

CECÍLIA ANDRADE ANTIPOFF

**A ESCOLA EDUC - CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA: UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA HUMANISTA E ECOLÓGICA NO CONTEXTO DAS
TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

2017

CECÍLIA ANDRADE ANTIPOFF

**A ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA: UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA HUMANISTA E ECOLÓGICA NO CONTEXTO DAS
TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

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

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

2017

À Melissa, minha filha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora de pesquisa, a professora Regina Helena de Freitas Campos, não apenas pelos momentos de orientação, sempre tão proveitosos e construtivos, mas, também, pelo cuidado e zelo que teve comigo nesses quatro anos de estudos. Agradeço pela compreensão e paciência nos momentos em que estive completamente envolvida com a maternidade.

Ao professor David Baker e toda equipe do Center for The History of Psychology, pela receptividade e acolhida em meus estudos na Universidade de Akron, em OHIO (EUA).

Aos professores da pós-graduação da FAE / UFMG, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos funcionários da pós-graduação, pela disponibilidade e presteza em me auxiliar quando precisei.

Aos colegas da linha de pesquisa “Psicologia, Psicanálise e Educação”, pelos momentos de troca não só de ideias e questionamentos, mas também de angústias e alegrias.

Aos ex-alunos da Escola Educ, pela disponibilidade em contar um pouco de suas histórias.

À minha família, pela presença e incentivo em todos os momentos dessa caminhada de estudos.

Ao Thiago, pelo amor, companheirismo, incentivo e confiança, sempre tão investidos em meus projetos. Obrigada por fazer parte da minha caminhada e deixá-la sempre mais leve.

À Melissa por ter trazido ainda mais inspiração e sentido para minha vida, me ensinando a ver o mundo de um jeito novo.

À CAPES pelo apoio à realização desta pesquisa.

*Como aprender a ser feliz – That is the question...
A educação toda poderia se resumir nesta tarefa (ANTIPOFF, 1979).*

RESUMO

A Escola Educ – Centro de Educação Criadora foi uma instituição educacional fundada em 1978, pelos psicólogos e educadores Daniel e Ottília Antipoff. Funcionou até o ano de 2007, com uma proposta pedagógica humanista e ecológica voltada para alunos do maternal ao quinto ano do Ensino Fundamental. Nesta pesquisa buscou-se abordar a história dessa instituição educacional, identificando seus objetivos e sua proposta pedagógica, em especial como foi trabalhada a inclusão de crianças com Altas Habilidades/Superdotação e a avaliação de seus alunos. Buscou-se entender o significado de ter estudado nesta escola para alguns ex-alunos. Foram utilizados como procedimentos metodológicos: análise de documentos (artigos escritos por seus fundadores; atas de reuniões; regimento escolar; proposta pedagógica; relatórios de professores; *folders* para divulgação; fotografias e outros documentos aleatórios) e entrevistas semiestruturadas com sete ex-alunos, submetidas à análise de conteúdo. Os documentos foram encontrados nos arquivos de Daniel e Ottília Antipoff, que estão sob a guarda da família; nos arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) localizados no Memorial Helena Antipoff (em Ibirité) e na Sala Helena Antipoff (localizada na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais). Os resultados indicam que a Escola Educ não foi a única e não surgiu isoladamente no movimento pela renovação escolar. Pela recepção de conhecimentos que circularam pelo mundo, sua proposta pedagógica foi elaborada a partir de inspirações teóricas russas (Alexandre Lazursky), norte-americanas (Carl Rogers, Lewis Terman, Leta Stetter Hollingworth e Catharine Cox Milles) e genebrinas (Edourad Claparede e Jean Piaget), sob influência de Helena Antipoff. De forma ativa e crítica, esses conhecimentos que circularam, foram sendo recepcionados e incorporados na proposta pedagógica da Escola Educ, resultando em um enquadre educacional específico. Entendida como uma Escola Ecológica, com a educação voltada para a natureza, marcou sua originalidade e especificidade na liberdade e proximidade com a qual seus alunos se relacionavam diariamente com o ambiente natural que a rodeava. Com um projeto arquitetônico específico, os ambientes interno e externo se interconectavam favorecendo uma aprendizagem marcada pelo encontro com o natural. Tendo a criança e seu interesse como foco do processo de aprendizagem, o ensino individualizado, de fato, também deixou sua marca de especificidade nesta proposta educacional, uma vez que favoreceu a construção de relações significativas de proximidade e afeto não só entre os alunos, mas, também, entre professores e alunos. Favorecendo, com isto, o diálogo e a construção de relações democráticas. Tendo a felicidade de seus alunos como um de seus objetivos educacionais e o prazer pelo estudo como uma meta, a Escola Educ buscou cumprir seu currículo acadêmico amparado por uma metodologia de ensino realizada por projetos de estudos nos quais teoria e prática interconectavam-se sempre que possível. A ênfase no brincar livre, assim como na criatividade e liberdade de expressão também foram identificados como peculiares da identidade da Educ. Foi possível estabelecer diálogo entre dois aspectos da proposta pedagógica da escola e alguns desafios identificados no contexto educacional contemporâneo. Sendo estes: uma metodologia específica para o atendimento às crianças bem dotadas e a avaliação da aprendizagem pela experimentação natural. Quanto ao

significado da experiência de ter sido aluno da Educ, verificou-se que os momentos vividos nesta escola foram identificados como prazerosos e felizes, remetendo às lembranças de uma infância vivida com leveza e espontaneidade, em um lugar gostoso de se estar, sendo considerados em suas diferenças, com liberdade, em contato com a natureza e próximos a pessoas significativas. Além disso, os momentos de aprendizagem foram relacionados ao prazer em aprender de forma diferente, contextualizada, relacionada com a prática e, muitas vezes, lúdica. Aspectos estes que favoreceram a construção de uma autoestima positiva em seus alunos. Os resultados desta pesquisa poderão contribuir com novos dados referentes à educação de crianças com altas habilidades/superdotação na escola regular e à avaliação. Além de marcar a importância de “fazer pedagógicos” diferentes daqueles ditos tradicionais para a construção de trajetórias de aprendizagem felizes nas crianças.

Palavras-chave: Escola Educ – movimento da Escola Nova. Crianças com Altas Habilidades/Superdotação. Avaliação

ABSTRACT

Educ School – Creative Education Center was an educational institution founded in 1978 by the psychologists and educators Daniel and Ottília Antipoff. It worked until the year 2007, with a humanistic pedagogical proposal as well as ecological aimed at students from nursery school to elementary school. This research aimed to address the history of this educational institution, identifying its objectives and its pedagogical proposal, especially as it was worked out the inclusion of children with High Abilities / Giftedness and the evaluation of their students. It was sought to understand the meaning of having studied in this school for some former students. Methodological procedures used: Analysis of documents (articles written by its founders, minutes of meetings, School Rules, Pedagogical Proposal; teachers reports; folders to publicize; photographs and other random documents) and semi-structured interviews with seven former students, submitted to content analysis. The documents were found in the archives of Daniel and Ottília Antipoff, which are under the custody of the family; in the Helena Antipoff Documentation and Research Center (CDPHA) archives located at the Helena Antipoff Memorial (in Ibirité) and in the Helena Antipoff room (located at the Central Library of the Federal University of Minas Gerais). The results indicate that the Educ School was not the only one and did not appear alone in this movement for school renovation. By the reception of knowledge that circulated around the world, its pedagogical proposal was elaborated from Russian theoretical inspirations (Alexandre Lazursky), North American (Carl Rogers, Lewis Terman, Leta Stetter Hollingworth and Catharine Cox Milles) and from Geneva (Edourad Claparede and Jean Piaget), under the influence of Helena Antipoff. In an active and critical way, this knowledge that circulated was being received and incorporated into the pedagogical proposal of the Educ School, resulting in a specific educational framework. Recognized as an Ecological School, with education focused on nature, it marked its originality and specificity in the freedom and closeness with which its students interacted daily with the natural environment that surrounded it. With a specific architectural design, the internal and external environments interconnected favoring a learning marked by the encounter with the natural. Having the child and his interest as the focus of the learning process, individualized teaching, in fact, also left its mark of specificity in this educational proposal, since it favored the construction of meaningful relationships, closeness and affection not only among the students but also among the teachers. Thus fostering the dialogue and the building of democratic relations. Having the happiness of its students as one of his educational aims, and the pleasure of studying as a goal, Educ School sought to fulfill its academic curriculum supported by a teaching methodology carried out through study projects in which theory and practice interconnected whenever possible. The emphasis on the playing free as well as on the creativity and freedom of expression have also been identified as peculiar to Educ's identity. It was possible to establish a dialogue between two aspects of the pedagogical proposal of the school and some identified challenges in the contemporary educational context. These are: a specific methodology for the teaching of gifted children and the evaluation of learning using natural experimentation. Regarding the meaning of the experience of having been a student of Educ, it was verified that the moments lived in this school, were identified as pleasant and happy, referring to the memories of a childhood lived with lightness and spontaneity in a pleasant place to be, being considered in their differences, with freedom, in contact with nature and close to significant people. In addition, the

learning moments were related to the pleasure of learning in a different way, contextualized, related to the practice and, often, playful. These aspects favored the construction of a positive self-esteem in its students. The results of this research could contribute with new data regarding the education of children with high skills / giftedness in the regular school and the evaluation. Furthermore, it highlights the importance of "pedagogical tasks" different from those traditional sayings, for the construction of happy learning paths for children.

Keywords: Educ School. New Education Movement. Gifted children. Evaluation

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABRAPEE - Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
- ADAV - Associação Milton Campos Para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados
- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDPHA - *Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*
- CEDET - Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento
- CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
- CHP - *Center for The History of Psychology*
- CIRCULA - Civilização Rural, Cultura e Lazer
- COEP - Comitê de Ética na Pesquisa
- CONDECA - Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente de São Paulo
- EAD - Educação à Distância
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- IBE - *International Bureau of Education*
- IJJR - Instituto Jean Jacques Rousseau
- ISER - Instituto Superior de Educação Rural
- ITA - Instituto Tecnológico da Aeronáutica
- LBI - Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
- NEF - *New Education Fellowship*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- PUC-MG - Pontifícia Universidade Católica
- QI - Quociente Intelectual
- SINESP - Sindicato dos Nutricionistas do Estado de São Paulo
- SINPEEM - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
- USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pátio externo da Escola Educ (Ottília e Daniel Antipoff sentados)	132
Figura 2 – Sala de artes (crianças fazendo atividade de desenho).....	134
Figura 3 – Crianças fazendo pintura	135
Figura 4 – Vista externa de uma das salas de aula.....	135
Figura 5 – Portão de entrada e a casa na árvore da Escola Educ	136
Figura 6 – Parquinho utilizado pelos alunos da Educação Infantil	136
Figura 7 – Alunos da Educação Infantil cuidando da horta.	137
Figura 8 – Riacho da Escola Educ	138
Figura 9 – Turma do primeiro ano	140
Figura 10 – Turma do quarto ano.....	141
Figura 11 – Aula de música para crianças da Educação Infantil	148
Figura 12 – Matriz curricular para o Ensino Fundamental.....	149
Figura 13 – Cartazes reivindicando maiores cuidados com a natureza	158
Figura 14 – Alunos pintando as janelas de uma sala de aula	159
Figura 15 – Alunos pintando o muro do campinho de terra batida	159
Figura 16 – Escadaria da parte frontal da Escola Educ	160
Figura 17 – Apresentação de peça de teatro dos alunos em uma Festa Junina...	161
Figura 18 – Alunos do segundo ano fazem atividade de pintura em sala de aula.	162
Figura 19 – Alunos da terceira e quarta série pintando o muro da Escola Educ...	163
Figura 20 – Convite para a festa de formatura	163
Figura 21 – Jornal da Escola Educ – confeccionado pelos próprios alunos.....	164
Figura 22 – Gráfico original de Lazursky e a adaptação feita no trabalho de Antipoff, na Maison de Petits.....	179
Figura 23 – Perfil de avaliação de uma criança do Ensino Fundamental I – Anos iniciais	186
Figura 24 – Perfil de avaliação de uma criança da Educação Infantil	187

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 – Atividade avaliativa da horta.....	188
Quadro 2 – Autores/Fontes teóricas inspiradoras da Proposta Pedagógica da Escola Educ.....	282
Quadro 3 – Autores norte-americanos citados direta ou indiretamente nas obras de Helena, Daniel e Otília Antipoff	287
Quadro 4 – Termos utilizados por Helena Antipoff para designar as crianças bem dotadas.....	291
Quadro 5 – Processo de apropriação do método da Experimentação Natural.....	294

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Objetivos.....	23
1.1.1	Objetivo geral.....	23
1.1.2	Objetivos específicos	24
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	32
2.1	Diálogos educacionais contemporâneos	32
2.1.1	Educação na contemporaneidade: desafios e propostas atuais.....	32
2.1.2	Educação inclusiva: o desafio de levar em conta as diferenças	38
2.1.3	Educação de crianças com altas habilidades/superdotação.....	44
2.1.3.1	Alternativas de atendimento para crianças com altas habilidades/ superdotação	50
2.1.4	Avaliação da aprendizagem nos contextos escolares contemporâneos.....	61
3	METODOLOGIA.....	73
3.1	Instrumentos	74
3.1.1	Análise de documentos	74
3.1.1.1	Análise de fotografias	80
3.1.2	Pesquisa bibliográfica	80
3.1.3	História oral temática	81
3.1.4	Entrevistas semiestruturadas.....	81
3.2	Análise de dados	84
4	ESCOLA EDUC EM CONTEXTO	88
4.1	O movimento da Escola Nova – uma perspectiva histórica.....	88
4.1.1	O movimento da Escola Nova no Brasil e a chegada de Helena Antipoff a Minas Gerais em 1929.....	101

4.2	Helena Antipoff e a educação de crianças bem dotadas.....	112
4.3	Propostas de transformações educacionais – sobre escolas experimentais	119
5	ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA: UM ESTUDO DE CASO	130
5.1	Contexto e apresentação geral.....	131
5.2	Uma “escola ecológica” com a educação voltada para a natureza – projeto arquitetônico diferenciado.....	133
5.3	Ensino individualizado: a criança e seu interesse como foco do processo de aprendizagem.....	139
5.4	Pilares educacionais, objetivos filosóficos e metas da Escola Educ.....	142
5.5	Currículo e metodologia de ensino por meio de projetos de estudo aliando a prática à teoria.....	144
5.5.1	Educação infantil	145
5.5.2	Ensino Fundamental I – Séries Iniciais.....	148
5.6	Brincadeira livre e espontânea	153
5.7	A busca pelo prazer em aprender.....	155
5.8	Corpo docente e a relação professor – aluno.....	155
5.9	O diálogo como caminho para a construção de relações democráticas.....	156
5.10	Liberdade psicológica e espacial – artes, criatividade e liberdade de expressão	157
5.11	Metodologia específica para o atendimento às crianças bem dotadas.....	165
5.12	Avaliação da aprendizagem pela experimentação natural.....	173
5.12.1	Alexandre Lazursky e a experimentação natural.....	173
5.12.2	Helena Antipoff e a experimentação natural.....	176
5.12.3	A experimentação natural utilizada como avaliação pedagógica na Escola Educ	182
5.13	Inspiração nas propostas do movimento da Escola Nova.....	192

5.14	Apontamentos finais	193
6	O SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA DE TER SIDO ALUNO DA ESCOLA EDUC	195
6.1	Gustavo: Natureza, liberdade e pessoas.....	196
6.2	Pedro: Liberdade, natureza e família.....	201
6.3	Marina: Paraíso, liberdade e espontaneidade.....	208
6.4	Ana Luisa: Natureza, família e diferença.....	217
6.5	Gabriel: Saudade, alegria e natureza	221
6.6	Bruna: Liberdade, família e infância	227
6.7	Eduardo: Convivência e diversão	232
6.8	Considerações sobre a experiência de ter sido aluno da Escola Educ	235
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	248
	REFERÊNCIAS.....	260
	APÊNDICE A – Autores/fontes teóricas inspiradoras da Proposta Pedagógica da Escola Educ	282
	APÊNDICE B – Autores norte-americanos citados direta ou indiretamente nas obras de Helena, Daniel e Ottília Antipoff.....	287
	APÊNDICE C – Termos utilizados por Helena Antipoff para designar as crianças bem dotadas	291
	APÊNDICE D – Processo de apropriação do método da Experimentação Natural	294
	APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	296
	APÊNDICE F – Roteiro de entrevista	298

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como finalidade desenvolver um estudo de caso histórico sobre a Escola Educ – Centro de Educação Criadora¹ (1978-2007), focalizando especialmente sua proposta pedagógica² e suas fontes teóricas inspiradoras (russas, norte americanas e genebrinas, sob influência de Helena Antipoff). Ressaltou-se o diálogo do ideário educacional da Educ com os desafios da educação contemporânea no que diz respeito à educação de crianças com altas habilidades/superdotação³ e à avaliação das atividades pedagógicas, bem como o significado dessa experiência escolar para um grupo de ex-alunos.

Fundada em 1978, pelos psicólogos e educadores Daniel e Otília Antipoff, a Escola Educ funcionou até o ano de 2007, com uma proposta inovadora e original para a época, inspirada em ideais escolanovistas e no construtivismo⁴. A partir de uma proposta pedagógica humanista e ecológica⁵, recebia alunos do maternal ao quinto ano do Ensino Fundamental, buscando proporcionar-lhes atendimento

¹ O nome original da escola é “Escola Educ – Centro de Educação Criadora”. Nesta pesquisa, será utilizado apenas o nome “Escola Educ”, como a escola tornou-se conhecida e era citada.

² Entende-se aqui que proposta pedagógica é a identidade de uma escola, pela qual são estabelecidas as diretrizes básicas e linhas de ensino. De acordo com A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, trata-se de um documento de referência, também chamado de projeto pedagógico, projeto político-pedagógico ou projeto educativo.

³ Nesta pesquisa, serão utilizados os termos “crianças com altas habilidades/superdotação”, “bem dotados” e “superdotados” como sinônimos. Sendo que, nos momentos em que a escrita estiver associada a questões mais contemporâneas, o termo priorizado será o primeiro (por ser a nomenclatura atual utilizada para designar estas crianças). Quando o texto estiver abordando a proposta de Helena Antipoff ou da Escola Educ sobre esta temática, o termo priorizado será “bem dotado”, por ser este o termo utilizado por Helena Antipoff (que será explicitado mais adiante) e adotado, também, por Daniel e Otília Antipoff no trabalho realizado na Escola Educ. Isto porque entende-se que a realização de um trabalho histórico requer a utilização dos termos adotados no momento do qual se trata a pesquisa.

⁴ O construtivismo em psicologia e em educação postula que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de um processo de interação entre o indivíduo e o ambiente do qual faz parte. Propondo que o conhecimento é construído de forma ativa pelo sujeito, num processo de constante interação. Tem como principais chaves: a ação do sujeito e o entendimento desta construção como um processo interno em contínua expansão. O construtivismo em educação propõe que o conteúdo a ser ensinado leve em conta a forma de pensar da criança, além de permitir que ela elabore o seu raciocínio sem interferências; a análise do raciocínio que está por trás do pensamento e das respostas dadas por uma criança, e o acompanhamento do desenvolvimento de cada criança. (GOULART, 2010).

⁵ Tendo a criança, suas necessidades e interesses como o foco de todo o processo pedagógico, além de propor o contato frequente com a natureza de forma a despertar o interesse e o cuidado com o meio ambiente. (ANTIPOFF, D., 2003).

individualizado, em turmas compostas por, no máximo, quinze estudantes. Apesar de não ser uma escola que acolhia apenas crianças consideradas bem dotadas, oferecia uma metodologia de atendimento específica para essa clientela, considerando as suas diferenças e singularidades, especialmente por meio de uma avaliação diferenciada. Para isto, utilizava-se de metodologia baseada na adaptação do método da Experimentação Natural⁶, idealizado pelo psicólogo russo Alexandre Lazursky e introduzido no Brasil pela educadora Helena Antipoff. Tratava-se de uma escola que considerava o aluno como o centro de seu projeto político pedagógico, ressaltando a liberdade para aprender, a união entre teoria e prática no processo de aprendizagem, e uma metodologia educacional direcionada para o contato e o estudo da natureza.

