciosas, chegaram a importantes conclusões sobre os fatores que incidem sobre a qualidade da educação: a presença do Estado como guardião da igualdade de oportunidades a partir de um sistema centralizado de acompanhamento do que acontece em cada uma das salas de aula; a formação inicial dos professores, que deve ser fortemente vinculada à prática do ensino e ao currículo ensinado nas escolas, e o corpo docente deve receber orientações e apoio, mas também é responsável pela qualidade da educação dos alunos. Estes e outros fatores estão presentes na proposta escolológica de Helena Antipoff, assim, optamos por mencionar este trabalho, pois suas aproximações e, também, diferenças do trabalho de Antipoff podem nos ajudar a refletir a respeito da busca da qualidade da educação, que se reflete na aprendizagem dos alunos.

de análise são individuais, ou seja, os dados analisados são da sala de aula ou da escola. E outros estudos focam apenas no ambiente social fora da escola.

O que vemos na proposta de Helena Antipoff é uma ampliação de análises individuais para um contexto social mais amplo. A crítica que os autores fazem ao fato de as pesquisas em educação escolar separarem os ambientes escolar e social para suas análises nos faz identificar que esta era uma preocupação de Helena Antipoff ao pensar na Escolologia. Como já havíamos mencionado, todo o fator que incide sobre a escola é importante na análise, e essa dinâmica não acontece separadamente, pois tudo é integrado na dinâmica do dia a dia da escola e todos os fatores influem na aprendizagem, que é nosso foco principal.

O fluxograma 4 foi proposto pelos autores e se aproxima do que Antipoff defendia na proposta escolológica, estando a diferença no tempo em que a pesquisa foi realizada. O trabalho dos autores, realizado em 2009, encontra dados acumulados pelo desenvolvimento de diversas pesquisas em educação ao longo dos últimos 60 anos no Brasil e em outros países.

#### Fluxograma 4 - Relações possíveis entre recursos familiares, escolarização e contexto social



Fonte: Carnoy, Gove e Marshall (2009, p. 38).



Muitos pesquisadores têm se dedicado a investigar diferentes influências que permeiam o ambiente escolar, já o trabalho de Antipoff foi pioneiro a fazer o levantamento dos dados da realidade. Isso nos leva a concluir que Antipoff é pioneira tanto no que diz respeito à pesquisa em educação no ambiente escolar, no levantamento de dados da realidade escolar e na análise desses dados para encontrar soluções para os problemas pedagógicos, quanto na atenção aos diferentes fatores que influem sobre o processo de aprendizagem escolar, demonstrando como o sistema de ensino, que está no centro desse processo, influencia e é influenciado por diversos fatores.

Outro ponto relevante é que os autores identificam que a maioria das pesquisas se debruça em um elemento dessa influência, que normalmente está relacionado ao aluno ou à família. No trabalho de Antipoff desenvolvido em 1930, ela já demonstrava uma preocupação em analisar todos os fatores e compreender a escola como esta pequena sociedade viva e dinâmica, procurando, em seu próprio funcionamento, as soluções para os diversos problemas pedagógicos.

Portanto, o fluxograma 4 anteriormente apresentado traz a dinâmica dos sistemas educacionais, pesquisados pelos autores que supõem ser o desempenho do aluno influenciado por esses elementos, sendo o resultado da aprendizagem exatamente a soma desses fatores. Há relações unidirecionais, ou seja, aquelas que afetam a aprendizagem, mas não ao contrário, como é o caso do capital social familiar e o capital humano social. Já os recursos sociais gerados pelo Estado para o financiamento da educação apontam duas direções, ou seja, afetam e são afetados.

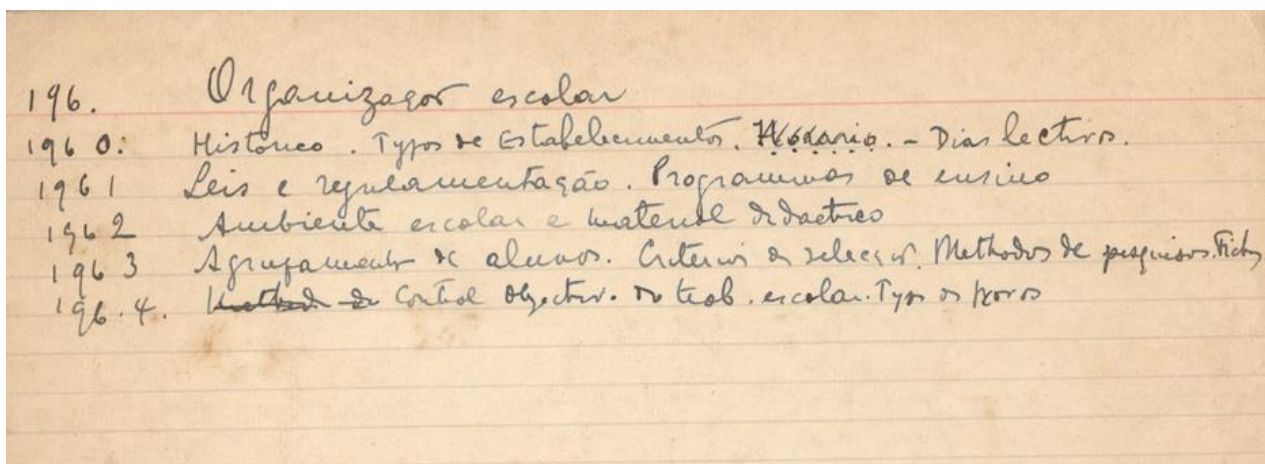
O paralelo que traçamos sobre a ficha de número dois apresentada por Helena Antipoff e o fluxograma dos autores mencionados é sobre como o papel político do Estado na organização dos sistemas de ensino também se integra à dinâmica escolar. Regulamentos, políticas públicas, programas de ensino, leis e decretos perpassam os currículos escolares e definem políticas de formação de professores.

A Escolologia proposta por Antipoff é um campo do conhecimento que abarca todos os aspectos da escola, e o olhar do pesquisador busca compreender como estes se configuram na constituição da escola. Mesmo quando vamos investigar um dos aspectos da escola observando algumas de suas partes, podemos perder de vista todos os fatores, inclusive os políticos, que afetam a dinâmica escolar. Helena Antipoff propõe um modelo para superar a escola do século XIX, muito voltado para o professor e para o ensino. Com isso, ela busca focar nas soluções dos problemas pedagógicos, a partir de um olhar observador e utilizando a pesquisa científica

como caminho de superação. Ainda hoje, no século XXI, é possível perceber que não superamos a escola do século XIX, como nos mostram Carnoy, Gove e Marshall (2009).

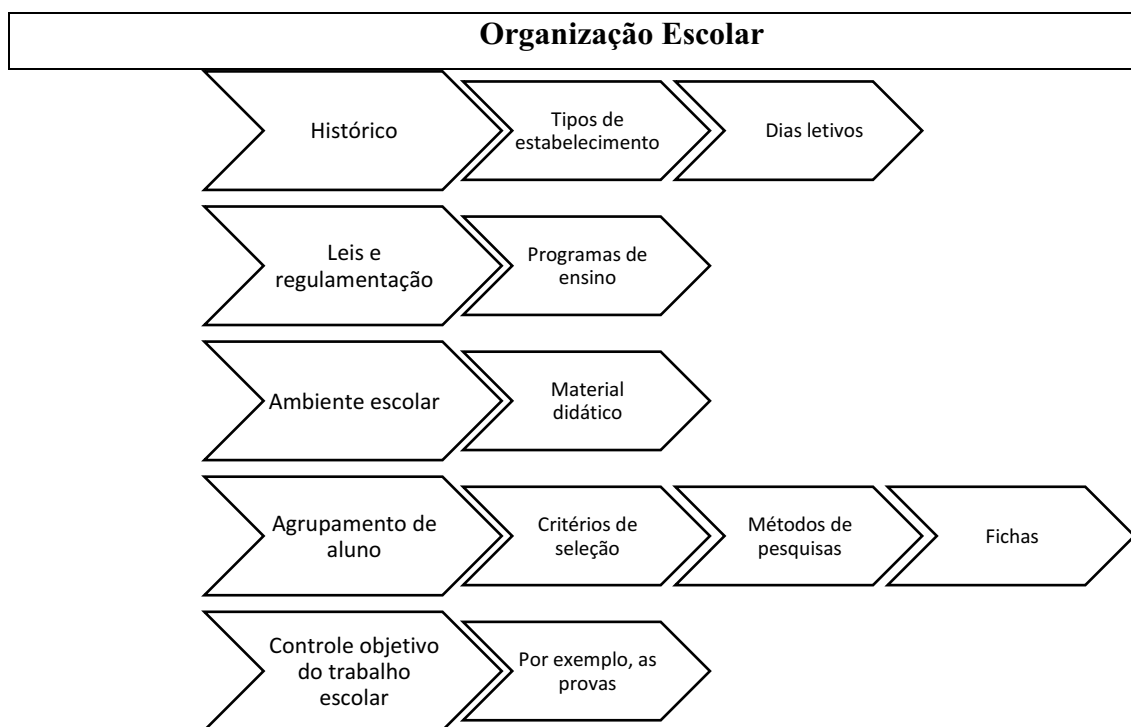
Dessa forma, a ficha 3, que apresentaremos a seguir, respalda o que demonstramos sobre o pensamento de Helena Antipoff a respeito da organização escolar e da formação dos professores.

### Ficha 3 - Organização escolar



Fonte: Arquivo pessoal de Helena Antipoff, localizado no Museu Helena Antipoff, em Ibirité-MG.

### Fluxograma 5 - Transcrição da ficha 3 - Organização escolar



Fonte: elaborado pela autora a partir da ficha 3 - Arquivo pessoal de Helena Antipoff, localizado no Museu Helena Antipoff, em Ibirité-MG.

Por meio desse esboço, é possível compreender melhor sua contribuição para a pedagogia, pois valoriza o conhecimento sobre todos os aspectos contextuais que afetam a educação escolar. Para Antipoff, a escola é responsável pelo desenvolvimento das crianças que ali se encontram e deve ser pensada e organizada a partir do desenvolvimento integral da criança. “Hoje a escola pública tem por missão tanto instruir seus alunos, como educar os futuros cidadãos. E, pois, a formação do caráter moral e social é umas das principais tarefas da escola” (Antipoff, 1992b, p. 178). Notamos que seu pensamento amplia uma visão de escola que não apenas instrui, mas, acima de tudo, educa.

Os itens apontados por Helena Antipoff na organização escolar vão desde o histórico da instituição, passando pelo tipo de estabelecimento de leis e regulamentos, programa escolar, ambiente da escola, escolhas dos instrumentos didáticos, até o controle do trabalho pedagógico. Esta é uma das principais características do trabalho escolológico, a saber: fazer com que o trabalho escolar seja acompanhado com critérios de observação e pesquisa para que o educador compreendesse as relações entre os contextos sociais e institucionais em que a educação se realiza e, a partir dessas relações, obter resultados positivos.

A correlação entres os aspectos que influenciam a aprendizagem do aluno parece transformar o ambiente escolar, que até então era considerado um ambiente transmissor de conhecimento, para um ambiente produtor do conhecimento construído pelas Ciências da Educação. A escola, na visão de Helena Antipoff, é um laboratório natural que permite fazer observações e mensurações, e os resultados são transformados em conhecimento sobre o processo educativo e as práticas pedagógicas.

Esta nova prática passou a produzir o conhecimento a partir do ambiente escolar e do desenvolvimento dos estudos a respeito da infância por meio das disciplinas: biologia, psicologia, sociologia e educação. Além disso, a experimentação natural, método adotado por Helena Antipoff para observação das crianças em ambiente mais natural, favoreceu o desenvolvimento da Escolologia como ciência da escola.

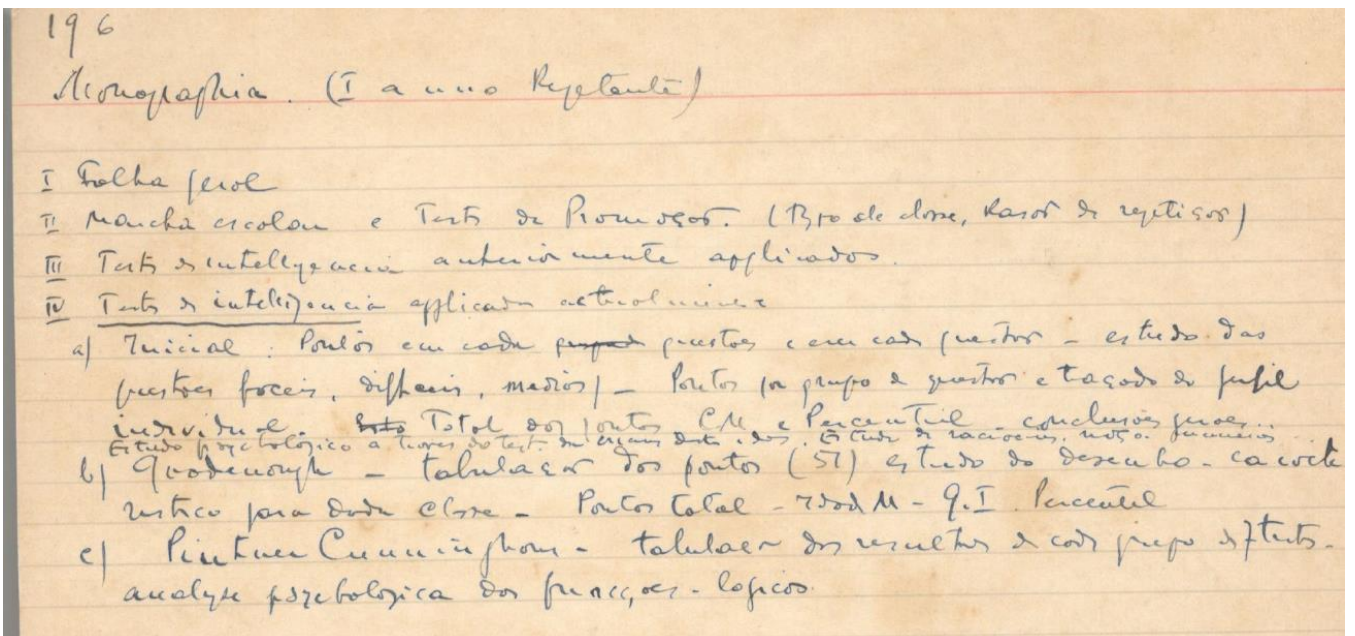
Nessa perspectiva, a escola deixa de ser um espaço de transmissão e passa a ser um espaço de construção e interação entre sujeitos e as disciplinas. Assim, as práticas desenvolvidas pelas alunas da Escola de Aperfeiçoamento através da Escolologia favoreceram o desenvolvimento da pesquisa educacional e, conseqüentemente, das Ciências da Educação.

Pensando nesse modelo de pesquisa sobre a escola e seus fatores mais influentes, Helena Antipoff utiliza um instrumento muito comum entre os pesquisadores, as monografias, inclusive Lazurski desenvolveu seu método de experimentação natural publicando monografias. O estudioso, tendo elaborado seu método no ambiente escolar, focado nas

atividades escolares comuns, exprimiu: “Experimentamos com as formas naturais do ambiente externo. Estudamos o indivíduo pela vida mesma, e a criança – pelos objetos do ensino escolar” (Antipoff, 1992a, p. 340). Em colaboração numerosa com mestres e professores, estudou minuciosamente todas as matérias escolares, publicando monografias pormenorizadas e psicologicamente analisadas, da maneira indicada para cada matéria do curso primário.

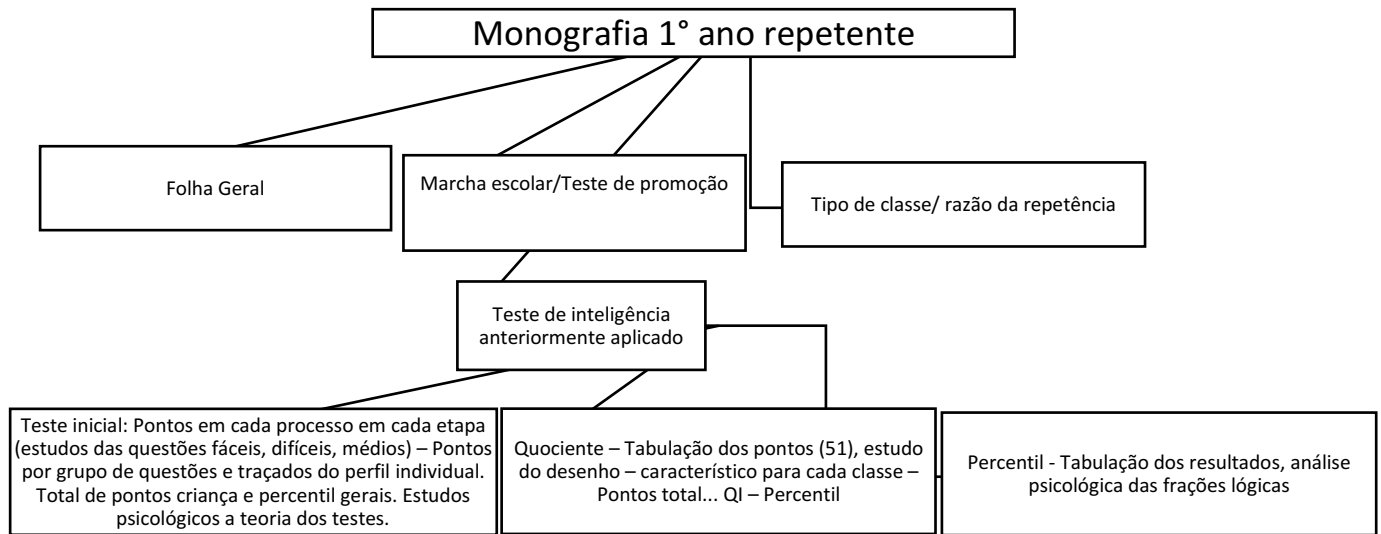
A ficha 4, analisada a seguir, é identificada como Monografia I ano repetente, e nos sugere que as monografias eram um instrumento importante de coleta e análise de dados no método de pesquisa utilizado por Helena Antipoff. A ficha apresenta um esboço dos principais itens que deveriam ser identificados, observados e analisados pelas professoras-alunas.

#### Ficha 4 - Monografia (1º. ano repetente)



Fonte: Arquivo pessoal de Helena Antipoff, localizado no Museu Helena Antipoff, em Ibirité-MG.

**Fluxograma 6 - Transcrição da ficha 3 - *Monografia 1º ano repetente***



Fonte: elaborado pela autora a partir da ficha 4 - Arquivo pessoal de Helena Antipoff, localizado no Museu Helena Antipoff, em Ibitité-MG.

No fluxograma 6, construído a partir da ficha 4, observamos a utilização de um outro modelo de monografia. Em geral, as monografias eram realizadas nas turmas do 3º. e 4º. ano. Muito provavelmente, a partir das demandas surgidas, pelos resultados apresentados pelas primeiras monografias, foi solicitada ou percebida a necessidade de realizar uma pesquisa com essa turma de 1º. ano repetente. A ficha indica que, por motivos que não conseguimos identificar, Helena Antipoff produziu um esboço de monografia para a situação. Nele, ela sinaliza o uso de diversos instrumentos de coleta de dados que já vinham sendo utilizados nas pesquisas escolológicas, tais como testes, perfil da classe, razão da repetência, entre outros.

Diferente das informações solicitadas para as monografias anteriores, neste esboço, percebe-se uma preocupação de Helena Antipoff em identificar os principais fatores da repetência. Portanto, o destaque é a identificação de como foi a marcha escolar do aluno, o resultado do seu teste de promoção, o tipo de classe em que ele está matriculado e qual a razão da sua repetência. O último item é sobre os testes que tinham sido aplicados anteriormente aos alunos e uma análise minuciosa desses resultados é recomendada por Antipoff, a fim de identificar o histórico do aluno em questão.

Em um artigo publicado na *Revista do Ensino*, em 1931, sobre homogeneização das classes, Helena Antipoff recomenda a importância dos arquivos pedagógicos que as escolas deveriam manter, a fim de assegurar uma boa análise e avaliação do trabalho realizado.

Para sistematizar a verificação de cada nova medida pedagógica, seria desejável que as escolas tivessem seus arquivos pedagógicos para recolher metodicamente os documentos em questão. A porcentagem das promoções, o número de repetentes, os resultados das provas mensais, ou das provas do fim de ano, os testes psicológicos e o rendimento de certa classe que adotou tal método novo, toda a documentação estudada durante alguns anos poderá prestar apreciáveis serviços ao julgamento objetivo do trabalho executado.

Sem a verificação constante, que é o alfa e o ômega do método experimental, o trabalho escolar torna-se facilmente rotineiro, e a “obediência cega dos parágrafos dos regulamentos acaba por transformar o pedagogo em um autômato de uma tarefa enfadonha” (1930, p. 53).

Nesse sentido, a Escolologia não é um trabalho isolado de outras iniciativas de Helena Antipoff, pois é, sobretudo, o conjunto de estudos biopsicossociais que revelam a realidade escolar e como tratar a realidade, o ambiente escolar e como um laboratório de pesquisa daria subsídios e informações importantes para que o trabalho pedagógico pudesse ampliar a capacidade dos alunos, alcançando o pleno desenvolvimento.

Não encontramos uma monografia que demonstrasse a materialização dessa ideia, das monografias das classes repetentes, mas esse esboço aponta o interesse de Antipoff em ampliar o trabalho de análise e observação dos dados recolhidos e transformá-los em importantes instrumentos para a construção de diretrizes para o trabalho pedagógico, além de preparar as professoras-alunas para o trabalho de pesquisa.

Como podemos observar, a organização escolar constitui importante aspecto da Escolologia que deve ser observado na escola e, também, nas classes. No entanto, o pensamento de Antipoff extrapola a organização da classe e da escola, sua ideia também é de organizar o sistema educacional, pois, como ela mencionou no primeiro artigo sobre a Escolologia, na *Revista do Ensino* em 1930, a forma como é organizado o sistema de ensino e de que forma são direcionadas as políticas educacionais podem interferir no funcionamento da escola.

As conexões do pensamento de Helena Antipoff têm fontes em diversos autores e diferentes abordagens. Nesse material catalográfico de origem pessoal da educadora, encontramos, juntamente com a ficha sobre o esboço da Escolologia, uma série de fichas em que Helena Antipoff registrou pensamentos, reflexões e ideias retiradas de suas leituras de outros autores. Entre as fichas, identificamos diversos autores que inserimos nas categorias que classificamos. A partir dos próximos tópicos, vamos registrar nossas percepções dos

fichamentos da professora Helena Antipoff, nos quais ela registrou suas leituras e reflexões. É preciso ressaltar que nem sempre os registros dos manuscritos são legíveis, portanto, utilizaremos a marcação (...) para indicar quando alguma palavra ou algumas palavras estão indecifráveis para que, assim, nos aproximemos ao máximo do texto original.