A proposta da Escola Educ inspirou-se na obra de Helena Antipoff (1892-1974), Psicóloga e educadora russa que migrou para o Brasil em 1929, a convite do governo de Minas Gerais para lecionar psicologia na recém-criada Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte e contribuir na implantação da Reforma de Ensino iniciada por Francisco Campos em Minas Gerais em 1927. Envolvida com o Movimento da Escola Nova e com a proposta construtivista iniciada em Genebra, onde estudou e posteriormente trabalhou como assistente do médico e educador Edouard Claparède (1873-1940), Antipoff chegou ao Brasil com amplo conhecimento das propostas de renovação educacional que circulavam na Europa nas primeiras décadas do século XX. Sua bagagem incluía estudos e trabalhos realizados no Laboratório dirigido por Alfred Binet e Théodore Simon na Universidade de Paris, entre 1910 e 1911, onde participou dos primeiros ensaios de construção de testes de medida da inteligência em escolares; estudos realizados entre 1912 e 1914 no Instituto de Ciências da Educação (Instituto Jean-Jacques Rousseau), estabelecido em Genebra em 1912 como centro de ensino, pesquisa e difusão dos novos conhecimentos das ciências da educação então desenvolvidos por educadores críticos dos modelos tradicionais de ensino; trabalhos de aplicação desses conhecimentos em centros de acolhimento de crianças abandonadas na União Soviética entre 1917 e 1924 e finalmente professora assistente de psicologia Educacional na Universidade de Genebra, como assistente de Claparède. O período de 1909 a 1929 marcou a experiência de Antipoff na Europa, formando-se como

⁶ O método de experimentação natural foi explicitado, em detalhes, no Capítulo 4.

educadora e participando ativamente de estudos e experimentos práticos relacionados aos conhecimentos em psicologia e educação adquiridos em Paris, Genebra e São Petersburgo. Entre 1929 e 1942, participou da construção do sistema público de educação no Brasil além de envolver-se com a pesquisa em educação como professora da Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte. Coordenou o Laboratório de psicologia ali instalado, e a partir dele realizou extenso programa de pesquisa sobre o desenvolvimento psicológico e psicossocial das crianças mineiras, além de trabalhar na formação de professores promovendo amplo conhecimento das novas ciências da educação. Participou da difusão dos ideais do movimento da Escola Nova no Brasil. A partir de 1932, liderou a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e em 1945, da Sociedade Pestalozzi do Brasil (no Rio de Janeiro) voltadas para o atendimento educacional de crianças excepcionais (tornando-se referência na área, no Brasil, propondo métodos educativos originais e fecundos destinados a estas crianças), além de funcionarem como centro de treinamento de professores para o ensino especial e, também, como centros de pesquisa sobre a infância excepcional. Na Sociedade Pestalozzi, buscava tornar as crianças e adolescentes preparados para as necessidades da vida nos âmbitos social e econômico. A partir de 1939, a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte teve sua atuação ampliada com a compra da Fazenda do Rosário (uma propriedade rural, no município de Ibirité) destinada à profissionalização dos jovens do Instituto Pestalozzi do meio rural, com o intuito de integrar estas crianças às comunidades das quais faziam parte. Várias instituições educativas vieram compor o que passou a ser chamado de “Complexo educacional do Rosário”, com apoio do governo estadual, como: Escolas Reunidas Dom Silvério (ensino primário); Clube Agrícola João Pinheiro (ensino e experimentação de técnicas agrícolas); Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval Azevedo (internato para moças); Ginásio Normal Oficial Caio Martins (internato para rapazes); Instituto Superior de Educação Rural (ISER) (cursos de treinamento para professores rurais). Esta instituição tornou-se “um verdadeiro laboratório de práticas educativas” marcando a “história da educação brasileira como uma experiência única de educação especial e de experimentação pedagógica na formação de educadores para o ensino especial e para o ensino rural.” (CAMPOS, 2012, p. 361). Antipoff dedicou os últimos anos de sua vida ao trabalho com as crianças superdotadas, a quem preferia chamar de “bem dotadas”. Tornou-se uma das principais líderes nas áreas da psicologia e

educação brasileiras, preocupando-se em utilizar a ciência como guia para colocar seus conhecimentos em prática. Atenta às questões socioculturais⁷ no entendimento dos processos educativos e do desenvolvimento humano, além de uma orientação construtivista marcada por sua formação e interação com estudiosos em Paris, Genebra e Rússia, liderou uma extensa obra educativa na Fazenda do Rosário em diversas áreas, como educação especial, educação rural, criatividade e superdotação. Por acreditar na possibilidade de desenvolvimento de todos os indivíduos a partir da educação, buscou propostas práticas para os problemas identificados nas áreas da psicologia e educação no contexto brasileiro, acreditando na ciência como meio para a solução de tais problemas e como caminho para a melhoria na qualidade de vida das pessoas. Seu trabalho esteve amparado por valores humanistas, preocupando-se com a democratização de oportunidades educacionais para todas as crianças nos diferentes níveis sociais. Isto porque acreditava na educação enquanto um direito humano fundamental que deveria estar acessível para todas as crianças.

Mãe e sogra de Daniel e Otília Antipoff, foi referência significativa na proposta educacional da Escola Educ. A partir de uma perspectiva funcionalista, que preconiza o planejamento das atividades escolares a partir dos interesses e necessidades de desenvolvimento das crianças, acreditava na importância de a escola adaptar-se à criança. (CAMPOS, 2012; FÁVERO; BRITO, 2002; ANTIPOFF, D. 1996;).

Daniel Iretzky Antipoff (1919-2005), filho de Helena Antipoff, nasceu na Rússia. Em 1924, foi para Alemanha com sua mãe para encontrar seu pai (jornalista e escritor, exilado em Berlim depois de ter sido preso em Moscou, acusado de defender ideias conservadoras em seus escritos). Foi para Genebra com sua mãe em 1926, onde passou a frequentar a Maison de Petits, (uma escola experimental idealizada por Edouard Claparède, nos moldes do movimento da Escola Nova, onde sua mãe lecionou, sendo uma das primeiras professoras. Estabelecida por iniciativa do Instituto Jean Jacques Rousseau e posteriormente incorporada ao sistema de

⁷ A perspectiva sociocultural a que se refere, diz respeito a "...abordagem dos fenômenos psicossociais e educativos a partir da ideia de que o desenvolvimento humano é um processo que ocorre em comunidades organizadas social e culturalmente, de forma que só pode ser compreendido levando em consideração o contexto das práticas e tradições culturais comunitárias em constante transformação." (CAMPOS, 2012, P. 18)

educação pública Suíço, a Maison de Petits preconizava o encontro da criança com um ambiente propício à satisfação de suas necessidades de curiosidade, movimento e interesses. Buscando, desta forma, experiências que possibilitassem a junção entre o pensamento e a ação da criança de forma livre. Tratava-se de “...um laboratório, uma espécie de observatório da infância, no qual as instituições e propostas educacionais pudessem ser avaliadas a partir de critérios empíricos, pragmáticos.” (CAMPOS, 2012, p. 123)). Nesta mesma época, sua mãe trabalhou como assistente de Edouard Claparede a convite do mesmo. Segundo Antipoff, D (1997, p. 16), esta experiência educacional “...teve influência considerável na sua formação e na sua personalidade”, ressaltando a importância de ter estudado em um ambiente marcado por uma atmosfera de liberdade e respeito às crianças, sendo estimulado para a ação e o senso de iniciativa. Entre os anos de 1929 e 1938 (durante a permanência de sua mãe no Brasil) ficou sob os cuidados de Marguerite Souberyran (colega de sua mãe no Instituto Rousseau, em Genebra) onde frequentou, sob regime de internato, a Escola de Beauvallon, localizada no Sul da França, em uma região campestre. Sendo, desta forma, marcado e inspirado pela vida no campo. Também esteve sob cuidado de sua avó materna, residente em terras francesas. Em 1938, mudou-se para o Brasil para encontrar sua mãe e fugir da segunda Guerra Mundial, prestes a eclodir. No Brasil, formou-se em Agronomia pela Universidade de Viçosa. Também se interessou por psicologia e formou-se em Filosofia pela Universidade de Minas Gerais (UMG), em 1943. Trabalhou com psicologia clínica e orientação profissional e a partir da década de 1970, iniciou intensa atuação na área educacional, com especialização em educação de crianças bem dotadas. Pós graduou-se em psicologia em Denver (EUA). Trabalhou alguns anos no ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), atuando como psicólogo, atendendo alunos com “especial talento”. Em 1972 atuou como assistente técnico do “Setor de Educação do Superdotado” no então fundado CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) (CAMPOS, 2001; ANTIPOFF, D. 1997).

Ottília Braga Antipoff (1916-2011), natural de Visconde do Rio Branco, MG, esposa de Daniel Antipoff, formou-se em psicologia, iniciando seus estudos na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e finalizando na Universidade de São Paulo (USP-SP). Trabalhou nas áreas clínica e educacional. Em 1962, foi uma das fundadoras da Escolinha de Arte do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA),

em São José dos Campos, SP. Fez diversos cursos e especializações na área de desenvolvimento infantil, psicodrama e dinâmicas de Grupo. Atuou na ADAV⁸ com crianças bem dotadas, seu interesse também na Escola Educ. (CAMPOS, 2001).

Atentos à demanda de renovação escolar que marcava o contexto educacional do país na década de 1970, Daniel e Otília Antipoff buscaram ativamente inspiração em fontes teóricas relacionadas à educação⁹ e, aliado às suas experiências, estudos e histórias de vida, idealizaram e construíram a proposta pedagógica da Escola Educ, uma obra educacional relevante no contexto educacional mineiro. Resultando, desta forma, em um enquadre educacional específico, que será apresentado nesta pesquisa.

Identificou-se como fontes teóricas inspiradoras da proposta educacional da Educ, as russas, com Alexandre Lazursky e a Experimentação Natural (ANTIPOFF, 1992b, 1927); as genebrinas, com Edouard Claparede (1951) e Jean Piaget (1974,1976), representantes do movimento da Escola Nova e do construtivismo em psicologia e em educação; e as norte-americanas com Letta Hollingworth (1926), Lewis Terman (1916) e Catharina Cox Milles (1951) com a proposta de uma educação voltada para as crianças com diferentes aptidões e habilidades, e Carl Rogers (1999, 1978), com o Ensino Centrado no Aluno, em uma abordagem Humanista, enfocada na aprendizagem significativa, no interesse e na participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem.

Helena Antipoff (1992a, 1992b, 1992c), com sua proposta de uma educação humanista na qual a criança é entendida como o centro do processo pedagógico buscando atividades livres, guiadas pelo interesse, voltada também para as crianças bem dotadas, e uma adaptação da experimentação natural, é entendida nesta pesquisa como uma referência “híbrida”, pois a sua formação foi influenciada por seu trabalho na Rússia e na Europa, com forte marca do Movimento Escolanovista.

⁸ Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados. Associação criada por Helena Antipoff em 1973 voltada para o atendimento a crianças bem dotadas do meio rural.

⁹ Essas fontes teóricas foram identificadas pelo mapeamento inicial feito na biblioteca de Daniel e Otília Antipoff e, também, nos arquivos de Helena Antipoff. Este procedimento será explicitado com mais detalhes no capítulo 2, no qual é apresentada a Metodologia que foi utilizada nesta pesquisa.

A metodologia de atendimento voltada para crianças bem dotadas e a avaliação pedagógica dos alunos foram aspectos específicos da proposta pedagógica da Escola Educ investigados neste estudo. Temas estes, foco de questionamentos e desafios na contemporaneidade. Buscou-se estabelecer um diálogo entre esses impasses educacionais atuais e a forma como eram tratados na Escola Educ, desde o final da década de 1970.

A criança considerada bem dotada na Escola Educ era aquela que apresentasse

[...] notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos: a) capacidade intelectual geral; b) aptidão acadêmica específica; c) pensamento criador ou produtivo; d) capacidade de liderança; e) talento especial para artes; f) capacidade psicomotora. (ANTIPOFF, D., 1999, p. 111)

Podendo ser identificadas em seis “tipos de bem dotados”:: intelectual; acadêmico; criativo; social; talentos especiais; psicomotor. (ANTIPOFF, D., 1999). Tal conceituação, proposta pela Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994)¹⁰ permanece atual na definição adotada para crianças com altas habilidades / superdotação (BRASIL, 2006).

O conceito de avaliação pedagógica adotado nesta pesquisa e condizente com a proposta avaliativa utilizada na Escola Educ está de acordo com a perspectiva de avaliação apresentada por Hoffmann (2013, p. 26) quando afirma que,

[...] exige do educador uma concepção de criança, de jovem e adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Seres autônomos intelectual e moralmente...críticos e criativos...e participativos...Nessa dimensão, avaliar é dinamizar oportunidades de desenvolvimento e autorreflexão.

¹⁰ Na pesquisa realizada nos documentos da Escola Educ, não foi encontrado o conceito de criança bem dotada anterior ao de 1994.

Nesta pesquisa, buscou-se entender:

- Como as crianças eram vistas e entendidas em seus processos de aprendizagem¹¹ na Escola Educ?
- Como era a metodologia de ensino direcionada para as crianças com altas habilidades/superdotação?
- Como era realizada a avaliação dos alunos?
- Como ocorria o ensino de conteúdos teóricos?
- Qual era significado do brincar e das artes¹² no processo de aprendizagem e de desenvolvimento de seus alunos?
- Qual era a proposta da escola em relação à integração: ensino e natureza?
- Qual foi o significado desta experiência para as crianças que ali estudaram? Ocorreram dificuldades em relação à mudança de escola, quando encaminhadas para escolas maiores, com propostas de ensino tradicionais? Ou, pelo contrário, conseguiram lidar com os desafios em outros contextos de forma harmoniosa e bem sucedida?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Realizar um estudo de caso histórico sobre a Escola Educ – Centro de Educação Criadora identificando como foi trabalhada a inclusão de crianças com altas habilidades/superdotação e a avaliação de seus alunos pela descrição e posterior análise de sua proposta pedagógica, buscando explicitar suas fontes teóricas e seu sentido no contexto da educação contemporânea.

¹¹ O termo “aprendizagem” utilizado será condizente com o proposto por Houdé (2011), entendendo que “...consiste em modificar a capacidade de realizar uma tarefa a partir de uma interação com o ambiente”. A partir deste referencial, presume-se que para haver aprendizagem de fato, é necessária a interação em um contexto específico. Contexto este que, neste estudo, foi a experiência educacional vivenciada na Escola Educ com todas as suas facetas.

¹² As “artes” são entendidas como atividades nas quais as crianças podem criar de forma livre ou direcionada, utilizando de materiais e técnicas específicos (pinturas; desenhos; atividades com matérias reutilizáveis, colagens, dentre outros). Este era o termo utilizado na Escola Educ para designar estas atividades, por isto, foi mantido neste trabalho.

1.1.2 Objetivos específicos

- Apresentar a proposta pedagógica da Escola Educ a partir de suas fontes inspiradoras teóricas educacionais e psicológicas.
- Realizar um diálogo entre a proposta pedagógica da Escola Educ e alguns impasses educacionais contemporâneas no que diz respeito à educação de crianças com altas habilidades/superdotação e à avaliação escolar.
- Identificar o significado de ter participado desta experiência educacional na perspectiva dos ex- alunos da Escola Educ.

Para alcançar os objetivos estabelecidos, em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa documental sobre a Escola Educ recorrendo à documentação que se encontra nos arquivos de Daniel e Otília Antipoff que estão sob a guarda da família Antipoff, nos arquivos do Memorial Helena Antipoff (em Ibirité) e na Sala Helena Antipoff (localizada na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais)¹³.

Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete ex-alunos, com o intuito de entender qual foi o significado desta experiência educacional para estes sujeitos. As entrevistas foram analisadas pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009).

A Educ foi uma escola elaborada em caráter experimental¹⁴, possibilitando, em seu ideário pedagógico, a experimentação de processos pedagógicos a partir da integração entre as práticas e as teorias que as fundamentavam, ocasionando a criação de um enquadre pedagógico original. Enquadre este que será apresentado ao longo desta pesquisa.

Trata-se de um estudo histórico sobre uma instituição educacional que funcionou de 1978 a 2007, em Minas Gerais, e que pode trazer novos dados sobre o contexto educacional mineiro. A pesquisa está fundamentada no campo temático da historiografia da educação brasileira, denominado de história das instituições

¹³ Os procedimentos metodológicos serão explicitados com mais detalhes no capítulo dois, referente à metodologia.

¹⁴ O conceito de “escola experimental” será apresentado no capítulo quatro, especificamente no tópico 4.3, referente às escolas experimentais.

educacionais, que, segundo Araújo e Gatti (2002, p. 4), “confere relevância epistemológica e temática ao exame das singularidades sociais em detrimento das precipitadas análises de conjunto, que, sobretudo na área educacional, faziam-se presentes”. Para esses autores, o estudo das especificidades e singularidades regionais, ou locais, mostra-se como importante objeto de estudo, uma vez que não acreditam na existência de uma forma única e exclusiva de buscar a compreensão de uma realidade, senão por meio do resgate de histórias singulares e únicas. Concordando com os autores, Campos (2003) afirma:

[...] as conexões entre a história da psicologia – tanto a história das idéias psicológicas quanto a história da psicologia científica – e a história da educação constituem um campo de investigação em aberto, e o trabalho dos historiadores da psicologia enriquece-se com a contribuição dos historiadores da educação (CAMPOS, 2003, p. 132).

Tendo este amparo teórico, o que se propôs foi o estudo da história da Escola Educ, idealizada pelo diálogo de dois educadores: Daniel Antipoff e Otília Antipoff com diversas fontes teóricas psicológicas e educacionais, consideradas, na época, referências na área educacional.

Para a realização do diálogo entre essas fontes teóricas e a proposta pedagógica da Escola Educ, considerou-se como referência teórico-metodológica de análise, a noção de recepção-circulação de conhecimentos. A partir deste referencial, entende-se que os conhecimentos são produzidos e elaborados nos mais variados contextos culturais e, uma vez que um conhecimento circula, indo de um lugar para outro, ele é transformado e apropriado de forma específica neste novo local, respondendo às necessidades sócio-históricas do contexto em questão (PICKREN e RHUTHERFORD, 2010; PICKREN, 2012; DAFGAL, 2004).

Segundo Brock (2006); Rota Junior; Cirino; Gutierrez (2016), quando uma ciência ou um conhecimento são recepcionados de uma parte do mundo para outra, eles são, necessariamente, modificados pelo processo de indigenização. Sendo assim, aquilo que advém de um contexto sócio-histórico para outro, é reconfigurado de acordo com as condições e necessidades locais de aplicação destes conhecimentos. Desta forma, cada local geográfico do mundo é entendido como um

centro de produção de conhecimentos e realizações de pesquisas. Ainda segundo Brock (2006), o movimento de estudos históricos na atualidade diz de uma História Policêntrica contextualizada sócio-historicamente já que, de acordo com o local no qual estes se dão, podem ser identificadas diferenças nos tipos de conhecimentos produzidos.

Pretendeu-se explicitar, com esta pesquisa, como Daniel e Ottília Antipoff utilizaram-se das diversas fontes que dialogaram com as suas experiências para criar uma síntese criativa e original utilizando-se desta experiência educacional, que foi a Escola Educ. Este questionamento está embasado na constatação de que todo conhecimento teórico que é recebido, ao chegar em um determinado contexto sócio-histórico, com suas questões, demandas e particularidades, é assimilado e apropriado de forma ativa por seus “receptores”, transformando-se, assim, em novo conhecimento.

Para amparar esta discussão, nesta pesquisa, foi utilizado também o conceito de recepção utilizado por Pickren (2012) que traz o embasamento para a noção de transmissão e transformação de conhecimento e de práticas científicas, propondo que o conhecimento que é recebido, não o é feito de forma passiva, mas, sim, transformado por aquele que o recebe. O conhecimento, desta forma, é adaptado à realidade e ao contexto do qual se diz.

O interesse pela realização deste estudo ocorreu por duas vias que se inter cruzaram em minha trajetória de vida: uma profissional e uma pessoal. Há mais de dez anos atuando na área de psicologia clínica infantil, foram e são constantes os casos de crianças atendidas por encaminhamentos das escolas devido à dificuldade de aprendizagem; desinteresse na escola; mau comportamento; baixo desempenho, dentre outros. E, após investigações, percebi que em grande parte dos casos, existe certa aversão destas crianças às suas escolas. Sendo assim, o questionamento deveria ser voltado também para a escola, suas estratégias de ensino e, especialmente, sua proposta de avaliação. E não apenas para o aluno e os resultados que apresenta.

Esta demanda recorrente causou incômodo em minha atuação profissional e mobilizou as melhores lembranças da minha infância, mais especificamente vivenciadas em uma escola onde o prazer em aprender era a regra. Feriados, férias e afastamento das aulas por doença ou qualquer outro motivo geravam em mim desagrado. O que eu mais queria era ir para a escola, encontrar com os colegas, aprender, trocar experiências, pesquisar em grupo ou individualmente, ter na natureza viva (árvores para subir e colher frutas; hortas; montanha; riacho e pequenos animais) o meu laboratório das melhores experiências e descobertas. Gostava de aprender porque entendia o significado do que aprendia no meu dia a dia. Lembro-me do dia em que, na aula de ciências da segunda série, fomos até o riacho que rodeava a escola para pegar girinos e colocá-los em um aquário bem equipado (com água, terra, pedras e folhas) que ficava em nossa sala de aula. Foi olhando para este aquário com meus colegas, diariamente, e anotando as mudanças observadas que, aos oito anos, entendi o que era a metamorfose de um sapo. Também acompanhei o desenvolvimento de inúmeros casulos de lagartas que se transformavam em borboletas, nas árvores da escola. Cigarras, esquilos e micos eram nossos companheiros quase diários de recreio. E, por vê-los tão próximos, me interessava entender sobre seu *habitat*, forma de alimentação e outras informações.

Também foi nessa escola que aprendi que cada um tem o seu valor naquilo que cria e que o importante não é um produto final idêntico e perfeito, mas sim a variedade de cores, formas e ideias. Em todas as festas da escola (carnaval, festa junina, dia das mães, dos pais e festas de final de ano), as fantasias ou decorações que apareciam nos “grandes dias” eram elaboradas por nós, alunos, sem qualquer interferência dos professores. Lembro que, em determinado carnaval, a professora de artes perguntou-me qual seria a minha fantasia para o tão esperado baile. Eu disse que queria ser uma “nuvem”. Ela então perguntou de qual material eu iria precisar. Escolhi duas cartolinas brancas, papel crepom azul claro e azul escuro, cola, grampeador e barbante. Tenho certeza que a fantasia não ficou maravilhosa aos olhos críticos e exigentes de um adulto, mas, para mim, ficou perfeita! Lembro-me da sensação de orgulho que senti quando era a vez da minha sala desfilar no baile de carnaval. Eu me senti uma verdadeira nuvem. E não era qualquer nuvem... Era a nuvem que eu idealizei e elaborei.

Notas e provas? Realmente não me recordo de qualquer experiência neste sentido, até os meus dez anos (idade em que finalizei os estudos nesta escola) quando, saindo da cerimônia de entrega de diplomas, sentei-me em um banco junto com duas colegas e abrimos, muito curiosas, um grande envelope alaranjado que a nossa professora nos entregou. Dentro, tinham alguns papéis que não me recordo, mas um especificamente nos chamou a atenção e ficamos tentando decifrar... Era o nosso boletim, com nossas notas. E foi em Dezembro de 1990, quando tinha 10 anos que descobri que para cada experiência, pesquisa e aprendizagem vivenciada ali, com o maior prazer, eu era avaliada e recebia notas. Não sentia que estava sendo avaliada e não perdia um minuto sequer de sono preocupada com alguma prova ou qualquer coisa do tipo. E depois daquele dia, fui para outras escolas grandes, com propostas de ensino tradicionais, e não perdi o prazer por aprender.

A escola em que estudei dos dois aos dez anos, era a Educ. Uma escola idealizada e fundada por meus avós paternos, com quem tive uma relação de muito afeto e admiração.

Ao escolher uma profissão, pensei em algo que me permitisse trabalhar nessa escola. E recordo-me, como se fosse hoje, quando disse à minha avó que faria psicologia para trabalhar na Escola Educ e ela perguntou-me:

- Você gosta muito de escola, não é Cecília?

E eu respondi:

- Não, vó... Eu gosto da Escola Educ!

Sentindo todas estas lembranças, deparei-me com o desafio de entender, do ponto de vista teórico, o que esta escola tinha de diferente das outras, que atualmente me encaminham os seus alunos (Alguns deles apresentam, de fato, necessidades específicas que requerem intervenção psicoterapêutica. Mas, de acordo com a minha experiência, representam a minoria dos casos).

Além do que foi apresentado, foram e são constantes os meus questionamentos sobre a forma como as escolas recebem e acolhem (ou não) as crianças que

apresentam resultados em desacordo com o que se espera e que, normalmente, estão preparadas para receber. Dentre estas crianças, pode-se exemplificar as que apresentam resultado além daquele que se almeja e, por isso, demandam mais dos professores e da equipe pedagógica, como as crianças com altas habilidades/superdotação. Crianças estas que estiveram presentes na história da Escola Educ encontrando formas específicas para serem atendidas e acolhidas em suas especificidades desenvolvimentais intelectuais e emocionais.

Desde o início, ficou evidente o risco que eu corria em ter, como objeto de estudo, uma escola com a qual mantenho uma relação de muita proximidade afetiva. Ao longo da pesquisa, fiz o exercício de tentar distanciar-me ao máximo do objeto de estudo, amparando-me nos autores lidos e nas entrevistas realizadas, e ser o mais neutra possível. Mesmo entendendo que a neutralidade total é impossível a qualquer pesquisador, e, mais ainda para mim, neste caso específico.

Também seria importante o entendimento da experiência de outros sujeitos que fizeram parte da história da Escola Educ, como os professores, por exemplo. Entretanto, o foco nessa pesquisa foi escutar a experiência do aluno, que mobilizou a realização deste trabalho devido às escutas recorrentes de crianças incompreendidas e infelizes em contextos educacionais os mais diversos.

Abordar o tema da infelicidade nos contextos escolares implica em compreender o conceito de felicidade. Entendido aqui como um estado de satisfação consigo mesmo, com suas relações e com sua vida, numa possibilidade de vivenciar prioritariamente situações nas quais pode ser quem se é, expressando seus pensamentos, ideias e valores, sendo aceito e reconhecido em sua singularidade.

O conceito de felicidade tem sido alvo de estudos recorrentes na contemporaneidade, especialmente a partir da psicologia positiva¹⁵. Seligman (2004) o associa à ideia de bem estar subjetivo, sendo considerada feliz aquela pessoa que se sente bem com sua vida, com alegria e satisfação, além de demonstrar a capacidade de passar por mudanças sem grandes dificuldades.

Na Universidade de Oxford, foi elaborado um instrumento específico para a mensuração da felicidade nos indivíduos, o OHG (Oxford Happiness Questionnaire)¹⁶. (HILLS; ARGYLE, 2002). Dentre os fatores que influem na sensação de bem estar subjetivo identificados em pesquisas contemporâneas, destacam-se as relações interpessoais positivas, caracterizadas por proximidade e intimidade; a experiência de relação familiar de apoio e estímulo e a espiritualidade (independente de uma religião específica) pautada pela fé, apoio social de um grupo e propósito de vida. (SELIGMAN, 2004; SELIGMAN & DIENER, 2002; SELIGMAN & CSIKSZENTMIHALYI, 2000; MYERS, 2000).

Questionou-se aqui se esses elementos estariam presentes na proposta pedagógica da Escola Educ uma vez que este estudo esteve amparado na hipótese de que a experiência adquirida quando estudante nessa escola favoreceu a construção de uma autoestima positiva em seus alunos e de um trajeto de aprendizagem escolar marcado pelo prazer, felicidade e autonomia de ações.

Contar a história da Escola Educ é contar algo sobre uma experiência educacional, que, por meio de fontes inspiradoras, advindas de outros contextos culturais, surgiu como uma transformação de saberes e que, por isso, configura-se como uma

¹⁵ Considerada um novo movimento científico em pleno processo de expansão dentro da ciência psicológica, a psicologia positiva foi iniciada em 1998 por Martin E. P. Seligman quando assumiu a presidência da *American Psychological Association (APA)*. Trata-se da busca por uma abordagem que prioriza as potencialidades e virtudes humanas visando à melhoria da qualidade de vida das pessoas e a prevenção de patologias, através de pesquisas voltadas para aspectos virtuosos e forças pessoais que os seres humanos possuem (como, por exemplo, criatividade, esperança, sabedoria, coragem, espiritualidade e felicidade). A partir desta perspectiva, o entendimento das forças e virtudes humanas pode proporcionar o “desenvolvimento pleno, saudável e positivo dos aspectos psicológicos, biológicos e sociais dos seres humanos”. (PALUDO; KOLLER, 2007, p. 10). O foco é fortalecer as competências ao invés de corrigir deficiências e enfatizar aspectos patológicos do desenvolvimento.

¹⁶ Trata-se de um questionário com vinte e nove questões que possibilita o entendimento do senso subjetivo de felicidade e bem estar de um indivíduo. Desenvolvido pelos psicólogos Peter Hills e Michael Argyle na Universidade de Oxford, foi publicado em 2002 no “*Journal of Personality and Individual Differences*”. (HILLS; ARGYLE, 2002).

proposta original e única. De acordo com Campos (2003, p. 140) “Compreender esse processo de produção do conhecimento a partir das práticas sociais e institucionais e da própria criatividade dos autores locais é o trabalho que instiga os pesquisadores em história da psicologia na atualidade.”

O que se pretendeu não foi apenas apresentar fatos acontecidos em uma determinada escola, em um passado nem tão distante assim, mas, também, estabelecer conexões entre ideias, construir um novo pedaço de história, buscando um diálogo com algumas questões e ideias educacionais atuais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Diálogos educacionais contemporâneos

2.1.1 Educação na contemporaneidade: desafios e propostas atuais

O objetivo desta pesquisa foi o estudo da Escola Educ apresentando sua proposta pedagógica (especificamente no que diz respeito à educação de crianças com Altas Habilidades/Superdotação e à avaliação) e identificando qual foi o significado desta experiência na vida de alguns ex-alunos.

Este estudo faz sentido quando se observa os problemas que, na atualidade, muitas crianças têm vivenciado face às exigências e expectativas, por vezes excessivas, de seus pais e professores. Temas como a educação inclusiva voltada para crianças com altas habilidades/superdotação, avaliação escolar e novas propostas educacionais são relevantes por permitirem um diálogo com os desafios que têm se descortinado no cotidiano das escolas contemporâneas. Como exemplo aqui, cito o caso de um cliente atendido em meu consultório de psicologia.

Em abril de 2011, recebi uma ligação da mãe de Eduardo¹⁷, oito anos, solicitando uma sessão em meu consultório de psicologia para conversar sobre seu filho. Angustiado, adiantou que acabara de voltar de uma reunião com a professora e a coordenadora da escola do menino, e que necessitava de uma avaliação psicopedagógica com urgência. A sessão com os pais de Eduardo foi agendada para dois dias depois do contato telefônico. Compareceram à sessão, a mãe e o padrasto de Eduardo (seu pai não morava em Belo Horizonte, por isso, não pôde ir à sessão e nem acompanhar presencialmente o processo psicoterapêutico de seu filho. Mas mostrou-se interessado e participativo pelos constantes contatos telefônicos, ao longo dos oito meses de atendimento que aconteceram).

O que mais me chamou a atenção, nesta primeira sessão, foi a intensidade da angústia dessa mãe, que chegou com um “diagnóstico” quase pronto sobre seu filho,

¹⁷ Nome fictício dado ao meu cliente de psicoterapia. Seu nome foi mudado de forma a preservar sua real identidade, favorecendo o sigilo ético do trabalho psicoterapêutico.

dado pela escola. Esperando de mim apenas uma confirmação pela aplicação de testes, entrevistas e atividades com seu filho.

*Eduardo é uma criança ótima, muito inteligente, mas é hiperativo e tem dificuldade de manter a atenção e não sabemos o que fazer... Além disso, está apresentando problemas de aprendizagem na escola...*¹⁸ (Informação verbal)

Esta foi a primeira frase dita pela mãe de Eduardo, quando ela e seu atual marido se sentaram no sofá do consultório e foram convidados a falar sobre o motivo da procura ao atendimento psicopedagógico.

Quando questionada sobre a forma como fora feito o diagnóstico, a mãe relatou que “disseram na escola” e que se não fizessem nada com urgência, o filho teria que sair da instituição escolar.

A professora de Eduardo e a coordenadora relataram que ele não parava quieto, perturbando os colegas e o ritmo da sala de aula, além de não conseguir se concentrar nas tarefas propostas (mesmo as mais simples) e não terminar nenhum exercício.

É fundamental enfatizar que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é descrito na literatura psiquiátrica como um transtorno neuropsiquiátrico marcado por alterações metabólicas, principalmente nas regiões pré-frontal e pré-motora do cérebro¹⁹. Kostelnik *et al.*, (2012) descrevem o TDAH como uma síndrome neurocomportamental. “A característica essencial do TDAH é um padrão de desatenção e/ou hiperatividade, mais frequente e severo que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento” (KEARNEY, 2012, p. 73). Sendo assim, o diagnóstico mostra-se complexo, não podendo ser baseado, apenas, na observação de sintomas. Sendo necessária a realização, dentre outros procedimentos, de entrevistas, escalas de avaliação, observações de

¹⁸ Não se sabe, ao certo, o que foi dito para esta mãe sobre Eduardo, e como foi dito na conversa que teve em sua escola. Mas, o trabalho foi realizado a partir dos dados e informações que chegaram por esta mãe angustiada.

¹⁹ As especificações do TDAH não foram abordadas neste trabalho pois não é o foco desta pesquisa. Trata-se apenas do relato de um diagnóstico precoce e mal formulado no contexto escolar e que marcou, pelo menos em um primeiro momento, a vida de Eduardo e de sua família.

comportamento e exames de cunho neurológico e neuropsicológico (KEARNEY, 2012; SILVA, 2003; KOSTELNIK *et al.*, 2012).

Durante o atendimento ao casal, vários detalhes foram relatados sobre a vida de Eduardo, especialmente o seu desenvolvimento e características psicológicas: desenvolvimento físico, intelectual, emocional e afetivo; processo de aprendizagem; socialização; interesses e desafios.

Dentre alguns pontos ressaltados pela mãe, destaca-se a mudança recente de escola a que Eduardo fora submetido. Desde os três anos de idade, estudou em uma escola próxima de sua casa, pequena, com poucos alunos em sala e da qual gostava muito, sentindo-se seguro e feliz. A intenção da família era trocar Eduardo de escola ao final do ano em questão. Queriam que o filho estudasse em uma escola particular tradicional de Belo Horizonte²⁰, na qual todos da família estudaram. Era como uma “tradição de família”²¹. No entanto, conseguiram uma bolsa de estudos antes do tempo previsto e resolveram fazer a transição de escola em meados de Março do ano letivo de 2011.

Por um lado ficamos felizes por termos mudado Eduardo de escola porque só agora foi percebido que ele tem ou pode ter TDAH... Na outra escola, nunca fui chamada e ninguém percebeu nada... (Informação verbal).

Segundo a mãe de Eduardo, “na escola anterior os profissionais foram negligentes na observação do comportamento e “sintomas” de seu filho.” Sentia-se culpada por não ter observado tais comportamentos antes.

Resumindo o caso, durante os atendimentos a Eduardo, percebi que estava diante de uma criança inteligente, curiosa, criativa e concentrada quando tinha interesse no que fazia. Mas, ao mesmo tempo, que se mostrava angustiada, trazendo temas de medo e insegurança em suas falas e brincadeiras livres que fazia no consultório. Certo dia, Eduardo pegou a casinha de bonecos de madeira e disse que era uma escola. Colocou os móveis enfileirados, configurando uma sala de aula, e assentou os bonecos nas cadeiras e bancos que improvisou com toquinhos de madeira. Encenou vários episódios de aulas até que iniciou um “bombardeio” de meteoros

²⁰ O nome da escola não foi citado por motivos éticos.

²¹ Fala da mãe de Eduardo.

vindo de invasores de outros planetas na escola. Neste momento, Eduardo pegou pedaços de argila, fez bolas de tamanhos variados e começou a atirar na escola (casa de madeira) e nos alunos e professora (bonecos). Ao final da sessão, disse que a escola havia sido destruída e que ninguém tinha sobrevivido. “*A professora foi a primeira que morreu*”. Disse Eduardo, pouco antes de sair da sala.

Deixando de lado uma análise psicológica aprofundada (já que não é o foco deste trabalho), Eduardo deu todos os indícios de não estar se sentindo à vontade ou feliz neste novo contexto escolar, no qual foi inserido de forma inesperada.

Outro ponto que merece ser destacado é que foi encaminhado a um neuropediatra. Fez exames de cunho neurológico que não identificaram o TDAH. Como explicar, então, o diagnóstico tão “preciso” com o qual chegou ao consultório?

Depois de um mês e meio de atendimento e com os exames em mãos, chegou-se à conclusão que não se tratava de nenhum transtorno. Mas sim de sintomas desenvolvidos por Eduardo para “dar conta” de lidar com a mudança brusca em sua vida e com a forma como estava sentindo ser “acolhido” e “considerado” em sua nova escola.

Escola na qual as crianças, a partir dos sete anos, têm prova todos os sábados e tarefas extensas para casa, de segunda a sexta feira. Além disso, é cobrado dos alunos um desempenho padrão, seja no ritmo de aprendizagem, seja nos resultados avaliativos. Deve-se considerar que é uma escola tradicional de Belo Horizonte, com resultados de quase cem por cento de aprovação nos vestibulares das Universidades Federais e uma das dez melhores avaliadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no estado de Minas Gerais, a partir dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)²². Uma escola que exige, portanto, “desempenho exemplar” de seus alunos, independente da idade, da história de vida, ou das necessidades intelectuais e emocionais.

²² Segundo dados de 2016.

Chegando nessa escola, em meados de março, Eduardo não se “encaixou” em nenhum quesito de resultados exigidos. Logo foi encaminhado para um psicólogo, psicopedagogo e neuropsiquiatra para se entender o que havia de errado com ele...

Será que era com Eduardo que havia algo de errado?

A família chegou à conclusão que continuaria com Eduardo nessa escola no ano em questão e no seguinte. Mas que, para ele conseguir acompanhar a turma, faria psicoterapia e aulas particulares.

Eduardo esteve em processo psicoterapêutico comigo até dezembro daquele mesmo ano. Já demonstrava mais tranquilidade e autoconfiança em suas ações, além de ter mostrado diminuição nos sintomas iniciais de “hiperatividade” trazidos pela escola. Mas verbalizava com frequência o seu desgosto em relação à escola atual e a saudade da outra escola.

A família decidiu interromper as sessões de psicoterapia porque, no ano seguinte, iria colocá-lo no reforço escolar da própria escola todos os dias da semana.

Este foi apenas o caso de um cliente, mas que se repete com outros enredos e em diversos outros consultórios, cada vez mais frequentes. Vários “Eduardos” estão por aí, vivendo suas infâncias de forma angustiada por não poderem ser quem são; por não serem aceitos como estão; por terem que se enquadrar em um resultado de desempenho específico. Entretanto, muitos são os autores que questionam os encaminhamentos desnecessários a especialistas a que são submetidas as crianças na contemporaneidade. (MANTOAN; PRIETO, 2006; RAMOS, 2010; SIQUEIRA; SANTOS; YAMABUCHI, 2011).

O que se percebe, atualmente, é uma medicalização desenfreada da educação (BORGES, 2015; CARRIJO, 2012; COLLARES; MOYSÉS, 1994; MOYSÉS, 1992). O termo medicalização pode ser compreendido como um processo no qual a lógica médica está à frente de questões sociais e relacionais, que deveriam ser vistas em toda a sua complexidade, como processos sócio-históricos. Ou seja, observa-se um crescimento na patologização daquilo que, não necessariamente, deveria ser visto

por este viés. Dentro da “lógica” da medicalização, aquele aluno que não se enquadra ou não se encaixa no que é esperado (citando especificamente o resultado nas avaliações), provavelmente tem algum problema de aprendizagem ou alguma patologia que necessita de intervenção médica ou psicológica. Apesar das constantes discussões e questionamentos sobre o tema, haja vista o Fórum sobre medicalização da Educação e da Sociedade²³, (um fórum de atuação permanente, iniciado em novembro de 2010, com a finalidade de “enfrentar e superar o fenômeno da medicalização”), o que se vê, na prática, é bem diferente disso.

Pode-se indagar se a forma como o aluno que não se “enquadra” no resultado médio esperado tem sido visto ou avaliado no contexto escolar não tem desconsiderado aspectos do processo de aprendizagem que deveriam ser considerados.

Diante deste quadro, esta pesquisa traz alguns questionamentos voltados para o contexto educacional atual, no qual tem sido comum e frequente, casos de crianças que fracassam nos resultados esperados pelas escolas. Casos que, quando investigados, poderiam ter sido resolvidos de outras formas, sem a necessidade de encaminhamentos, diagnósticos e medicamentos.

Acredita-se que o estudo da proposta pedagógica da Escola Educ, identificando como eram trabalhadas a inclusão de crianças superdotadas e a avaliação pedagógica de seus alunos, além do significado de ter sido estudante neste contexto, poderá trazer dados importantes para as propostas pedagógicas atuais. Serão apresentadas discussões contemporâneas referentes a estes temas.

²³ Em novembro de 2010, cerca de mil profissionais das áreas de educação e saúde, além de representantes de entidades e estudantes, participaram do I Seminário Internacional “A Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos”, em São Paulo. Um dos resultados deste encontro foi o lançamento do Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, de atuação permanente, além da aprovação de um manifesto que obteve, neste momento, a adesão de 450 participantes e 27 entidades. Dentre elas, citam-se os Conselhos Regionais de psicologia do Rio de Janeiro e de São Paulo, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE); o Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM), Rede Humaniza Sistema Único de Saúde; Conselho Estadual de Defesa da Criança e do Adolescente de São Paulo (CONDECA); Departamento de Pediatria – Faculdade Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Sindicato dos Nutricionistas do Estado de São Paulo (SINESP); Federação Nacional dos Farmacêuticos; dentre outros (http://medicalizacao.com.br/?page_id=12).

2.1.2 Educação inclusiva: o desafio de levar em conta as diferenças

Um aspecto do processo educacional atual tema de discussão e de constantes desafios na contemporaneidade, é a proposta de considerar as diferenças dos alunos nos processos educacionais, pela educação inclusiva (LIMA, 2011; FRELLER; FERRARI; SEKKEL, 2011; COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2010; HEREDERO, 2010; HOFFMANN, 2010; RAMOS, 2010; BATALLA, 2009; FACIÓN, 2008; MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006).

O movimento de renovação educacional no contexto educacional brasileiro buscou inspiração em fontes norte-americanas e europeias em sua constituição e posteriores reformulações (VIEIRA; CAMPOS, 2011; GOULART, 2010). Nas décadas de 1920 e 1930, por exemplo, uma das propostas do movimento da escola nova²⁴ (consideradas positivas e inovadoras, na época) era o encaminhamento das crianças para classes homogêneas ou escolas especiais. Esta organização se dava a partir do conhecimento das diferenças individuais, com o forte impacto da psicometria, com o advento dos testes (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002). Prática hoje questionada, criticada e evitada nos contextos escolares por ser considerada como incitadora da segregação.

Atualmente, a proposta é inversa à acima descrita, propondo-se que todos os alunos tenham acesso ao ensino regular de forma não segregadora.

A política educacional atual impela a outras práticas escolares, diferentes das construídas historicamente. Para essa nova direção, o governo federal estabeleceu um caminho: a matrícula, em classe comum e o apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade (KASSAR, 2011, p. 76).

Sendo assim, independente de se tratar de uma criança com desenvolvimento típico, com alguma deficiência ou com altas habilidades/superdotação, estas deverão frequentar uma mesma escola e, de preferência, uma mesma sala de aula. Segundo Hoffmann (2010), as salas homogêneas não deveriam existir por reforçarem a concepção de que o professor é o detentor do saber e os alunos não são seres individuais e singulares em suas formas de aprender. Além disso, para a autora, a

²⁴ O movimento da Escola Nova, iniciado na metade do século XIX, na Europa, será descrito de forma mais detalhada em momento posterior desta pesquisa.

diversidade em sala de aula favorece o desenvolvimento cognitivo, além de acreditar que todos têm algo a ensinar. Também para Arroyo (1998),

[...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores- adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas (ARROYO, 1998, p. 41).

As crianças com deficiência física e/ou mental e aquelas com altas habilidades/superdotação são entendidas como amparadas pela educação especial e são considerados como alunos com necessidades educacionais especiais. A educação especial é uma modalidade da educação que busca a formalização do direito à igualdade de oportunidades educacionais para estas crianças, sem discriminações ou privilégios. É importante salientar que este tipo de educação surge em decorrência a uma série de transformações, que ocorreram na forma de atendimento das pessoas com deficiência e, que, posteriormente, ampliou-se para o atendimento de pessoas com altas habilidades/superdotação, com o propósito de garantir educação para todos de forma democrática (BRASIL, 2001).

A inclusão iniciou no Brasil por leis e decretos. A Constituição Brasileira de 1988, configurada como novo estatuto jurídico do país e caracterizada por uma ênfase nos direitos sociais, em seu capítulo III, já estabelece a educação como direito de todos. “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988).

A Declaração final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca²⁵ (Espanha), em 1994, e da qual participaram representantes de oitenta e oito países (dentre eles o Brasil) e vinte e cinco organizações internacionais, relacionadas à educação, exerceu forte influência nas decisões políticas brasileiras, advindas do Ministério da Educação (KASSAR, 2011; UNESCO, 1994). Alguns trechos da declaração, referentes ao atendimento educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais merecem

²⁵ “A Declaração de Salamanca é um documento desenvolvido por delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada pela UNESCO (Agência Educacional da Nações Unidas), representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia, em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de Junho de 1994. A declaração reafirmava o compromisso para com a educação para todos” (HEREDERO, 2010, p. 194).

destaque. Sendo estes: “[...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios” e, ainda, “[...] os sistemas educativos devem ser projetados e os programas ampliados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades” (OLIVEIRA, 2007, p. 37).