## **2 Estudos sobre inteligência**

Os testes de inteligência foram instrumentos importantes que configuraram a cientificidade do processo pedagógico. Em meio ao discurso político de modernidade para sustentar a defesa da reforma educacional no país nos anos de 1920 e 1930, o fazer científico sustentava as medidas que pretendiam transformar a sociedade. A experiência da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte (1929-1946) constituiu um espaço de utilização pioneira dos testes de inteligência no contexto escolar (Campos, 2010; Rota-Júnior, 2016). A aplicação do conhecimento da psicologia educacional na educação era, a princípio, avaliar as crianças para melhor conhecê-las e educá-las (Rota-Júnior, 2016). Embora essas primeiras ações sejam vistas, hoje, como ações de classificação e exclusão das crianças, sobretudo a partir dos testes de inteligência, estes são de grande importância para compreendermos a constituição do sistema escolar no Brasil.

De acordo com Rota-Júnior (2016, p. 22), “os testes psicológicos são instrumentos científicos de grande importância, já que pretendiam identificar e quantificar constructos psicológicos como personalidade, atenção, concentração, inteligência (...)”. Os testes psicológicos entendidos como medida para classificação reforçam uma ideia importante atrelada ao movimento renovador da escola, a saber, reconhecer a individualidade da criança e colocá-la no centro do processo educativo.

Atualmente, os testes são considerados instrumentos auxiliares no processo de avaliação da criança, mas essa perspectiva só foi possível após o desenvolvimento de pesquisas em psicologia que procuraram compreender as relações do indivíduo com o seu contexto social. Helena Antipoff se destaca como uma das principais representantes destas ideias, assim como Manoel Bomfim e Anísio Teixeira (Bock, 1999; Cruces, 2006). Suas pesquisas passaram a considerar outros elementos, como cultura, aspectos sociais e econômicos na avaliação das crianças, despertando o interesse da educadora Helena Antipoff, desde o seu contato com a teoria da experimentação natural. No entanto, identificamos outros interesses em autores, como McCall, que fortalecem sua perspectiva de que os testes devem ser usados com cautela pelos educadores e a observação deve acompanhar os dados estatísticos.

A seguir, no quadro 8 estão listadas as principais fichas com registro das fontes de Helena Antipoff sobre inteligência.

### Quadro 9 - Fichamentos de autores com o tema inteligência

TEMA	AUTOR(ES) <sup>95</sup>
Escala de medidas de inteligência	Alfred Binet
<i>How to measure in locations</i>	Willian Anderson McCall
Diferença na avaliação da inteligência dos escolares pelos mestres segundo observações	Edward Garrigues Boring

Fonte: elaborada pela autora a partir das fichas encontradas no Arquivo da Fundação Helena Antipoff localizado no Museu Helena Antipoff, em Ibirité-MG.

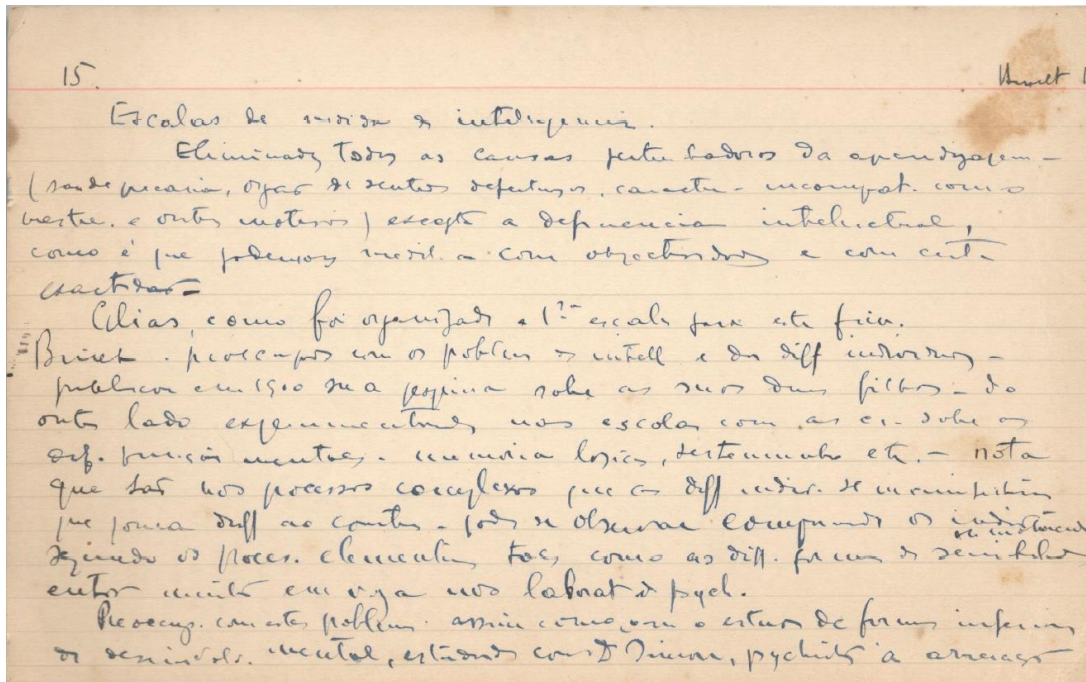
#### 2.1 Fichamento sobre a Escala de medida de inteligência

A ficha de escala de medida de inteligência apresenta algumas anotações sobre a inteligência e como Binet, atento às questões das diferenças individuais, desenvolveu a escala de medida de inteligência. Ressaltamos que a caligrafia nem sempre é legível, o que dificulta a transcrição, dessa maneira, descreveremos aqui o que consideramos mais relevante para compreendermos os principais conceitos que encontramos na obra de Helena Antipoff. A ficha inicia com uma questão sobre o que poderia atrapalhar a aprendizagem. “Eliminar todas as causas perturbadoras da aprendizagem – (saúde precária, órgão dos sentidos defeituosos, caráter incompatível como mestre e outros motivos) exceto a deficiência intelectual, como é que podemos medir com certa exatidão?” (Antipoff, s.d, s.p).

<sup>95</sup> Sobre os autores, há uma minibiografia nos apêndices.



### Ficha 5 - Ficha Escala de medida de inteligência



Fonte: Arquivo pessoal de Helena Antipoff, localizado no Museu Helena Antipoff, em Ibirité-MG.

A partir desta questão, Antipoff descreve a forma como foi organizada a primeira escala para esta medida. A estudiosa relata que Binet, preocupado com o problema da inteligência e das diferenças individuais, publica, em 1900, sua pesquisa sobre as suas duas filhas e a experimentação nas escolas com as crianças a respeito das diferentes funções mentais – memória, lógica, determinada etc. Na descoberta de Binet, diz Antipoff, “nota que são nos processos complexos que as diferenças individuais se manifestam” (Antipoff, s.d., s.p).

Preocupado com esses problemas, assim como a fim de estudar as formas inferiores do desenvolvimento mental, em 1904, veio o pedido que organizasse um programa de exames para os alunos de classes para retardados. Com todos os seus achados anteriores nos três campos já citados, forneceu, em 1905, uma série de 30 provas, ordenadas das mais fáceis às mais difíceis, envolvendo a inteligência mais indiretamente, capazes de ser calculadas pelos assessores e professores. A partir desta informação, Antipoff faz um comentário importante a respeito deste trabalho:

Isso já apresentava um importante passo para frente, pois anteriormente os professores apenas apresentavam uma série de provas finais sem nenhum critério, sem avaliação (...). No mais a Escala Binet não admite a utilização de um único teste – pois seria ilusório revelar as diferenças individuais. Os testes devem abranger um conjunto das faculdades. Somos um feixe de tendências: e resultante de todas as tendências que se exprime em nossos atos e faz que nossa existência é o que ela é. Assim o que precisa é saber apreciar o conjunto (Inteligência em atividades). Seria absurdo e quimérico

medir a inteligência de uma criança com um muito pequeno (...) das provas (Antipoff, s.d., s.p).

O método deste teste era amplamente utilizado para identificar as habilidades da criança por meio de tarefas específicas. A criança é considerada um ser dotado de aptidões e habilidades inatas, com isso, o professor tem como tarefa despertar e estimular as aptidões que os psicólogos faziam o possível para medir. De fato, o trabalho dos psicólogos tenta definir perfis psicológicos, até mesmo uma tipologia de indivíduos, com base em seus estudos sobre o caráter da criança: "No estudo de um determinado indivíduo, ele [a tipologia de 'indivíduos] o torna possível reunir por meio de uma curva as notas obtidas para cada aptidão particular e assim estabelecer seu perfil psicológico" em comparação com um "grupo de teste" (Wallon, 1937, p.3, *apud* Haenggeli-Jenni, 2017).

## 2.2 Fichamento elaborado por Helena Antipoff sobre o livro *How to measure in locations*, de Willian Anderson McCall

Encontramos em um dos fichamentos as 13 teses defendidas por William Anderson McCall no livro *How to Measure in Education* (McCall, 2008). O autor defende a ideia de que as medidas são importantes na ciência, no entanto, não têm caráter de perfeição e os testes, segundo ele, pecam por diversos lados. A seguir, elegemos as principais ideias identificadas por Helena Antipoff que ajudam no seu fundamento de que os testes são alguns dos instrumentos de medidas, mas não os únicos, por isso não devem ser tomados como únicos pontos de referência na avaliação da inteligência.

É importante notar que, ao final das 13 teses, é acrescentada uma 14<sup>a</sup>., acreditamos que esta seja uma contribuição de Antipoff às ideias de McCall. Vejamos as quatro primeiras das treze teses:

- 1 – Tudo que existe, existe em certa quantidade;
- 2 – Tudo que existe em quantidade pode ser medido (a medida pode não ser tão perfeita como desejamos, mas ela tem seu valor);
- 3 – Medida em educação é em geral a mesma que a medida em ciências físicas (ambas medem manifestações físicas);
- 4 – Todas as medidas em ciências físicas não são perfeitas (são geralmente mais perfeitas que as da educação, mas em educação são mais perfeitas que na jurisprudência quando o tribunal mede a culpa de um homem ou de uma instituição em frente da lei. Os testes pecam por diversos lados. Medem campos limitados da totalidade; em testes escolares medem detalhes. (ex.: escala de escrita, composição, rapidez do cálculo, da leitura) mas esses detalhes bem medidos são úteis ao trabalho do educador (Antipoff, s.d, s.p).

O argumento utilizado pelo autor é de que tudo que existe em quantidade pode e deve ser medido, sendo este um princípio das ciências físicas. No entanto, nenhuma medida é perfeita, mas toda medida deve ter o seu valor apreciado. Na educação, normalmente se utiliza a mesma medida das ciências físicas. Ao comparar educação com jurisprudência, o autor acredita que os testes têm o seu valor a ser considerado para a utilidade do educador, embora suas medidas nem sempre expressem a realidade como ela é.

Já, na tese de número cinco, o autor acredita que as medidas são indispensáveis para que a educação científica cresça para o status de Ciência da Educação, portanto, os testes dão à educação a cientificidade que se espera:

5 – Medida, são indispensáveis ao crescimento da educação científica. (Toda e qualquer ciência torna-se mais científica quando pode ser medida. Platão diz que quando o peso e as medidas são deixados de lado, pouco fica das artes, tanto mais deve ser aplicado a ciência que estuda os fatos objetivos. Afinal a pedagogia é uma pseudo-ciência. Afirma sempre sem nada verificar (Antipoff, s.d, s.p).

É importante observarmos que, neste momento específico da história, a pedagogia busca seu espaço científico e, muitas vezes, é criticada, como já vimos em Binet, Claparède e até na própria Antipoff, como uma pseudociência por não considerar os fatos para suas afirmações. Mas a pedagogia é uma ciência física? A medida é fundamental para as suas descobertas? Qual seria, então, o papel das Ciências da Educação? Na tese de número cinco, a partir das ideias de McCall, Helena Antipoff escreve suas considerações acerca do papel das Ciências da Educação:

O papel da ciência é de auxiliar-nos a alcançar objetivos de maneira mais rápida e mais econômica, sejam os objetivos materiais ou espirituais (Platão, Pestalozzi, Froebel, Dewey...) estes líderes do movimento pedagógico não respondem a questões. Eles formulam questões que não formulam outros. Eles propõem problemas para a experimentação. Os educadores psicólogos (educational measurers) devem procurar respostas a cada pergunta educacional e devem esperar o desenvolvimento da educação como ciência (Antipoff, s.d, s.p).

Ao analisar o papel das Ciências da Educação, Helena Antipoff menciona teóricos da educação responsáveis, em grande parte, pelo movimento de renovação da escola e pelos novos métodos de ensinar. Neste registro, a autora aponta o principal caminho da ciência, a saber: muito além de medir, é preciso levantar questões e fazer as perguntas certas. Só a partir dos problemas levantados é que é possível a experimentação. A questão empírica parte de um problema, que define a melhor maneira de procurar as respostas. Nas teses seis e sete, observamos que medida em educação é para além dos testes. Mais uma vez, junto à tese, Helena Antipoff elabora seu comentário sobre a adaptação das medidas para os produtos pedagógicos:

6 – Medida em educação é mais amplo que os testes educacionais. O que McCall faz aqui é adaptar a medida a todos os aspectos da educação, aos produtos pedagógicos (qualidade de métodos, do preparo do professor, conduta das crianças etc) os testes é um dos métodos de medida educacional – talvez o mais objetivo e aperfeiçoado;

7 – Há outra coisa em educação ao lado da medida. Há três coisas importantes pelo menos: aluno, métodos e material, e fins. O mestre deve conhecer a criança, os métodos e os fins da educação; (Antipoff, s.d, s.p).

O conhecimento do professor em relação à criança, aos métodos e à finalidade da educação é outro fator importante para além da medida. O professor deve propor com clareza determinado conhecimento ou desenvolvimento de determinada habilidade, seja ela motora, seja cognitiva. Na 8ª tese de McCall, Helena Antipoff identifica que, embora não seja possível medir aptidões em quantidade, é possível medi-las em qualidade. Aqui se caracteriza a singularidade da pesquisa em psicologia e educação.

8 – Considerando que as capacidades iniciais em aptidões não podem ser avaliadas é impossível conhecê-las. Devemos conhecer não somente quais as qualidades que existem (em que quantidades, e da maneira mais exata. A medida é essencial no conhecimento prático da psicologia);

9 – Considerando que nenhum fim de educação pode ser alcançado este fim é seu valor. Devemos pelo menos responder a estas três questões: qual o valor do fim 2) onde este fim existe (location) 3) o aluno está se dirigindo para este fim ou contra este fim? Por exemplo o fim da instrução é produzir no aluno a capacidade de escrever. Seu valor será avaliado pela utilidade que contribui a outras atividades superiores. O fim tem pouca significação se não está localizado: quantas habilidades por criança? Que rapidez? Que criatividade? Enfim é preciso saber se determinado aluno está ou não se aproximando deste fim (Antipoff, s.d, s.p).

O processo de acompanhamento do desenvolvimento do aluno e de que forma a finalidade do que lhe é ensinado contribui para este desenvolvimento são partes fundamentais do conhecimento que o professor e o especialista em educação devem desenvolver em sua formação. Somente com um trabalho planejado, sistematizado com objetivos claros de aonde se quer chegar, será possível avançar na pesquisa em educação. Vale ressaltar que a medida não é descartada, mas há uma tentativa que a qualifica do ponto de vista de uma medida mais qualitativa do que quantidade. Vejamos as teses 10, 11 e 12:

10 – o valor dos métodos e dos materiais de instrução é desconhecido até que seus efeitos possam ser medidos.

11- a medida da *achievement* (execução/conquista) desses precede a administração de métodos de instrução.

12 – Desenvolvimento rápido de testes escolares. Courtis contribui muito (Testes 1911-12) com medidas cada vez mais amplas. A Fundação Rockefeller (Gary Suwey) gasta mais de 10 dólares de testes por aluno..., colégios e escolas normais medem os resultados por testes. A medida não é uma receita não educacional – “ Education measure is as central as a fact,... as a process and modern as a Science”. A metade dos (...) Os (...) tinham sistemas para medir (fae – fluing(...)) que antecipam a escala e composição... O pai romano com seu filho educado em literatura quando ele possa ler

a lei romana das tabuinhas no público. Pouco progresso depois de 1899. Rice concedeu a... então de medida os resultados escolares de muitas escolas por meio de um teste “corruptivo”? Deste teste corruptivo”? surgiram normas. Thorndike depois teve a ideia de aplicar o teorema do qual distância – Caffel – Fulleston – enquanto a unidade da escala para as medidas escolares. Este momento marca a era de medidas científicas em educação. O teste de Stone (Aritimética) elaborado sob a... de Thorndike e publicado em 1908 representa a transição entre o teste comparativo de Rice e a escala... da escrita de Thorndike publicado em 1909. Millefor, Anchi(...), Trabue, Wondy criticaram a escala de composição, a ortografia, os... e os procedimentos em aritmética – elaborando com Thorndike a técnica estatística para construir a escala em educação(...) (Antipoff, s.d, s.p).

Finalmente, a 13ª tese defende a utilização dos testes como um instrumento de auxílio ao educador. É o mestre que os administra no trabalho de diagnosticar o que é necessário para a melhoria da aprendizagem dos alunos, não os alunos estão à mercê do que dizem os testes, rotulando e taxando o limite da aprendizagem da criança. Pelo contrário, os testes devem fornecer dados para que o educador busque novas metodologias para que o aluno avance em seu aprendizado. É preciso deixar claro o olhar humanístico de Helena Antipoff ao utilizar a tese de McCall como fundamento do seu trabalho escolológico: “13 – Os testes não mecanizam nem a educação, nem os educadores. Precisa afirmar então os abusos. Os testes são apenas instrumentos nas mãos do mestre e não vice-versa. (As mães que medem o peso dos seus filhos não são que menos deles gostam)” (Antipoff, s.d, s.p).

A partir das 13 teses de McCall identificamos uma 14ª. tese, que parece ser complemento de Helena Antipoff após a sua leitura do trabalho do autor:

14 – Os testes não produzirão a implacável uniformidade (...) diz que os testes não precisam, (...) em produzir a implacável uniformidade. Os testes não devem destruir a individualidade dos alunos. É preciso ter fé no bom senso dos mestres. Que eles evitam este perigo e não forçarão seus alunos a esta uniformidade que as escalas procuram estabelecer por medidas – por apenas instrumentos de medidas e não modelos (...) (por escala de composição) (Antipoff, s.d, s.p).

Embora os testes fossem instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem, Antipoff se preocupava com as diferenças individuais e acrescentou uma 14ª. tese para que os professores tivessem cuidado para que os testes não produzissem uniformidade. Esta pode ser também considerada uma crítica ao processo de homogeneização das classes, que não estava seguindo seu propósito, ou seja, os testes de classificação tinham como objetivo agrupar as crianças para que recebessem atendimento específico às suas necessidades e, quando as crianças conseguissem avançar os agrupamentos, deveriam mudar, sendo reagrupadas, mas isso não ocorreu nos grupos escolares.

Na década de 1930, a criança ainda era estudada como indivíduo, mas havia mais interesse na influência do meio em seu desenvolvimento.

O meio ambiente é um conceito amplo que engloba muitas coisas: linguagem, cultura, tradições, aspectos físicos, materiais e outros indivíduos. Os psicólogos descobriram que o ambiente social tem um impacto no desenvolvimento da criança, em particular no seu caráter e na sua psique. A partir daí, este desenvolvimento não é mais apenas *biológico* ou *genético*, mas é influenciado, até mesmo condicionado pelo meio em que a criança evolui, sendo um ambiente em que existe, antes de tudo, outro ser humano. Até então, a noção de ambiente era considerada apenas do ponto de vista físico e material em sua relação à criança, mas descobertas da psicologia revelaram que os aspectos mais importantes do meio ambiente são aqueles relacionados às relações humanas, ou seja, à ação do indivíduo sobre o indivíduo.

No pensamento de Helena Antipoff, ecoam estas mudanças ao publicar um grande número de trabalhos que estudam as crianças em relação às pessoas que compõem seu meio social. Outros estudos relatavam pesquisas sobre a criança em sua relação com o professor ou com o educador, considerando agora esta relação com cuidado por causa de seus efeitos sobre a motivação da criança para o trabalho na escola. Finalmente, a criança é estudada em suas relações com seus pares, considerada tanto como um indivíduo interagindo com os outros, quanto como membro de um grupo no contexto escolar. Assim, existem muitos artigos sobre trabalho em equipe ou aprendizagem em grupo, destacando os benefícios da cooperação no trabalho livre. Dessa forma, o trabalho de Helena Antipoff evoluiu de uma tendência biológica para uma tendência sociológica, não descartando as contribuições da biologia.

Os problemas da pedagogia moderna ganharam força e foram muito explorados nos últimos tempos através do desenvolvimento de um grupo de ciências afins, como a sociologia e a psicologia social, que deram impulso ao estudo da classe escolar como um agrupamento, cujos trabalho e vida estão sujeitos a leis particulares, pelo próprio fato de a escola com sua vida em grupo ser justamente onde se formam e se desenvolvem as disposições sociais das crianças.

### 2.3 Fichamento: dificuldades na avaliação da inteligência dos escolares pelos mestres segundo as observações de Edward Garrigues Boring

Nesta ficha, Helena Antipoff lista alguns tópicos, de acordo com Boring, sobre como o professor deve avaliar a inteligência das crianças. Veremos que os itens aqui descritos reforçam como a observação sistemática cooperou com a produção e com os dados qualitativos para

subsidiar os dados quantitativos, resultantes dos instrumentos de medidas, como foi o caso dos testes de inteligência e dos testes pedagógicos. A junção desses dois modelos estava condizente com uma pedagogia científica. O levantamento de dados estatísticos, produzidos pelos instrumentos do laboratório associado a uma leitura qualitativa desses dados, foi apoiado pela observação sistemática do ambiente escolar.

Vejamos os principais pontos que o autor aponta como dificuldade que o professor tinha ao avaliar a inteligência dos alunos:

1. O mais difícil é apreciar a inteligência das crianças passivas;
- 1 A origem de erros mais frequentes: o meio muito privilegiado, educação muito cuidadosa e um auxílio das famílias nos estudos;
- 2 Objetos sensoriais e inabilidade manual;
- 3 Ilusão pela opinião elevada que a própria criança tem de si mesma e pela segurança com que se apresenta;
- 4 Ilusão por causa da inibição e timidez da criança;
- 5 Ilusão pela fraqueza e debilidade física;
- 6 Educação deficiente (...) criança (...) independência;
- 7 O mestre não toma em consideração a idade da criança e julga as suas ideias como sendo as mais inteligentes;
- 8 Tem a tendência de homologar a inteligência ao êxito escolar;
- 9 É demasiadamente levado a julgar a inteligência pela educação da criança – aquele que fala bem ou mal;
- 10 No mais, quais os mestres avaliam melhor a inteligência nas pequenas classes. Eis aí a correlação entre opinião do mestre e resultado dos testes;
- 11 Subestima a inteligência de criança com inteligência prática, técnica, como aquele que o trabalho escolar não atinge ainda;
- 12 Aqueles que formam uma afinidade geral - artística ou técnica e que não a aplicam escola e não manifestam também o interesse pelo estudo escolar – são considerados passivos, não inteligentes, e
- 13 Diferentes condições do meio, preocupação da família, saúde, perturbações práticas (Antipoff, s.d., s.p).