De acordo com Coll; Marchesi; Palacios (2010, p. 27), uma proposição foi incluída de forma explícita nessa declaração, amparada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos: “os poderes públicos têm a obrigação de garantir um ensino não segregador, que se prolongue posteriormente na integração à sociedade, a todos os alunos, sejam quais forem suas condições físicas, sociais ou culturais”.

O movimento mundial pela inclusão, como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeou a defesa do direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. (BATALLA, 2009).

Nessa conferência mundial, foi aprovado um Marco de Ação para orientar os governos e gestores dos sistemas de ensino a trabalharem no contexto educacional de forma condizente com a proposta.

O princípio que rege este Marco de Ação é que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem-dotadas... (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2010, p. 27).

Em 1996, por meio das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram propostas adequações das escolas brasileiras para o atendimento a todas as crianças. Segundo Kassir (2011), o discurso da inclusão escolar começou, naquele momento, a incluir, de forma incisiva, questões relacionadas à diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem. No artigo 58 do capítulo V, propõe-se, “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, a educação especial é “[...] a modalidade de educação

escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, Art. 58).

Complementando, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica, em seu artigo 5º, apontam como alunos com necessidades especiais, além daqueles com dificuldades de aprendizagem e deficiências, aqueles que, durante o processo educacional apresentarem: “[...] altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001).

Segundo Heredero (2010), a LDB de 1996 marcou avanço para a educação especial no Brasil por apresentar um capítulo específico para este tema. Um dos pontos que o autor considera fundamentais para as escolas viabilizarem a proposta de um apoio especializado, quando necessário, é a descrição do Projeto Político Pedagógico que aponte a atenção à diversidade como uma forma de trabalho da escola.

É então a partir do amparo destes documentos legais que a “educação inclusiva” começa a ser enfatizada como tema de discussão no país, fazendo com que o termo “inclusão” seja utilizado em larga escala.

Um marco para a educação especial, no contexto educacional brasileiro, foi a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, de 2008, que foi internalizado no Brasil como emenda constitucional, fundamentando, também, a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI), de 2015.

É nesse contexto que as escolas contemporâneas são convocadas a trabalhar com seus alunos de forma inclusiva. Falar de educação inclusiva implica em pensar em objetivos educacionais mais amplos, além de maior flexibilidade curricular e um programa de formação continuada dos professores no que diz respeito à atenção para a diversidade dos alunos (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2010). Sendo assim, um “ambiente inclusivo é aquele que tem uma articulação coletiva e uma ação comprometida com o reconhecimento e busca da satisfação das necessidades de cada um” (SEKKEL, CASCO, 2003, p. 32).

Batalla (2009) aponta a educação inclusiva como,

[...] respeitadora da cultura, **da capacidade e das possibilidades de evolução de todos os alunos**. Aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. Reconhece as diferenças e trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido (BATALLA, 2009, p. 81). (Grifo nosso).

Em 2003, foi desenvolvido, do ponto de vista prático, um programa de educação inclusiva.

Em consonância com os pressupostos legais e conceituais de uma educação de qualidade para todos, o Programa Educação Inclusiva é direito à diversidade que tem o objetivo de disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, adotando como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino (BRASIL, 2003).

A proposta inclusiva busca, portanto, as melhores situações educativas para que o aluno, independente da sua condição física, intelectual, mental ou emocional, desenvolva ao máximo suas potencialidades. Educar de forma inclusiva significa reconhecer a diversidade das culturas, grupos sociais e alunos que convivem na escola, sem que os alunos sofram quaisquer tipos de discriminação e consigam atingir o máximo de suas capacidades intelectuais e sociais. Sendo assim, a ideia de inclusão implica na compreensão de que as diferenças são a regra (VOLTOLINI, 2011; HEREDERO, 2010; BATALLA, 2009).

A educação “inclusiva” assume o lugar da educação “especial”. Ela não é mais um simples problema técnico de acesso às escolas regulares (com elevadores, rampas, profissionais de apoio, etc...), mas, mais fundamentalmente, uma mudança de paradigma segundo o qual as escolas devem se transformar e se tornar lugares “comunitários” em que todos os educandos são acolhidos em função de seus direitos e segundo um plano de igualdade (PLAISANCE, 2011, p. 271).

Na educação contemporânea, a escola não é mais vista apenas como uma instituição voltada para o ensino de conteúdos científicos, mas, também, um espaço para a formação integral dos indivíduos considerando-se a construção de valores além da inserção social. (KASSAR, 2011; SEKKEL; CASCO, 2011; HEREDERO, 2010; BATALLA, 2009).

De acordo com Ramos (2010, p. 47), “O diferencial da escola inclusiva é justamente a valorização da vida, da construção de atitudes, do respeito ao outro. Além, obviamente, dos conteúdos escolares”.

Sendo assim, “Incluir” nos contextos educacionais contemporâneos requer que se considere a criança da forma como ela se mostra em seu processo, não apenas de aprendizagem, mas, também, em seu processo de vir a ser.

Sekkel e Casco (2011) propõem alguns passos para a construção de um ambiente inclusivo na escola. O primeiro deles é a articulação coletiva da escola para que todos os envolvidos no processo educacional participem desta construção (professores, coordenadores e funcionários da escola), criando uma identidade enquanto grupo e enquanto indivíduos que participam de forma diferente no contexto escolar. Outros passos enfatizados pelos autores perpassam a proposta de ações entre pares ou em pequenos grupos, além da convocação e interação constante da equipe escolar com os pais. Emílio e Cintra (2011, p. 32) concordam com esta proposta ao articularem sobre a construção de um ambiente de inclusão. Como princípios básicos para a construção deste ambiente, são enfatizados “o cuidado, a confiança e a reflexão”. Heredero (2010) chama atenção para a importância da formação continuada dos professores, além de mudanças nos âmbitos do projeto pedagógico e do currículo escolar para a facilitação da construção de um ambiente inclusivo. Em relação ao currículo, acrescenta: “Não é um novo currículo, mas sim um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (HEREDERO, 2010, p. 200).

Uma das propostas educacionais da Escola Educ era o atendimento educacional voltado para crianças com altas habilidades/superdotação. Entendia-se que essas crianças necessitavam de apoio diferenciado em seu dia a dia escolar, mas, ao mesmo tempo, também se beneficiavam do convívio com os colegas da mesma faixa etária. Mesmo sem existir a exigência legal para a inclusão, esta escola já propunha um tipo de prática inclusiva, desde o início do seu funcionamento, em 1978. Portanto, um dos objetivos desta pesquisa é entender como esta experiência acontecia, e qual o significado desta forma de atendimento para os alunos que foram contemplados com a mesma.

2.1.3 Educação de crianças com altas habilidades/superdotação

A atenção à temática da superdotação no contexto brasileiro é relativamente recente. Enquanto nos contextos norte-americano e europeu esta discussão tem registros oficiais no início da década de 1910, no Brasil, o primeiro seminário nacional ocorreu em Brasília, em 1971. Neste mesmo ano foi feita a primeira menção a estas crianças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enfatizando a importância de receberem tratamento especial nas escolas. Era considerada superdotada a criança que apresentasse desempenho superior em relação às crianças da mesma idade em aspectos cognitivos e intelectuais, artísticos e criativos. (BRASIL, 1971).

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Órgão que tinha como responsabilidade gerenciar a educação especial no Brasil e apoiar, também, as questões referentes ao tema da superdotação.

A década de 1970 foi marcada por significativo interesse do governo e também de educadores pela elaboração de ações que possibilitassem atendimento específico às crianças superdotadas, pelas políticas públicas (KASSAR, 2011; ANTIPOFF, C. 2010).

Entre as décadas de 1970 e 1990, surgiram, em vários estados do país, alguns programas específicos voltados para estas crianças. Em 1990, foi elaborado o documento “Política Nacional de Educação Especial”, fruto da parceria entre a Secretaria de Ensino Especial e alguns setores da educação especial (BRASIL, 1994). Em 1995, a Secretaria de Educação Especial publicou as políticas federais e as diretrizes para a educação destes alunos (BRASIL, 1995), propondo a criação de práticas pedagógicas que respeitem os ritmos diferenciados de aprendizagem; a utilização de técnicas de trabalho que favoreçam a reflexão, discussão e participação individual e coletiva; a promoção de atividades sociais; o envolvimento de tópicos de interesse como ponto de partida; a não comparação de desempenhos; a contribuição para o desenvolvimento de habilidades em contextos reais e situações de aprendizagem; a utilização de bibliotecas e museus em pesquisas; o

envolvimento de atividades em oficinas, eventos socioculturais e a aceitação da diversidade.

O atendimento à criança com altas habilidades/superdotação nas escolas foi reconhecido legalmente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e reforçado pelo Plano Nacional de Educação em 2001. Em 2002, foi lançado o material “Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação” com o intuito de auxiliar a formação de professores (BRASIL, 2001).

Em 2005, foram criados os Núcleos de Atividades de altas habilidades/superdotação (NAAH/S), no Distrito Federal e em todos os estados, para desenvolver metodologias para identificação, atendimento e desenvolvimento desses educandos nas escolas públicas e demais sistemas educacionais. Atualmente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) direcionado às crianças com altas habilidades/superdotação é configurado em um espaço extraclasse para que oportunidades mais completas de desenvolvimento sejam oferecidas a estes alunos na rede regular de ensino. É importante ressaltar que as secretarias da educação de todos os Estados apoiam a criação dos NAAH/S com o intuito de atender os desafios acadêmicos e socioemocionais destes alunos.

O Ministério da Educação, por meio da nova Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), ressaltou a necessidade de serem proporcionadas condições adequadas para o desenvolvimento destes alunos, nos contextos escolares.

Em 2011, foi publicado o decreto 7.611 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, determinando a viabilização de apoio especializado aos alunos com altas habilidades, evitando, desta forma, que barreiras obstruam a escolarização dos mesmos.

Em 2015, foi sancionada a lei 13.234, que determina a identificação e atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação não apenas na educação básica

mas, também, no ensino superior, com o intuito de proporcionar o desenvolvimento pleno das suas potencialidades.

Apesar de existir amparo legal, a inclusão de crianças superdotadas nas escolas regulares ainda é um tema pouco destacado na prática educacional. Ênfase maior é dada às crianças que apresentam alguma deficiência ou algum atraso na aprendizagem. Tratar deste tema aqui evidencia a necessidade de se dar mais atenção a esta área educacional

As Leis de Diretrizes e Bases do Conselho Nacional de Educação Especial, por meio da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1995, p.17), definem como sendo bem-dotadas as crianças capazes de um desempenho superior (em comparação com o mesmo grupo de idade), incluindo o talento em qualquer das áreas seguintes, consideradas isoladamente ou em combinação: habilidade intelectual em geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; artes visuais e práticas; habilidade psicomotora.

Trata-se de uma definição que permite a visão e entendimento do desenvolvimento destas crianças de forma ampla, não mais focado, exclusivamente, em aspectos intelectuais e/ou lógico-matemáticos (como, por exemplo, os aspectos priorizados pelos tradicionais testes de inteligência, difundidos e utilizados em contextos escolares em décadas anteriores, como nos anos 1960 e 1970).

De acordo com a perspectiva anterior, existia o que se chamava de “inteligência geral”, medida e identificada pelos testes de inteligência, tendo como resultado final o quociente intelectual (QI). A ideia de inteligência apenas baseada no QI (dado *a priori* pelas condições genéticas do sujeito) é fortemente criticada por alguns autores na contemporaneidade. Para Shenk (2010), por exemplo, a genética, sozinha, não determina as altas habilidades, além de ressaltar que um QI elevado não significa, por si só, um comportamento inteligente e promissor no futuro. O autor enfatiza a constante interação com o ambiente como necessária para o resultado final de uma alta habilidade. Além disso, indivíduos com um mesmo QI, mas com constituição genética diferenciada, se relacionarão de forma também diferenciada com o meio. Sendo assim, alguns genótipos são mais reativos e responsivos a um

desenvolvimento particular do que outros. Para este autor, os talentos apresentados pelas crianças não são inatos, mas sim o resultado da interação entre a genética do indivíduo e os estímulos ambientais.

Winner (2000) considera que as crianças superdotadas apresentam uma organização cerebral diferenciada daquela encontrada em crianças com desenvolvimento típico e ressalta sua crença na existência de talentos que sejam inatos.

Independente das perspectivas divergentes dos autores há consenso sobre a importância de estímulos apropriados para que as habilidades se aprimorem.

[...] os superdotados não formam um grupo homogêneo. Portanto, conceituar esse fenômeno tão complexo e multifacetado requer a combinação de fatores ambientais (relacionados à família, ao sistema educacional e aos valores socioculturais) com traços individuais como a coragem, criatividade, motivação intrínseca, intuição, caráter e auto percepção (CHAGAS, 2007, p. 16).

Na LDB, superdotados e talentosos são aqueles indivíduos que,

[...] por suas habilidades evidentes, são capazes de alto desempenho, têm capacidade e potencial para desenvolver esse conjunto de traços e usá-los em qualquer área potencialmente valiosa da realização humana, em qualquer grupo social (BRASIL, 1995, p.13).

Porém, não basta apenas a constatação do desempenho superior em uma área específica. Renzulli (1986) e Reis e Renzulli (2004) mencionam a necessidade de observar alguns aspectos em relação a estas habilidades constatadas. Desta forma, três fatores (ou três anéis) devem aparecer aliados a uma alta habilidade: a) habilidade acima da média (que envolve habilidades gerais e habilidades específicas); b) envolvimento com a tarefa (motivação) e c) criatividade (que pode ser observada a partir da fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, curiosidade, possibilidade de abertura a novas experiências.). Segundo Renzulli (1986), os três anéis não precisam estar presentes ao mesmo tempo e nem na mesma intensidade, mas, é fundamental que interajam em algum grau, para que o resultado seja um alto nível de produtividade.

Segundo Ali (2001), as crianças com altas habilidades/superdotação podem apresentar algumas características em sala de aula como habilidade cognitiva avançada; curiosidade intelectual; sensibilidade e criatividade; intensa motivação; habilidade para processar informações rapidamente; preocupações éticas e estéticas em tenra idade; pensamento independente e habilidade de auto avaliação. Porém, não se deve perder de vista que cada criança é única, devendo os aspectos socioemocionais ser observados e considerados em cada caso. (FLEITH, 2007; VIRGOLIM, 2007; PFEIFFER, 2001).

As altas habilidades/superdotação não devem ser consideradas como algo estático, estabelecido *a priori*. Mas, sim, como algo que requer perspectiva de entendimento interacionista entre o indivíduo (com suas habilidades, talentos e motivações intrínsecas), e o ambiente (com os estímulos e oportunidades de experiências que podem proporcionar para o desenvolvimento e aprimoramento dos talentos). Os especialistas no assunto são unânimes em afirmar a necessidade de um contexto educacional que identifique e estimule o desenvolvimento de talentos destes alunos; SILVA e FLEITH, 2008; FLEITH e ALENCAR, 2007; ALENCAR, 2009; MET(NICOLOSO e FREITAS, 2012; ROJO *et al.*, 2010; SHENK, 2010; SILVA, 2008; SILVA, 2008 b; GUENTHER, 2006; TRAU e REIS, 2007; RECH e FREITAS, 2005; MAIA-PINTO e FLEITH, 2004).

Caso contrário, segundo Antipoff (1992a), corre-se o risco de os talentos se perderem por falta de estímulos adequados ao seu desenvolvimento e aprimoramento. Winner (2000) ressalta que quando não estimuladas, essas crianças não necessariamente perdem os talentos, mas sim a motivação, tornando-se menos empreendedoras e ativas em suas aprendizagens.

Os desafios que vêm sendo colocados para as escolas no que diz respeito ao atendimento dessas crianças são grandes e complexos. Em muitos casos, os professores não sabem como identifica-las e, em outros, como auxiliá-las no aprimoramento de suas habilidades. (ANTIPOFF, C., 2010).

A criatividade, o envolvimento com a tarefa e o desempenho da criança com altas habilidades/superdotação podem ser estimulados de forma positiva a partir de

experiências educativas bem planejadas, que considerem suas diferentes habilidades e forma de aprender. Segundo Nakano e Wechsler (2007), “Criatividade tende a aparecer em ambientes livres de controle e repressão, permitindo que o indivíduo possa experimentar ideias sem ter de lutar contra todos ao seu redor” (NAKANO; WECHSLER, 2007, p. 90).

[...] os recursos do ambiente exercem grande influência no desenvolvimento da criatividade. E, embora todos os indivíduos tenham potencial criador, podendo desenvolvê-lo em diferentes níveis de intensidade, esse desenvolvimento estará ligado às condições encontradas (NAKANO; WECHSLER, 2007, p. 87).

Alencar (2007) destaca o significativo papel da escola na criação de condições criativas para despertar desenvolver as habilidades e talentos. “Convém ressaltar que a criatividade deve ser parte integral da educação, presente no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos” (ALENCAR, 2007b, p. 156).

Wechsler (1998) apresenta um modelo de ensino que tende a estimular a criatividade nos estudantes. Nesse modelo, que requer algumas modificações na postura do professor, este é convidado a criar um ambiente propício à livre expressão dos alunos. Dentre algumas estratégias sugeridas, citam-se:

- A importância da aceitação de ideias diferentes daquelas com as quais chega o educador em sala de aula;
- estímulo ao questionamento por parte dos alunos;
- encorajamento à realização de projetos pessoais, considerando-se os interesses, talentos e habilidades de cada um;
- possibilidade de exploração do ambiente escolar, ultrapassando as paredes da sala de aula;
- estímulo à cooperação, em detrimento da competição;
- criação de um ambiente livre de punições;
- possibilidade da livre escolha entre os alunos tanto na tarefa a realizar, como na forma de realizá-la;
- inserção de material diversificado e abundante em sala de aula, com a possibilidade de livre manipulação deste;
- valorização da potencialidade de cada aluno, dentre outros.

Percebe-se, portanto, a importância do papel das escolas e de modificações curriculares quando se trata do atendimento a essas crianças.

[...] é comum que os alunos mais capazes sintam-se desestimulados, desperdiçando suas potencialidades criativas em ambientes não desafiadores. Sabe-se hoje que muito do fracasso escolar do aluno é devido ao fracasso da própria escola em fornecer ambientes de aprendizagem apropriados para crianças e jovens em seus diferentes estilos de aprendizagem (VIRGOLIM, 2007, p. 25).

2.1.3.1 Alternativas de atendimento para crianças com altas habilidades/superdotação

Um dos grandes desafios em oportunizar atividades específicas para as crianças com altas habilidades/superdotação nos contextos escolares contemporâneos está na dificuldade de muitos professores em flexibilizar o currículo. Muitas vezes, sentem-se despreparados e descrentes na necessidade de dar atenção especial a estes alunos por acreditarem que são “bons em tudo” (NICOLOSO; FREITAS, 2012). Em outros casos, a própria escola não proporciona condições para que este tipo de atendimento aconteça. Além disso, os programas e serviços voltados para estes estudantes têm sido alvo de muitas críticas, por serem considerados elitistas e desnecessários (PLUCKER; CALLAHAN, 2008; PFEIFFER, 2001).

A escola regular, na maioria das vezes, não satisfaz as demandas cognitivas dos alunos superdotados, sendo fundamental a organização de atividades diferenciadas que considerem as particularidades de cada estudante, com suas habilidades, talentos, interesses e ritmo de aprendizagem. (NICOLOSO; FREITAS, 2012; ROJO *et al.*, 2010; SILVA, 2008a; SILVA, 2008b; SILVA; FLEITH, 2008; ALENCAR, 2007, 2009; METTRAU; REIS; 2007; GUENTHER, 2006, 2007; PEREIRA; GUIMARÃES, 2007; RECH; FREITAS, 2005; MAIA-PINTO; FLEITH, 2012, 2004; ANTIPOFF, 1992a).

Dentre algumas modalidades de programas implementadas no atendimento às crianças com altas habilidades/superdotação na contemporaneidade, citam-se:

a) Programas de enriquecimento curricular

Esta é a proposta mais utilizada nas escolas regulares. Propõe o estabelecimento de um ambiente rico em estímulos através de atividades diferenciadas que propiciem experiências investigativas e relacionadas aos interesses e necessidades de cada aluno. São planejadas ações para investigar temas variados que priorizem o desenvolvimento de habilidades e a troca de conhecimentos ao longo do processo de aprendizagem dos estudantes.

Renzulli (2004 b) apresenta um modelo de aprendizagem a partir de três tipos de atividades. Sendo estas:

- Enriquecimento Escolar do Tipo I: estimulam ações exploratórias amplas, favorecendo o contato com campos, ideias e conhecimentos que não são contemplados nos currículos escolares (por meio de visitas, palestras, documentários, artigos, filmes, minicursos, entrevistas e buscas na internet).
- Atividades do Tipo II: possibilitam o acesso do aluno a materiais, técnicas e métodos diferentes, favorecendo o desenvolvimento de habilidades específicas, por meio de metodologias investigativas e desenvolvimento científico (pode-se utilizar de anotações, resumos, entrevista, observação, interpretação e classificação). Nesta etapa, a divulgação dos resultados obtidos é valorizada e pode ser feita de variadas formas (exposição oral, escrita, desenho, teatro e maquete). Este tipo de atividade objetiva o desenvolvimento pessoal e social.
- Já as atividades do Tipo III, promovem experimentos, pesquisas e ações práticas para a solução de problemas apontados pelos próprios alunos de acordo com os seus interesses. Além do propósito de elaboração de produtos reais (que podem ser, por exemplo, um jornal, uma propaganda, uma maquete, um livro...).

Os programas de enriquecimento curricular podem ocorrer de três formas:

- Nas próprias salas de aula, pela flexibilização do ensino, assim como da utilização de novas técnicas de ensino. Sobre este aspecto, Vieira (2012) destaca como uma estratégia de ensino importante, aquela em que a postura ativa e o questionamento do aluno tenham espaço para acontecer.

- Por meio de atividades extracurriculares, organizadas e supervisionadas por profissionais especializados nos temas de estudo em questão.
- Pela adaptação e enriquecimento do próprio currículo escolar.

A Secretaria de Educação, em Brasília, desde 1977, pelo programa de atendimento às crianças superdotadas, oferece esta modalidade de atividade para os alunos identificados nas escolas regulares. Estes são encaminhados para salas de recurso²⁶ e estimulados com atividades que complementam o currículo escolar (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007). Nesse programa, professores e psicólogos trabalham de forma interdisciplinar para atender os estudantes, oferecendo atividades de enriquecimento nas áreas acadêmicas (incluindo leitura, informática, matemática e ciências) e, também, no desenvolvimento de talentos (artes plásticas, artes cênicas, educação física e música) (MAIA-PINTO; FLEITH, 2004).

Em uma avaliação realizada com setenta e sete alunos do ensino fundamental e médio, participantes das atividades de enriquecimento, acerca da percepção que tinham do programa, constatou-se que, de maneira geral, a avaliação que faziam era positiva. Dos alunos questionados, todos afirmaram gostar muito, atribuindo alguns motivos para esta avaliação. Dentre eles: clima de liberdade em sala, o que possibilitava um trabalho prazeroso; a interação social que era estabelecida nos encontros com os colegas e professores; além da oportunidade de uma aprendizagem de qualidade, envolvendo pesquisas (MAIA-PINTO; FLEITH, 2004).

²⁶ “A Sala de Recursos (SR) consiste em um serviço de apoio pedagógico especializado, de caráter diversificado, oferecido pela escola regular, no contraturno àquele em que o aluno está matriculado na série que frequenta. Participa um professor especialista em educação especial, em um espaço físico (sala de aula) apropriado e equipado com os instrumentos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades previstas. O referido serviço de apoio especializado tem como característica a suplementação ou enriquecimento dos conteúdos escolares do currículo formal, bem como de temas que não estão presentes nos currículos convencionais, mas que sejam considerados pertinentes pelos professores e de interesse dos alunos” (MORI; BRANDÃO, 2009, p.33).

Em Minas Gerais, na cidade de Ibirité, a Associação Milton Campos Para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados (ADAV)²⁷ oferece este tipo de atendimento especializado para crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação. (ANTIPOFF, C., 2010). O atendimento, atualmente, acontece por meio de oficinas de artes, dança, computação, dentre outras, nos turnos da manhã e da tarde. A proposta é oferecer atividades que estimulem diferentes habilidades e talentos.

Em uma pesquisa realizada em 2010, com quatro sujeitos (hoje adultos) que participaram dos encontros na ADAV quando crianças (entre os anos de 1973-1983) identificou-se que a experiência de participarem de atividades diferenciadas daquelas oferecidas nas escolas regulares foi positiva para todos eles. Dentre os aspectos apontados como benéficos pelos entrevistados, citam-se a possibilidade de conviver com colegas que apresentavam interesses similares aos seus, além de terem uma diversidade de atividades que favoreciam o desenvolvimento da criatividade e daquilo que se interessavam em pesquisar e fazer (ANTIPOFF, C., 2010).

Também em Minas Gerais, na cidade de Lavras, o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET)²⁸ oferece esse tipo de atendimento. As crianças das escolas do município identificadas como bem dotadas (envolvendo a família, os professores, a equipe da escola e do CEDET) são convidados a participarem de atividades diferenciadas no contra turno em que estudam (GUENTHER, 2007, 2006).

Em pesquisas realizadas pelo CEDET sobre a avaliação do atendimento recebido, 89% dos alunos participantes mencionaram satisfação com a experiência

²⁷ A ADAV - Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados foi fundada pela educadora Helena Antipoff em 1972. Pela abordagem Humanista, sua proposta inicial era oferecer atendimento para crianças e adolescentes, bem dotados do meio rural por meio de encontros aos finais de semana ou colônias de férias. Aos jovens eram proporcionadas atividades diferenciadas e variadas (artes, literatura, ecologia, jardinagem, ciências, matemática) para que os seus talentos e habilidades pudessem ser estimulados e desenvolvidos (ANTIPOFF, C., 2010).

²⁸ O CEDET - Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento foi criado em 1992 pela Dra. Zenita Guenther, em Lavras. Um de seus objetivos é identificar talentos e capacidades superiores nos alunos e proporcionar acompanhamento e estimulação do seu potencial, dentro dos valores humanistas. As atividades são realizadas por uma equipe multidisciplinar de profissionais voluntários advindos de diversas áreas (física, química, artes e outras) (GUENTHER, 2007).

vivenciada. Dentre um dos motivos indicado pelos 11% insatisfeitos, ressaltou-se a falta de orientador para determinado tema que tinham interesse em desenvolver estudos mais aprofundados (GUENTHER, 2007).

No Estado do Paraná, há também um programa voltado para essa clientela. Com o intuito de conhecer essa proposta de trabalho, Mori e Brandão (2009) fizeram entrevistas com professores que atuam nas salas de recursos em escolas regulares. As autoras constataram que, apesar de algumas dificuldades identificadas (como a falta de recursos materiais e a formação insuficiente dos professores para esta atuação) trata-se de uma modalidade de atendimento que beneficia este alunado, especialmente no resgate da motivação para novas aprendizagens.

Em outros países também existem experiências de programas de enriquecimento que estão em andamento e em constante avaliação por parte dos educadores. Na Espanha, o programa “Oficinas de enriquecimento extracurricular”, iniciado em 2006, oferece oficinas como extensão curricular para os alunos considerando os seus interesses, motivações e habilidades específicas identificadas (ROJO *et al.*, 2010). Um dos objetivos desse programa é oferecer atividades amplas e diversificadas com o intuito de desenvolver habilidades relacionadas ao raciocínio, criatividade, solução de situações inusitadas, tomada de decisões, além de habilidades interpessoais como a empatia e habilidade de trabalho em equipe. A proposta desse programa é enriquecer a aprendizagem dos alunos para além do que é dado e desenvolvido em sala de aula, nas escolas regulares que frequentam. As oficinas são organizadas a partir de três blocos temáticos: “matemática divertida”, “pensamento divergente (criatividade)” e “habilidades sociais”.

Entre os anos de 2007 e 2008, cinquenta e três alunos do ensino fundamental e médio (entre seis e quatorze anos) participaram das oficinas oferecidas pelo programa. E entre 2008 e 2009, foram 108 os participantes. Ao final da participação lhes foi solicitado uma avaliação da experiência que tiveram no programa. Como aspectos relevantes citaram a satisfação com os conteúdos e a forma como foram trabalhados (articulados com a prática), além do fortalecimento dos laços afetivos, o que proporcionou maior segurança e melhora na autoestima.

Na cidade de Lima, no Peru, o “Programa de enriquecimento em leitura”, iniciado em 2007, dedica-se a implementar atividades de leitura e interpretação de textos para alunos com altas habilidades/superdotação fora do horário escolar (SILVA, 2008b). Depois de dez sessões semanais, quatro alunos foram convidados a avaliar o programa. Os quatro mostraram-se satisfeitos com a experiência que tiveram e, dentre alguns aspectos mencionados como positivos, destacaram: ambiente harmônico, que proporcionou liberdade de pensamento e confiança; e variedade de temas trabalhados de forma lúdica (diferente do ensino tradicional que vivenciavam nas escolas regulares frequentadas). O aspecto negativo apontado foi o tempo de duração do programa, considerado curto.

Nos Estados Unidos, os programas de busca de talentos acontecem desde a década de 1970 (MAKEL, 2012); (WINNER, 2000). Cita-se como exemplo, a *Duke University*²⁹, com o programa de identificação de talentos (Talent Identification Program – TIP). (PFEIFFER, 2001). Uma das modalidades bastante utilizadas para o aprimoramento destes talentos identificados são os chamados “programas de verão”, que atendem cerca de 240.000 estudantes todos os anos (MAKEL, 2012). Normalmente, esses cursos duram três semanas (período que coincide com as férias escolares).

Em uma pesquisa realizada com estudantes que participaram de programas de verão, foi identificado um impacto positivo tanto no autoconceito dos participantes quanto no desenvolvimento de habilidades e talentos. Isto quando comparados com estudantes de desempenho escolar similar que não participaram dos programas acima citados. Outra vantagem dos programas de verão mencionada foi o estímulo ao desenvolvimento de novas habilidades e competências denominadas de “não acadêmicas”. Como, por exemplo, as habilidades atléticas e esportivas, pouco priorizadas nos contextos escolares regulares (MAKEL, *et al.*, 2012).

Freeman e Guenther (2000) e Guenther (2007) afirmam que as crianças com altas habilidades que têm a oportunidade de participar de programas de enriquecimento apresentam melhor desempenho escolar e adaptam-se mais facilmente às escolas.

²⁹ *Duke University* é uma universidade privada, localizada em Durham, no estado da Carolina do Norte, (USA).

Além disso, esse tipo de atendimento possibilita a permanência das crianças nas escolas regulares convivendo com seus pares etários, o que favorece o desenvolvimento socioemocional.

Guenther (2007) enfatiza a importância de se trabalhar com “planos individuais” ao lidar com essas crianças e jovens. Segundo a autora, o plano individual é “uma estratégia muito utilizada em educação especial para dotados e talentosos e tem se mostrado verdadeiro método pedagógico” (p. 6). Além disso, os interesses e preferências de cada criança devem ser identificados para que ela se sinta motivada e avance em seu desenvolvimento.

b) Programas de aceleração

Esta modalidade de atendimento, alvo de muitas pesquisas na atualidade, oportuniza o cumprimento das séries e dos estudos em tempo inferior ao previsto para a faixa etária da criança em questão. (PLUCKER; CALLAHAN, 2008).

É comum as crianças superdotadas estarem um ou dois anos avançadas em relação aos conteúdos de conhecimento e à maturidade emocional quando comparadas com os colegas da mesma idade (OLIVEIRA, 2007). Em muitos casos, mostram-se entediadas e desinteressadas em sala de aula por já dominarem todo o conteúdo dado pelo professor. Considerando estes aspectos, entende-se que a aceleração possibilita uma flexibilização no currículo, respeitando as necessidades e especificidades dessas crianças. “[...] a aceleração do ensino está em concordância com o princípio básico da educação inclusiva, que é o respeito às diferenças individuais, exigindo flexibilidade do currículo escolar.” (MAIA PINTO; FLEITH, 2012, p. 193)

Apesar de a aceleração estar assegurada legalmente (BRASIL, 2008), a falta de documentos orientadores dificulta a viabilização dessa prática nos contextos escolares (MAIA-PINTO; FLEITH, 2012).

Segundo Maia-Pinto e Fleith (2012); Pereira e Guimarães (2007), a aceleração pode se dar de diversas formas, sendo estas:

- admissão precoce na escola;
- saltar determinada série;
- possibilidade de cumprimento de uma série em menos tempo (cursos de férias, por exemplo);
- séries combinadas (dois anos de estudo em um);
- cursos por correspondência (Educação a Distância – EAD)³⁰;
- compactação do currículo;
- obtenção de créditos em universidades por meio de provas especiais;
- entrada antecipada na Universidade.

Outra possibilidade de implementação da aceleração é aquela na qual o aluno avança em uma ou mais matérias para a série em que estiver mais preparado. Sendo assim, pode ser que uma criança tenha um desempenho significativamente superior ao de seus colegas de sala em matemática e, nesta disciplina específica, frequente uma série mais avançada (MAIA-PINTO e FLEITH, 2004).

Os programas de aceleração, entretanto, devem ser utilizados de forma criteriosa e cuidadosa considerando as particularidades de cada caso. Isto porque poderá impactar a vida socioemocional da criança já que o alto desempenho cognitivo e acadêmico não significa, necessariamente, maturidade socioemocional avançada. “[...] a aceleração não é adequada para todos os estudantes e sugere a análise de um conjunto de fatores” (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007, p. 168).

A participação da família e da própria criança neste tipo de tomada de decisão faz-se fundamental. “Um aspecto a ser considerado em um programa de aceleração é o desejo do aluno em progredir em ritmo próprio e manifestar autonomia suficiente para lidar com os desafios e exigências que, ao longo de sua trajetória acadêmica, poderão surgir.” (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007, p. 167).

Essa modalidade de atendimento aos superdotados tem sido alvo de questionamentos e controversas entre os educadores. Maia-Pinto e Fleith (2012) destacam os aspectos favoráveis e os desfavoráveis da aceleração.

³⁰ A educação a distância (EAD) é uma modalidade de educação efetivada pelo uso de tecnologias de informação e comunicação.

Dentre as vantagens atribuídas à aceleração, citam-se: a melhora no desempenho acadêmico; a estabilidade emocional; o desenvolvimento de interesses e habilidades em talento, além de maior ajuste social. Dentre os pontos negativos, que fazem com que muitos educadores e familiares se recusem a utilizar esta estratégia de atendimento, destacam-se: o pouco conhecimento de pesquisas sobre a aceleração e os efeitos futuros nos alunos; crença que o distanciamento da criança com seus colegas etários pode prejudicar a infância fazendo com que a criança se preocupe com questões mais maduras precocemente; além do prejuízo por não terem acesso a determinados conteúdos acadêmicos, considerados importantes.

Apesar das críticas e dúvidas, Maia Pinto e Fleith (2012) argumentam que muitas pesquisas realizadas internacionalmente demonstram a eficácia e os resultados positivos dessa prática. Como apontam Pfeiffer (2001) e Winner (2000). Pereira e Guimarães (2007) ressaltam a importância da integração entre a proposta da escola, a atuação dos professores, a participação ativa da criança e dos pais, e a sensibilização dos alunos que receberão um colega mais novo em sala para que essa estratégia pedagógica seja bem articulada.

Oliveira (2007) e Rogers (2007) acrescentam ainda que esse procedimento requer um bom planejamento e avaliações constantes. Sendo que, uma vez constatados prejuízos no desenvolvimento da criança, esta modalidade deve ser revista e reajustada. Sobre isto, Maia-Pinto e Fleith (2012, p. 203) afirmam que “quando os professores são orientados e a criança é devidamente acompanhada no processo de aceleração, as vantagens se tornam mais evidentes”.

Em um estudo comparativo realizado em Portugal, foram identificados resultados positivos nos alunos acelerados especialmente no que diz respeito à evolução do raciocínio lógico, à criatividade e ao autoconhecimento (OLIVEIRA, 2007).

Steenbergen-Hu e Moon (2011) analisaram trinta e oito estudos sobre aceleração entre os anos de 1984 e 2008 com o objetivo de identificar os efeitos dessa modalidade de atendimento no rendimento escolar e no desenvolvimento socioemocional dos alunos envolvidos. Os autores concluíram que a aceleração proporcionou impacto positivo no desenvolvimento dos superdotados. O aspecto de

maior relevância identificado foi a melhora no rendimento acadêmico. Em relação ao aspecto socioemocional, a análise indicou que os alunos acelerados mostravam-se iguais ou superavam os seus colegas nos aspectos relacionados às interações sociais e autoestima.

c) Grupos de habilidades

Esta proposta de atendimento preconiza a seleção de alunos que se destacam em alguma habilidade ou área de estudo, nas escolas regulares, e o posterior encaminhamento para a realização de estudos e pesquisas individuais ou em pequenos grupos que apresentem interesses em comum. O objetivo dos grupos de estudos por habilidades é estimular os alunos por meio de atividades específicas, aprimorando os talentos identificados.

Esta modalidade é utilizada com sucesso em alguns países como Estados Unidos, Inglaterra, Rússia e China (HELLER *et al.*, 2000). No Brasil, é criticada por preconizar o afastamento e separação das crianças, o que vai contra a atual proposta de educação inclusiva (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007, p. 167).

d) Programas de Educação Tutorial

Outra possibilidade de atendimento aos superdotados são os programas de educação tutorial, voltados para alunos de graduação. Trata-se de programas organizados para atender de quatro a doze alunos que se destacam academicamente, sendo orientados por um professor tutor na elaboração de estudos e projetos de pesquisa a partir das habilidades e interesses identificados (FLEITH, *et al.*, 2012). O Ministério da Educação iniciou em Brasília, em 1979, o programa de educação tutorial com quinze estudantes de duas universidades. Atualmente, esse programa se ampliou e são setecentos e setenta e nove grupos, distribuídos em cento e quatorze instituições de ensino superior, públicas e privadas, em diferentes regiões do Brasil. O programa atende grupos de estudantes que se organizam em variados campos de estudos tais como negócios, engenharia, economia, política, ciências, psicologia, matemática, estatística, geologia, física, biologia, arquitetura, educação, artes e direito. Os objetivos desse programa são: oferecer atividades acadêmicas interdisciplinares de excelência; aperfeiçoar a educação superior;

preparar os alunos para se tornarem profissionais mais qualificados; fornecer aos estudantes oportunidades para o desenvolvimento de habilidades intelectuais superiores e responsabilidades de cidadania, além de melhorar as habilidades para o trabalho em equipe (BRASIL, 2012). O Programa de Educação Tutorial foi oficialmente instituído no Brasil pela Lei 11.180/2005 (BRASIL, 2005).

Esse tipo de programa é reconhecido em diversos países como Estados Unidos, Áustria e Taiwan. Estes países fazem altos investimentos no desenvolvimento de talentos por entenderem que podem contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico, trazendo benefícios para a sociedade. (FLEITH *et al.*, 2012).

Pfeiffer (2001, p. 175) concorda com isso quando afirmam: “Muitos líderes na sociedade norte-americana reconhecem que as crianças superdotadas estão entre os recursos naturais mais preciosos”³¹.

e) Apoio pedagógico especializado

Trata-se de um serviço que pode ser realizado na própria sala de aula ou nas salas de recurso. Nas salas de aula de ensino regular, a proposta é proporcionar atividades pedagógicas diferenciadas para os alunos com altas habilidades para atender seus interesses e necessidades. Para isto, são necessárias algumas adequações no cotidiano escolar além da realização de um trabalho em equipe entre professores de classes regulares e professores da educação especial.

Nas salas de recursos, as atividades são propostas e orientadas por professores especializados, com o objetivo de ampliar e acrescentar algo que tenha sido proposto e trabalhado em sala de aula.

A partir do que foi apresentado, considera-se que algumas destas modalidades de ensino também poderiam favorecer todos os alunos de uma escola, e não apenas aqueles identificados como tendo altas habilidades/superdotação. As atividades extracurriculares, por exemplo, podem favorecer o desenvolvimento de novas habilidades e a motivação de qualquer estudante que se interesse em participar.

³¹ “*Many leaders in American society recognize that gifted children are among our most precious natural resources*”.

Não é à toa que existem críticas ao atendimento diferenciado aos superdotados. Plucker e Callahan (2008), por exemplo, apresentam esta crítica explicitamente. Mas, nesta pesquisa, o que se propõe não é a ideia de não oferecer estímulos e novas oportunidades a todos os alunos de uma escola regular, mas, sim, que aquelas crianças identificadas como superdotadas tenham a oportunidade de serem consideradas em suas particularidades e necessidades de aprendizagem, sendo estimuladas nas habilidades e interesses identificados. Além disso, espera-se que o conhecimento da proposta pedagógica da Escola Educ direcionada para esta clientela, possa trazer novos dados no que se refere à educação dessas crianças.

2.1.4 Avaliação da aprendizagem nos contextos escolares contemporâneos

Outro tema de constantes questionamentos no contexto educacional contemporâneo é a avaliação escolar e seus efeitos nas subjetividades e autoestimas dos alunos. Questiona-se, por exemplo, se a forma como as crianças estão sendo avaliadas nas escolas tem levado em conta o aspecto emocional e subjetivo das mesmas. Além disso, será que o que se avalia nas escolas é realmente capaz de medir o que de fato um aluno aprendeu? O que se avalia considera as reais habilidades daquele que está sendo avaliado? Vários autores investigam este tema e ressaltam a necessidade de melhorar as práticas avaliativas utilizadas atualmente. (BEYER, 2013; HOFFMANN, 2013; 2012; 2010; MARINHO *et al.*, 2013; BERTAGNA, 2010; RAMOS, 2010; VIANNA, 2009; CUPOLILLO, 2007; SANTOS, 1999; CAMARGO, 1997).

O objetivo desta pesquisa não é abordar especificamente o processo avaliativo dos alunos no contexto educacional atual. Mas este será um dos focos de discussão, uma vez que a metodologia avaliativa utilizada na Escola Educ propunha uma forma original de ver e entender a criança e o seu processo de aprendizagem pelo método da Experimentação Natural. A respeito deste tema, são constantes as demandas de atendimento, em consultórios de psicologia, para avaliações psicológicas de crianças que não conseguem bom desempenho na escola. Como, por exemplo, o caso do Eduardo. Percebe-se que as crianças que “fracassam” nas escolas não apresentam, necessariamente, problemas de aprendizagem, mas, em muitos casos,

não são avaliadas adequadamente, sendo valorizadas e consideradas, de fato, em seus progressos e avanços na aprendizagem.

A proposta atual de uma escola que seja inclusiva, atendendo a diversidade de alunos, intensifica o desafio de avaliar já que os grupos de alunos que estão nas salas de aula estão cada vez mais heterogêneos. (BERTAGNA, 2010; RAMOS, 2010; VIANNA, 2009; CUPOLILLO, 2007; SANTOS, 1999). Espera-se, portanto, que a apresentação do processo avaliativo utilizado na Escola Educ possa trazer novos dados também sobre possibilidades avaliativas diferentes.

Segundo Ramos (2010) e Schwarz e Paixão (2013), as práticas avaliativas têm diferentes efeitos naqueles que são avaliados. Podendo estimular, promovendo avanços e crescimento nos alunos, como também desestimular, frustrando, dificultando e até impedindo o crescimento dos mesmos.

Neste estudo, parte-se da hipótese que uma avaliação processual que considera o processo holístico de desenvolvimento das crianças (incluindo os aspectos intelectual, emocional, social, aspectos da personalidade e as habilidades como um todo) tem efeitos positivos não só na autoestima desses sujeitos como, também, na forma como se relacionam com a escola e com o processo de aprendizagem ao longo de suas histórias de vida. Além disso, acredita-se que uma avaliação nestes moldes pode minimizar ansiedade, estresse, frustrações e fracassos.

De acordo com Soares (2008) e Carraher (1992), para uma melhor compreensão do fracasso escolar de determinados alunos, é fundamental, além de se ter uma visão global deste sujeito (levando em conta seu contexto sócio cultural e sua história de vida, por exemplo) ter, também, o entendimento da própria escola (questionando que escola é essa; como são estabelecidas as relações entre professores e alunos; quais são as formas de avaliação...). Segundo Hoffmann (2010), deve-se conhecer o aluno que fracassa na escola a partir de alguns questionamentos básicos, tais como: quem é este aluno? Qual é sua história pessoal e familiar? Em quais aspectos evoluiu em sua aprendizagem escolar e em quais não? O que foi feito até agora para auxiliá-lo em seu processo?