Ao final, Antipoff acrescenta “No mais geral o trabalho escolar é demasiadamente verbal e também os testes psicológicos são baseados em grande parte em elementos verbais -; a inteligência civilizada além disto é prática (...) e não criativa”. Aqui, mais uma vez, é reforçado o conceito de inteligência civilizada como norteador para medir a inteligência da criança, e o meio social se torna o elemento central da perspectiva antipoffiana.

### **3 Estudos sobre a formação do professor**

Neste item, vamos descrever e analisar os fichamentos elaborados por Helena Antipoff, no que diz respeito à atuação do professor e sua formação. Foram duas fichas encontradas com fichamentos de leituras sobre a temática formação de professores. As novas concepções educacionais que circulavam nos meios científicos dedicados às Ciências da Educação

envolviam a implementação de novos métodos de ensino que modificassem consideravelmente o papel e o lugar do professor. Este item visa identificar o que Antipoff lia sobre a natureza dessas mudanças, detectar quais são as novas expectativas em relação aos professores e quais são os impactos das mudanças na formação dos profissionais.

### Quadro 10 - Fichamentos sobre formação do professor

TEMA	AUTOR(ES)
Lecciones de Didática	G. Lombardo Radice
Cinco etapas (...) da reflexão	John Dewey

Fonte: Fichas de leitura manuscritas, elaboradas por Helena Antipoff. Arquivos do Museu Helena Antipoff, Fundação Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais

Partindo do princípio de que devemos formular questões e propor problemas para a experimentação, um dos registros feitos por Helena Antipoff se refere ao filósofo da educação John Dewey (1844-1924). No registro intitulado: *As etapas da reflexão John Dewey*, ela registra a seguinte sequência: 1) acha-se em presença de uma dificuldade a escolher; 2) esta dificuldade vai ser localizada, definida; 3) uma solução possível vai se apresentar; 4) graças ao raciocínio se estabelecerão as bases da investigação, e 5) continuando a observar e a experimentar, chega-se a adotar ou a rejeitar esta investigação, isto é, concluir a favor ou contra. O processo de hipótese e de verificação não é realizado ao acaso, mas deve ser sistematicamente orientado.

Abaixo dessas cinco etapas, Antipoff registra um exemplo, mas não fica claro se é um exemplo pensado por ela, ou se ela registra o pensamento do autor. Atenemos ao exemplo:

Ex: Perder chaves e não poder entrar(...) a conduta está impedida. Precisa vencer o obstáculo. Venceu-o de maneira direta, impulsiva procurando ao acaso ou sistematicamente em todos os cantos da casa – O que e como se faz: (...) com auxílio da reflexão. Pesquisa se orienta com perguntas: Onde poderás (...)? Quando foi a última vez? Alerta caminho. (...), podia perder? Houve crianças neste dia? Mas foi um sábado – professor talvez nos levou a campo – telefonaria e verificaria se a diretora a entregou a um mecânico para fazer uma chave extra. Sem os processos mentais superiores, indiretos (...), nunca que se tenha chegado a descobrir o paradeiro da chave. Pois estaria ao alcance dos processos diretos do tratamento impulsivo e da pesquisa sistemática (Antipoff, s.d., s.p).

As etapas da pesquisa e sua sistematização são uma característica da obra de Helena Antipoff, o que podemos constatar nos fundamentos que estamos identificando na Escolologia. Verificamos, ao longo deste estudo, a preocupação da educadora em formar as professoras-alunas com bases científicas sólidas na pesquisa em educação. O trabalho experimental, bem como a relação teoria-prática, é o ponto-chave para compreendermos os estudos escolológicos. Podemos identificar o trabalho experimental e a relação teoria-prática em dois textos retirados



da *Coletânea Fundamentos da Educação* em que ela revela: “(...) procuro naturalmente assuntos que não fiquem num plano teórico, nem tampouco sirvam a resolver um caso individual. Mas partindo de fatos reais e concretos, penso sempre em dar-lhes alguma solução para beneficiar a muitos – a coletividade” (Antipoff, 1992a, p. 355). E, em outro momento, diz sobre o trabalho experimental: “somente um trabalho experimental de longa duração e de uma dedicação infinita poderá trazer esclarecimentos suficientes para não se andar às escuras e não se tatear sem direção” (Antipoff, 1992a, p. 335).

A outra ficha registra as ideias de Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938), com o fichamento *Lecciones de Didactica*. Aqui, Helena Antipoff registra os principais pensamentos de Radice sobre a formação do educador como profissional. Ele afirma que a vocação do educador não deve ser considerada como uma vocação nata, pois ela exige preparação. Segundo Radice, o educador deve ter um preparo “cultural humanitário sólido”. Para o autor, a personalidade do educador é o que deve diferenciá-lo, sendo algo que se conquista passo a passo. “Na formação é que vai se adaptando e afirmando nosso valor humano a um número infinito de situações” (Antipoff, s.d, s.p). A pedagogia deve ser uma disciplina que se aprofunda na cultura sobre a realidade viva da educação e o educador deve ter consciência das leis do desenvolvimento físico, emocional e espiritual: “O prefácio pedagógico não consiste num conjunto de regras e aplicação de regras e receitas já preparadas para sua imediata utilização” (Antipoff, s.d., s.p).

O que se discute no pensamento de Radice dialoga com o que Antipoff já havia afirmado sobre o valor do professor. Esse valor encontra seus fundamentos em sua personalidade e em sua competência profissional. O que se percebe neste contexto é que não há lugar para a educação particularista. As preocupações estavam voltadas para a dimensão social dos novos métodos, pois os autores lidos por Antipoff incentivam os professores a desenvolverem práticas de cooperação, partilha de tarefas e responsabilização dos alunos perante a comunidade escolar. As posições assumidas sobre o tema da autonomia inserem-se, sobretudo, no quadro de debates centrados em duas noções que lhe estão intimamente ligadas: liberdade e autogoverno (Haenggeli-Jenni, 2017).

Essa concepção de aprendizagem pressupõe, por definição, que a criança possa se beneficiar de certa autonomia. Este conceito-chave é objeto de numerosos debates no meio educacional, porque a sua consideração no ato de ensinar modifica vários dos seus componentes, como os programas escolares, o papel do professor e do aluno e os métodos de ensino, e são recomendados diversos métodos para que o processo de aprendizagem seja o mais

natural possível, ou seja, integrado a um projeto global que faça sentido na vida do aluno e da escola (Haenggeli-Jenni, 2017).

O papel do professor na aprendizagem e quais concepções de aprendizagem estavam contidas na formação defendiam uma concepção positivista de aprendizagem, segundo a qual o indivíduo só pode aprender por meio de sua atividade na tarefa, de sua experiência de uma situação vivida e por meio dos sentimentos e emoções despertados por esta experiência. Assim, afirma-se que “a criança só pode se desenvolver agindo e agindo livremente” (Claparède, 1931). A esta concepção, acrescenta-se aquela que aponta que a aprendizagem é uma necessidade natural, no sentido quase biológico do termo.

Para Claparède (1931), aprender seria uma resposta a uma necessidade ou uma função natural, como se todo ser possuísse uma curiosidade natural que o impele a descobrir seu meio e a construir conhecimento a partir de suas experiências. É dessa concepção que vem o termo educação funcional. Esta teoria junta-se às de Dewey (1912), segundo as quais a aprendizagem seria uma resposta a um interesse natural, biológico, despertado pela experiência à qual o indivíduo responde por um esforço de adaptação.

Os autores defendiam uma concepção de aprendizagem inspirada no modelo científico. Para eles, o aprendizado da criança deve ser feito de acordo com as etapas e a lógica do método científico: observação, hipótese, análise, verificação e lei. O professor deve, portanto, garantir que a criança passe por essas etapas por conta própria, sendo a única maneira de integrar a aprendizagem a longo prazo, em vez de intervir ensinando-lhe noções prontas.

Devido aos novos conceitos educacionais, o papel do professor estava mudando. Para os estudos da teoria do desenvolvimento da criança, o professor não é mais o transmissor do conhecimento ou o garantidor da disciplina, mas, sim, um guia, um estimulador da ação que está em segundo plano e intervém o menos possível: “Ele não deve impor-se nem abster-se. Ele deve ser o jardineiro de pequenas plantas humanas” (Ferrière, 1924, p. 24). Porém, cabe a ele preparar um ambiente estimulante no qual os alunos irão evoluir e deixar-lhes "uma liberdade pautada pelo próprio uso do material didático. Este material deve ser adaptado a cada criança, ou seja, corresponder ao seu estágio de desenvolvimento e contribuir para satisfazer suas necessidades de crescimento corporal e espiritual" (Ferrière, 1924 p. 24). Não há mais aula propriamente dita, pois, como diz Lombardo-Radice, “a escola ativa substitui a atividade pessoal do aluno pela lição do mestre” (Haenggeli-Jenni, 2017, p. 193).

#### 4 Estudos didáticos e metodológicos sobre as práticas pedagógicas inovadoras

No conjunto de fichas que classificamos como estudos didáticos e metodológicos sobre as práticas inovadoras, separamos dois temas que se complementam entre si, pois neles poderemos observar a circulação de teorias das quais Antipoff se apropriava. As fichas que classificamos abordam a utilização dos jogos e materiais concretos no desenvolvimento das crianças:

**Quadro 11 - Estudos sobre métodos didáticos e práticas pedagógicas inovadoras**

TEMA	AUTOR(ES)
Jogos	Edouard Claparède
Caixa de Decroly	Ovide Decroly

Fonte: Fichas de leitura manuscritas, elaboradas por Helena Antipoff. Arquivos do Museu Helena Antipoff, Fundação Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais.

Ao identificarmos estas duas fichas no arquivo pessoal de Helena Antipoff com informações que associam os dois autores relevantes para as Ciências da Educação, isso nos ajudou a compreender ainda mais a relação dos estudos de Claparède, a partir do IJRR, com o trabalho do educador Ovide Decroly e seu Instituto de Educação Especial em Bruxelas e como as obras desses dois educadores estão presentes na obra de Helena Antipoff na constituição de suas pesquisas no sistema educacional mineiro e na Escolologia.

De acordo com Bovet (1932), o estudo sobre as crianças anormais<sup>96</sup> foi o que atraiu Edouard Claparède para o campo educacional. Portanto, a importância conferida a esse campo dentro no IJRR refletia o interesse de diferentes estudiosos sobre a temática no período. Como resultado dos estudos desenvolvidos no IJRR, foi publicado por Alice Descoedres, professora de classes especiais, um livro, intitulado *L'éducation des enfants anormaux: Observations psychologiques et indications pratiques* (1916). A partir dessa publicação, percebemos a aproximação das ações desenvolvidas pela educadora e pelo instituto com as ideias de Ovide Decroly acerca da necessidade de estimular a inteligência das crianças. De acordo com Bovet (1932), a educadora, no ano de 1909, realizou um estágio de alguns meses sobre a temática em Bruxelas.

Claparède (1925), ao discorrer sobre a educação das crianças anormais desenvolvida no Instituto, aponta que:

<sup>96</sup> Utilizaremos os mesmos termos encontrados nos documentos analisados. Os termos atrasados e anormais faziam parte dos discursos da época relativos às crianças que não correspondiam à normalidade da infância esperada socialmente.

O princípio que está na base do ensino dos anormais é o mesmo sobre o qual se baseia a educação da criança normal: a atividade. Senhorita Descoedres voltou-se para a utilidade e elaborou o método, visualizado por Decroly em Bruxelas, de jogos educativos que trazem uma série de exercícios, pondo em atividade vital os sentidos, a faculdade da atenção e alguns dos poderes reflexivos (1925, p. 95).

Decroly concentrou seus esforços a partir de duas bases principais: *new education* e *special education*. O intelectual criou um Instituto para Educação Especial em 1901, quando iniciou seus estudos sobre o desenvolvimento das crianças anormais. A relação com Ovide Decroly é enunciada diversas vezes por Pierre Bovet em seu livro e Claparède se refere a ele como um “amigo antigo” (Claparède, 1930; Azevedo, 2023).

Observamos que esta relação permitiu a articulação entre Genebra e Bruxelas. A possível influência das ideias do intelectual pode ser evidenciada nas palavras de Bovet (1932), quando este afirma que o instituto publicou alguns trabalhos relacionados à *Société belge de pédotechnie*, com a qual o IJRR teria uma afinidade de pensamento e da qual Claparède havia tirado valiosas inspirações. De acordo com Bovet (1932), Decroly era a “alma” dessa sociedade.

Dessa forma, a conexão entre Genebra e Bruxelas é mais um elemento que destacamos na constituição do pensamento de Helena Antipoff. Segundo Campos (2010, p. 19), o contato com Claparède “foi crucial no desenvolvimento da visão da educadora sobre as relações entre inteligência e educação. No IJRR ela veio se informar de maneira mais concreta sobre a abordagem funcional da psicologia da inteligência e sobre os métodos ativos”. No IJRR, ela teve a oportunidade de conviver com os outros professores, entre os quais, destacamos Alice Descoedres, que certamente influenciou o seu interesse pelo desenvolvimento da criança e a educação “dos anormais”<sup>97</sup>.

De acordo com Borges (2014), a influência de Alice Descoedres na obra de Antipoff e, conseqüentemente, na forma como foram concebidas as classes especiais, pode ser percebida em diversas citações. Helena Antipoff nomeou de Classe Descoedres a primeira classe especial criada em Minas Gerais, anexa ao Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, pela imensa admiração pela obra da educadora suíça.

A educação especial concebida na perspectiva de Descoedres prima pelo trabalho muscular, que seria a base da saúde, e pela educação dos sentidos, fundamento para a inteligência, juntamente do trabalho manual. O trabalho de Descoedres sai do domínio tradicional para o concreto. Tecnicamente, portanto, a educação especial deveria utilizar jogos

---

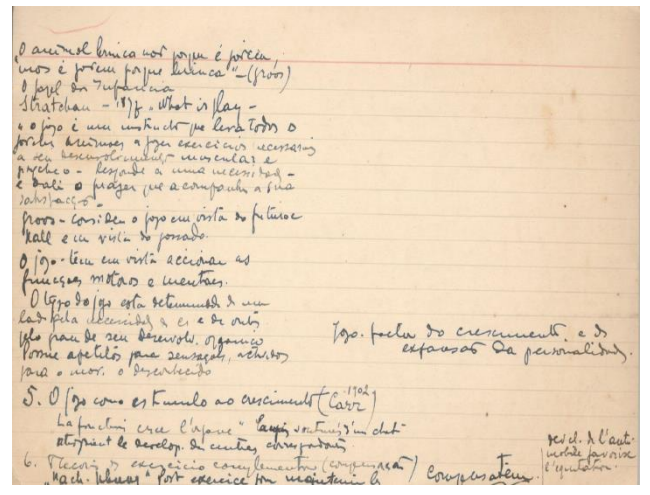
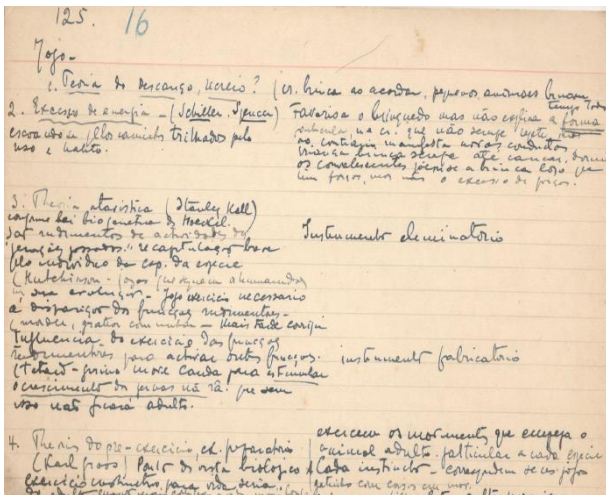
<sup>97</sup> Adriana Araújo Pereira Borges elaborou sua tese de doutorado a partir da obra de Helena Antipoff sobre educação especial, disponível em: [.././././Downloads/TESE\\_Adriana%20Araujo%20Pereira%20Borges.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/handle/123456789/123456789/1/Download/TESE_Adriana%20Araujo%20Pereira%20Borges.pdf)

e exercícios que trabalhariam a intuição, a educação dos sentidos, a atenção, o trabalho pessoal e a individualização (Borges, 2014).

Azevedo (2023) salienta que um dos programas do IJJR oferecia para os futuros educadores de crianças pequenas a formação em trabalhos práticos desenvolvidos na *Maison des Petits*, como cursos especiais sobre jogos ao ar livre, educação física, atividades manuais e iniciações artísticas.

Acerca da temática, a ficha 17 apresenta um esboço sobre um fichamento com a temática “Jogos”. Os indícios são de que é um fichamento do livro *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental*, no item “O jogo”. No livro, Claparède propõe duas questões: que é o jogo? Por que a criança brinca?, apresentando 10 teorias dos jogos nomeadas com os seguintes títulos: 1) teoria do descanso; 2) teoria do excesso de energia; 3) teoria do atavismo; 4) teoria do exercício preparatório; 5) o jogo como estimulante do crescimento; 6) teoria do exercício complementar; 7) teoria catártica; 8) o jogo, fenômeno de derivação pela ficção; 9) funções secundárias do jogo e 10) o jogo dos adultos. Na figura 17, apresentamos o fichamento elaborado por Antipoff, mas encontramos as anotações até o número 6. Se foram feitas anotações de todos os itens, não foi possível localizarmos.

Ficha 6 - Ficha Jogos



Fonte: Arquivo pessoal de Helena Antipoff, localizado no Museu Helena Antipoff, em Ibirité-MG.

**Quadro 12 - Transcrição do fichamento: Jogo**

Teoria	Autores	Resumo
1 - Teoria do descanso		Recreio? Crianças brincam ao acordar; pequenos animais brincam o tempo todo.
2- Teoria do excesso de energia	Spencer Schiler	Favorita o brinquedo, mas não explica a forma particular na criança, que nem sempre repete, ao contrário, manifesta novas condutas. Crianças brincam sempre até cansar, dormir.
3 – Teoria do atavismo	Stanley Hall (1902)	Conforme a lei biogenética de Haeckel, são movimentos de atividades das gerações passadas. Recapitulação breve pelo indivíduo e pela capacidade da espécie.
4 – Teoria do exercício preparatório	Karl Groos	Ponto de vista biológico. Exercem os movimentos que (...) o animal adulto particular a cada espécie. Por (...) biológico a cada (...) correspondem esses jogos, exercícios, movimentos para a vida do adulto seria, quanto mais complexa a vida, mais... Cada instinto corresponde a um jogo Ex.: Gatinho com coisas em movimento. O papel da infância – Stratchan 1872? <i>What is play?</i> <sup>98</sup> O jogo é um instrutor que leva os animais a fazerem exercícios necessários a seu desenvolvimento muscular e físico – responde a uma necessidade e dali um prazer que acompanha a sua satisfação. Gross considera o jogo em vista do futuro e, Hall, em vista do passado <ul style="list-style-type: none"> <li>• O jogo tem em vista acionar as funções motoras e mentais.</li> <li>• O tipo de jogo está determinado de um lado pela necessidade da criança e, do outro, pelo grau do seu desenvolvimento orgânico.</li> <li>• Jogo parte do crescimento.</li> </ul>
5 – Jogo como estimulante do crescimento	Carr (1902)	O jogo traz ao organismo, entre outros estímulos, o necessário crescimento dos órgãos.
6 – Teoria do exercício complementar	Carr (1902)	Conservar o temperamento e hábitos adquiridos.

Fonte: elaborado pela autora a partir da ficha 6 - Arquivo pessoal de Helena Antipoff, localizado no Museu Helena Antipoff, em Ibirité-MG.

Para Antipoff (1992b), o jogo, um poderoso instrumento da mais eficiente aprendizagem, é o regime que as crianças e adolescentes têm visto, de um ponto de vista psicológico e pedagógico, em seu pleno direito. Para a educadora, é no brinquedo que, com toda a sua personalidade e com todas as suas facetas, a criança/adolescente realiza seu destino.

A partir desse material elaborado por Helena Antipoff, podemos compreender que, para a educadora, os jogos desempenhavam um papel crucial no desenvolvimento físico, cognitivo,

<sup>98</sup> *What is play? Its bearing upon education and training* – Claparède menciona que a obra do médico John Strachn, médico inglês, foi indicada por Mme Van Reesema de Graaf no congresso de Pedologia em Bruxelas, em 1911. Obra publicada em 1877 em Edimburgo, não a encontrava mais nas livrarias e que havia ele conseguido uma tradução em holandês de 1902 (Claparède, 1934).

emocional e social das crianças por meio do aprendizado lúdico, ou seja, o jogo deveria ser usado como uma maneira divertida e envolvente para ensinar conceitos complexos das diferentes disciplinas escolares, como matemática, linguagem, ciências, e, também, uma forma de desenvolver habilidades sociais. Percebemos ainda o jogo entendido como ferramenta para o desenvolvimento social e adaptação cultural, sendo uma oportunidade para as crianças interagirem, colaborarem e desenvolverem habilidades sociais. Além disso, o jogo em grupo promovia a cooperação, sendo também uma forma de valorizar a criatividade e a imaginação, ou seja, o jogo é visto como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento integral das crianças na capacidade de estimular o corpo, a mente e as emoções.

Esta fonte nos permite ampliar o papel da teoria do jogo escrita nas monografias. Ao observarem o método da professora, as professoras-alunas indicavam a utilização dos jogos para tornar o aprendizado mais atraente, de modo que os jogos estimulassem a capacidade de resolver problemas. Lembremos que, na *Monografia de uma classe escolar de 1931*, ao relatar sobre o ensino de aritmética, as professoras-alunas consideravam um ensino arcaico e muito abstrato:

Quantos e quantas oportunidades tem aparecido na vida das crianças, ou no próprio ambiente da escola? No entanto, tem sido desprezadas. Os jogos, tão aconselhados por Rousseau, Claparède, Decroly, Montessori e outros, não são aplicados a esta classe (1932, p. 76).

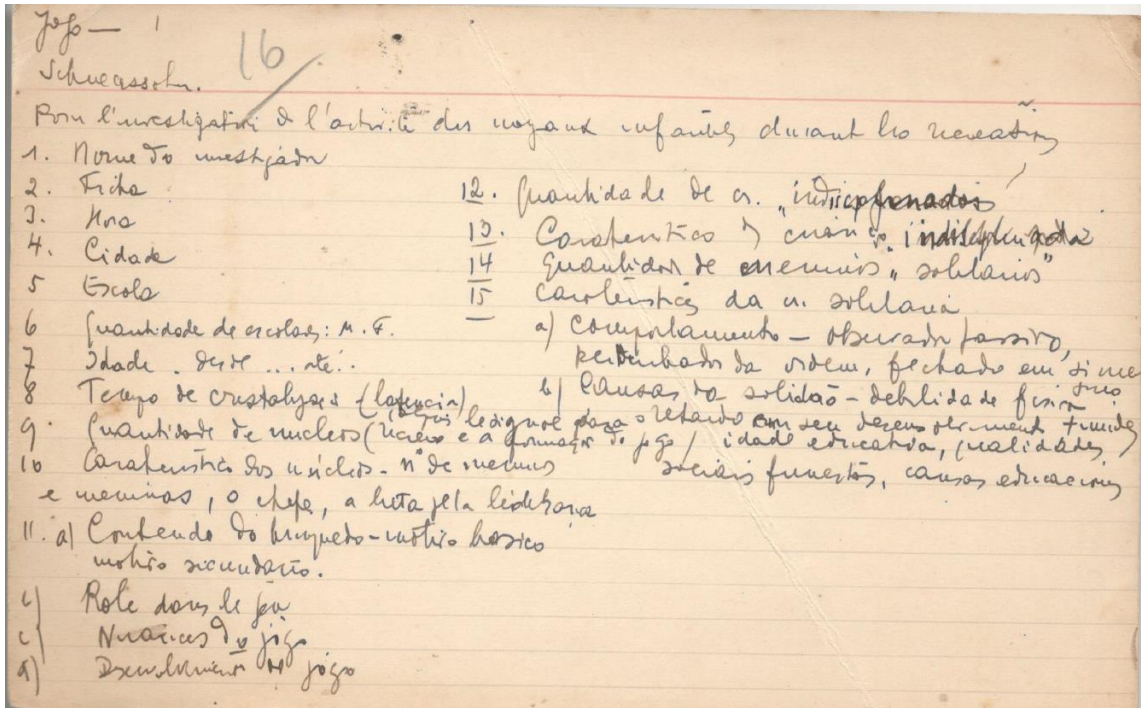
Observamos que a utilização dos jogos nas práticas pedagógicas era indicada como parte das novidades propostas pela reforma, ou seja, uma metodologia inovadora. A utilização de referências como Claparède e Decroly reforça nossa proposição em relação à circulação e à apropriação do conhecimento e à aproximação entre Genebra e Bruxelas e agora Brasil com o papel desempenhado por Helena Antipoff na circulação dessas teorias. A Escolologia estava produzindo conhecimento sobre a realidade mineira e esse conhecimento circulava internacionalmente, devido a essa conexão Antipoff/ Genebra e Genebra/Bruxelas. A circulação dos intelectuais e o entrelaçamento de suas trajetórias legitima a perspectiva da história transnacional da educação.

Soma-se à perspectiva transnacional da circulação das trajetórias de intelectuais como Helena Antipoff a ideia aqui apresentada sobre a produção do conhecimento entre centro e periferia, em termos de recepção, circulação e indigenização de ideias e teorias. Nesse sentido, reconhecemos a existência de ideias e contextos diversos que revelam uma multiplicidade de perspectivas sobre um objeto de estudo, práticas, adaptações e incorporações de valores locais

(Brock, 2014). A incorporação desses valores se dá à medida que, a partir da teoria do jogo, Antipoff elabora duas fichas para que as professoras-alunas observassem a realidade local das crianças mineiras em seus contextos escolares, com suas características culturais.

A seguir, apresentamos as duas fichas que foram encontradas junto ao fichamento sobre o jogo. Os indícios nos levam a compreender que as fichas foram elaboradas a partir da Teoria do jogo de Édouard Claparède.

**Ficha 7 - Ficha para investigação do hábito dos jogos infantis durante a recreação**



Fonte: Arquivo pessoal de Helena Antipoff, localizado no Museu Helena Antipoff, em Ibirité-MG.



**Quadro 13 - Transcrição do modelo de ficha de observação**

Investigação 1 – Para investigação do hábito dos jogos infantis durante a recreação
1 – Nome do investigador
2 – Ficha
3 – Hora
4 – Cidade
5 – Escola
6 – Quantidade de escola
7 – Idade.... desde.... até....
8 – Tempo de cristalizações (latência)
9 – Quantidades de núcleos (recreio e a formação do jogo)
10 - Característica dos núcleos – número de meninos e meninas, o chefe, a luta pela liderança.
11 – a) Conteúdo do brinquedo – motivo básico e motivo secundário b) <i>Role dans le jeu</i> (regras) c) Nome do jogo d) Desenvolvimento do jogo
12 – Quantidade de crianças investigadas
13 – Características das crianças investigadas
14 – Quantidade de meninos, solitários
15 – Característica da criança solitária: a) comportamento, observador passivo, perturbador da ordem, fechado em si mesmo, b) causas da solidão, debilidade física, (...) com seu desenvolvimento tímido, idade educativa, qualidades sociais presentes, causas edu...

Fonte: elaborado pela autora a partir da ficha 7 - Arquivo pessoal de Helena Antipoff, localizado no Museu Helena Antipoff, em Ibité-MG.

### Ficha 8 - Investigação do jogo e da atividade de crianças solitárias

Investigação - do jogo e da atividade das cr. solitárias

1. Nome do investigador.
2. Ficha - Data
3. Hora
4. Cidade
5. Nome da cr.
6. Idade da cr.
7. Escola
8. Grau, série
9. Quantidade de escolares (M/F).
10. Idade de ... até ...
11. O que joga durante o recreio
12. Em que núcleo?
  - a) peso b) caráter - núcleo de meninos débeis e fortes.
  - c) idade dos meninos do núcleo
  - d) conteúdo dos jogos comuns
  - e) Que papel desempenha a cr. no jogo comum?
14. Desenvolvimento - e final do jogo
15. Se a cr. não brinca, em que se ocupa durante o recreio: a causa da solidão.
16. Se a cr. é ridicularizada - como repercute durante o recreio esta condição.
17. Se concentra mentalmente ao ouvir um conto em uma situação nova?

Fonte: Arquivo pessoal de Helena Antipoff, localizado no Museu Helena Antipoff, em Ibirité-MG.

### Quadro 14 - Transcrição da ficha 23 – Investigação do jogo e da atividade das crianças solitárias

Investigação do jogo e da atividade das crianças solitárias
1 - Nome do investigador
2 - Ficha - data
3 - Hora
4 - Cidade
5 - Nome da criança
6 - Idade da criança
7 - Escola
8 - Grau, série
9 - Quantidade de escolares (M/F)
10 - Idade de.... até....
11 - O que joga durante o recreio
12 - Em que núcleo? a) peso?; b) núcleo de meninos débeis, fortes; c) idade dos meninos do núcleo, e d) conteúdo dos jogos comuns
13 - Que papel desempenha a criança nos jogos comuns?
14 - Desenvolvimento - final do jogo
15 - a) Se a criança não brinca, em que se ocupa na hora do recreio: a causa da solidão
16 - Se a criança é ridicularizada, como repercute durante o recreio essa condição
17 - Se concentra mentalmente ao ouvir um conto em uma situação nova?

Fonte: elaboradora pela autora a partir da ficha 8 - Arquivo pessoal de Helena Antipoff, localizado no Museu Helena Antipoff, em Ibirité-MG.

Presume-se que, por meio desses roteiros de observação, elaborados por Antipoff, no contexto da Escolologia, outras pesquisas foram desenvolvidas nos Grupos Escolares e produziram uma gama de conhecimentos acerca da realidade local levando em consideração os

aspectos sociais e culturais presentes na recreação das crianças mineiras. Isso abre possibilidades para outras investigações que possam identificar e descrever esses resultados e colaborar na produção do conhecimento sobre a prática pedagógica da Teoria do Jogo nas escolas de Minas Gerais.

A outra ficha classificada como metodologia inovadora é a ficha identificada como *Caixa de Decroly*. Como já abordamos, a aproximação com o IJJR, que colaborou em grande parte da trajetória profissional da estudiosa, também se aproximava de Bruxelas. Claparède atraiu sua atenção para a psicologia aplicada à educação a partir da criação de classes para crianças atrasadas e subnormais em Genebra, para as quais os professores não se sentiam preparados e o teriam procurado em busca de conselhos (Borges, 2014; Azevedo, 2023).

Diante da sua falta de conhecimento sobre a temática, Claparède buscou compreender aquela realidade, inclusive viajando até Bruxelas, onde Jean Demoor<sup>99</sup> e Ovide Decroly se dedicavam à mesma temática. Sobre este aspecto, Bovet (1932, p. 09) ressalta que:

Não é surpreendente ver que, como em Bruxelas (Decroly), como mais tarde em Paris (Binet) e em Roma (Montessori), foi também em Genebra que as crianças anormais desencadearam em poucos anos as correntes de pensamento para a reforma da escola, tão característica dos primórdios do século XX.<sup>100</sup>

Essa constatação se insere no movimento de importação-exportação das pedagogias. Para Houssaye (2007, p. 311), “os países entram no movimento de difusão das ondas pedagógicas, segundo temporalidades que diferem entre si, porém com percursos bastante idênticos”. Notadamente, as conexões desses dois autores na obra de Helena Antipoff podem ser vistas nesses registros que foram identificados em seu arquivo pessoal. Isso demonstra que o movimento de importação-exportação das pedagogias está associado ao movimento de circulação de grandes intelectuais.

A caixa de Decroly é um material didático criado pelo médico e educador belga Ovide Decroly (1871-1932), que tinha como objetivo estimular o desenvolvimento cognitivo e sensorial das crianças, especialmente das que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Ela consiste em um conjunto de peças de madeira de diferentes formas, tamanhos e cores, que

---

<sup>99</sup> Jean Demoor (1867-1941), médico e secretário-geral da Sociedade de Proteção para crianças anormais de Bruxelas, trabalhou com Ovide Decroly (1871-1932). Como apontado por Van Gorp (2007), Decroly foi um psicopedagogo belga que adquiriu renome mundial como um dos pioneiros da *New Education Fellowship*. <https://doi.org/10.1080/0046760042000338755>.

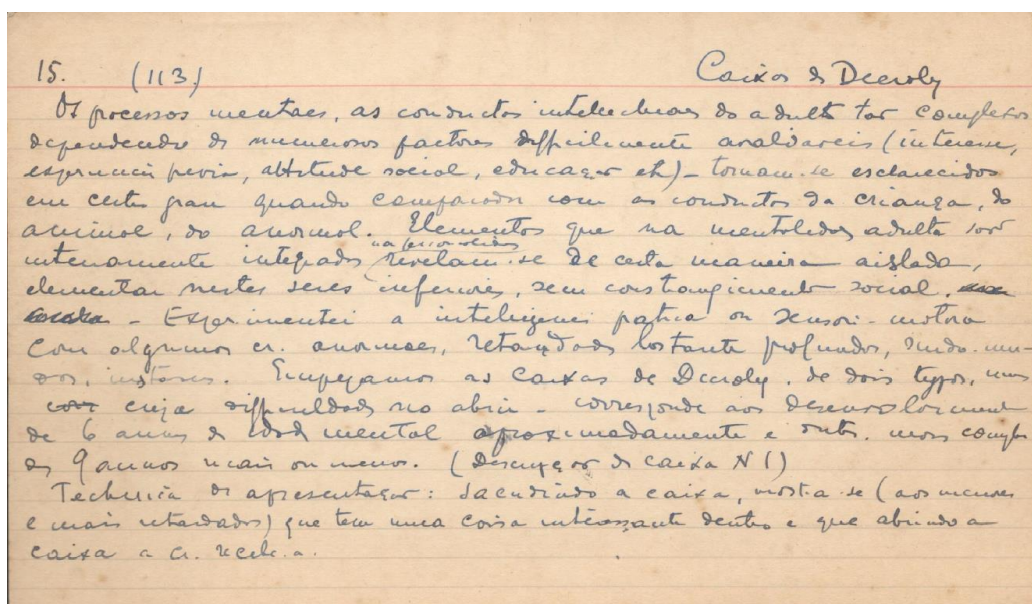
<sup>100</sup> N'est-il pas frappant de voir que, comme à Bruxelles (Decroly), comme plus tard à Paris (Binet) et à Rome (Montessori), ce sont à Genève aussi les enfants anormaux qui ont déclenché dans l'espace de quelques années les courants de pensée pour la réforme de l'école, si caractéristiques des débuts du XX siècle.

podem ser manipuladas, combinadas e classificadas pelas crianças de acordo com critérios variados. A caixa de Decroly se baseia no princípio de globalização do ensino, que defende que as crianças aprendem melhor a partir de uma visão do todo, que depois pode ser analisada em partes. Assim, permite que as crianças explorem os conceitos de forma, tamanho, cor, número, quantidade, ordem, simetria, entre outros, de maneira concreta e lúdica (Hamaide, 1929; Decroly; Monchamp, 1998).

Esse material didático foi elaborado a partir do método educacional desenvolvido por Decroly, que ficou conhecido como método dos centros de interesse, que propunha que o ensino seria organizado em torno de temas que despertem o interesse e a curiosidade das crianças, estando relacionados às suas necessidades vitais e sociais. Decroly identificou quatro necessidades básicas do ser humano: comer, abrigar-se, defender-se e produzir. A partir dessas necessidades, ele elaborou seis centros de interesse que poderiam substituir os planos de estudo tradicionais: a criança e a família; a criança e a escola; a criança e o mundo animal; a criança e o mundo vegetal; a criança e o mundo geográfico, e a criança e o universo. Cada centro de interesse abrange diversas áreas do conhecimento, que são trabalhadas de forma integrada e interdisciplinar (Hamaide, 1929).

Na ficha 9, é apresentado um relato de experiência realizada com crianças utilizando a Caixa de Decroly. Elas foram descritas com dificuldade de aprendizagem, classificadas como retardadas e anormais. O resultado da observação culminou na classificação das crianças como: apáticos, desinteressados ou turbulentos.

### Ficha 9 - Caixa de Decroly



Transcrevemos a descrição da ficha 9. Vale ressaltar que as palavras ilegíveis estão sendo substituídas por (...).

Os processos mentais, as condutas intelectuais dos adultos tão complexos dependendo de numerosos fatores dificilmente avaliáveis (interesses, experiência prévia, atitude social, educação etc.) - tornam-se esclarecidos em certo grau quando comparados com a conduta da criança, do animal, do anormal. Elementos que na mentalidade adulta são internamente integrados revelam-se de certa maneira (...) elementar nestes seres inferiores, sem constrangimento social. Experimentei a inteligência prática ou sensório-motora com algumas crianças anormais, retardados bastante profundos, surdos mudos, (...) as caixas de Decroly de dois tipos, uns cuja dificuldade no abrir – corresponde aos desenvolvimentos de 6 anos de idade mental aproximadamente e outro, mas conforme 9 anos mais ou menos.

(Descrição da caixa nº 1). Técnica de apresentação: sacudindo a caixa, mostra-se (aos menores e mais retardados) que tem uma coisa interessante dentro e que abrindo a caixa a criança recebe-a.

Nota-se que esta é uma experiência de medida de inteligência, mas que utiliza uma ferramenta didática e lúdica para avaliar as crianças. A partir da experiência, o verso da ficha apresenta os resultados que foram possíveis ser observados:

a) Atitudes primitivas de agir diretamente sobre a caixa como se ela fosse (...) tampada – movimento simples de tração e de força – o tipo apático depois de alguns ensaios ineficientes abandona a caixa – até não (...) abrir – desinteressados se for qualquer objeto (...) – tipo turbulento depois de fracassar transformam sua atividade dirigida em não seguida – lúdica – (...) a caixa e como um chocalho, mexe automaticamente a barra, (...) dezena de vezes da esquerda para direita (...)

b) Solução de uma parte do mecanismo: desamarrar o (...), libertar as chaves – sem relacionar com o resto da caixa, continuar depois a puxar diretamente a tampa, os (...)

c) Desamarrar as chaves, enfiar elas em qualquer lugar da caixa na tampa, na (...), no fecho.

d) Relacionar as chaves com o cadeado, porém não relacionar a distância (chaves amarradas) ou relacionar a forma e o tamanho das chaves com orifício do cadeado, permanecendo preso ao mecanismo do enfiar (teste) ou uma chave imprópria sem ter a (...) necessárias para mover a outra chave.

No D associam dois objetos, sem relacionar as propriedades dos objetos. São ineficazes as sugestões visuais, como a sugestão verbal. A criança que tem a preocupação de relacionar logo a forma e tamanho tem que fechando, experimentada, chega a boa solução. Aproveitam a experiência e a sugestão – Às vezes esta criança que chegou a vencer a conduta do cadeado, relacionam ainda com a (...) da tarefa, deixam ela por conta de outros mecanismos procurando abrir com a tração, a força. Sem ter o cadeado no trinco e o trinco, (...). A criança que encadeiam os atos embora com o (...) a criança que com a solução conflita, (...), articulada a caixa nº 1 – nos 6 anos +/-.

Pode observar os tipos apáticos (...), tímidos, com sentimento de inferioridade, tipo truculento e (...), de força, esforçados, perseverantes, viscosos. Tipo que procura fazer valer todos os (...) (o auxílio do adulto, o auxilia de alguém).

É possível que esta ferramenta de pesquisa tenha sido utilizada no trabalho com as crianças das classes especiais em Belo Horizonte. Embora tenhamos visto que o interesse de

Antipoff pelas crianças anormais estava presente desde os tempos do IJJR, uma das suas funções enquanto coordenadora do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento foi a organização das classes especiais a partir da homogeneização das classes. Para isso, sugeriu a formação de duas classes de primeiro ano escolar, uma de novatos e outra de repetentes. Para Antipoff, não era interessante que a criança repetente passasse pelos conteúdos do ano anterior da mesma forma que os novatos. Para ela:

O aluno repetente sob o ponto de vista psicológico e da técnica escolar, nunca é semelhante àquele que veio à escola a primeira vez. O repetente, se não progrediu a ponto de atingir a classe superior, acha-se, contudo, em relação aos novatos, com uma superioridade de um terço, um meio ou três quartos do primeiro ano. É, pois, obrigá-lo a perder absolutamente o tempo, matar-lhe o gosto e alegria, se o fizermos assentar-se junto aos novatos. Ele não tem necessidade de recomeçar sua instrução mas de continuá-la... (1930/1992b, p. 40).

Como já foi indicado pelas monografias, a repetência era um dos maiores problemas enfrentados pelo sistema educacional. No início deste capítulo, foi apresentada a ficha 4 como proposta de monografia para a classe de I ano repetente. As fontes sugerem que o estudo das classes especiais como parte da escola é também objeto da Escolologia. Vejamos o que Antipoff revela sobre a seleção dos alunos:

A seleção dos alunos repetentes corresponde à observação de que há, entre elas, crianças que, em suma, têm apenas um retardamento pedagógico –a classe B (r); os que são retardados pedagógicos, mas também um tanto intelectual, ou melhor socialmente falando classe C (r), enfim as crianças retardadas, propriamente ditas, os anormais de toda espécie, tolerados na escola pública comum e que oferecem deficiências biopsíquicas diversas –classe D (1930/1992b, p. 41).

Dois critérios foram utilizados na divisão das classes, a idade real e o quociente intelectual. A autora sugere ainda a criação da classe E, para as crianças “difíceis de educar – os agitados, os neuróticos, os antissociais, as crianças moralmente defeituosas” (1930/1992b, p. 42). Essas classes receberiam as crianças de inteligência normal, cujos problemas comportamentais impedissem o aproveitamento nas classes comuns.

A classificação das crianças se assemelha à classificação feita no registro das observações do trabalho com a Caixa de Decroly, o que sugere ter sido utilizada com o trabalho na educação especial.

Assim, com base no que encontramos nas fontes, a perspectiva de pesquisa em educação apresentada pela Escolologia foi se constituindo mediante as interlocuções entre teorias de diversos autores que foram elaborando o pensamento e a obra de Helena Antipoff. É possível

identificarmos características da escola ativa, da pedagogia experimental, da psicologia de Genebra, do método de Decroly e das tendências da psicologia russa, a partir de seu trabalho na União Soviética entre 1917 e 1924 (Campos, 2010; Campos, 2012; Borges, 2014), além da teoria de Lazurski, especialmente a metodologia desenvolvida por ele na observação de crianças. Esta hibridez manifesta-se também na sua dupla atividade de ensino e investigação, que, de fato, caracteriza a maioria dos intelectuais, tendo como consequência o alargamento das redes nas quais esses atores evoluem, uma vez que estão envolvidos tanto em redes científicas, quanto em redes militantes educativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos a tese de que a Escolologia foi uma proposta de uma ciência da escola, desenvolvida durante a década de 1930, no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Para isso, a difundimos a partir da descrição e da análise dos materiais que se referiam à Escolologia como ciência da escola. Logo, a Escolologia se mostrou como um conjunto de estudos com abordagem biopsicossocial sobre os alunos e professores dos grupos escolares de Belo Horizonte.

Optamos por focar nos fundamentos e nas teorias que poderiam dar à Escolologia o status de Ciências da Educação, nos permitindo observar a circulação de saberes científicos que impactavam a formação dos professores e o levantamento de dados sobre as crianças e o sistema educacional mineiro. Dessa maneira, nosso trabalho foi primariamente documental, descrevendo e analisando as monografias que eram o resultado dos estudos escolológicos, bem como outras fontes que se referiam à Escolologia, como artigos, cartas, ou manuscritos pessoais.

Retomando o nosso objetivo na construção deste trabalho, que foi analisar e descrever as pesquisas escolológicas, destacamos, mais uma vez, a definição da própria Helena Antipoff, que a Escolologia tinha como objeto de estudo a escola e tudo relacionada a ela, a saber: administração escolar, prédio, higiene escolar, material didático, regime escolar, organização das classes, características do ensino, métodos didáticos, o aluno e seu meio social e econômico, sua condição física, seu desenvolvimento mental, interesses aspirações e suas diversas aptidões. Este foi o nosso ponto de partida e ponto de chegada, o fio com o qual foi tecida a nossa tese.

Dessa maneira, é possível estabelecer algumas considerações relacionadas às potencialidades da Escolologia dentro do campo da historiografia das ciências. Primeiro, a Escolologia se insere no conceito de indigenização, por evidenciar que os conhecimentos produzidos por intelectuais em geografias periféricas não são versões reduzidas dos conhecimentos produzidos em geografias centrais. Em segundo lugar, compreendemos que toda ciência está inserida em um contexto; e terceiro, que a produção do conhecimento decorrente da circulação do conhecimento possibilita a emergência de conhecimentos diversos, e não apenas a reprodução do mesmo conhecimento, ou seja, o conhecimento ao circular se hibridiza e se diversifica.

O nosso texto confirmou a referida tese do mesmo modo que concorreu para evidenciar outros elementos que nos permitem entender o contexto dessas circulações. Notadamente, o nosso estudo permitiu assimilar as redes e as conexões entre os sujeitos que oportunizaram a



circulação de teorias. No processo de circulação entre os contextos, os conhecimentos são hibridizados, adquirindo características derivadas das formas de pensamento hegemônicas no novo contexto, que se misturam às ideias originais.

O percurso de Helena Antipoff, partindo da Rússia, passando pela Europa até chegar ao Brasil nos possibilitou identificar uma construção teórico-prática que culminou na proposição de uma ciência da escola. A construção dessa ciência evidencia o papel de diversos colaboradores e a conexão entre a Escola de Aperfeiçoamento e o IJRR e suas conexões com outros institutos. Nomes de importantes intelectuais emergem na construção dos resultados obtidos pelos estudos escolológicos: Edouard Claparède, Jean Piaget, John Dewey, Ovide Decroly, Alice Descoudres, Maria Montessori, Alexander Lazurski. Os conceitos da pedagogia experimental, da educação funcional, da escola ativa, e da experimentação natural foram transformados em uma nova proposta de análise da educação escolar - a Escolologia. Isso coloca Helena Antipoff como intelectual que colaborou para que a Ciência da Educação produzida no Brasil tivesse destaque no circuito internacional.