Foi constatado em vários estudos que, muitas vezes, o fracasso escolar de alguns alunos deve-se ao fato de os mesmos não utilizarem e não se apropriarem de um tipo de linguagem (tanto oral como escrita) privilegiada pelas escolas (SILVA, 2006; GRIFFO, 2006; GOMES, 2006; SOARES, 2008; CARRAHER, 1992). Sendo assim, percebe-se que as avaliações nos moldes tradicionais (que priorizam provas padronizadas com respostas prontas), baseadas em critérios de desempenho pré-estabelecidos, não favorecem a criatividade ou a flexibilidade nas respostas dadas. Em muitos casos, a escola não consegue associar os conhecimentos teóricos (os quais se vê obrigada a priorizar em seus currículos) à vida prática dos alunos e às suas reais necessidades. Fato este enfatizado por Carraher (1992) que considera o fracasso escolar como,

[...] um fracasso da escola, fracasso este localizado: a) na incapacidade de aferir a real capacidade da criança; b) no desconhecimento dos processos naturais que levam a criança a adquirir o conhecimento; c) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e o conhecimento prático do qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe (CARRAHER, 1992, p. 42).

Marinho *et al.* (2013) concordam que o público escolar está cada vez mais diversificado mas, em contrapartida, a escola não acompanha esta diversidade (seja em seu currículo, seja na forma de avaliar a aprendizagem dos alunos). Santos e Nogueira (1999, p. 92), afirmam que “[...] novas abordagens da questão (da avaliação) vieram trazer o funcionamento escolar para o centro das discussões, deslocando o olhar das características do aluno para os modos segundo os quais elas são tratadas pela escola.” As autoras ressaltam que o fracasso escolar identificado em muitos alunos tem relação direta com o que acontece dentro das próprias escolas.

Ao se falar do fracasso escolar dos alunos, fica implícita a ideia de resultados e avaliação. O aluno que fracassa, o faz em relação a algum parâmetro, a alguma medida, ou até mesmo em comparação a algo ou alguém. Ou seja, para ser considerado um bom aluno, é necessário ter alcançado determinadas metas, e uma delas é o desempenho formal (notas) em provas, avaliações e trabalhos propostos. A partir do que foi dito, surgem alguns questionamentos: Até que ponto, o que tem sido avaliado nas escolas é, de fato o que deveria ou da forma como deveria? Ou até mesmo, será que o que se propõe a avaliar nas provas, avaliações e trabalhos

escolares considera a real aprendizagem do aluno? Será que é apenas este tipo de avaliação que deve existir?

Beyer (2013) e Hoffman (2012) afirmam a necessidade de se considerar todo o contexto de aprendizagem do aluno para ser realizada uma boa avaliação do seu desempenho. Sendo assim, é necessário conhecer não só as relações do aluno com os colegas e professores da escola, mas, também, as características do ambiente familiar, incluindo as condições de moradia do aluno; a cultura, os valores e expectativas da família; as pessoas com as quais ele convive, e a qualidade das relações em seu ciclo familiar. Para estes autores, não se pode desvincular os resultados de um educando do seu desenvolvimento sócio emocional. Pensar assim significa ver o processo educacional de forma não mais hierárquica, tendo o professor que ensina e o aluno que aprende, mas, em um formato mais circular no qual educadores e educandos ensinam e aprendem em um processo que ressalta as individualidades desses sujeitos e, também, os efeitos das relações estabelecidas entre eles.

O significado do termo “avaliação” que embasou a construção desta pesquisa é,

[...] um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado. Avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento (HOFFMAN, 2012, p. 13).

Para o aprofundamento nos questionamentos aqui propostos, pode-se recorrer às teorias a respeito da inteligência que ampliam a visão não só sobre as altas habilidades/superdotação desde as décadas de 1980 e 1990, mas também sobre as habilidades do indivíduo com desenvolvimento típico. Dentre elas, destaca-se a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (2000; 2001), na qual o autor critica não só a concepção unidimensional de avaliar a mente dos indivíduos, (que ele denomina de “visão uniforme”), mas também a “escola uniforme”, baseada em um currículo e avaliações pouco flexíveis. Além disso, chama a atenção para a importância de se fazer justiça aos alunos que possuem outras capacidades intelectuais que não aquelas predominantemente valorizadas e avaliadas em um

contexto escolar tradicional, como os conhecimentos verbais e o raciocínio lógico abstrato.

Gardner (2000; 2001) assumindo que o mapa cerebral sugere áreas distintas de funcionamento inteligente, chega à conclusão da existência de tipos independentes de inteligência e, por meio de sua teoria, propõe uma visão pluralista da mente que implica, necessariamente, em um novo modelo de escola e de educação. Segundo essa teoria, há diferentes habilidades, além das habilidades cognitivas tradicionalmente compreendidas no conceito de inteligência. Assim, a competência cognitiva humana é formada por um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais que o autor denomina de “inteligências”. O autor propõe a existência de sete inteligências que “têm igual direito à prioridade”. Sendo estas: Inteligência linguística; inteligência lógico-matemática; Inteligência espacial; inteligência musical; inteligência corporal-cinestésica; inteligência interpessoal; inteligência intrapessoal (GARDNER, 2000, p.15). Revendo sua teoria, Gardner (2001) acrescentou uma oitava inteligência, a Naturalista, que pode ser demonstrada por um indivíduo com grande experiência no reconhecimento e na classificação de muitas espécies de seu meio ambiente, seja da fauna, seja da flora, ou de ambas. “... torna-se importante considerar os indivíduos como uma coleção de aptidões, e não como tendo uma única faculdade de solucionar problemas que pode ser medida diretamente por meio de testes de papel e lápis” (GARDNER, 2000, p. 30).

A partir deste referencial, permanece o questionamento sobre o que tem sido avaliado e como isso tem sido feito nos contextos educacionais contemporâneos. Será que o ensino baseado em currículos já prontos está considerando as singularidades dos alunos? Será que a avaliação que se prioriza atualmente favorece o real desenvolvimento ou o desenvolvimento global de um indivíduo, considerando as suas variadas habilidades ou inteligências? Em grande parte das escolas contemporâneas, a resposta para estas perguntas é negativa. Nestes casos, a avaliação é utilizada com fins de punição e ameaça, colocando o aluno como único responsável pelo seu mau desempenho escolar (FACIÓ, 2008).

O entendimento de que as habilidades são diferenciadas aponta a necessidade de propostas educacionais flexíveis e criativas, além de uma avaliação que as leve em consideração.

[...] o importante seria tentar mudar as formas de avaliação. Explicitando os critérios de classificação e/ou eliminação nela contidos, buscando organizar o aparelho escolar em torno da preocupação com o desenvolvimento de competências compartilhadas por todos os educandos (SANTOS, 1999, p. 84).

De acordo com Coll *et al.*, (2004, p. 18), é importante a “passagem para novos sistemas de avaliação, baseados no estudo das potencialidades de aprendizagem dos alunos”. Santos (1999) destaca a necessidade de serem construídas práticas pedagógicas mais democráticas, mais preocupadas com o processo e favorecedoras da formação do coletivo. Fleith; Alencar (2007) propõem uma avaliação processual e contínua, que proporcione a visão sistêmica e global dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), (Lei n. 9394/96, BRASIL, 1996) determina que a avaliação da aprendizagem dos alunos deva ser contínua e processual (priorizando o desempenho geral de cada aluno em detrimento das provas finais). Mas, em grande parte das escolas, não é bem isto o que acontece. Percebe-se uma preocupação demasiada com a questão quantitativa da avaliação o que dificulta o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos.

No contexto educacional atual, no qual a avaliação se dá através de notas, muitas vezes desvinculada do processo de amadurecimento e aprendizagem significativa dos alunos, denominada por Hoffmann (2013) de autoritária e coercitiva, percebe-se que o que se avalia são conteúdos já pré-determinados por planos de ensino “engessados”, dados em aulas conteudistas e repetitivas, muitas vezes desvinculadas da experiência prática dos alunos (HOFFMANN, 2012; CARRAHER, 1992).

Um dos maiores equívocos e contradições que aparecem nas práticas avaliativas, segundo Hoffmann (2013), é a crença de que “ensinar” (um conteúdo específico, por exemplo) e “avaliar” são dois momentos distintos e não relacionados. Quando, na

verdade, trata-se de um processo no qual o que é ensinado deve ser avaliado, repensado e reconstruído (caso necessário), com o objetivo de considerar a real e significativa aprendizagem dos alunos. Para que isto aconteça, é necessária uma postura de ação – reflexão – ação. Os testes e provas, se utilizados, deveriam o ser como ferramentas para se refletir sobre o que está acontecendo com os alunos.

Para Marinho *et al.* (2013) as provas podem mobilizar nos alunos efeitos psicológicos negativos como, por exemplo, ansiedade e nervosismo. O que vai de encontro ao proposto por Kostelnik *et al.* (2010, p. 23), de que “as crianças precisam sentir-se psicologicamente garantidas e seguras para aprender e tirar proveito do que aprendem”.

Criticando as avaliações mensais, bimestrais, finais e as notas, Hoffmann (2013) afirma,

O grau, a nota, conceito são conferidos ao aluno sem interpretação ou questionamento quanto ao seu significado e poder. Essas sentenças periódicas, terminais, obstaculizam na escola a compreensão do erro construtivo e de sua dimensão na busca de verdades (HOFFMANN, 2013, p. 25).

Também questionando as avaliações que priorizam notas, afirma Renzulli (2004),

[...] as pessoas que marcaram a história por suas contribuições ao conhecimento e à cultura não são lembradas pelas notas que obtiveram na escola ou pela quantidade de informações que conseguiam memorizar, mas sim pela qualidade de suas produções criativas, expressas em concertos, ensaios, filmes e descobertas científicas (RENZULLI, 2004).

Concordando com o acima exposto, afirmam Kostelnik *et al.* (2010),

Alguns dos mais brilhantes e talentosos indivíduos como Albert Einstein, Thomas Edison, Lewis Carrol, Winston Churchill, Jay Leno, Whoopi Goldberg e Tom Cruise foram considerados, de fato, seriamente deficientes do ponto de vista da aprendizagem nos primeiros anos. Nenhum dos fortes interesses dessas pessoas nem as necessidades que tinham quando criança foram reconhecidos. Ao contrário, foram negligenciados por adultos que equiparavam as proezas intelectuais, a superdotação e o talento à conformidade, ao asseio, ao bom comportamento, à aprendizagem rápida e à maturação precoce (KOSTELNIK *et al.*, 2010, p. 408).

Santos (1999) aponta a necessidade de novas propostas de avaliação que sejam diagnósticas e “formativas,” contribuindo para a verdadeira formação de pessoas.

Avaliações estas que tenham o intuito de melhorar a prática pedagógica servindo como indicador do nível de aprendizagem dos alunos.

Segundo Abrecht (1994), avaliação formativa não é aquela que se preocupa em verificar os conhecimentos dos alunos, mas,

É antes o interrogar-se sobre um processo; é o refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado (ABRECHT, 1994, p. 19).

Uma das possibilidades de realizar uma avaliação que seja formativa, segundo Neves e Moro (2013), é pelos chamados portfólios, nos quais são registrados e documentados os trabalhos realizados pelos alunos. Segundo as autoras, esta é uma prática que oportuniza a reflexão sobre o trabalho e sobre a prática pedagógica, possibilitando retomar ou redirecionar esta prática. Para Marinho *et al.* (2013) o reconhecimento de práticas de autoavaliação são também, condizentes com a proposta de uma avaliação formativa. Para os autores, estas práticas têm um objetivo muito importante que é o de “[...] desenvolver nos alunos competências metacognitivas de autoanálise e autorregulação” (p. 307). Neste sentido, tendo consciência de seu próprio processo de aprendizagem, o aluno terá condições de estabelecer comparação de seu desempenho em um determinado momento, com o seu próprio desempenho em outro momento, posterior ao primeiro. O importante deve ser a melhora de si mesmo e não a comparação com outrem. Também os *feedbacks* dos professores para com os alunos (com diálogos mais próximos e frequentes) são considerados importantes neste processo de avaliação formativa (MARINHO *et al.* 2013; SCHWARZ; PAIXÃO, 2013; MILLER, 2012).,

Para Schwarz e Paixão (2013), a avaliação deve ter algumas funções como: proporcionar maior e melhor conhecimento do aluno (sua forma de aprender, seu ritmo, suas habilidades e competências, seus interesses) e auxiliar na constatação do que está ou não sendo aprendido de fato pelo aluno.

Mais do que dar notas aos alunos, Hoffmann (2010; 2012; 2013) aponta a necessidade de a avaliação ser contínua, formativa e mediadora, tendo a criança como o centro desta ação a partir da observação sistemática desta em seu

cotidiano. A utilização de relatórios de avaliação (escritos em diferentes momentos, sendo atribuídos significados ao que foi observado) permitem a reflexão e a reconstrução da prática pedagógica. Nesta concepção, portanto, avaliar é necessariamente, mediar, propondo uma intervenção pedagógica. Miller (2012) também enfatiza a importância do registro das observações cotidianas e espontâneas das crianças como importante ferramenta para a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A ação avaliativa mediadora é aquela que na qual o professor auxilia o aluno a analisar as suas próprias hipóteses sobre seu processo de aprendizagem. Isto com o objetivo de encorajá-lo a produzir um saber de qualidade que tenha real significado para si mesmo. Para alcançar essa nova perspectiva avaliativa é necessário ao educador o entendimento do aluno como sujeito ativo em seu próprio desenvolvimento e curioso pela busca de novos conhecimentos. Além disso, por entender cada aluno como um ser individual, a avaliação requer a adaptação de estratégias, levando em conta as singularidades de cada criança, em suas possibilidades e necessidades.

[...] a avaliação importa para uma educação libertadora, para uma escola inclusiva, desde que seu papel não seja o de apresentar verdades autoritárias, mas investigar, problematizar e, principalmente, garantir o acompanhamento individual a todos os alunos (HOFFMANN, 2013, p. 138).

Para que a avaliação seja de fato democrática e mediadora, a proposta didática da escola deve ser flexível e diversificada, valorizando as diferentes formas de aprender de seus alunos. Uma ação pedagógica diferenciada, com uma variabilidade didática, é aquela que permite a organização de tempos e espaços que favoreçam o conhecimento mútuo entre alunos e professores; é aquela que propõe atividades e tarefas com graus variados de dificuldade e que permitam respostas e resultados diversificados, além de favorecer as diferentes formas de expressão. (HOFFMANN, 2010).

Estas propostas avaliativas são, de fato, animadoras no que diz respeito a uma formação intelectual e emocional positiva para as crianças. Mas, não é possível desvincular estas propostas do número de alunos em sala de aula. Escolas com

quarenta a sessenta alunos em salas de aula podem inviabilizar este tipo de avaliação, dentre um dos motivos, a sobrecarga ao professor.

Santos (1999) afirma que mudar o processo avaliativo não é algo simples. “[...] adotar a avaliação formativa significa mudar a escola” (SANTOS, 1999, p. 82). E ainda “[...] a avaliação existe como um desdobramento, ou como algo decorrente de uma proposta pedagógica, de uma concepção de educação” (p. 83). Neves e Moro (2013, p. 287) ainda acrescentam, “[...] não é apenas a escolha de um instrumento que define as formas de avaliação das crianças, mas, também, as concepções que orientam o trabalho pedagógico.”

Talvez, por esta complexidade, este assunto apareça na prática das escolas contemporâneas como algo paradoxal. Por mais que as escolas afirmem em reuniões de pais e registrem em suas propostas pedagógicas que o que buscam é favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e que a avaliação que adotam é formativa, o que se constata na prática, em muitas delas, é diferente do discurso e das propostas formais, que aparecem como,

[...] inúmeras análises que insistem em buscar a deficiência da criança, ou sua falta de inteligência, onde ela se iguala as outras – nas fases, nas etapas e nas médias padronizadas, das notas nos quadros patológicos, nas síndromes. São análises que descartam a criança, seu dizer, seu saber, em favor de um saber que a delimita, que a prescreve para a vida e que a exclui. (FACIÓÑ, 2008, p. 102).

Em uma pesquisa realizada com professores de duas escolas da cidade de Porto (Portugal), identificou-se que os entrevistados utilizam de testes na avaliação de seus alunos por acreditarem que estão auxiliando-os a se familiarizarem com o exame nacional que farão futuramente (MARINHO *et al.*, 2013). A realidade brasileira é similar à descrita em Portugal. Atualmente, a cultura de avaliação privilegia a utilização de testes, notas, classificações, que *Marinho et al.* (2013) denominam de “testinite crônica”.

Esta é a era em que atualmente vivemos, convertidos numa “Sociedade de avaliação”, articulada a uma crença no poder dos números, das classificações, dos objetivos a atingir, e associada à qualidade, ao serviço da prestação de contas, ao rigor, à igualdade e aos procedimentos de defesa que publicamente se legitimam como aceitáveis (MARINHO *et al.*, 2013, p. 330).

Para vencer este desafio fica evidente que não se trata de uma mudança simples. A utilização prioritária de provas e notas não é uma decisão dos professores, mas de uma cultura avaliativa da qual fazemos parte.

A experiência avaliativa de uma pessoa ao longo de sua vida escolar poderá trazer impactos em sua formação e em sua autoestima que a acompanharão ao longo de sua vida futura.

Da educação infantil à Universidade, crianças e jovens são constantemente sentenciados por seus comportamentos e tarefas. Formal ou informalmente, cada vez que a criança brinca, fala, responde ou faz as tarefas, está sendo observada e julgada por seus professores. A isso denomina-se avaliação (HOFFMANN, 2013, p. 89).

Schwarz e Paixão (2013), ao analisarem a concepção de avaliação de alunos do ensino superior de uma Universidade Pública do Paraná, identificaram que para a maioria dos entrevistados, as provas e as notas prevalecem em seus discursos. Além disso, foi enfatizado pelos entrevistados que os resultados das provas dizem sobre aquilo que o aluno aprendeu. Este fato, para as autoras, demonstra que a cultura predominante nesta universidade (e que possivelmente se repete em outras tantas), é a de que para ser avaliado, o aluno deve fazer provas elaboradas pelo professor, que as corrige e atribui uma nota. Ou seja, trata-se de uma concepção de aluno passivo e professor transmissor de conhecimento. Mas, em contrapartida, também constatou-se com esta pesquisa que boa parte dos alunos mostram-se descontentes com os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, ressaltando que gostariam de melhorias. Para esses alunos, além de não serem consideradas como os melhores instrumentos para avaliar se realmente aprenderam ou não o conteúdo, as provas geram sentimentos negativos fazendo com que se sintam pressionados e intimidados. Além do mais, afirmam que a maioria delas privilegia a memorização do conteúdo, o que de forma alguma garante uma real aprendizagem. Também a maioria dos alunos entrevistados disse que gostaria de ter maior proximidade e diálogo com os professores, enfatizando o desejo de terem *feedbacks* sobre seus desempenhos.

Percebe-se que questionamentos e propostas referentes tanto à inclusão de crianças com altas habilidades/superdotação no contexto escolar, quanto a um processo avaliativo processual e que leve em conta as particularidades de quem

está sendo avaliado, têm sido foco de interesse de muitos estudos e pesquisas atuais. No entanto, permanece a questão inicial que inspirou a vontade de realizar esta pesquisa: Por que, na prática, o que tem aparecido em uma parcela significativa de casos, são crianças desgostosas com as escolas, ansiosas com o processo avaliativo e com as cobranças de resultados uniformizadores? Como incluir considerando as diferenças e potencialidades dos alunos, avaliando-os em seus progressos e potencialidades sem padronizar? Será que o grande problema tem sido o aluno ou apenas o aluno (que recorrentemente é encaminhado para avaliações psicológicas, psicopedagógicas e neuropsicológicas) ou é a proposta pedagógica da escola com metodologias avaliativas engessadas e uniformes? Será que não existem outras formas de ensinar e de avaliar que sejam mais leves e menos ansiogênicas, que considerem mais o aluno, seus reais interesses e suas particularidades de desempenho?

O intuito de apresentar o impacto que a experiência na Escola Educ causou em seus estudantes, vem amparado pela hipótese de que a sua proposta pedagógica favoreceu a autoestima de seus alunos e a construção de um trajeto de aprendizagem escolar marcado pelo prazer e pela autonomia de ações.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos e os conceitos teóricos que fundamentaram a construção desta pesquisa, caracterizada como qualitativa.

Trata-se de um estudo de caso histórico, pois busca a explicitação de uma instituição escolar, a Escola Educ – Centro de Educação Criadora, que existiu no município de Nova Lima entre os anos de 1978 e 2007, trazendo novos dados para a história da educação em Minas Gerais. Este tipo de estudo,

[...] incide sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento. Por exemplo, pode efectuar o estudo de uma determinada “escola aberta”, investigando como se deu o seu aparecimento, como decorreu o seu primeiro ano, que modificações se operaram ao longo do tempo, como se encontra actualmente (se ainda se encontra em funcionamento) ou as razões pelas quais foi encerrada. O seu estudo irá basear-se em entrevistas com pessoas que tenham estado relacionadas com a organização [...] e nos registos escritos existentes (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 90).

Para que uma pesquisa seja considerada histórica é necessário fontes ou documentos que embasem a investigação proposta. “Fonte” deverá ser entendida, nesta pesquisa, como “[...] qualquer testemunha perceptível sensorialmente que possa nos fornecer informações acerca da vida humana do passado (documentos escritos, objetos, retratos etc.)” (MASSIMI, 2012, p. 59).

Compreende-se que uma fonte se caracteriza pela existência de três elementos essenciais. Sendo estes: a natureza material, que diz respeito à materialidade do que será pesquisado; gênero, que caracteriza-se pela divisão e classificação dos discursos de acordo com os fins almejados (correspondência epistolar; documentos ligados à oralidade; narrativas de celebrações festivas; tratados pedagógicos; artigos de revistas de divulgação; currículos e programas escolares) e os meios empregados. Além disso, o tipo de história que será produzido está diretamente relacionado às fontes selecionadas, assim como com o que se escolhe pesquisar nestas fontes especificamente (MASSIMI, 2012).