Nesse intuito, assumimos a perspectiva da história transnacional de educação, colocando na escala de observação uma análise que ultrapassasse a Escola de Aperfeiçoamento, mas outras instituições, como o Instituto Jean Jacques Rousseau, como um dos eixos da Educação Nova no período. Volvemos o nosso olhar para criação dessa escola e para a trajetória de seus colaboradores, sobretudo observando os escritos das professoras-alunas orientadas por Helena Antipoff, e passamos a compreender as concepções que circulavam nesta instituição de educação acerca das Ciências da Educação, percebendo, dessa maneira, a aproximação dessas ideias e os interesses que articulavam os pesquisadores deste período.

Foi possível identificar que a Escolologia se constituiu como uma proposta de uma ciência, de um novo campo do conhecimento, cujo objeto de estudo seria a escola e os múltiplos fatores que incidem sobre sua composição enquanto instituição pública de ensino que tem como objetivo o desenvolvimento das crianças. Ao mesmo tempo em que o desenvolvimento dessa nova ciência contribuiu para a formação das professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento como pesquisadoras das Ciências da Educação, por meio de suas pesquisas, produziu dados sobre as escolas e as crianças de Minas Gerais. Além disso, a experiência parece ter proporcionado a construção de uma relação cooperativa das professoras-alunas com as professoras das classes, promovendo uma espécie de pesquisa colaborativa entre os sujeitos participantes do processo de investigação da escola. No entanto, ainda devemos nos perguntar se os dados apontados pelas pesquisas foram utilizados para as mudanças nas práticas pedagógicas nas escolas investigadas.

A introdução da pesquisa na formação das professoras-alunas era percebida como uma possibilidade de melhorar a qualidade da formação através do conhecimento das Ciências da Educação, mas também na formação de pesquisadores que saberiam tomar os dados como referência na organização do trabalho pedagógico, utilizando diferentes métodos de pesquisa no dia a dia do processo educativo. Ao mencionar o trabalho escolológico, Antipoff afirma: “esse estudo lhes servirá na carreira pedagógica, não temos dúvida alguma” (1932, p. 8), referindo-se aos ensinamentos proporcionados pela pesquisa que iria contribuir no aperfeiçoamento do trabalho das professoras-alunas.

O caráter empírico da formação das professoras-alunas se evidenciou com a utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados, como: testes psicológicos, testes pedagógicos, inquéritos, medidas antropométricas e observação. A observação era considerada um instrumento valioso, e Antipoff apostava nessa prática para que as alunas tivessem êxito na coleta dos dados. A ideia era observar, acompanhar e registrar tudo o que acontecia na classe.

Ênfase especial era colocada na escolha dos métodos a serem utilizados na coleta dos dados da investigação. Considerava-se que seria preciso utilizar mais de um método devido à complexidade do objeto: “Observávamos, comparávamos, julgávamos uns e outros, sem, contudo, chegarmos a uma solução definitiva, mesmo porque somente as nossas observações, por mais criteriosas, não nos poderiam levar a um julgamento preciso” (1932, p.34). Antipoff considerava que somente a observação não daria a elas todos os dados necessários para a compreensão da complexidade da escola. Assim, outros métodos eram utilizados.

A utilização de observações, medidas e testes antropométricos, psicológicos e pedagógicos, com relatos minuciosos e medidas precisas, parece oferecer aos estudos escolológicos o caráter científico que Helena Antipoff buscava imprimir em suas iniciativas. O discurso de uma pedagogia experimental sustentada em bases científicas foi o que possibilitou a utilização desses instrumentos como forma de atrelar ao trabalho pedagógico o caráter científico.

No entanto, para além da prática pedagógica em sala de aula, a proposta escolológica visava fortalecer a escola como um espaço possível do desenvolvimento humano por meio das diversas experiências pedagógicas, contudo, era importante que os educadores estivessem atentos aos problemas pedagógicos causados por fatores biopsicossociais que pudessem afetar o principal objetivo da escola, que é o pleno desenvolvimento da criança. Destaque para a atenção ao meio ambiente, no qual a criança estava inserida dentro e fora da escola, além da condição econômica e familiar. Esses aspectos, para além dos muros da escola, são

evidenciados como influentes por Helena Antipoff, mas não determinantes no processo de aprendizagem.

Ao propor uma ciência da escola, Antipoff apresenta um pensamento epistemológico fundamentado nas Ciências da Educação. Isso pode ser evidenciado nas fontes encontradas no acervo pessoal de Antipoff, contendo diversas anotações, desde fundamentos científicos, bem como na elaboração de propostas pragmáticas para o desenvolvimento da Escolologia sobre fundamentos psicológicos, antropológicos, sociais, pedagógicos, biológicos e político. Além disso, a Escolologia se consolidou como uma proposta de teoria aplicada, pois utilizava os conhecimentos adquiridos na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e no Laboratório de Psicologia para desenvolver as pesquisas em campo, ou seja, nos grupos escolares.

Esta foi uma prática que se aplicou a outros cientistas, como Piaget, Claparède e Dewey, que trabalharam tanto nos seus laboratórios, como no campo, em particular nas escolas denominadas escolas de aplicação, ligadas a institutos de investigação. Seja Claparède, na Maison des Petits, ou Dewey, na Laboratory School de Chicago, todos atuaram em ambas as esferas simultaneamente. Portanto, uma das características da Escolologia foi a utilização da escola como seu campo de pesquisa, desempenhando o papel de laboratório de pesquisa educacional.

Observamos uma grande proximidade entre o conhecimento científico e o conhecimento experiencial, que, em vez de se excluírem, se complementam e se alimentam. Todos esses atores compartilham a ideia de que a educação deve ser baseada no conhecimento científico da criança e que este deve ser a base da reforma escolar. Nesse sentido, podemos dizer que há consenso sobre a dimensão científica da educação e diferenças quanto às formas de aplicá-la. Os debates sobre os saberes escolares e, também, sobre a formação dos professores, ou seja, sobre os saberes para que e para quem ensinar, revelam fortes ambivalências a respeito da natureza desses saberes, do seu lugar, do seu papel, dos seus conteúdos e da sua organização. Divergências que estão em parte ligadas às teorias e ciências de referência que constituem a base teórica da nova educação.

Os professores do sistema educacional de Minas Gerais, assim como as professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, foram praticantes da Escolologia, colaborando com Helena Antipoff na realizando de testes ou inquéritos nas suas aulas, ou simplesmente disponibilizando os seus alunos para entrevistas ou observações. Portanto, esses profissionais foram mais do que simples professores, pois foram convidados a participar de pesquisas, compartilhar suas observações, avaliar métodos e opinar sobre os alunos. As professoras-alunas foram levadas a escrever, a elaborar relatórios e a publicar monografias nas

quais formalizaram as suas observações e, por conseguinte, os seus conhecimentos. Os praticantes precisam de teóricos para legitimar suas ideias de mudança, enquanto os teóricos precisam de praticantes para testar suas teorias, testando-as no ambiente escolar. Assim, a Escolologia foi levada a se concretizar por meio da rede de pesquisa que se formou no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, tendo Helena Antipoff como teórica da moderna educação e as professoras-alunas como praticantes da ciência da escola.

As monografias podem ser consideradas como o principal instrumento para coleta dos dados e apresentação dos resultados das pesquisas escolológicas. O trabalho possibilitou o conhecimento da realidade e o levantamento de informações que poderiam subsidiar a proposição de novas políticas educacionais, aperfeiçoamento dos novos métodos de ensino e avaliação sobre como a reforma estava sendo implementada em Minas Gerais. No entanto, é preciso questionar se estes dados, de fato, foram utilizados para melhoria da qualidade do ensino em Minas Gerais.

A formação do professor, embora tenha se tornado uma temática central nas discussões no cenário acadêmico brasileiro, sobretudo no curso de pedagogia que forma professores para os anos iniciais, permanecem sem muitas alterações significativas em seu modelo formativo. Essa abordagem aponta a necessidade de se compreender o cenário atual da educação e o processo formativo de professores, que precisa estar fundado na reflexão na ação e sobre a ação, de modo que o fazer pedagógico docente possa ser visto como fonte de pesquisa do professor.

Isso tem impulsionado as discussões sobre a relevância da pesquisa ação-reflexão na formação inicial dos professores, muito mencionada por grandes pesquisadores da atualidade. A pesquisa ação se torna um princípio formativo e científico capaz de promover a coerência entre a formação oferecida e a prática desejada que os professores exerçam em seu trabalho docente de forma segura e confiante. A prática ainda é vista como pura técnica, e a Escolologia demonstra que a prática também deve ser vista como ciência.

A Escolologia se mostrou como um avanço no modo de formar o professor. Não queremos com este trabalho apenas olhar para o passado e buscar elementos que talvez não se encaixem mais em nossas realidades. Fato é que há muito tempo não existem mudanças significativas no modelo de formação do professor, pois ainda hoje se discute como associar teoria e prática. O que Helena Antipoff nos ensina é que devemos olhar a realidade e perceber a necessidade da mudança, agindo em prol dela. A formação do professor precisa ser pautada na reflexão sobre a ação, na teoria em conexão com a prática e no interesse dos alunos como eixo central das nossas metodologias.

As contribuições da Escolologia não terminam aqui nesta tese, o que fizemos foi começar a analisar e organizar os documentos que registram o desenvolvimento dos estudos escolológicos como uma ciência da escola, evidenciando como a Escolologia dialogou com as principais teorias educacionais que circulavam à época em âmbito internacional e se constituiu em um campo de conhecimento que nos fornece dados importantes sobre a pesquisa em educação no Brasil e a organização do sistema escolar de Minas Gerais.

Estimamos que nossa pesquisa possa contribuir como fonte de estudo em história da educação e história da psicologia da educação no Brasil, especialmente, em Minas Gerais. Estudos dessa natureza cooperam para uma melhor compreensão da história da educação no Brasil. As fontes podem despertar outros pesquisadores a elaborarem novas questões e novos estudos sobre os desdobramentos da Escolologia ou até mesmo como a Escolologia pode nos ajudar a pensar na escola do século XXI, nas pesquisas em educação e na formação dos professores.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marilene Oliveira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A Escolologia como uma proposta da pedagogia Antipoffiana para a formação de professores em Minas Gerais na década de 1930. **Cad. Hist. Educ.**, Uberlândia, v. 21, e132, 2022. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-78062022000100063&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-78062022000100063&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- ALMEIDA, Philocelina Mattos; PAIVA, Maria José de Melo. **Monografia da classe nº 32 do IV ano misto do Grupo Olegário Maciel**. Belo Horizonte, 1930.
- ALVES, Rubens. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- ANTIPOFF, Helena. Escolologia: Ensaios de Pedagogia escolar experimental. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, 1930, p. 145-152.
- ANTIPOFF, Helena. Das classes Homogêneas. **Revista do Ensino**, v. VI, n. 53, n. 54, n.55, Belo Horizonte, 1931, p.53-55.
- ANTIPOFF, Helena. Les intérêts et les idéales des enfants brésiliens. **Archives de Psychologie**. Genève, v. 22, pp. 153-186, 1930.
- ANTIPOFF, Helena. A experimentação natural. Método psicológico de A. Lasoursky. *In: Psicologia Experimental* Volume I. Belo Horizonte, 1992a. (Coletânea das obras de Helena Antipoff. Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, p. 29-41.)
- ANTIPOFF, Helena. Organização das classes dos Grupos escolares de Belo Horizonte. *In: Psicologia Experimental* Volume I. Belo Horizonte, 1992a. (Coletânea das obras de Helena Antipoff. Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, p. 131 - 150.)
- ANTIPOFF, Helena. A instalação do Museu da criança como recurso pedagógico. *In: Fundamentos da Educação* Volume II, Belo Horizonte, 1992b. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, p. 11 - 14.)
- ANTIPOFF, Helena. O nosso museu da criança. *In: Fundamentos da Educação* Volume II, Belo Horizonte, 1992b. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, p. 15-18.)
- ANTIPOFF, Helena. A figura do educador. *In: Fundamentos da Educação* Volume II, Belo Horizonte, 1992b. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, p. 19- 27).
- ANTIPOFF, Helena. Ideais e Interesses das crianças de Belo Horizonte. *In: Fundamentos da Educação* Volume II, Belo Horizonte, 1992b. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, p. 60-100).
- ANTIPOFF, Helena. As mentiras nas crianças e os meios para educar nelas a veracidade. *In: Fundamentos da Educação* Volume II, Belo Horizonte, 1992b. (Coletânea das obras escritas

de Helena Antipoff. Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, p. 178-187).

ANTIPOFF, Helena. Edouard Claparède homem e educador. *In: Fundamentos da Educação* Volume II, Belo Horizonte, 1992b. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, p. 215 – 222).

ANTIPOFF, Helena. Alguns fundamentos psicopedagógicos dos trabalhos manuais, com alunos de 12-14 anos. *In: Fundamentos da Educação* Volume II, Belo Horizonte, 1992b. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, p. 325 – 332).

ANTIPOFF, Helena. Recreação. *In: Fundamentos da Educação* Volume II, Belo Horizonte, 1992b. (Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, p. 379 – 382).

ANTIPOFF, Helena. O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte. *In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). Helena Antipoff: Textos escolhidos*, São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002. p. 83-125.

ANTIPOFF, Helena. Estudo da personalidade pelo método de Lazursky. *In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). Helena Antipoff: Textos escolhidos*, São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002. p. 295-300.

ANTIPOFF, H.; OTTONI, F.; DUARTE, C. Experimentação Natural como Método para Estudo da Personalidade e da Educação do Caráter. *In: R. H. F. Campos (Ed.). Helena Antipoff: Textos escolhidos*, São Paulo, Brasil: CFP e Casa do Psicólogo, 2002. Originalmente publicado em 1937. (pp. 301-318).

ANTIPOFF, Helena. **Escolologia**. Fundação Helena Antipoff. Acervo pessoal.

ANTIPOFF, Helena. **Organização escolar**. Fundação Helena Antipoff. Acervo pessoal.

ANTIPOFF, Helena. **Monografia I ano repetente**. Fundação Helena Antipoff. Acervo pessoal.

ANTIPOFF, Helena. Arquivo pessoal de Helena Antipoff. Belo Horizonte: Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais, [s.d.]. [Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPAH)].

ANTIPOFF, Helena. **Fichamento Escala de medidas de inteligência de Alfred Binet**. Fundação Helena Antipoff. Acervo pessoal.

ANTIPOFF, Helena. **Fichamento How to measure in locations de Willian Anderson Mccall**. Fundação Helena Antipoff. Acervo pessoal.

ANTIPOFF, Helena. **Fichamento Diferença na avaliação da inteligência dos escolares pelo mestres segundo observações de Edward Garrigues Boring**. Fundação Helena Antipoff. Acervo pessoal.

ANTIPOFF, Helena. **Lecciones de Didática de G. Lombardo Radice**. Fundação Helena Antipoff. Acervo pessoal.

ANTIPOFF, Helena. **Cinco etapas (...) da reflexão de John Dewey**. Fundação Helena Antipoff. Acervo pessoal.

ANTIPOFF, Helena. **Fichamento Jogos de Edouard Claparède**. Fundação Helena Antipoff. Acervo pessoal.

ANTIPOFF, Helena. **Caixa de Decroly**. Fundação Helena Antipoff. Acervo pessoal.

AZANHA, José Mario Pires Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2., maio/agosto, p.369-378, 2004.

AZEVEDO, L. P. de M. **Travessias Brasil - Europa: O Instituto Jean Jacques Rousseau e as redes de intelectuais (1912 – 1934)**. 2023.322 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, RN, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, Edições, 2011.

BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (orgs.). **Destinos das letras**. História, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

BAUMANN, Eneida Santana. **O Arquivo da Família Calmon à Luz da Arquivologia Contemporânea**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação: Revista de Ensino de Minas Gerais (1925-1940)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

BILAC, Olavo ; BOMFIM, Manoel. **Através do Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013. (Coleção biblioteca básica brasileira; 23).

BORGES, Adriana Araújo Pereira. **Entre tratar e educar os excepcionais: Helena Antipoff e a Psicologia da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942)** 07/02/2014 348 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

BRASIL. DECRETO Nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em nov. de 2023.

BRAVO, Riviane Borghesi. **Apropriações da obra de Lazurski e as contribuições de Helena Antipoff para o estudo da personalidade na psicologia e na educação**. 2019, 125f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.



BRANDÃO, Carlos. **O que é Educação**. São Paulo, Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos).

BOCK, A. M. B. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos Psicologia** (Natal), v.4, n.2, p. 315-329.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/epsic>. Acesso em : fev. de 2024.

BOVET, Pierre. **Vingt ans de vie**. L'Institut J.J. Rousseau de 1912 à 1932. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1932, 195 p. Disponível em: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:36985>. Acesso em: jun. 2021

BROCK, Adrian Charles. What is a polycentric history of psychology?. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 646–659, 2014. DOI: 10.12957/epp.2014.12565. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/12565>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BROZEK, Josef, GUERRA, Erlaine. Que fazem os historiógrafos? Uma leitura de Josef Brözek. *In*: CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **História da Psicologia**: pesquisa, formação e ensino. Rio de Janeiro: Centro edelstein de pesquisas sociais, 2008a. p. 57-68.

BROZEK, Josef, GUERRA, Erlaine. Josef Brözek: relato de um historiador da psicologia. *In*: CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **História da Psicologia**: pesquisa, formação e ensino. Rio de Janeiro: Centro edelstein de pesquisas sociais, 2008b. p. 3-20.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento II**: da Enciclopédia à Wikipédia. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CAMPOS, Francisco Luis da Silva. Pela civilização mineira. Belo Horizonte: **Imprensa oficial**, 1930.

CAMPOS, Regina H. F. **Conflicting Interpretations of Intellectual Abilities Among Brazilian Psychologists and Their Impact on Primary Schooling (1930-1960)**. 1989 (Tese de Doutorado) Stanford University, 1989.

CAMPOS, Regina H. F. História da Psicologia da Educação: Reprodução da Dominação ou Reprodução da Contradição? **Psicologia e Sociedade**, ABRAPSO, v.3, n.6, p.47-59, nov/88 - mar/ 1989.

CAMPOS, R. H. de F. Helena Antipoff: da orientação sócio-cultural em Psicologia a uma concepção democrática de Educação. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 12, n. 1, p. 4–13, 1992.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil**: Pioneiros. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2001.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; ASSIS, Raquel Martins; LOURENÇO, Érika. Lourenço Filho, a escola nova e a Psicologia. *In*: LOURENÇO F.; BERGSTROM, M. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 15-53.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, v.17, n.49, São Paulo, set./dez. 2003. p. 209-231.

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

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, (2010b) (Coleção Educadores).

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff, psicóloga e educadora: uma biografia intelectual**. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012. (Coleção Memória do Saber).

CAMPOS, Regina Helena; JACÓ-VILELA, Ana Maria; MASSIMI, Marina. Historiography of psychology in Brazil: pioneer works, recent developments. **History of Psychology**, v.13, n.3, p.250-276, 2010.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. O acervo Helena Antipoff como laboratório de pesquisa sobre a história das Ciências da Educação. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 34, n. 71, p. 83-101.,set./out. 2018 DOI: 10.1590/0104-4060.62648.

CAMPOS, R. H. de F. Helena Antipoff: da orientação sócio-cultural em Psicologia a uma concepção democrática de Educação. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 12, n. 1, p. 4-13, 1992.

CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M. **Escola e trabalho no estado capitalista**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

CARNOY, Martin; GOVER, Amber K; MARSHALL, Jeffrey. H. **A vantagem acadêmica de Cuba: Por que seus alunos vão melhor na escola**. São Paulo: Ediouro, 2009.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. Educação e modernização em Minas Gerais: os princípios da reforma Francisco Campos (1926-1930). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 51, p. 139-156, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i51.8640269. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640269>. Acesso em: 2 dez. 2023.

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

CASTELO BRANCO, Paulo Coelho; ROTA-JÚNIOR, César; MIRANDA, Rodrigo Luis; CIRINO, Sérgio Dias. Recepção e circulação: implicações para pesquisas em história da psicologia. In: ASSIS, Raquel Martins; PERES, Sávio Passafaro.(Orgs.) **História da psicologia: tendências contemporâneas**. Belo Horizonte: Artesã, 2016, p. 31-49.

CASTELO BRANCO, Paulo Coelho; CIRINO, Sérgio Dias. História da Psicologia em Contexto: teoria, conceitos e implicações metodológicas. **Revista Sul Americana de Psicologia**, v.5, n.2, jul/dez, 2016.

CIRINO, S. D.; MIRANDA, R. L. The role of a laboratory of experimental psychology in the Brazilian education renewal of the 1930s. **History of Psychology**, v. 18, n.1 p. 69-77, 2015. <https://doi.org/10.1037/a0038446>

CHARTIER, Roger. **A história cultural: Entre práticas e representações**. Lisboa, Portugal: Difel, 1990.

CHAVES, M. W. As Relações entre a Escola e o Aluno: uma história em transformação. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 4, p. 1149–1167, out. 2015.

CLAPARÈDE, Édouard. The psychology of the child at Geneva and the J. J. Rousseau Institute. The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology. v.22. n. 01. 1925, p. 92-104. *In*: CLAPARÈDE, Édouard. **Mélanges IV (1917-1927)**. Gêneze, 1927. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75012>. Acesso em: 16 jun. 2023.

CLAPARÈDE, Édouard. Edouard Claparède. *In*: MURCHISON, C. (Ed.). **A History of Psychology in Autobiography**, v. 1. Clark University Press: Worcester, Mars, 1930. p. 63-97.

CLAPARÈDE, Édouard. Cinquante Jours au Brésil. L'Éducateur. L'Intermédiaire des éducateurs n.140. 11 avril 1931, p. 113 – 118. *In*: PIERRE, Bovet (Ed.). **L'Intermédiaire des Educateurs – 1931**. L'Intermédiaire des éducateurs. n. [140] -145, 1931. Disponível em: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:129010>. Acesso em: 02 mai. 2023.

CLAPARÈDE, Édouard. **Psicologia da Criança e pedagogia experimental: Introdução, Histórico, Problemas, Métodos e desenvolvimento Mental**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1934.

CRUCES, A. V. V. Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. *In*: ALMEIDA, S. F. C. (Org.), **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional** (p.17-36). Campinas: Alínea, 2006.

CRUZ, R. S. **As Pesquisas “Escolológicas” Na Obra De Helena Antipoff**: Proposta de uma Ciência da Escola (1929-1944). Repositório de dados OSF, 2024. Disponível em: <osf.io/xfytz>. Acesso em: 28 ago 2024.

CUNHA, Marcos. Vinícius. A dupla natureza da escola nova: psicologia e ciências sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, p. 64–71, 1994. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/917>. Acesso em: 26 jun. 2023.

DAGFAL, Alejandro. Para una estética de la recepción de las ideas psicológicas. **Frenia**, IV, n.2, p. 07-16, 2004.

DANZIGER, Kurt. Universalism and indigenization in the history of modern psychology. *In*: A. Brock (Ed.). **Internationalizing the history of psychology** New York: University Press, 2006. p. 208-225.

DECROLY, Ovide.; MONCHAMP, Eugénie. **El juego educativo**: iniciación a la actividad intelectual y motriz. Madrid: Morata, 1998.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 4ª edição. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. Meu credo Pedagógico. *School Journal*, v. 54, p. 77-80, 1897  
<http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>. Acesso em 27 de janeiro de 2023.

DOMINGUES, Sérgio. **O conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff**: diagnóstico, intervenções e suas relações com a Educação inclusiva. 01/08/2011, 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DUARTE, Adriana Otoni Silva Antunes. **Psicologia na formação de professores – Interligação entre teoria e prática nos cursos da Fazenda do Rosário, Ibirité, Minas Gerais (1948 – 1974)**’ 21/12/2017. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**, Porto Alegre: ArtMed, 2002.

FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 19–34, maio 2000.

FAZZI, Ernani Henrique. **O laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte (1929-1946)**’ 01/09/2005. 296 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

FEBVRE, L. Souvenirs d’une grande histoire: Marc Bloch et Strasburg. *In*: FEBVRE, L. **Combats. pour l’histoire**. Paris: A. Colin, 1953. p. 391–407.

FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?. *Educação & Realidade*, v. 43, n. 2, p. 591–608, abr. 2018.

FERREIRA, R. de C. O. **A escola normal da capital: instalação e organização (1906-1916)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FERRIÈRE, A. **La pratique de l’école active**. Neuchâtel & Genève: Forum, 1924.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. O transnacional na pesquisa histórica: o que pensam os historiadores. *In*: LINHALES, Meily Assbú; PUCHTA, Diogo Rodrigues; ROSA, Maria Cristina. **Diálogos transnacionais na história da educação física**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: [s.n], 1999.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51–67, out. 2013.

GAUTHERIN, Jaqueline. Ciência da Educação. *In:* ZANTEN, Agnés van. **Dicionário de Educação**. Petrópolis, Vozes, 2011. p. 97-100.

GAUTHIER, C. O Século XVII e o nascimento da pedagogia. *In:* GAUTHIER, C.; TARDIF M. A. **Pedagogia:** teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, R.J, Editora Vozes, p. 100-127, 2020.

GRUZINSKI, Serge. O historiador, o macaco e a centaura: a “história cultural” no novo milênio. **Estudos Avançados**, v.17, n.49, 2003.

HAENGGELI-JENNI, Béatrice. **Les relations science-militance dans le mouvement d’Education nouvelle:** le cas de la revue Pour l’Ere Nouvelle (1920-1940). Exploration: education: Histoire et pensée. Peter Lang, Genève, 2017.

HAMAIDE, Amélie. **O methodo Decroly**. Tradução e adaptação de Alcina Tavares Guerra, Rio de Janeiro: F. Briguiet e Cia., 1929. 235 p.

HAMELINE, Daniel. Aux origines de la Maison des Petits. *In:* PERREGAUX, Chrstine; RIE BEN, Laurence; MAGNIN, Charles. **Une école où les enfants veulent ce qu’ils font:** la Maison des petits hier et aujourd’hui. Lausanne: LEP, 1996, p. 17-62.

HOFSTETTER, Rita. Rousseau, le Copernic de la pédagogie? Un héritage revendiqué et controversé au sein même de L’Institut Rosseau (1912-2012). **Educación Història: Revista d’Història de L’Education**. n.19, p. 71-96, 2012a.

HOFSTETTER, Rita. Educational Sciences: Evolutions of a Pluridisciplinary Discipline at the Crossroads of Other Disciplinary and Professional Fields (20th Century), **British Journal of Educational Studies**, v.60, n.4,p. 317-335, 2012b.DOI:10.1080/00071005.2012.729666

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. **Sciences de l’éducation:** 19<sup>o</sup>-20<sup>o</sup> sciécles – Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Berne: Peter Lang, 2002.

HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard. avec la collaboration de CICCHINI, M., LUSSI, V., CRIBLEZ, L.; SPĀNI, M. **Émergence des sciences de l’éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées**. Fin du 19e - première moitié du 20e siècle, Berne: Peter Lang, 2007.

HOFSTETTER, R. **L’avènement des sciences de l’éducation:** le vivier genevois (fin du 19e - milieu du 20e siècle). Habilitation à diriger des recherches, Institut d’Histoire - Paris-Sorbonne IV, 2008.

HOFSTETTER, Rita, MOLE, Frédéric. Del Institut Rousseau al Bureau international d’éducation: el « espíritu de Genebra » en la Nueva educacion. *In:* La nueva educacion. **En el**

**centenario del Instituto-Escuela.** 2019. p. 111-123. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:128431>

HOUSSAYE, Jean. Pedagogias importação – exportação. *In:* MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). **Viagens Pedagógicas.** São Paulo:Cortez, 2007, p. 294 -314.

KLAPPENBACH, Hugo; PAVESI, Pablo. Uma história da psicologia na América Latina. *In:* BROŽEK, J; MASSIMI, M. (Orgs.). **História da psicologia moderna** (p. 171-208., J. Ceschin ; P. Silva, Trans.). São Paulo: Unimarco; Loyola, 1998.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **A Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte.** Curitiba: Apris, 2019a.

KULESZA, W. A. A Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e a profissionalização das professoras. **Paidéia**, v. 14, n. 21, p. 71–88, 2019b.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1986.

LAZURSKI, Alexandre Fedorovich. škol'nyâharakteristki. **Características dos escolares.** São Petersburgo: edição K. L. Picker, 1913.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2010.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. **Introdução ao estudo da Escola Nova:** Bases, Sistemas e Diretrizes da Pedagogia Contemporânea. 14ª ed. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2002.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S.; SAMPAIO, M. das M. F. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 171–199, jan. 2005.

MARTINS, Joao Batista; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Pedologia de Vigotski e a abordagem multirreferencial: aproximações. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 52, n. 3, p. 295-305, 2018.

MASSIMI, Marina. A construção da Psicologia: saberes e ciências psicológicas. *In:* LOURENÇO, E.; ASSIS, R.M.; CAMPOS, R.H.F. **História da Psicologia e Contexto Sociocultural.** Belo Horizonte: Ed. Pucminas/CDPHA, 2012, p. 55-70.

MASSIMI, M.; CAMPOS, R.H.de F; BROZEK, J. Historiografia da psicologia: métodos. *In:* CAMPOS, R.H.de F. **História da psicologia pesquisa, formação, ensino.** [s.l]: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1996.

MCCALL, William A. **How to measure in education (1922).** Kissinger's Rare Reprints. Kissinger Publishing, 2008.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. O Brazil-Medico e as contribuições do pensamento médico-higienista para as bases científicas da

educação física brasileira. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 15, n. 1, p. 209–219, jan. 2008.

MEIRA, Camila Jardim, OLIVEIRA, Paula Dantas; COSTA, Guilherme Henrique Gonçalves Ferreira. PEDAGOGIA ANTIPOFFIANA: nuances e perspectivas de uma Pedagogia Científica. *In*: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, Maceió. **Anais...**, Maceió, Editora Realize, 2020.

MONOGRAFIA DE UMA CLASSE ESCOLAR DE BELO HORIZONTE: Estudo escolológico de 1931, Imprensa Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1932.

MINAS GERAIS. DECRETO Nº 6. 758 de 1 de janeiro de 1925. **Programas do Ensino primário**. Disponível em: Decreto nº. 6758 de 1 de janeiro de 1925, MG. (ufsc.br) .Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:decreto:1925-01-01;6758>. Acesso em out. de 2023.

MINAS GERAIS. DECRETO nº 7.970, de 15 de outubro de 1927. **Aprova o Regulamento do Ensino primário**. Disponível em: <https://lappeei.fae.ufmg.br/decreto-no-7-970-de-15-de-outubro-de-1927/>. Acesso em out. de 2023.

MINAS GERAIS. DECRETO Nº 8987, de 22 de fevereiro de 1929. **Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento**.

MINAS GERAIS. DECRETO Nº 9653, de 30 de agosto de 1930. **Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento (modificado)**. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:decreto:1930-08-30;9653>. Acesso em: 21 jun 2026.

MINAS GERAIS. (1932). **Termo de contrato entre o Estado de Minas Gerais e a professora Helena Antipoff (1932 e 1949)** (Disponível na Caixa: A1-5,Pasta: 6, da Sala Helena Antipoff da Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG).

MINAS GERAIS. DECRETO Nº 887, de 30 de junho de 1937. **Aprova os programas da Escola de Aperfeiçoamento**. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/887/1937/>. Acesso em: 21 jun 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 212, de 30 de outubro de 1937**. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:lei:1937-10-30;212>

MINAS GERAIS. LEI nº 212, de 30 de outubro de 1937. **Reorganiza o serviço da Secretaria da Educação e Saúde pública**. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/212/1937/>. Acesso em out.de 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de cultura, Arquivo Público Mineiro. **Inventário do fundo Secretaria de Estado de Educação e Saúde Pública**, Diretoria de Arquivos Permanentes, 2016. Disponível em: [http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/fundos\\_colecoes/SEE/INVENTARIO\\_DO\\_FUNDO\\_SECRETARIA\\_DE\\_ESTADO\\_DE\\_EDUCACAO.pdf](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/fundos_colecoes/SEE/INVENTARIO_DO_FUNDO_SECRETARIA_DE_ESTADO_DE_EDUCACAO.pdf). Acesso em: 21 jun 2024.



- MIRANDA, Rodrigo Lopes. **O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo, Diálogos entre Psicologia e Educação (1929-1946)**, 2014. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo, UNESP, 2009.
- MOUREAU, J. Platon et l'éducation. **Les grands pédagogues**. Paris: PUF, 1966.
- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 113-298.
- NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria & Educação**. n.6, 1992. p.151-182. <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/historia.html>.
- NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: A poesia da ação**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.
- OLIVEIRA, Pâmela Faria. **Ações modernizadoras em Minas Gerais: a reforma educacional Francisco Campos (1926-30)**. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso Educação: História e Historiografia da Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2011.
- PAULILO, A. L. A cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. e065, 2019.
- PETERSEN, Laenia Martins. **A Ortopedia Mental: contribuições de Helena Antipoff para a educação especial**. 28/01/2016.91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- PEIXOTO, A. M. C. Uma nova era na escola mineira: a reforma de Francisco Campos e Mário Casasanta (1927-1928). *In*: LEAL, M. C.; PIMENTEL, M. A. **História e memória da Escola Nova**. São Paulo: Loyola, 2003.
- PEIXOTO, A.M.C. **A Reforma educacional Francisco Campos: Minas Gerias, governo Presidente Antônio Carlos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1981.
- PICKREN, Wade. Waters of march (Águas de março): circulating knowledge, transforming psychological science and practice. *In*: LOURENÇO, E.; ASSIS, R.; CAMPOS, R. (Orgs.). **História da psicologia e contexto sociocultural: pesquisas contemporâneas, novas abordagens**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2012. (pp. 17-46).
- PICKREN, Wade; RUTHERFORD, Alexandra. Rumo a uma história global da psicologia. *In* S. Araújo (Org.). **História e filosofia da psicologia: perspectivas contemporâneas** (p. 57-66., G. Castanon & S. Araújo, Trans.). Juiz de Fora, MG: UFJF. 2012.
- PIANA, M.C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.



PRATES, Maria Helena Oliveira, **A Introdução Oficial do movimento de Escola Nova no Ensino Público de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

PRATES, Maria Helena Oliveira. Uma nova pedagogia para o professor primário mineiro: A Escola de Aperfeiçoamento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, julho, 12-29, 1990.

RAJ, Kalil. Conexões, cruzamentos, circulações: A passagem da cartografia britânica pela Índia, séculos XVII-XIX Circulation and the Emergence of Modern Mapping (1764-1820) Tradutor: Catarina Madeira Santos. **Cultura**, v. 24, p. 155-179, 2007.

RAJ, Kalil. Beyond postcolonialism... and postpositivism: circulation and the global history of science. **Isis**, v.104, n.2, p.337-347. 2013.

RAJ, Kalil. Circulação não é fluidez. Entrevista. **Boletim Eletrônico da Sociedade Brasileira de História da Ciência**, n. 9, jun. 2016.

ROTA-JÚNIOR, César. **Recepção e circulação dos testes de inteligência na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte (1929-1946)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

RUCHAT, M. **Inventer les arriérés pour créer l'intelligence: L'arriéré scolaire et la classe spéciale: Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique**. Berna: Peter Lang, 2003.

RUCHAT, Martine. A Escola de psicologia de Genebra em Belo Horizonte: um estudo por meio da correspondência entre Edouard Claparède e Hélène Antipoff (1915-1940). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 8, n. 2 [17], p. 181–205, 2008.

RUCHAT, M. Édouard Claparède - **Hélène Antipoff**: Correspondance (1914-1940). Firenze: Leo Olshki Editore, 2010.

SANTOS, S. V. S. dos.; OLIVEIRA E SILVA, I. de. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 131–150, jan. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42º ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Alessandra do Prado Cunha; SANTOS Jacqueline Gonçalves; TAVARES, Tânica Cristina Moreira Souza. **Escolologia: a pedagogia antipoffiana e a formação de professores em Minas Gerais na década de 1930**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Minas Gerais, Ibirité, 2015.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética – de Aristóteles a Paulo Freire**. São

Paulo: Brasiliense, 1983.

MASOLIKOVA, N.; SOROKINA, M. Entre guerras e revoluções: Atividades de Helena Antipoff na Rússia bolchevique (1917-1924). **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 22, n. Contínua, p. e155, 2023. DOI: 10.14393/che-v22-2023-155. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/67570>. Acesso em: 12 jul. 2024

SOUZA, R. F. de. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. **Educar em Revista**, n. 49, p. 103–120, jul. 2013.

SOUZA, Marilene Proença Rebello; MARTINS, João Batista. Pedologia de Vigotski e a abordagem multireferencial: aproximações. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology (IJP)**, v.52, n. 3, p.295-305, 2018.

SOUZA, Rosa Fátima de. Os Pilares da República. *In*: SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo, UNESP, 1998. p. 26-87.

SOUZA JR, Eustaquio José de.; MIRANDA, Rodrigo Lopes; CIRINO, Sérgio Dias. A recepção da instrução programada como abordagem da análise do comportamento no Brasil nos anos 1960 e 1970. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 25, n. 2, p. 449–467, abr. 2018.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 142, p. 183–202, jan. 2018.

VAN GORP, A. From special to new education: the biological, psychological, and sociological foundations of Ovide Decroly's educational work (1871–1932). **History of Education**, v.34, n.2, p.135–150, 2005. <https://doi.org/10.1080/0046760042000338755>

VEIGA, Cynthia G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. História transnacional da educação: (des)conexões entre Brasil e a New Education Fellowship (1920-1948). *In*: ARATA, Nicolás; PINEAU, Pablo (Coordinadores). **Latinoamérica: la educación y su historia**. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019, p. 119-133.

VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO Rafaela Silva. **Movimento internacional da Educação Nova**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil [Esquema de investigação pedológica]. Tradução das partes 5 e 6 de: VIGOTSKI, L. S. Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. *In*: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Tomo 5 –fundamentos de defectología. Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia, 1997. p. 275-338.

**APÊNDICE**

## APÊNDICE A - Minibiografia dos Autores dos Manuscritos

### **ALFRED BINET (1857 – 1911)**

Nascido em Nice, na França, foi considerado o psicólogo mais importante da sua época. Formou-se em direito, mas se interessou pela psicologia e dedicou sua vida aos estudos do pensamento e dos processos psicológicos superiores (memória, atenção, capacidade de compreensão, sugestionalidade, sentimentos estéticos morais, vontade) e das diferenças individuais. Fundou o primeiro periódico de psicologia em língua francesa (*L'année psychologique*) e inventou os primeiros instrumentos de medida da inteligência e dos processos psicológicos superiores, além do conceito de idade mental. Em colaboração com Theodore Simon, elaborou os primeiros testes de nível mental em 1905. Seus testes foram disseminados por diversos países e, após sua morte, foram revistos e adaptados por Lewis Terman, nos Estados Unidos, originando o que hoje conhecemos como Teste de Quociente de Inteligência, ou Teste Q.I

### **CHARLOTTE BUHLER (1893 – 1974)**

Psicóloga alemã, dirigiu o Instituto de Psicologia de Munique por cerca de dez anos. Fugiu para a Noruega em 1938, com a ascensão do nazismo. Em 1940, foi para os Estados Unidos da América, onde assumiu a naturalidade americana, tendo sido professora de psiquiatria na Universidade da Califórnia do Sul. Enquadra-se no movimento da psicologia humanista, tendo publicado vários trabalhos sobre psicologia da criança e dos jovens.

### **ÉDOUARD CLAPARÈDE (1873 - 1940)**

Natural de Genebra, Suíça, foi um médico e psicólogo, considerado o pioneiro nos estudos da psicologia da criança na Suíça. Estudioso dos processos psicológicos do ponto de vista funcional, sua obra mais conhecida é *Psicologia da criança e Pedagogia experimental*. Fundou, junto de Pierre Bovet, em 1912, o Instituto Jean Jacques Rousseau, famosa escola de Ciências da Educação que se tornou referência para os educadores em todo o mundo nas primeiras décadas do século XX. Sua obra foi traduzida e divulgada no Brasil, principalmente por sua colaboradora Helena Antipoff. A convite da própria, Helena e do médico Gustavo Lessa, veio ao Brasil em 1930 e proferiu palestras na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e ministrou curso sobre psicologia da criança e pedagogia experimental. Sua obra exerceu influência em grandes autores da psicologia, como Helena Antipoff, Lourenço Filho, Jean Piaget, entre outros.

### **EDWARD GARRIGUES BORING (1886 – 1968)**

Nascido na Filadélfia, EUA, foi um psicólogo experimental americano e um dos líderes mais influentes da disciplina dos anos 1920 aos anos 1960. Boring, mais tarde, tornou-se um dos primeiros historiadores da psicologia. Trabalhou incansavelmente para a organização e promoção da psicologia. Atuou como secretário do Nono Congresso Internacional de Psicologia em 1929 e presidente honorário do Décimo Sétimo Congresso Internacional de Psicologia em 1963. Foi o fundador e o primeiro editor do periódico altamente influente de resenhas de livros, *Contemporary Psychology*. Sua pesquisa era focada nos aspectos psicofísicos do comportamento humano, estudando sistemas sensoriais e perceptivos. Originalmente, um engenheiro elétrico por formação, ele era estritamente científico em sua abordagem, e defendeu a separação entre a psicologia e a filosofia, um passo necessário para o

desenvolvimento da psicologia como ciência experimental. Boring buscou unificar um campo cada vez mais diversificado, solidificando seu status científico e apresentando um quadro compreensível e de interesse de todos, pois o estudo da natureza humana certamente é do interesse de todos.

### **ERNST HEINRICH PHILIPP AUGUST HAECKEL (1834 – 1919)**

Nascido em Potsdam, na Prússia, Alemanha, foi um biólogo, naturalista, filósofo, médico, professor e artista alemão que ajudou a popularizar o trabalho de Charles Darwin e um dos grandes expoentes do cientificismo positivista. Descreveu e nomeou várias espécies novas e mapeou uma árvore genealógica que relaciona todas as formas de vida. Foi médico e um artista versado em ilustração que se tornaria professor de anatomia comparada. Foi um dos primeiros a considerar a psicologia como um ramo da fisiologia.

### **GIUSSEPE LOMBARDO RADICE (1879 – 1938)**

Nascido em Catania, na Itália, formou-se em filosofia na Universidade de Pisa. Em 1907, fundou a revista *Nuovi Doveri* com Giovanni Gentile. Entre 1911 e 1922, lecionou pedagogia na Universidade de Catania. Posteriormente, nos anos de 1922-1924, durante o fascismo, reportando-se diretamente ao então Ministro da Educação Pública, Giovanni Gentile, colaborou na elaboração de programas ministeriais para escolas primárias, proporcionando, por exemplo, o uso também de línguas regionais na didática com textos destinados às escolas (programa “Do dialeto à língua”), respeitando as diferenças históricas entre os italianos. Divulgou novas ideias educacionais com a revista *L'educazione Nazionale*, que foram inspiradas na obra do grande filósofo americano Ralph Waldo Emerson, considerado por Lombardo Radice como o “profeta da nova educação”.

### **JEAN-OVIDE DECROLY (1871 – 1932)**

Nasceu em Renaix, Bélgica. Formou-se em medicina e estudou neurologia na Bélgica e na Alemanha. Sua atenção voltou-se desde o início para as crianças com deficiência mental. Esse interesse o levou a fazer a transição da medicina para a educação. Por essa época, criou uma disciplina, a “pedotecnia”, dirigida ao estudo das atividades pedagógicas coordenadas ao conhecimento da evolução física e mental das crianças. Decroly postulou o interesse como pressuposto básico para a aprendizagem. Para ele, o estado desperto da criança estaria na base de toda atividade, incitando-a a observar, associar, expressar. Acreditava que aprendizagens ocorreriam de maneira espontânea pelo contato com o meio, de onde proviriam estímulos para onde as crianças direcionariam suas questões.

### **JOHN DEWEY (1859 – 1952)**

Nasceu em Burlington, Vermont, Estados Unidos, era pedagogo e filósofo, se tornou PhD pela Universidade Johns Hopkins, foi responsável por estabelecer as bases da perspectiva funcionalista em psicologia e influenciou o movimento de renovação da educação em várias partes do mundo. Suas obras influenciaram a organização do sistema público de ensino norte-americano. Considerava que as escolas deveriam educar as crianças para viver em sociedade democrática por meio de procedimentos práticos que as fizessem experimentar o regime democrático. Na Universidade de Chicago, Dewey fundou uma escola laboratório para experimentar suas mais importantes ideias: a da relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática.

**KARL THEODOR GROOS (1861 – 1946)**

Nascido em Heidelberg, Alemanha, foi um filósofo e psicólogo alemão que propôs uma teoria instrumentalista evolucionária do jogo. Em seu livro de 1898, *The Play of Animals*, sugeriu que brincar é uma preparação para a vida futura. Interpreta o jogo como uma preparação durante a infância e adolescência para a vida adulta. Quando os animais 'brincam', eles estão praticando diferentes instintos de sobrevivência, como lutar. Este jogo na tradução para o inglês é chamado de pré-afinação. O trabalho de Groos é de pouca relevância hoje, e a relação entre jogabilidade e estética é considerada errada.

**WILLIAM ANDERSON MCCALL (1891 – 1982)**

Nascido em Wellsville, Tennessee, McCall recebeu sua educação inicial em uma escola de uma sala perto de Red Ash, Kentucky. Criado em uma família de recursos limitados, ele passava metade de cada ano civil, dos nove anos de idade até a adolescência, trabalhando como mineiro nas minas de Red Ash e na vizinha Jellico, Tennessee. Incentivado por educadores locais que reconheceram suas habilidades intelectuais, McCall continuou seus estudos no Cumberland College em Kentucky, onde recebeu um A.B. em 1911, e na Lincoln Memorial University no Tennessee, onde lecionou psicologia e obteve um segundo bacharelado em 1913. No mesmo ano, matriculou-se no Teachers College, da Columbia University, onde obteve um PhD em 1916, sob a orientação do renomado psicólogo comportamental Edward L. Thorndike. Tornou-se professor de psicologia educacional, sendo um especialista dos maiores na construção de testes e medidas para avaliar o aprendizado e o desempenho dos alunos.