O estudo da proposta pedagógica da Escola Educ identificando suas especificidades metodológicas relacionadas ao atendimento das crianças, com altas habilidades/superdotação e à avaliação dos alunos; o diálogo com suas fontes teóricas inspiradoras e com alguns desafios da educação contemporânea; além da identificação do significado de ter sido aluno desta escola, implicou na escolha de alguns caminhos metodológicos específicos. Caminhos estes que aqui foram apresentados de forma detalhada.

Esta pesquisa tem como proposta uma investigação qualitativa que, segundo Bogdan & Biklen (1994) é descritiva e baseia-se em dados coletados por entrevistas, documentos, registros oficiais, memorandos e outros. Além disto, os dados coletados tendem a ser analisados de forma processual e indutiva, considerando, também, o significado que os diferentes sujeitos dão às suas experiências como sendo de grande importância.

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2006, p. 57).

A pesquisa foi baseada no campo temático da historiografia da educação brasileira, denominado de *história das instituições educacionais* (ARAÚJO E GATTI, 2002), buscando subsídios no campo de estudo da história da psicologia. Segundo Campos (1998, p. 15), “o trabalho do historiador da psicologia compreende a identificação de vestígios históricos para poder coletá-los, organizá-los, analisá-los e interpretá-los”.

Os procedimentos metodológicos adotados foram previamente analisados e aprovados pelo Comitê de Ética na Pesquisa (COEP), da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2014.

3.1 Instrumentos

3.1.1 Análise de documentos

Por entender que a Escola Educ não surgiu como uma iniciativa isolada de um contexto sociocultural do qual fazia parte, identificou-se como fundamental, em um primeiro momento, realizar um mapeamento dos possíveis autores relacionados à

educação que inspiraram a construção da proposta pedagógica desta escola. Para isso, foi realizada uma pesquisa nos acervos de Helena, Daniel e Otília Antipoff. Foram priorizados nesta busca livros, artigos e revistas científicas que tratassem de temas relacionados à educação.

A partir dos autores encontrados (APÊNDICE A), foi feita a organização entre aqueles que vieram da tradição europeia/genebrina (envolvidos com as propostas do movimento da Escola Nova), aqueles que vieram da tradição russa (com a proposta sociocultural de entendimento do desenvolvimento) e aqueles que vieram da tradição norte-americana (com a proposta específica para a educação de crianças superdotadas; e, também com a ideia de o ensino centrado no aluno, objetivando a aprendizagem significativa).

Dentre as fontes russas, cita-se Alexandre Lazursky (ANTIPOFF, 1992b, 1927) com a Experimentação Natural. Como fontes genebrinas, citam-se Edouard Claparede (1951) e Jean Piaget (1974,1976), representantes do movimento da Escola Nova. Dentre as fontes norte-americanas, Letta Hollingworth (1926), Lewis Terman (1916), e Catharine Cox Miles (1951) com a proposta de uma educação voltada para as crianças com diferentes aptidões e habilidades e Carl Rogers (1999, 1978), com o Ensino Centrado no Aluno, em uma abordagem Humanista, enfocada na aprendizagem significativa e na participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem. Helena Antipoff (1992a, 1992b, 1992c) é entendida nesta pesquisa como uma referência inspiradora “híbrida” uma vez que a sua formação foi influenciada tanto por seu trabalho na Rússia, quanto na Europa, com forte marca do Movimento Escolanovista.

Em um segundo momento (após o mapeamento inicial e a leitura das fontes inspiradoras da proposta pedagógica da Escola Educ), foi realizada uma pesquisa documental na biblioteca pessoal de Daniel e Otília Antipoff (que continha livros, revistas e documentos que faziam parte da biblioteca da Escola Educ e estavam sob a guarda da família); nos arquivos do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff localizados no Memorial Helena Antipoff, em Ibirité; e nos arquivos do memorial da Sala Helena Antipoff, localizada na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Foram selecionados documentos que traziam dados da proposta pedagógica da escola e que pudessem auxiliar a compreendê-la em uma relação com as suas fontes teóricas inspiradoras. Dentre os documentos selecionados, citam-se: artigos escritos por seus fundadores (publicados ou não); atas de reuniões; regimento escolar; proposta pedagógica da escola; relatórios de professores; *folders* utilizados para divulgação da escola; fotografias e outros documentos aleatórios como convites de reuniões festivas e jornais confeccionados pelos próprios alunos.

Segundo Cellard (2008), o documento escrito é uma fonte significativa para qualquer pesquisador da área das ciências sociais por possibilitar alguns tipos de reconstrução de uma história. “Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas.” (CELLARD, 2008, p. 128). Entretanto, não se deve deixar de considerar a importância de se utilizar todo e qualquer documento com prudência e de forma crítica, seguindo alguns passos. Dentre eles: compreender o contexto no qual foi produzido, assim como quem foram os seus autores (com seus interesses e motivações em escrevê-lo) e, também, a autenticidade e confiabilidade do texto. Além disso, para que a análise documental seja bem feita, cabe ao pesquisador interpretá-lo, tendo em vista o questionamento inicial que suscitou a sua pesquisa.

A partir do mapeamento inicial, com a leitura das propostas centrais dos autores identificados como inspiradores e dos documentos relacionados à proposta pedagógica da Escola Educ, os conceitos de recepção-circulação de conhecimentos serviram como referência teórico-metodológica de análise. Estabeleceu-se diálogo entre as fontes teóricas identificadas e o que foi utilizado na construção do ideário pedagógico da Escola Educ, caracterizando um enquadre pedagógico específico que marcou a originalidade da sua proposta. Isto porque, Segundo Brock (2006), vive-se, na atualidade, um movimento de estudos históricos caracterizados por uma “História Policêntrica”, em que diferentes tipos de conhecimentos são elaborados de acordo com o contexto sociohistórico do qual se diz. Pickren (2012); Pickren; Rhutherford (2010) e Dafgal (2004), acrescentam que uma vez que um conhecimento circula de um lugar para o outro, este é transformado e apropriado de forma específica, caracterizando-se, desta forma, como um novo conhecimento.

Sendo assim, o conceito de recepção (PICKREN, 2012) ampara a noção apresentada anteriormente, uma vez que permite compreender que um conhecimento será sempre transformado por aquele que o recebe, adaptando-o à realidade e ao seu contexto específico. Nunca sendo, desta forma, recebido de forma passiva.

Desta forma, colocar em diálogo a proposta pedagógica da Escola Educ com suas fontes teóricas inspiradoras possibilitou apresentar o novo conhecimento criado por seus diretores fundadores na construção do que acreditavam ser uma proposta favorável à educação das crianças.

Este tipo de estudo tem o propósito de,

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educacional, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região (ARAÚJO; GATTI, 2002, p. 20).

Pesquisa documental nos arquivos

Para a identificação da inspiração norte-americana na proposta pedagógica da Escola Educ em relação à temática da superdotação foram realizadas algumas buscas específicas nos acervos do CDPHA/UFMG, com o objetivo de realizar um estágio doutoral nos Estados Unidos da América.

a) Agosto e Setembro de 2013

Neste período, foi realizada uma pesquisa documental nos arquivos do memorial Helena Antipoff, localizados em Ibirité. Pesquisou-se livros, artigos e revistas científicas que tratassem de temas relacionados à superdotação, inteligência e crianças excepcionais. A intenção, neste momento, foi fazer um levantamento da bibliografia sobre superdotação em referências norte-americanas. As encontradas foram listadas e, de cada uma delas, foi feito um pequeno resumo, buscando, posteriormente, a relação entre estas referências e as citações realizadas por Helena, Daniel ou Otília Antipoff em seus escritos.

b) Outubro de 2013

Foi realizada uma pesquisa documental nos arquivos do memorial da Sala Helena Antipoff, localizada na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais. Também foram investigados livros e documentos norte-americanos que abordassem o tema das crianças bem dotadas.

Em seguida, foram lidas as obras publicadas de Helena Antipoff (ANTIPOFF, 1992a, 1992b, 1992c), Daniel (ANTIPOFF, D. 2003, 1999, 1997, 1996) e Otília Antipoff (ANTIPOFF, O. 1994, 1976) sobre a temática em questão e listados todos os autores e pesquisadores norte-americanos, citados direta ou indiretamente em seus livros e artigos. (APÊNDICE B).

c) Estágio doutoral – 01 de Março a 01 de Junho de 2014

Com a listagem dos autores norte-americanos citados e lidos, foi feita uma seleção de quais seriam investigados na pesquisa realizada no estágio doutoral que aconteceu entre os meses de Março a Junho de 2014, nos arquivos de História da Psicologia no *Center for The History of Psychology*, localizado na Universidade de Akron, em Ohio (EUA)³². Devido ao pouco tempo para a pesquisa e a vasta documentação encontrada nos acervos, foi feita a opção de buscar as referências dos três autores mais citados que constavam na catalogação de documentos dos arquivos do CHP. Os autores priorizados foram: Lewis Terman, Leta Stetter Hollingworth e Catharine Cox Miles (APÊNDICE A).

O *Center for The History of Psychology* está localizado em um prédio independente, no *Campus* da Universidade de Akron, na cidade de Akron, em Ohio (EUA). Contém vasto material sobre história da psicologia e ciências humanas. Dentre o material, encontram-se documentos originais de autores renomados e de significativa importância para a psicologia norte-americana e mundial, além de uma biblioteca com livros antigos, raros e contemporâneos. No CHP encontra-se um museu de psicologia que recebe visitantes do mundo todo, grupos de alunos e população em

³² O Estágio Doutoral foi viabilizado pela parceria estabelecida entre a Linha de Pesquisa “Psicologia, Psicanálise e Educação” da Faculdade de Educação da UFMG, o CDPHA e a Universidade de Akron (OHIO, EUA), apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),

geral. Nesse museu, são encontrados artefatos, documentos, livros, filmes e fotografias relacionadas às ciências humanas. Os materiais estão guardados em caixas, separadas por assunto (MIRANDA; ANTIPOFF; BARROS, 2013).

Na Universidade de Akron, fui recebida pelo Professor Doutor e Diretor do *Center For The History of Psychology*, David B. Baker, que estabeleceu o intercâmbio de parceria com a linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UFMG. David Baker, juntamente com sua equipe (Cathy Faye; Jodi Kearns; Emily Gainer; Dorothy Gruich; Rhonda Rinehart; Lizette Royer Barton) proporcionaram todo o suporte necessário para minha estadia em Akron, além de me apresentarem para alguns estudantes do curso de psicologia. O contato com materiais, documentos e manuscritos originais dos autores que pesquisei favoreceu o meu entendimento e amadurecimento enquanto pesquisadora da história da psicologia. Além de gerar em mim um maior entusiasmo para a construção da pesquisa e escrita da tese. Também tive a oportunidade de participar de algumas palestras sobre o CHP, seus objetivos e sua forma de funcionamento. O local onde realizava a coleta de dados era frequentemente visitado por grupos de estudantes, psicólogos e pesquisadores. Em algumas dessas visitas, pude acompanhar as apresentações e discussões em grupos. Durante os meses de pesquisa em Akron, tive acesso à documentação de alguns autores que trabalharam sobre o tema das altas habilidades/superdotação e que inspiraram as obras de Helena, Daniel e Otília Antipoff no Brasil.

O estágio doutoral realizado nos arquivos do *CHP* possibilitou o acesso a uma vasta documentação, permitindo o contato tanto com fontes primárias quanto secundárias, fundamentais para a construção deste trabalho.

A partir de toda a documentação coletada, teve início o trabalho de análise, interpretação e construção de possíveis conexões entre os “achados”. Isto porque,

[...] o pesquisador desconstrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder ao seu questionamento. Para chegar a isso, ele deve se empenhar em descobrir as ligações entre os fatos acumulados, entre os elementos de informação que parecem, imediatamente, estranho uns aos outros... É esse encadeamento de ligações que entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular

explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento (CELLARD, 2008, p. 304).

3.1.1.1 Análise de fotografias

A utilização da análise de fotografias constituiu-se em rica possibilidade de ampliar as fontes de dados para a compreensão da proposta pedagógica da Escola Educ. A partir de algumas imagens (incorporadas neste trabalho)³³, foi possível identificar alguns aspectos trazidos nos documentos sobre a Escola Educ e resgatados na memória dos entrevistados. Como, por exemplo, as atividades realizadas ao ar livre em contato com hortas, árvores, montanhas e riachos; atividades artísticas com os alunos ornamentando a escola (muros e janelas); salas de aulas com poucos alunos; e amplas janelas que permitem a visualização da área externa durante todos os momentos, dentre outros.

Apesar de restrito, a imagem de uma fotografia pode oferecer um registro poderoso das ações temporais e das ações reais de algo ou alguma situação que se pesquisa (LOIZOS, 2005).

3.1.2 Pesquisa bibliográfica

Além da pesquisa documental, foi necessário realizar um estudo bibliográfico utilizando-se de livros e outros tipos de publicações relacionadas à literatura atual sobre inclusão, educação de crianças com altas habilidades/superdotação e avaliação pedagógica. Foi possível estabelecer um diálogo entre alguns dos desafios atuais e o que ocorria na Escola Educ em relação a estas temáticas. A pesquisa bibliográfica é aquela,

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, teses, material internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o assunto da pesquisa. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Para a elaboração desta pesquisa, neste momento, utilizou-se prioritariamente de livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos.

³³ As fotos com suas descrições estão organizadas no capítulo quatro: “Escola Educ – Centro de Educação Criadora: Um estudo de caso”.

3.1.3 História oral temática

A escolha pelo método da história oral temática, por meio das entrevistas semiestruturadas, ocorreu pela constatação da importância em dar voz àqueles que participaram da experiência educacional proposta na Escola Educ de forma a trazê-los, também, para o centro desta pesquisa. “[...] a história oral é um método de pesquisa que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo” (ALBERTI, 2005, p. 19).

A opção pela história oral temática se deu uma vez que a narrativa, nesta pesquisa, não se refere à vida da pessoa como um todo, mas, apenas, a alguns aspectos da sua vivência que podem proporcionar significativas informações para a reconstituição dos fatos (FONSECA, 1997). Entretanto, a história oral não é um fim em si mesma, mas um meio, um caminho para produzir um conhecimento histórico. “[...] o resgate da memória coletiva e individual se projeta como uma possibilidade de trazer para o plano do historiador o registro da própria reação vivida dos acontecimentos e fatos históricos” (MONTENEGRO, 2003, p. 20).

Optou-se por acrescentar à pesquisa documental e bibliográfica, as falas dos ex-alunos da Educ com suas lembranças e histórias entendendo que esta junção poderia contribuir para o enriquecimento do estudo. A opção por esta combinação se deu pelo fato de uma ação se mostrar complementar à outra, favorecendo a produção de um conhecimento histórico (MONTENEGRO, 2003).

3.1.4 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista é uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, direcionada por uma delas, que tem, como objetivo, obter informações sobre a outra pessoa. Para compreender o significado de ter sido aluno da Escola Educ, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete ex-alunos. Segundo Massimi (2012), a experiência também pode ser entendida como forma de conhecimento, que auxilia na construção de uma história. Desde que a esta experiência possa ser dada uma posterior elaboração de entendimento e compreensão intelectuais.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que *e/es* experimentam, o modo como *e/es* interpretam as suas experiências (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 51).

A opção foi pela realização de entrevistas semiestruturadas que, além de desempenharem papel fundamental na combinação com outros métodos (GASKELL, 2005), possibilitam a expressão do sujeito entrevistado para além do que está pré-estabelecido pelo entrevistador. Possibilitando, assim, “um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo, assim, a exploração em profundidade de seus saberes” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.189).

A importância da utilização das entrevistas para esta pesquisa foi a de possibilitar o acesso a informações “que tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia e a que os cientistas sociais costumam denominar “subjetivos” e só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa” (MINAYO, 2006, p. 262).

Em um primeiro momento, a intenção era entrevistar dez ex-alunos. Mas, após a sétima entrevista, optou-se por finalizá-las uma vez que seriam realizadas análises mais elaboradas e complexas sobre cada uma. No Apêndice E, encontra-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e no Apêndice F o Roteiro das Entrevistas.

Segundo Rey (2005),

O número ideal de pessoas a ser considerado na pesquisa qualitativa deixa, dessa forma, de ser um critério quantitativo, passando a se definir pelas próprias demandas qualitativas do processo de construção de informações intrínseco à pesquisa em curso (REY, 2005, p. 112).

Turato (2005, p. 357) concorda ao afirmar “[...] não há modo certo ou errado de construir amostras em pesquisa qualitativa, sendo que a decisão pela amostragem deveria ser distintamente pensada e ser apropriada às questões da pesquisa”.

Para a construção da pesquisa qualitativa, o sujeito é unidade essencial, “É o estudo da singularidade que nos permite acompanhar um modelo de valor heurístico para chegar a conclusões que estão além do singular” (REY, 2005, p. 113). Sendo assim, entender o significado da experiência na Escola Educ de sete ex-alunos, possibilitou

a compreensão de sete histórias distintas, com enredos singulares, mas que permitiram alcançar dados que auxiliaram a compreender a proposta pedagógica desta escola.

O critério para a seleção dos sujeitos foi terem estudado na Escola Educ em algum período dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1^a a 4^a séries)³⁴, priorizando aqueles que ali estudaram durante os quatro anos citados. Isto porque provavelmente teriam mais lembranças, por terem passado por mais experiências. Dos sete entrevistados, cinco estudaram na Escola Educ do maternal à quarta série. Um deles estudou apenas durante um ano letivo³⁵ (1^a série) e outro, do maternal à 2^a série.

Os alunos foram então selecionados aleatoriamente, a partir do livro de registro escolar que encontrava-se no acervo dos documentos da Escola Educ (ainda sob a posse da família Antipoff). Buscou-se, entretanto, eleger alunos de idades diversas (dezoito a trinta e oito anos), que poderiam ter passado por experiências diferentes, possibilitando uma variedade nos dados coletados.

Partiu-se da hipótese de que a experiência de ter estudado nesta escola favoreceu a construção de uma autoestima positiva em seus alunos, além de possibilitar um trajeto de aprendizagem escolar marcado pelo prazer, felicidade e pela autonomia de ações.

Para entrar em contato com os sujeitos desta pesquisa, foram utilizados sites de busca na internet como *Facebook*, *Instagram* e *Google*, considerados importantes ferramentas e instrumentos de pesquisa na atualidade. Seis dos sete entrevistados foram localizados e abordados pelo *Facebook*, por meio de mensagem *inbox*. Os seis aceitaram prontamente participar da pesquisa, demonstrando satisfação em relembrar dos momentos vividos na Escola Educ. Uma entrevistada foi localizada

³⁴ Esta nomenclatura das séries corresponde àquela utilizada nos anos de funcionamento da Escola Educ. À partir da nomenclatura atual, à estas corresponderiam: 2^o ao 5^o anos.

³⁵ Este sujeito da pesquisa não atendia ao critério pré-estabelecido para a escolha dos entrevistados. Mas, por se tratar de uma ex aluna tema de uma reportagem sobre superdotação na Escola Educ, na Revista Nova Escola, suas lembranças poderiam trazer dados específicos sobre o atendimento a esta clientela. Os detalhes desta entrevista estão no capítulo específico sobre “O significado da experiência de ter sido aluno da Escola Educ” e a entrevistada recebeu o codinome de “Ana Luisa”.

por uma reportagem na Revista Nova Escola e posterior digitação de seu nome no google (onde foram encontrados alguns de seus dados, dentre eles, seu email pessoal).

As entrevistas ocorreram em datas, horários e locais escolhidos por cada entrevistado. O tempo de duração variou de uma hora a uma hora e quarenta minutos. Cada entrevistado recebeu um nome fictício para preservar a sua identidade, zelando por uma conduta ética. Gustavo foi entrevistado em meu consultório de psicologia; Pedro, em sua empresa de trabalho; Marina em uma sala de aula da Faculdade de Educação da UFMG (onde estuda); Ana Luísa, Gabriel, Bruna e Eduardo preferiram serem entrevistados em suas residências.

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados, transcritas e enviadas por email para cada um, com o intuito de aguardar a leitura e aprovação para a utilização dos dados coletados e início da análise. Seis entrevistados leram e autorizaram a utilização de suas memórias para a construção desta pesquisa sem fazer qualquer alteração. Uma entrevistada acrescentou algumas informações que havia se esquecido no dia da entrevista, considerados por ela importantes para compartilhar e enriquecer a pesquisa. A partir deste caso, especificamente, ficou claro que a entrevista pode permitir ao entrevistado

[...] uma reformulação de sua identidade, na medida em que (ele se) vê perante o outro. Ele se percebe “criador da história” a partir do momento em que se dá conta que, mesmo minimamente, transformou e transforma o mundo (talvez até sem ter a consciência disso), questionando elementos da vida social. (...) ele para e reflete sobre sua vida – e este momento é acirrado pelas entrevistas, ocorrendo com frequência – se vê como um ator social e “criador da história” (LÉ VEN; FARIA; SÁ MOTTA, 1996, p. 63).

3.2 Análise de dados

A opção pela História Oral requer do pesquisador a gravação das entrevistas com uma posterior transcrição. Realizando, desta forma, a produção de fontes que servirão para o estudo do passado. Este procedimento necessita, *a posteriori*, de um tratamento crítico e uma análise aprofundada do documento oral produzido por meio do testemunho dos sujeitos desta pesquisa (VOLDMAN, 2006).

As entrevistas foram examinadas pela análise de conteúdo que é,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

Foi realizada a análise categorial para organizar os dados coletados a partir da frequência da presença de itens de sentido. De acordo com Bardin (2009), o sistema de categorias deve ir ao encontro das intenções da investigação ou das questões do pesquisador.

Foram estabelecidas algumas categorias condizentes com as questões colocadas inicialmente para a realização desta pesquisa. Questões estas que possibilitaram a compreensão da proposta pedagógica da escola e os significados que esta experiência proporcionou para seus alunos. As categorias de análise estabelecidas foram:

- imagem da Escola Educ,
- protagonismo/participação dos alunos no processo educacional,
- apresentação de conteúdos – relação teoria e prática,
- avaliação,
- relação professor/aluno,
- educação de crianças bem dotadas,
- criatividade,
- natureza/atividades ao ar livre
- brincadeira livre
- aspectos singulares da proposta (não ter uniforme; poucos alunos em sala; liberdade),
- Significado da experiência.

Como primeira estratégia, cada entrevista foi apresentada e analisada separadamente, em sua totalidade, objetivando compreender a narrativa de cada sujeito. Buscou-se, desta forma, a singularidade de cada história contada.