**WILLIAM KILPATRICK (1871 – 1965)**

Nascido na Georgia, Estados Unidos da América, pedagogo, aluno, colega e sucessor de John Dewey, Kilpatrick foi uma figura importante no movimento de educação progressiva do início do século XX. Considerado o mentor da metodologia de projeto, através da proposta de desenvolvimento de trabalhos integrados com projetos, a sua filosofia da educação está baseada no Método de Projeto para a Educação Infantil, visto como uma pedagogia progressiva, que organiza as atividades curriculares na sala de aula em volta de um tema central ou objetivo pedagógico. No método, o professor é um “mediador” em oposição à figura autoritária do professor tradicional. Logo, procura-se que cada criança crie a sua autonomia e desenvolva os seus percursos de aprendizagem através da experiência dos diversos sentidos naturais e da exploração do mundo que o rodeia e rejeita-se o trabalho de memorização e os espaços educativos formatados, sobretudo com a disposição de mesas em filas ordenadas.

**GRANVILLE STANLEY HALL (1846 – 1924)**

Nasceu em Massachusetts, EUA. Os interesses primários de G. Stanley Hall focalizavam a psicologia evolutiva e o desenvolvimento da criança. Ele foi fortemente influenciado por Ernst Haeckel e sua teoria da recapitulação, que sugere que os estágios embrionários de um organismo lembram as fases de desenvolvimento de ancestrais evolutivos do organismo, uma teoria que é hoje rejeitada pela maioria dos cientistas evolucionistas.

**JEAN WILLIAM FRITZ PIAGET (1896 – 1980)**

Nasceu em Neuchâtel, na Suíça. Foi um biólogo, psicólogo, epistemólogo e importante estudioso da psicologia do desenvolvimento. Considerado um dos mais importantes pensadores do século XX, defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação psicológica e fundou a epistemologia genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese

psicológica do pensamento humano. E ainda revolucionou os conceitos de inteligência infantil, o que provocou uma mudança nos antigos conceitos de aprendizagem e educação.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil: Pioneiros**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2001.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff, psicóloga e educadora: uma biografia intelectual**. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012. (Coleção Memória do Saber).

CHARLOTTE BUHLER. *In: Infopedia*. Disponível em: [www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$charlotte-buhler](http://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$charlotte-buhler). Acesso em: 28 de fevereiro de 2023.

EDWIN BORING. *In: New World Encyclopedia*. Disponível em: [https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Edwin\\_G.\\_Boring](https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Edwin_G._Boring). Acesso em: 3 de março de 2023.

ERNST HAECKEL. *In: Wikipédia*. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ernst\\_Haeckel](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ernst_Haeckel). Acesso em: 28 de fevereiro de 2023.

JEAN OVIDE DECROLY. *In: Wikipedia*. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Ovide\\_Decroly](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Ovide_Decroly). Acesso em: 28 de fevereiro de 2023.

JEAN PIAGET. *In: Ebiografia*. Disponível em [https://www.ebiografia.com/jean\\_piaget/](https://www.ebiografia.com/jean_piaget/) Acesso em 01 de março de 2023.

JOHN DEWEY. *In: Ebiografia*. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/john\\_dewey/](https://www.ebiografia.com/john_dewey/). Acesso em 01 de março de 2023.

KARL GROSS. *In: Wikipédia*. Disponível em: [https://es.wikipedia.org/wiki/Karl\\_Groos](https://es.wikipedia.org/wiki/Karl_Groos). Acesso em: 28 de fevereiro de 2023.

LOMBARDO RADICE. *In: Wiki*. Disponível em: [https://pt.frwiki.wiki/wiki/Giuseppe\\_Lombardo\\_Radice](https://pt.frwiki.wiki/wiki/Giuseppe_Lombardo_Radice). Acesso em: 3 de março de 2023

STANLEY HALL. *In: Psicoativo*. Disponível em: <https://psicoativo.com/2016/08/granville-stanley-hall-biografia-obras-e-contribuicoes-para-a-psicologia.html>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2023.

WILLIAM KILPATRICK. *In: Global Education*. Disponível em: <https://globaleducation767229770.wordpress.com/2019/07/23/william-kilpatrick-1871-1965-o-metodo-do-projeto/>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2023.

**ANEXOS**

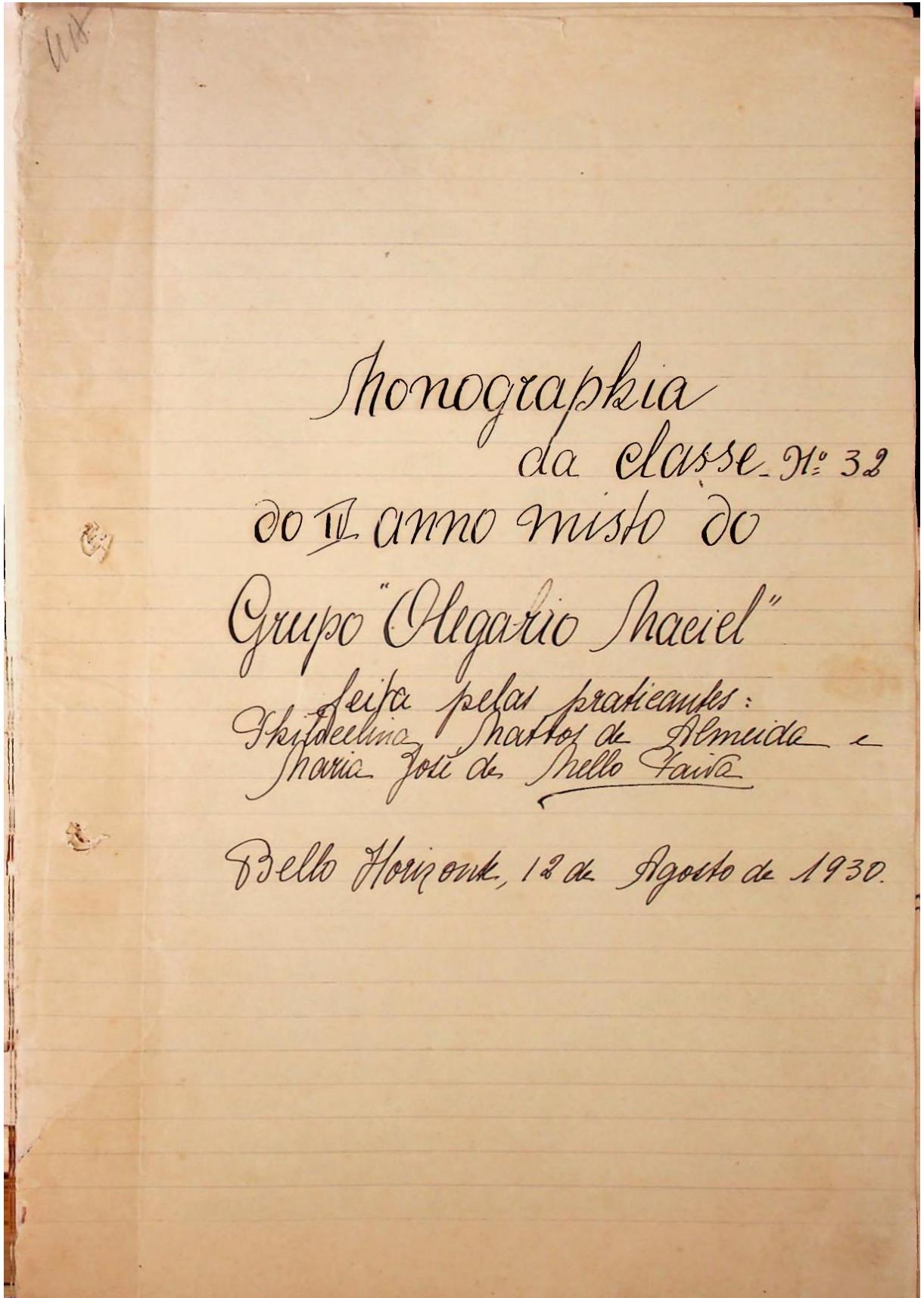


## ANEXO A - Revista do ensino: Escologia

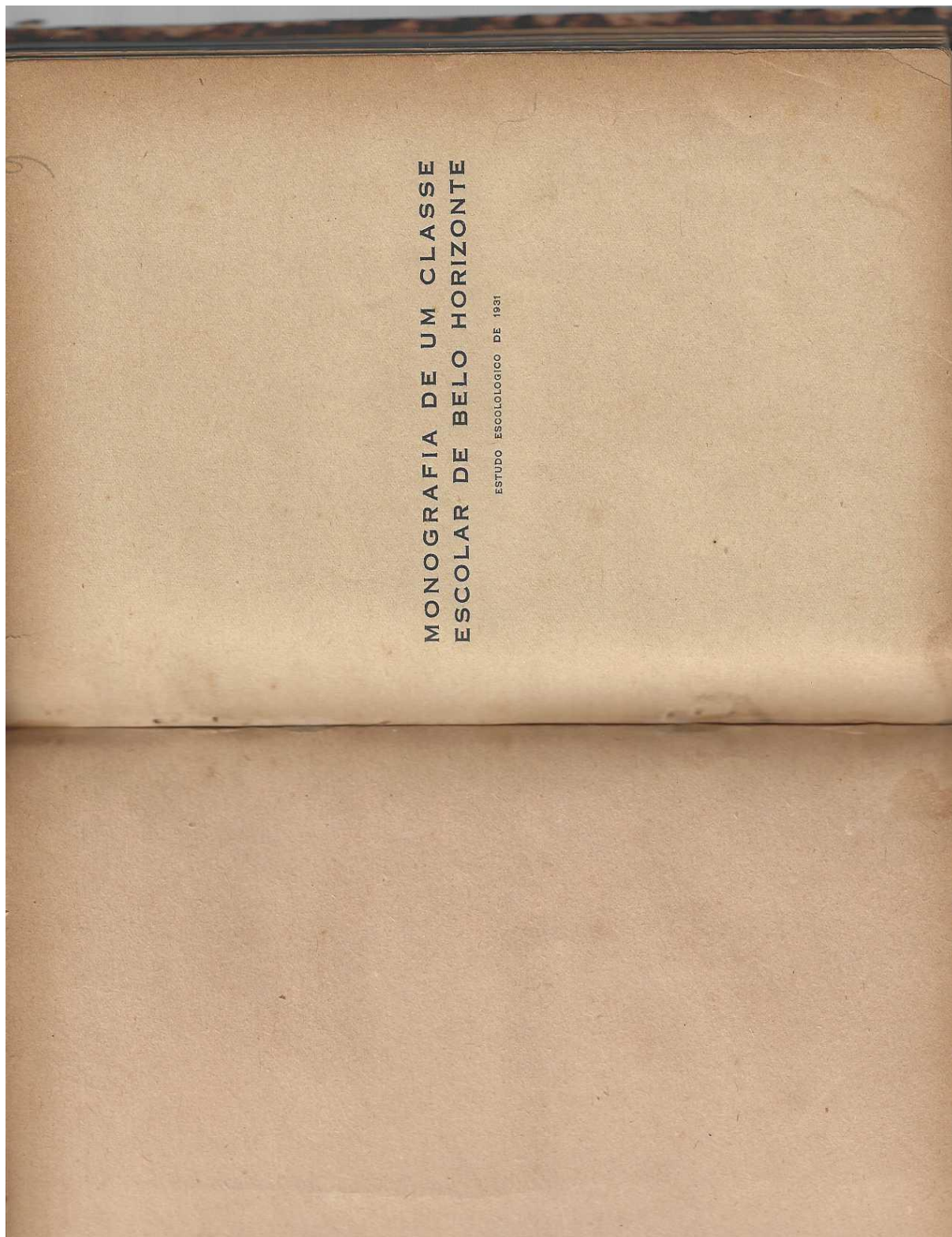
METHODO ARTUS		ESCOLOGIA	
<p>Exposição de desenho na Escola de Aperfeiçoamento, de 15 a 22 de dezembro de 1930.</p> <p>Todo o trabalho apresentado foi feito estritamente pelas alumnas, sem retoque do professor.</p> <p>1) Expusemos todas as bases fundamentaes do desenho, bem definidas e diversamente applicadas.</p> <p>Valores, Côres. Geradores dos corpos de rotação, silhuetas dos corpos dos animaes. Perspectiva normal e construcções relativas á perspectiva normal.</p> <p>Vasos pintados do natural. Vasos compostos.</p> <p>Fructas separadas, grupadas.</p> <p>Legumes separados, grupados.</p> <p>Flores separadas, grupadas, seccionadas, analysadas.</p> <p>Paisagens do natural e interpretações diversas dos mestres, croquis, crayon, pastel, tom sobre tom, aquarella.</p> <p>Os animaes, suas attitudes diversas, bipedes, quadrupedes, osteologia.</p> <p>O homem segundo o kanon (Artus), suas attitudes, pesquisas livres das alumnas.</p> <p>A cabeça humana diversamente estudada, croquis ou crayon, retratos, estudo do estylo, composição decorativa e bordados. Assumptos nacionaes estylizados.</p> <p>Sentidos educativos brasileiros.</p> <p>Modelagem.</p> <p>Tudo foi estudado com dissertações pedagogicas, sociologicas, philosophicas e moraes.</p>		145	
ARTUS		INDICE	
<p>P. S. O curso facultativo portou-se muito bem.</p>		<p><i>Ensaio de Pedagogia escolar experimental</i></p>	
			PAO.
Introdução.....			146
Trechos da Monographia de um grupo escolar:			
Meio ambiente do grupo e origem social dos alumnos.....			153
Effectivo do grupo e composição das classes.....			155
Trechos das diversas Monographias das classes:			
Meio social, economico e moral das creanças em casa.....			160
Estado physico das creanças.....			163
Desenvolvimento mental da classe.....			168
Intelligencia e meio social.....			173
Trabalho pedagogico e seu caracteristico psychologico.....			174
Resumo de alguns capitulos da Monographia de uma classe.....			181
Perfil geral da classe N.....			196
Ficha pedagogica e caracteristica psychologica de uma creança.....			201
Interpretação dos diversos factores que agem sobre a classe A.....			205
Balanço dos factores que contribuíram para a formação da classe T			208
Avaliação objectiva do trabalho pedgogico geral de um grupo.....			210
Algumas palavras para terminar.....			214
			R. - 10

Nota: Arquivo completo disponível no repositório: <https://osf.io/xfytz/>.

## ANEXO B - Monografia da Classe nº 32



**ANEXO C - Monografia de uma classe escolar de Belo Horizonte: estudo escolológico de 1931**



Nota: Arquivo completo disponível no repositório: <https://osf.io/xfytz/>.



ANEXO D - Fichas

19.

Luciano Rêgo - Lições de Didática

cita: "Du Schulmeister, bleib ein Mensch" (Drama de Ernst Flack, um autor alemão) Refere-se à "vocação", como disposição nata, como predileção. Existe antes de mais nada, para o preparo, uma cultura humanitária sólida. A mesma a pedagogia não deve ser senão uma disciplina aprofundada de cultura que se converte em reflexão sobre a realidade viva da educação, consciência dos leis do desenvolvimento espiritual. É uma "ascensão desde a consciência abstrata dos vários objetos do saber - à consciência concreta dos procedimentos do saber" - O preparo pedagógico não consiste num conjunto de regras e de aplicações de "receptos já preparados para uma imediata utilização" e sim, a melhor, na cultura da interioridade, no profissional da cultura humana.

A vocação não é um fato originário, mas uma formação que se faz em função da cultura total.

A personalidade - isto é a diferenciação - não é um dado adquirido, mas algo que se conquista passo a passo. Não há limite de tempo para a aquisição das vocações. É uma formação por natureza - uma adaptação.

196.

Escatologia

Estudo de factores concorrentes para a eficiência da educação do aluno-pessoa.

Valor do Prof. { Personalidade  
Competência  
Profissional

Experiencia do methodo | atender as necessidades:  
inspirar, despertar, curar  
motivar, estimular  
graduar a diff.  
controlar objectivamente o progresso.

Possibilidades material de Escola | higiene  
Materiais de Escola (uniforme, merca  
Conforto humano  
Materiais  
Mat. didactico, meios de ensino.

Dirigir e orientar a administração | fôrça física e mental  
e finanças e animos  
e interesses.

Val. Criança { Resistências | Meio { economicos  
(família) { social  
moral.

Paes colaborando com a escola.

em que afirmamos nos valores humanos a numero infinito de situaçoes  
 // De vocação e proficia aptidão humano capacidade de ser homem, de manter  
 os valores humanos integros nos variis situaçoes de vida; de não resignar-se a ser  
 vítima ou simples espectador, renunciando por cansaço a luta por um dos  
 os ideais, e sentindo nesta renúncia que ha alguma coisa que  
 move dentro de us, ou circunscrevendo no a unica perspectiva dos interesses  
 que satisfazem a pura animalidade ou a essa vida apática; entao  
 vocação é reunioes da humanidade, e us é patrimonio de  
 ninguém, mas de todos; e us se acha no inicio da vida, us é a  
 vida mesma, toda ela; todo o drama de us que é afirmado  
 como homem."

Anta us tambem a possibilidade de classificar os homens em tipos.  
 Os tipos são infinitos - não em dois ou dez. Não existem tipos, existem atos,  
 momentos espirituais. Não ha tipos paticos e homens contradiçtois. A limitação é  
 aparente - ou determinada pela "dinamica historica de cada homem." \*

19

sete 1939

27

Matrícula 20 classes

3. Contador, Apud. 4 classes

4. Peritos, 4 classes

5. T. ob. e/ou repouso (27 - 2 em 1939)

8<sup>o</sup> Reg. em 1939

Simple Teoria

Diferença cultura?

DE

Primas 5398 11.703

Suflero 195 387

Novas 104

[A] Minutos 5 unipela

[B] Técnico

Populoso - 7.000.000

em 1938 - 770.000

1939 - 459.112 de

1940 - 442.252

1941 - 422.656

Tipos de doc (caixa escola

Curso real progressista

Mancha Esc. material (fornecido)

M - meand - modo prop. que se faz em material -

Classe agraria familiar

45,9 %

442.252

723.656

313.850

30.100

200.850

84.372

Exercícios falha

Esc. ord. (1)

cont. (3)

univ. (4)

Grupos (8cl)

1940

3223

168

81766 - 44,3%

48.274 26,2%

33249 18,1%

19812 10,7%

183.121

Capital

1940

7267 40%

50.18 27,4%

3874 21,1%

2092 11,3%

Desercão 70 Esc. ord. 41,3%

77,6% em 1938

30,9% em 1939

18,1% em 1940

10,7% em 1941



10

19.

(2)

McCall

Thesa 9. Considerando que nenhum fim de educação pode ser alcançado - este fim não é seu valor. Devemos pelo menos responder a estes 3 pontos: Qual o valor do fim? Onde este fim existe (localização)? O aluno está se dirigindo para este fim ou contra este fim? Por ex. O fim de estudar é produzir um aluno a capacidade de ler. Seu valor não avaliado pela utilidade que contribui a outras atividades superiores. O fim tem alguma significação se não esta localização: quanto habilidade, presença. Que rapidez? que qualidade? - Infim é preciso saber se determinados alunos estão ou não se aproximando deste fim.

10. O valor dos métodos e dos materiais de instrução é desconhecido até que seus efeitos podem ser medidos

11. A medida de achievement (execução) deve preceder a administração de métodos de instrução.

19

10

McCall. How to measure in education

13 Teses.

1. Tudo que existe existe em certa quantidade" (Thomson)
2. Tudo que existe em quantidade pode ser medido (As medidas não são perfeitas como os pesos mas elas tem seu valor.)
3. Medida em educação é essencial a mesma que a medida em Ciências físicas (ambos medem manifestações físicas.)
4. Todas as medidas em Ciências físicas não são perfeitas. (São provavelmente mais perfeitas que as da educação, mas em educação são mais perfeitas que por ex. na jurisprudência quando o tribunal mede a culpa de um homem ou de uma instituição em frente da lei (Thomson) O teste percorre por diversos lados. Medem campos limitados da totalidade; em teste escolares medem detalhes. (ex. escalas de Escrita, rapidez do calculo, da leitura) mas estes detalhes tem medidas - não úteis ao trabalho do educador.
5. Medida, são indispensáveis ao crescimento da educação científica. (Toda e qualque ciência torna-se mais científica quando pode ser medida - Platon diz que quando o peso e as medidas são deixadas do lado, pouco fica das coisas - tanto mais deve ser aplicado as ciencias que estudam fatos objetivos (Briest a Wagnin é uma pseudo-ciencia. Affirma sempre sem nada verificar - "The day of guesswork must give way to definite facts by undebatable evidence")



12. A medida não é uma recente <sup>boa</sup> criação educacional -  
 "Educational measurement is ancient as a fact, medieval as a process  
 and modern as a science" - A medida de pontos de sabedoria em testes de  
 validade. Os Chineses tinham um sistema para medir / for-flung system / -  
 que antecede a Escala de Compton e Killeps. O pai Romano considerou seu filho  
 educado em literatura porque ele podia ler a Lei Romana das tabuinhas no  
 Fórum público. Pouco depois de 1894. Rice concebeu a ideia entre  
 de medir os resultados escolares de muitas escolas por meio de um teste comparativo  
 deste teste comparativo improu os nomes. Thorndike depois teve a ideia de  
 aplicar o teste de igual-diferença de Cattell-Fullerton, ~~devidos a escola~~  
~~para~~ imaginando a unidade da Escola para as medidas escolares.  
 Este momento marca a era de medidas comparativas em educação. O teste de  
 Stone (Arithmetic) elaborado por a Direção de Thorndike e publicado em 1908 representa  
 a transição entre o teste Comparativo de Rice e a Escala Padrão de Escrita  
 de Thorndike publicada em 1909. Killeps, Buckingham, Trable, Woody construíam  
 regularmente a Escala de Compton, de Thorndike, de tripartição e dos procedimentos  
 em arithmetic - elaborando com Thorndike a técnica estabelecida para testes  
 em de escolas em educação.

O papel da ciência é de avaliar os alcances objetivos de maneira  
 mais rápida e mais econômica, sejam os objetivos materiais ou espirituais  
 Platão... Pestalozzi, Froebel, Dewey... estes líderes do movimento pedagógico não respondem  
 a questões. Eles formulam questões, que não formulam orções. Eles propõem pro-  
 blemas para a experimentação. Os educadores psicólogos (educational measurers)  
 deram respostas rápidas a cada pergunta educacional e deram esperança  
 de desenvolvimento da educação como ciência.

6. Medida em educação é mais ampla que os testes educacionais,  
 que McCall fazendo. Logo é adaptar a medida a todos os aspectos da educação,  
 e isto os pontos pedagógicos - (qualidade de métodos, de preparo de professores, conduta  
 dos alunos etc) O teste é um dos métodos de medida educacional - Talvez o  
 mais objetivo e aperfeiçoado.

7. Há outra coisa em educação ao lado da medida. Há três coisas  
 importantes pelo menos: alunos, métodos e materiais, e fins. O teste deve  
 cobrir a criança, os métodos e os fins de educação - isto são fins de meio

8. Considerando que as capacidades iniciais ou adquiridas são passíveis de análise -  
 é impossível conhecê-las. - <sup>devemos conhecê-las não somente quanto as qualidades que existem</sup>  
 mas em que quantidades, <sup>para e da maneira a mais exata, a medida é essencial para provar</sup>  
<sup>conhecimento prático de psicologia.</sup> (Propósito científico)



19.

## Service d'orientation professionnelle à la Caisse de Comp. Paris

But - servir la famille et les enf. des membres de la Caisse de Comp.  
 Direct. Prof. en étroite relation avec l'assistance sociale, service social

mais les industries sont également intéressées sur le sur. D.P. pour les raisons suivantes:

- 1° Industries sont préoccupées de faire profiter leur personnel de l'aide, donnée à ses enfants, au moment de choisir le métier
- 2° Industries d'avoir des apprentis - n'engageant pour l'apprentissage que les adresses, prend. des crédits possibles, d'obtenir un bon rendement Le D.P. cherche et trouve pour l'adolescent d'avis l'industrie, l'apprentissage qui lui conviendrait. (imitation de l'employeur)
- 3° Les industries n'acceptent les nouveaux candidats qu'après l'examen au D.P.
- 4° Contrôle des résultats d'examen et l'application du travail (rendement) - Enfants qui ne possèdent pas de certificat d'études - Création de centres d'apprentissage  
 Enf. médiocrement dotés, peu dotés, retardés, avec troubles de caractère. (Tutelle et travail)

19.

## Luclardo Radice - Lições de Didática

cit.: "Du Schulmeister, bleib ein Mensch" (Drama de Ernst Flackmann et, Etzike) nega a "vocaçao", como disposico usada, como predeterminada. Exige-se antes de mais nada, para o preparo, uma cultura humana solida. Mesmo a pedagogia não deve ser senão uma disciplina aprofundada de cultura que se converte em reflexão sobre a realidade viva da educação, consciência das leis do desenvolvimento espiritual. É uma "ascensão desde a coisa concreta abstrata dos vários objetos do saber - à consideração concreta dos procedimentos do saber" - O preparo pedagógico não consiste num conjunto de regras e de aplicações de receitas já preparadas para sua imediata utilização" e sim, a melhor, na cultura de humanidade, no profissional de cultura humana.

A vocação não é um fato originário, mas uma formação que se faz em função da cultura total.

A personalidade - isto é a diferenciação - não é um resultado de algo antecedido, mas algo que se conquista passo a passo. Não há limite de tempo para a aquisição das vocações. É uma formação por vir - uma tarefa



McCull. 19. 10.  
How to measure in education

(3)

12.ª tese Desenvolvimento rápido de tests escolares. Courtis contribuiu muito (Authentic Tests 1911-12) mostrando que os tests mais antigos. A Fundação Rockefeller (Gary Survey) gasta mais de 10 dólares de tests por aluno. University of Chicago e escolas universitárias medem os resultados por tests. 25 City bureaux trabalham em ces resultados - dont le plus important au Etats Unis Psychology Committee of the National Research Council, avec Yerkes, en tête - son influence sur l'année (en 1917)

Thèse 13 Os tests não mecanizam nem a educação nem os educados. Precisa apenas evitar os abusos. Os tests são apenas instrumentos nos mãos do mestre e não vice-versa. (As mães que medem o peso do seu filho não são que meus filhos gostam)

Thèse 14 Os tests não produzem a inflação e a uniformidade

(Muito tipo que os tests não precisam, ou de um produto a qualquer uniformidade) Os tests não devem destruir a individualidade dos alunos. É preciso ter fé no bom senso dos mestres, que desevitam este perigo e não forçam os alunos a esta uniformidade. As escolas procuram estabelecer na medição - em alguns instrumentos de medida, e nos modelos (por ex. escala de Compton)

em que afirmamos uma valor humano a nenhum infante de situações  
" De vocação significa aptidão humana. Capacidade de ser homem, de manter os valores humanos íntegros nas variis situações de vida; de não resignar-se a ser vítima ou simples espectador, renunciando por cansaço a lutar em favor dos ideais, e sentindo nesta renúncia que há alguma coisa que move dentro de us, ou circunscrevendo no a única perspectiva dos interesses que sobrepõem a pura animalidade ou a essa vida afectiva; entre vocação é renúncia da humanidade, e se us é pássaro de se esquecer suas de tests; e us se acha no início da vida, usas é a vida mesma, toda ela; todo o drama de viver que é afirmado como homem."

Ante usas também a possibilidade de classificar os homens em tipos. Os tipos são infinitos - não em dois ou dez. Não existem tipos, existem atos, momentos espirituais. Não há tipos páticos e homens contraplativos. A limitação é aparente - os determinam pela realidade histórica de cada homem." L

196. Organizações escolares
- 1960: História. Tipos de Estabelecimentos. Horário. - Dias lectivos.
- 1961 Leis e regulamentação. Programas de ensino
- 1962 Ambiente escolar e material didáctico
- 1963 Agrupamento de alunos. Critérios de selecção. Métodos de pesquisa. Ficha
1964. ~~Método de~~ Critério objectivo. No trab. escolar. Tipo de provas

196

## Monografia. (I a uma Regente)

## I Folha geral

II Matéria escolar e Testes de Promoção. (Tipo de prova, bases de registo)

III Testes de inteligência anteriormente aplicados.

IV Testes de inteligência aplicados actualmente

a) Típicos: Pontuação em cada prova, pontos e em cada questão - estudo das questões feitas, difíceis, médias - pontos na prova e pontos e taxa de aproveitamento de cada indivíduo.

b) Quociente - tabulação dos pontos (51) estudo do desvio - ca. estatístico para todo o grupo - Pontos totais -  $\bar{M}$  -  $\sigma$  -  $\sigma^2$  Percentil - conclusões psicológicas a partir do teste de inteligência. Estudo de raciocínio, mot. finas.

c) Pontuação Cumulativa - tabulação dos resultados de cada prova e testes. análise psicológica dos frac. e ac. lógicos.

## V Aprendizagem.



125. 16

Jojo -

1. Teoria do descanso, recreio? (cr. hica ao acordar, papavos, andares brancos, tempo, etc.)  
 2. Excesso de energia - (Schiller, Spence) Favorece o brinquedo mas não explica a forma  
 escova uso de pelo comido trilhado pelo uso e hulto. <sup>substitui na cr. que não sempre</sup> <sup>ao. contigiu manifesta</sup> <sup>visua a brinca sempre</sup> <sup>os convalentes joem de a brinca logo</sup> <sup>um fator, mas não o excesso de piro.</sup>

3. Teoria atarística (Stanley Kell) <sup>instrumento eliminatório</sup>  
 conforme lei bio genética de Haeckel. <sup>instrumento fabricatório</sup>  
 sat rudimentos de achados de "jogos jogados" e captulaz o bare  
 flo indivíduos da esp. da espécie  
 (Kutchenov - jogos que se veem a humanidade)  
 in sua evolução - jogo exercício necessário  
 e diverções dos fructos rudimentares -  
 (madu, pratio com mltas - mas fide corijm  
 Influencia do exercício das pias os  
 rudimentos para activar outros fructos.  
 (Tebard - fructo mure cada para a fundar  
 o crescimento de pias na ra. que sem  
 uso não fura adulto.

4. Teoria do pre-exercício, ed. preparatório <sup>exercem os momentos que excepe o</sup>  
 (Karl Pross) <sup>animal adulto. particular a cada espécie</sup>  
 Parte de esta biologia <sup>Cada instinto - correspondem de us jogos</sup>  
 exercício instintivo para vida sena. <sup>gatilho com cois em mtr.</sup>  
 do adulto. <sup>colhos com chites. Palos - daltos, perspicoes</sup>

Jojo -

Schueasscha.

16

Pour l'investigation de l'attribu des voyant enfants durant les vacances

1. Nome do investigador
2. Ficha
3. Ano
4. Cidade
5. Escola
6. Quantidade de escolas: M.F.
7. Idade de ... etc.
8. Tempo de observação (observação)
9. Quantidade de nucleos (nucleos e a formação do jojo)
10. Características dos nucleos - nº de nucleos e nemias, o chefe, a luta pela liderança
11. a) Conteúdo do brinquedo - núcleo básico núcleo secundário.
- b) Rolé das de jojo
- c) Nucleos do jojo
- d) Desenvolvimento do jojo
12. Quantidade de cr. "indisciplinados"
13. Características do núcleo "indisciplinados"
14. Quantidade de nemias "solitárias"
15. Características da u. solitária
- a) Características - observação passiva, perturbado da ordem, fechado em si mesmo
- b) Causas da solidão - debilidade física, retardado com seu desenvolvimento físico, idade educativa, qualidade de serviços funerários, causas educacionais



O animal brinca por prazer e porém  
 "mos é porém por prazer brinca" - (froos)  
 O jogo de infância  
 Stratchbau - 1917 "What is play -"  
 "o jogo é um instinto que leva todos o  
 animais a fazer exercícios necessários  
 a seu desenvolvimento muscular e  
 psíquico - responde a uma necessidade -  
 e dali o prazer que a acompanha a sua  
 satisfação"

froos - considere o jogo em vista do futuro e  
 não em vista do passado.

O jogo - tem em vista acionar as  
 funções motoras e mentais.

O tipo do jogo está determinado de um  
 lado pela natureza e de outro  
 pelo grau de seu desenvolvimento orgânico  
 como apetito para sensações, achados  
 para o novo, o descoberto

Jogo. factor do crescimento e do  
 expansão da personalidade.

5. O jogo como estímulo ao crescimento (Carr) <sup>1902</sup>

La fonction crée l'organe "L'activité soutient l'im-  
 ation et le develop. de centres correspondants"

6. Teoria do exercício complementar (complementum) complementum  
 "Nach. Übung" Post exercicio pro substitutio  
 operatio appris.

res. d. l'auto-  
 motie favorise  
 l'equilibre.

Investigação - do jogo e da atividade dos cr. solitários

1. Nome do investigador.
2. Ficha - Data
3. Hora
4. Cidade
5. Nome da a.
6. Idade da a.
7. Sexo
8. Grau, série
9. Quantidade de escolas (M./F.)
10. Estado de ... etc
11. A a. joga durante o recreio
12. Em que núcleo?  
 a) zero b) caráter - núcleo de meninos  
 fatis e dehis.
13. idade do menino do núcleo
14. conteúdo do jogo comum
15. seu papel desempenha a cr. no jogo comum?
- 14 - desenvolvimento e fim do jogo
- 15 - D. a. cr. nos brinca, em que se ocupa durante  
 o recreio: a causa da solidão.
16. D. a. cr. é influenciada - como se comporta  
 durante os recreios etc. cond. etc.
17. Se concentra mentalmente ao ouvir  
 um conto em uma situação nova?



15.

Annet 1

Escolas de maior inteligência.

Eliminados todos as causas perturbadoras da aprendizagem - (mau exemplo, defeitos de caráter, incompat. com o mestre, e outros motivos) excepto a deficiência intelectual, como é que podemos medir a com objectivos e com crit. exactas.

Alias, como foi organizado a 1ª escola para este fim. Briesch preocupado em o problema da intell e da diff individuais - publicou em 1900 sua pesquisa sobre os seus dois filhos - do outro lado experimentou nas escolas com as es. sobre os dif. funções mentes - memoria logica, destempera etc. - nota que há nos processos cognitivos que os dif. intell e manipulação que põem diff ao contrario - pois se observa comparando o <sup>de indivíduos</sup> de modo os process. elementares, tao, como as diff. funcion. de semelhantes entre indivíduos em v. g. nos laborat. de psych.

Proced. com este problema - assim como em o estudo de formas inferiores de sensibilidade mental, estando com D. Wines, psychol. a arcaico

15

- Cinco etapas distintas da reflexão - (Dewey)
- 1º Acha-se que presença de um dificuldade a resolver
- 2º Esta dificuldade vai se localizada, definida
- 3º Uma solução possível vai se apresentar
- 4º Para as raciocinios estabelecem se as bases de sugestões (hipotes)
- 5º Continuando a observar e a experimentar chega-se a adoptar ou a rejeitar esta sugestão, isto é conclui a favor ou contra.

Cl. questões - procura de hypotesis - verificacao.

Ex. Perdi chaves e não poder entrar no quarto - a conduta está impedida. Procura vencer o obstaculo - Vencel. o de maneira directa, impulsion - procura de ~~todos~~ ao acaso - sistematicamente todos os cantos da casa - O que não se fez: lida com o complexo da reflexo.

Pesquisa orientada por uma pergunta: "Onde poderia ser?" Quando foi ult. vez alinto e <sup>primeira</sup> ~~conseguido~~ <sup>2ª</sup> ~~perdeu~~ - "Como poderia ser?" - Houve crises <sup>na</sup> ~~este~~ dia <sup>mesmo</sup> ~~um~~ ~~foi~~ ~~um~~ ~~sabado~~ - prof. - talvez nos levar a campo - Telefonia e verifica a directora ~~esta~~ o entregar a uma mecanica para fazer uma chave dupla - São os processos mentes, superiores, indirectos, ~~entendendo~~ ~~uma~~ ~~re~~

mental, adiversa. emb. - neste tempo viu (hoje) p. 1904 - os  
 Leuckert & Bastian - e depois um programa de exame por debor  
 de alguns em doses por estados.

Com todos os seus achados anteriores - nos tres campos ja citados  
 intell. diff. audis. e auto-vidis - francez em 1905 em um livro  
 um serie de 30 p. ord. de mais focis - mais  
 diff. il - p. 1905 - ja intell. mais rudimentar effer de se  
 alguns p. 1905 mais prof. - e p. 1905 mais e mais  
 diff. do nivel de p. 1905. F. 1905 representa ja um  
 grande p. 1905, ja aut. e p. 1905 ap. os op. 1905  
 foram um serie de p. 1905 sem nenhuma critica ja  
 anal. 1905. Princip. p. 1905: olho e coord. do olho -  
 coord. e. 1905 e e. 1905 - 1905  
 e. 1905 e object. 1905 - e acab. com  
 p. 1905 de caract. p. 1905 e abstracto.

3 anos depois, em 1908 em p. 1908 ja p. 1908 na sua serie  
 de p. 1908 - e de l'ent. de l'ent. em que p. 1908.

tem adiversa a desenv. o p. 1908 de chore - p. 1908 de  
 adiversa do p. 1908 de tact. 1908 e de p. 1908  
 systematica  
 interpret. por Davsey e Clapide.



15

Rey.  
 Probleme de la maturation anatomo-physiologique de l'organisme et l'assimilation, capacité inhérente à toute existence. -

Il faut passer à un capital de réactions héréditaires - sans lequel aucun développement sensori-moteur est impossible - Mais le capital héréditaire n'est pas seulement un minimum de réaction - à partir duquel le fonctionnement évoluera, au contact ou même échappera tout le développement - On peut le faire passer au point de lui faire contenir un ajustement préformé que la croissance organique actualiserait peu à peu. - Aussi à propos de la marche - on peut demander si les essais et les tâtonnements qui la précèdent marquent le développement de la nouvelle fonction ou les moyens par lesquels elle s'établit -

Seule l'expérience pourra répondre: Si les tâtonnements sont des moyens - il suffit de les empêcher pour retarder l'apparition de la fonction; s'il ne s'agit que de moyens de développement - celui-ci s'effectuera, quelle que soient les conditions, dès que les conditions sont réunies. - remarque: que les jeunes hirondelles - gardées quelques semaines dans les cages étroites, ou elles ne pouvaient voler, prennent immédiatement leur essor dès qu'on les libère. \*

15 . 19

Difficultades no ambiente da inteligência dos escolares  
 (do mestre. (segundo obs. de Döring)

1. O mais difícil é de apreciar a inteligência das crianças passivas (as passivas)
2. A origem de erros mais frequentes: o meio muito privilegiado, educador muito cuidadosa e um auxílio de família nos estudos
3. Gestos repressivos e incapacidade manual
4. Ilusão pela opinião elevada que a própria ex. tem de si mesma e pela <sup>alta</sup> segurança com que se apresenta
5. Ilusão por causa da intubação e timidez do ex.
6. Ilusão pela fragueza, debilidade física
7. O caso de defeito que tira a ex. a independência
8. O mestre não toma em consideração a idade da ex. (julga os mais idosos como sendo mais inteligentes)
9. Tem a tendência de homologar a inteligência ao êxito escolar.



Shepard et Breed. nourrissent artificiellement des porcsins au sortir de l'œuf, puis les relâchent en liberté en tout d'un certain temps; ils constatèrent que les jeunes animaux apprennent rapidement à picorer, surtout on découvre même les porcsins de contrôle lâchés à eux mêmes depuis l'éclosion.

C. Bird. - de cet auteur apparaît en désaccord; il conclut: 1) la pression sur l'acte de picorer provoque sa plus grande augmentation dans les 3 premiers jours d'exercice, puis se voit le moment où l'animal possède la liberté d'agir; 2) chez l'animal "eupeptique" la pression de l'acte instructif au premier jour de la liberté n'est pas supérieure à celle constatée dès la naissance de l'animal libre; 3. ni on limite le nombre d'exercices journaliers - la pression de l'acte instructif au premier jour de la liberté augmente progressivement, mais moins rapidement. Toutefois, que chez l'animal libre dès sa naissance 4) l'animal "eupeptique" soumis à un régime normal s'adapte rapidement le porcsin lâché en liberté. - La corrélation dernière rapport celle de Shepard, mais les 3 premiers - ~~autres~~ conduisent Bird, un peu hâtivement peut-être. - explique par l'absence de la pression de l'acte instructif pendant la première semaine et la seconde semaine.

3. É demoraadamente levado do julga do int. pela elevação da cr. - aquela que fala bem ou mal  
- de modo geral os testes avaliam melhor a inteligência nos pequenos domos. Eis as correlações entre o grau do teste e result. d. test.  
3º gr. r. + 0,88    4º gr. 0,72    5º gr. 65    6º gr. 0,56.
4. Sub-estima a inteligência de cr. com inteligência. pequena, técnica, aquela que o trabalho escolar não atinge ainda
5. aquelas que formam uma espécie geral (abstrata e técnica) e que não se aplicam na escola e não manifestam tanto interesse pelo estudo escolar - são consideradas por nós, nos testes de inteligência.
6. Diferentes condições de criação, pressões das famílias, saúde, perturbações físicas

De modo geral o trabalho escolar é demoraadamente verbal e também os testes psicológicos. No entanto em geral parte dos elementos verbais - a inteligência propriamente dita e "reativa" e não "criativa" (Stem).



15. (113)

## Caixa de Decroly

Os processos mentais, as condutas intelectivas do adulto são complexas dependendo de numerosos factores difficilmente analisáveis (intencional, expressão verbal, attitude social, educação etc) - tornam-se esclarecidos em certa grau quando comparados com as condutas da criança, do animal, do anormal. Elementos que na mentalidade adulta são interiormente integrados <sup>na primeira infância</sup> revelam-se de certa maneira aislados, elementares nestes seres inferiores, sem costumeiramente social, ~~social~~ - Experimentei a intelligencia pratica em Xeusos - mostra com algunos ex. avançados, retardados, bastante profundos, muito curiosos, instintos. Superamos as Caixas de Decroly, de dois tipos, uma com cuja difficuldade não abria - corresponde aos desenvolvimentos de 6 annos de idade mental aproximadamente e outra, com complexos de 9 annos mais ou menos. (Descrição da caixa N° 1)

Técnica de apresentação: sacudindo a caixa, mostra-se (ao mesmo e mais retardado) que tem uma coisa interessante dentro e que abrindo a caixa a a. recebe a.

15 (113)

## Caixa Decroly

# No D. associam os dois objectos, sem relacionar as propriedades dos objectos. São incapazes de suppletivos visuais, como mesmo a suppletivo verbal.

2. C. que não tem a necessidade de relacionar logo a (peça e tambor) nem que tacteando, experimentando. Chega a boa solução. Aproximam a experim. e a suppletivo - As vezes até ex. que depois a vencer a conduta do cadeado - não relacionam ainda com a fidelidade da tarefa, delizam ella por conta de outros mecanismos procurando a abria com a tração, a força. Sem tirar o cadeado os trinos e o trino do outro.
- F. C. que encadeiam os actos embora com o tacteamento
- g. C. que em a solução completa, dirigida, actualizada da caixa N° 1. - em 6 annos + de I.M.

Pode se observar. os tipos apathicos, inhibidos, tímidos, com sentimento de inferioridade, tipos turbulentos,  $\frac{1}{2}$  hestiacos e de força; esforçados, perseverantes, viscosos. - Tipo que procura força vale todos os recursos (o auxilio do adulto, o auxilio de algum instrumento que use até na caixa (Chave de parafuso) - (se pedem auxilio de Deus (Paulo. ap[osto]lo) tipos "hipocritas" (Pode desamarrar? pedindo todos os auxilios, e appropositos.

Tipo que ia reflete. Perambulando a si - mesmo



- A. atitudes primitiva de agir directamente sobre a coisa, como si elle fosse um bloco  
 tampada - movimentos duplos de traços e de força - (o tipo apalhas depois de  
 alguns ensaios ineffectos - abandona a coisa - ah não foi, ah não desistamos  
 ella ou disto ou de fu mal que, depois no final - tipo turbulento depois de  
 fracasso - transformam nas actitudes dirigidas em um duplo - busca - tactica  
 a coisa como um objecto, mexe submatematicamente a barra, movendo a  
 dezes de vezes de equivoque fu direct - e na vez. 15 min julita
- B. Solução de uma parte do mecanismo - desamarrar o balante,  
 libertar as chaves - sem relação. or com o vito da coisa, continua  
 depois a fixar directamente a lâmpa, os eixos etc
- C. Desamarrar as chaves - enfia ellas em fu parte da da coisa  
 na lâmpa, na dobradura, no fecho -
- D. Relações ~~com~~ as chaves com o cadeado, põem nos relações a  
 distancias (chav amarradas) ou em relação a forma e o  
 tamanho de chav com o orificio do cadeado, sem necessando  
 fu ao mecanismo do "enfiar" (Tib) de uma chav uropia e  
 sem ter a flexibilidade necessaria para voltar a outro elemento. #

Tipo de racio. com psychica plastica (interesse vitalizante, resistencias  
 ao esgotamento - capacidade de reversibilidade - "resubir o corrente"  
 reverter le courant de la pensee, mudar de vectors e hypothese - varios o ele-  
 mentos em numero corubinasas - enfia lines mais disciplinados  
 e originos pela cohesao interna em vista do fim sempre presente no  
 espirito

Si un parano ainda dar uma descripção completa  
 do estado intelligente - fu meus soluções de fu o  
 que, no dominio pratico, senso, mola - a conducta este-  
 pida, intuitiva, - e quella - que se prende a parte do  
 problema em relação a pesquisa com a totalidade o tempo -  
 e quella - que se prende, como collado, a primeira hypothese  
 pennis soluta fu via - e que quando fracassado - nos tem a  
 possibilidade de retornar out hypothese - quella que se desceis  
 apenas aty de um unico fusão fixo, absoluta e um contes  
 o poder se vêlo em out corubinasas, fortemente. Destaque  
 há de aquella que erro - nos aponta fu cu sabe tirar proveito do seu  
 erro - continua a vista do processo. Estudo mor: de fu acasa, sem ndem, sem