Em um segundo momento, as entrevistas foram decompostas e organizadas a partir das categorias estabelecidas para realizar uma análise mais ampla. Segundo Galvão (2006), é este processo de decomposição dos depoimentos, categorização e

análise que caracterizam a pesquisa como histórica, pois favorece o estabelecimento de relações para se compreender melhor o objeto de estudo.

A partir dessa análise mais ampla das entrevistas, foram realizadas algumas ações consideradas relevantes para a construção desta da pesquisa. São estas:

- organização dos conteúdos em categorias de acordo com a frequência em que apareceram, buscando o(s) significado(s) que poderia(m) estar por trás (indicando, assim, alguns pontos em comum entre as falas em questão);
- identificação dos aspectos específicos de cada entrevista;
- apresentação dos “pontos de tensão” da proposta pedagógica da Escola Educ.

Considerou-se como “pontos de tensão” alguns aspectos da proposta pedagógica desta escola que trouxeram diferentes formas de entendimento e de experiência, e/ou que trouxeram para seus alunos experiências contrárias ou diferentes do que se almejou, do ponto de vista teórico, proporcionando desafios inesperados.

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material. Para isso, geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados (MINAYO, 2006, p. 308).

Analisando as entrevistas, foi possível identificar que o que foi trazido por cada entrevistado não foi marcado por uma total espontaneidade por alguns motivos. O primeiro deles se relaciona ao formato da entrevista (semiestruturada), trazendo lembranças de experiências marcadas por alguns “fios condutores” (as perguntas previamente elaboradas) a partir dos quais as falas foram se desenrolando. O que já marca, de antemão, uma desigualdade entre as pessoas participantes (entrevistador e entrevistado) uma vez que não é o entrevistado que toma a iniciativa do que falar. O segundo motivo se deu pelo fato de terem sido entrevistados pela neta dos diretores fundadores da escola e que, além disso, também conviveram em algum nível de proximidade enquanto estudantes da Escola Educ.³⁶ O que implica em compreender a entrevista não como um simples momento de coleta de dados, mas,

³⁶ A autora da pesquisa estudou na Escola Educ de 1982 a 1990, e participou das atividades desta escola seja de maneira informal (apenas frequentando espontaneamente), ou formal (estagiando/trabalhando), até o fechamento da Escola em 2007.

também, como uma relação na qual as informações trazidas pelos sujeitos podem ser influenciadas pela natureza deste encontro (MINAYO, 2006).

Entende-se que a total neutralidade é impossível de existir em qualquer estudo científico e não restam dúvidas de que, nesta pesquisa especificamente, o envolvimento pessoal da entrevistadora/pesquisadora com o objeto de estudo em questão pode ter marcado de forma singular não só o que foi trazido pelos entrevistados como lembrança, mas também ao que se deu foco e atenção no momento de análise. Mas existiu a intenção de realizar o trabalho de forma séria, ética e cuidadosa, com foco nos dados encontrados.

O resultado da análise das entrevistas está no capítulo quatro (apresentação da Escola e Educ e a sua proposta pedagógica) e no capítulo cinco (específico sobre o significado da experiência de ter sido aluno da Escola Educ).

A partir então da coleta e análise das diversas fontes selecionadas para a consecução deste estudo (pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e entrevistas) foi possível elaborar uma narrativa específica e particular que definiu esta “tese-história”. Ressaltando que teve como objetivo o estabelecimento de um diálogo, entre alguns impasses pedagógicos contemporâneos e a proposta pedagógica da Escola Educ com as suas fontes teóricas psicológicas e educacionais inspiradoras.

4 ESCOLA EDUC EM CONTEXTO

4.1 O movimento da Escola Nova – uma perspectiva histórica

A Escola Educ não foi a única instituição escolar com propostas diferenciadas das ditas tradicionais e também não surgiu isoladamente. Pode-se dizer que nasceu inspirada nos ideais do movimento da Escola Nova, assim como outras tantas escolas. Algumas serão brevemente apresentadas. Nesta pesquisa, identificou-se a Escola Educ como expressão desse movimento no Brasil.

Para compreender o momento em que a Educ surgiu, é fundamental estabelecer uma breve contextualização do movimento da Escola Nova e da Escola Nova no Brasil, além de apresentar algumas experiências educacionais que surgiram.

A seguir será apresentado um breve histórico da constituição da pedagogia; do surgimento do movimento da Escola Nova com alguns de seus representantes e de alguns desdobramentos do escolanovismo (com a criação de escolas experimentais inspiradas nesse movimento pedagógico). Movimento este que teve significativa influência nas reformas de ensino ocorridas no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, especialmente no Estado de Minas Gerais.

Apesar de o ensino mostrar-se presente nas relações humanas desde a antiguidade (quando os pais ensinavam seus ofícios aos filhos, por exemplo), a pedagogia, enquanto prática de ordem e de controle surge, segundo Gauthier e Tardif (2013), apenas no século XVII, a partir de uma preocupação moral com a criança e com a infância. As escolas começam a ser vistas como tendo utilidade social devendo voltar-se a todas as crianças (incluindo os “filhos do povo”), não mais somente aos filhos das elites. Sendo assim, As instituições escolares se expandem e, conseqüentemente aumenta, também, o número de alunos nas salas de aulas. Isto faz com que apareçam problemas no ensino até então inexistentes, que precisam de soluções. (surgindo um “pensar sobre o ensinar”). Aparecem os tratados pedagógicos (escritos, em sua maioria, por religiosos) e enuncia-se um

[...] método preciso e procedimentos detalhados e exatos de ensino. Todas as dimensões da prática educativa são abordadas em função do controle e

da gestão – grupo-classe, tempo, espaço, conduta e postura do aluno, conteúdo do saber, formação dos mestres – e submetidas a uma codificação estrita e detalhada (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 125).

A escola do século XVII tem função voltada aos preceitos religiosos visando, desta forma, “modelar um bom cristão, crente e fiel praticante³⁷”. (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 121).

No século XVIII, denominado “Século das Luzes”, desencadeia-se um movimento em que a razão e a racionalidade triunfam em detrimento da fé e da autoridade. A razão é entendida como uma faculdade subjetiva específica da espécie humana e o ser humano como um ser racional, capaz de exercer a crítica às instituições existentes. Além disso, a razão traz um componente positivo, buscando os direitos do indivíduo assim como os direitos coletivos. Surge o que se entende por “individualismo moderno”, com ênfase nos direitos individuais. Tem-se a ideia de que “todos os seres humanos possuem a faculdade de raciocinar e que, por conseguinte, todos são iguais diante da razão.” (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 133). Instaure-se, nesse século, o princípio do regime democrático.

Ainda no século XVIII, o progresso da sociedade está amparado em uma razão que não apenas favorece o conhecimento e entendimento de mundo, mas também a ação sobre este mundo. Esse racionalismo orienta-se para a ação e para o progresso (com a possibilidade de agir sobre a natureza e de controlar o mundo social). Aparece uma visão otimista pela perspectiva de um progresso advindo da ciência.

O método, a observação e a aplicação técnica caracterizam a ciência, a qual se torna o modelo geral aplicável diretamente não só ao estudo da natureza, mas também à análise, à previsão e ao controle das dimensões sociais e culturais do mundo humano (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 134).

Marcado por duas grandes revoluções destacando o papel do Estado na proteção e afirmação dos direitos dos indivíduos e da sociedade (a Americana em 1776 e a Francesa em 1789), o século XVIII é considerado o século dos filósofos. Dentre eles, cita-se Jean Jacques Rousseau, suíço, que trouxe significativas contribuições ao

³⁷ Não é intenção desta pesquisa aprofundar no que diz respeito aos aspectos históricos referentes a este assunto. Mas, sim, apresentar um panorama geral da constituição da pedagogia até o surgimento do movimento da Escola Nova.

século das luzes, apresentando uma pedagogia inovadora, amparada pelo caráter psicológico, que propõe conhecer a criança minuciosamente a partir de observações baseadas em critérios objetivos. Segundo Reese (2001), no final do século XVIII, a infância começa a ser vista e entendida com proeminente importância. Para muitos, começa a ser metáfora para bondade; um momento especial da vida; ou uma fase sublime para se contemplar.

Um dos preceitos básicos de Rousseau é a ideia de igualdade entre todos, além de defender a liberdade como sendo fundamental ao desenvolvimento do ser humano. Contrário à filosofia dominante de sua época (de que o conhecimento melhora a natureza do ser humano), não acredita em uma relação direta entre ética e ciência. Seu foco era a liberdade e a busca pela felicidade do indivíduo (que deveria ser entendido a partir da sua natureza, pois considerava a sociedade de seu século má e opressora).

Em relação à pedagogia, Jean Jacques Rousseau postula como tarefa da educação: “restaurar no indivíduo-criança, enquanto ele ainda não está modificado pelo seu ambiente social, a espontaneidade do julgamento e do sentimento”. (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 142). Afirma que a criança é um ser humano em estado de natureza e, por isso, mais perfeito do que o adulto.

Rousseau é a favor de uma educação que permita a conciliação entre a natureza e a cultura, enfatizando a felicidade do indivíduo. E isto só é possível quando a educação considerar a natureza da criança, atendendo as suas necessidades. Sendo assim, o que está no cerne de seus postulados é o homem e a criança, entendidos não como meios da educação, mas como fins. O que se deve buscar não é que a criança se torne este ou aquele modelo. mas, pelo contrário, que tenha a liberdade de se desenvolver da forma como sua natureza propõe (sendo a criança o seu próprio modelo). Devendo a ação educativa, desta forma, orientar-se para a natureza da criança (GAUTHIER; TARDIF, 2013; JENKINS, 2000).

Para Rousseau, a criança é o modelo do indivíduo ideal, de natureza pura (diferente da natureza do adulto), não sendo adequadas interferências culturais nesta pureza. Sua proposta é proporcionar liberdade para a criança se desenvolver livremente,

respeitando o seu desenvolvimento natural nos aspectos afetivo, moral e intelectual. Dentre alguns de seus corolários pedagógicos, citados por Gauthier e Tardif (2013, p. 145), destacam-se como funções do docente:

- respeitar a marcha da evolução mental da criança;
- deixar a função agir segundo seu modo: mantendo-a sob controle, guiando-a, sem esmagá-la com raciocínios livrescos e teóricos;
- incitar o aluno a aprender.

Para esse filósofo, o grande objetivo da educação é formar um ser humano livre (propõe uma pedagogia ativa, baseada nos interesses da criança), que busque sua aprendizagem pela própria experiência a partir das coisas. Isto faz da sua concepção pedagógica funcional, uma vez que a proposta é que a criança aprenda aquilo que tenha utilidade em sua experiência. Como aspecto fundamental, Rousseau aponta a presença da dimensão afetiva entre professor e aluno.

Apesar das ideias serem inovadoras para a sua época, nada de prático foi efetivado a partir de suas postulações. Pelo menos, não naquele momento. A pedagogia manteve-se relativamente estável do ponto de vista das ideias e de suas práticas até o século XIX (momento no qual quase todas as crianças estavam escolarizadas na França), o que favoreceu a constituição de uma prática tradicional na Europa. “Uma tradição pedagógica se instala, uma espécie de dispositivo de repetição da maneira de fazer a escola que se perpetua, sem muitas modificações, até o início do século XX” (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 157).

É então na primeira metade do século XIX que emergem as críticas a esse fazer pedagógico tradicional, pelos adeptos do Movimento da Pedagogia Nova ou Escola Nova. Trata-se de um movimento multifacetado, fruto dos efeitos das transformações sociais que aconteceram depois de duas grandes revoluções, (A Revolução Francesa e a Revolução Americana), que colocaram a educação no centro das discussões.

Nesse momento histórico, o acesso à educação escolar era reivindicação de todos. O que provocou a necessidade de transformações nos contextos educacionais. Este movimento encontrou terreno fértil uma vez que outros movimentos sociais

integravam esta busca por um respeito universal como, por exemplo, a busca pelos direitos das mulheres, crianças, criminosos e doentes mentais. Além disso, o capitalismo emergente, ao mesmo tempo em que aumentou a miséria humana, também proporcionou movimentos sociais mais intensos e expandidos, promovendo empatia, compaixão e ação social. As pessoas, inspiradas nesses ideais, começaram a reivindicar um tratamento mais humano para as crianças inocentes, buscando por sistemas de escolas públicas mais centrados na criança (REESE, 2001; ALDRICH, 2009)

O discurso educacional começou, neste momento, a trazer alguns pontos que começaram a ser questionados e repensados, tais como o entendimento da natureza da criança; os métodos utilizados em sala de aula e, também a proposta da escola de uma forma mais ampla. (REESE, 2001; HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009a).

Segundo Fuchs (2007), antes da Primeira Guerra Mundial, já existia um forte movimento de parceria entre diversos países da Europa para discutir sobre a temática da educação. Cita-se, como exemplo, a criação do *Bureau International de Écoles Nouvelles*, em 1899, em Genebra. Com a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914), esses movimentos diminuíram de intensidade, mas não o suficiente para serem eliminados. Muitos deles foram retomados a partir de congressos e organizações internacionais.

Em 1921, estabeleceu-se o *New Education Fellowship* (NEF), como um movimento dos entusiastas da reforma educacional, por meio de conferências internacionais, com o objetivo de criar e divulgar novas práticas pedagógicas (JENKINS, 2000).

Em 1923 foi formulada a “Declaração de Genebra”, a primeira declaração de direitos da criança a ser proposta em nível mundial, assinada em 1924, com apoio dos membros do Instituto Jean Jacques Rousseau (CAMPOS, 2012). A Declaração é iniciada pelas seguintes palavras,

Pela presente Declaração de Direitos da Criança – os homens e mulheres de todas as nações, reconhecendo que a humanidade deve dar à criança o que ela tem de melhor afirmam os seus deveres fora de toda a consideração de raça, de nacionalidade, de crença.

I – A criança deve ser tratada de maneira a poder desenvolver-se normalmente, tanto material como espiritualmente (ANTIPOFF, 1934).

A proposta do movimento da Escola Nova era transformar a tradição pedagógica vigente e adequá-la ao novo contexto social. Era um momento pós-primeira guerra mundial e os europeus, decepcionados com as atrocidades vivenciadas durante a guerra, sentiram a necessidade da reforma na educação, esperançosos em um mundo melhor e mais humano. O movimento propunha a Escola Nova para promover a paz mundial pela educação (ALDRICH, 2009; HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009).

Dentre alguns dos representantes deste movimento, citam-se: Edouard Claparede, Jean Piaget e Helena Antipoff. Autores estes que foram identificados como fontes inspiradoras da proposta pedagógica da Escola Educ.

Não se tratava de um movimento homogêneo. Faziam parte dele diversos intelectuais que, em comum, apresentavam a insatisfação com a Escola nos moldes tradicionais e a certeza de que para melhorar as práticas educacionais, a nova ciência da criança ou da infância deveria ser conhecida e implantada.

Mas esse movimento apresentava tendências que propiciavam também, tensões e, às vezes, contradições. Sendo possível identificar, por exemplo, uma tendência mais espontaneista (na qual a educação deveria seguir o desenvolvimento natural da criança) *versus* uma tendência que ressaltava o viés social e a importância do estímulo e direcionamento social para o desenvolvimento da criança (na qual a educação deveria preceder o desenvolvimento) (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009a).

O movimento da Escola Nova pode ser caracterizado pelo ecletismo de interesses e temas discutidos, assim como pela heterogeneidade de participantes (BREHONY, 2004; HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009).

Um grupo, os educadores práticos, defendiam o treinamento manual como um meio de promover os valores educacionais. Outro, os reformadores sociais, colocavam mais ênfase sobre as formas de melhorar o bem-estar físico das crianças. Os naturalistas expuseram as teorias de Froebel e Pestalozzi, enquanto outros enfatizaram os ensinamentos de Herbart. Havia também os educadores científicos que basearam seu trabalho em grande

parte na pesquisa psicológica, bem como aqueles que olharam para a educação moral como um substituto para a instrução religiosa³⁸ (ALDRICH, 2009, p. 500).

Independente das divergências e tensões que, por vezes, faziam-se presentes, o que se propunham em comum, nesse momento, era uma pedagogia fundamentada sobre a ciência e não mais sobre comportamentos sacralizados pela tradição de uma rotina sem reflexão.

Dentre alguns autores que traziam este viés, destacam-se Alfred Binet e Edouard Claparède (1951) que propunham uma pedagogia fundamentada na observação e na experiência. Claparède, por exemplo, afirma que o pedagogo deveria conhecer a criança, tendo na ciência o amparo para trazer credibilidade à pedagogia é a psicologia. “[...] só a ciência, principalmente a Psicologia, poderá fornecer à arte da educação as técnicas que permitam, com alguma certeza, atingir as metas que ela se propõe.” (CLAPARÈDE, 1951, p. 163).

A psicologia pode fornecer aos educadores indicações preciosas sobre o desenvolvimento por meio das idades, a caracterização objetiva das semelhanças e diferenças individuais e, principalmente, um modelo explicativo do desenvolvimento a partir da perspectiva genético-funcional. (CAMPOS, ASSIS; LOURENÇO, 2002, p. 23).

Em outras palavras, Peyronnie; Vergnioux (2011), afirmam que o que define, de fato, o escolanovismo, em suas diferentes facetas, é que ele esteve envolvido em um intenso movimento em favor da infância.

Sendo assim, o movimento da Escola Nova (termo que se refere à proposta clara de uma escola diferente daquelas que existiam nos moldes antigos e tradicionais) amplia as possibilidades de reflexão e as propostas de ação na área educacional. Esse movimento marca significativamente a história das ciências da educação pelas propostas que impactarão as décadas subsequentes (CAMPOS, ASSIS; LOURENÇO, 2002; BREHONY, 2004).

³⁸ *One group, the practical educationists, advocated manual training as a means of promoting educational values. Another, the social reformers, placed more emphasis on ways of improving the physical well-being of children. The naturalists expounded the theories of Froebel and Pestalozzi whilst others looked to Herbart's teachings. There were also the scientific educationists who based their work largely on psychological research as well as those who looked to moral education as a replacement for religious instruction* (ALDRICH, 2009, p. 500).

Claparède aparece como uma figura de referência na elaboração, consolidação e divulgação da nova ciência da criança, e dos ideais do movimento da Escola Nova, tendo a convicção de que a reforma educacional deveria se embasar nas novas ciências da educação. Em 1912, fundou o Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, que se tornou o Instituto das Ciências da Educação, vinculado à Universidade de Genebra (uma das referências no movimento da Escola Nova).

O Instituto, criado por Claparède, dirigido por Pierre Bovet e contando com a colaboração, no começo principalmente, de homens como Ferrière, Dr. Godin, Mlle. Descoedres, Audemars, Lafendel, Mme. Artus e, mais tarde, Walter, Piaget, Meili e tantos outros obreiros e mestres das ciências da educação, gozou de altíssima reputação e serviu de centro para os educadores do mundo inteiro e de núcleo irradiador dos princípios e dos métodos da escola nova (ANTIPOFF, 1933).

Claparède erguia, em pleno coração da Europa, um centro educativo para educadores do mundo inteiro... Era uma pequena “liga das nações”, onde livre e espontaneamente se apresentavam alunos para estudos, pesquisas e debates pedagógicos, não se exigindo, para a matrícula, exames e nem diplomas acadêmicos... Destinado ao aperfeiçoamento de pessoas para carreiras pedagógicas, o Instituto tinha por fim orientar e não doutriná-las (ANTIPOFF, 1940, p. 216).

Claparède tinha a intenção de criar uma escola para melhorar a formação pedagógica e psicológica dos professores e, simultaneamente, colaborar na construção das ciências da educação pelo estabelecimento de um instituto de pesquisa, como um grande laboratório de pedagogia (para garantir a profissionalização e a especialização das ciências da educação). Propunha reformas educacionais que promovessem um papel mais ativo para os alunos em seu processo de aprendizagem (HOFSTETTER, 2004; HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009). “Em 1901, em uma palestra realizada na Sociedade Médica de Genebra, Claparède reclamou a “escola sobre medida”, formulando assim, numa expressão feliz, o princípio essencial da educação moderna” (ANTIPOFF, 1933, p. 140).

A “escola sob medida” é aquela que considera as diferenças individuais de seus alunos levando em conta a diversidade de aptidões que podem existir. Acredita na importância de se conhecer e respeitar a natureza, interesse e escolha de cada criança, além de flexibilizar e adaptar a escola a cada aluno, e não o contrário. Desta forma, seria possível obter um rendimento de aprendizagem fecundo de através da “educação da vontade”. Tendo como questão central: “Como proceder para que cada tipo individual de espírito tire da escola o máximo de benefício que se tem

direito de esperar?” (CLAPAREDE, 1951, P. 149). Isso como forma de proporcionar meio favorável para cada um dar o seu máximo, expandindo sua personalidade.

A Escola Nova surge portanto como uma crítica ao sistema de educação prevalente nas escolas da época, e com a filosofia positiva da pedagogia centrada na criança.

O movimento é identificado por sua crítica à escola clássica, intelectualista, cujo ensino se organiza em função da transmissão de conteúdos por meio da palavra e da memória, e também pela proposição de um ensino funcional, que busque respeitar a liberdade e individualidade do educando (CAMPOS, ASSIS; LOURENÇO, 2002, p. 16).

Essa pedagogia, cujo método visa a educação de “dentro” para “fora”, a partir dos interesses da criança, valoriza os aspectos subjetivos e pessoais do educando. Educando este que passa a ser o centro do processo pedagógico (não mais o professor e o conteúdo). Sob esta perspectiva, a infância é vista e entendida como uma fase importante, possuidora de um valor e uma função em si mesma. A escola passa a ser entendida como um ambiente de vida, um espaço onde a criança encontre as possibilidades de resolução de seus problemas no aqui e agora, adquirindo seus conhecimentos pelas situações da vida cotidiana, favorecendo sua espontaneidade. A criança está no centro da ação do educador, que tem, agora, a função de orientar, aconselhar, e despertar o interesse pelo aprender. Interesse este que, por si só, favorece a disciplina. No que diz respeito às atividades mais adequadas, aparecem aquelas que favorecem a experiência prática e concreta, além da expressão livre e criativa, tais como: desenho livre; redação sobre temas livres, escolhidos pelos alunos; brincadeiras e conversas espontâneas, elaboradas pelas crianças. (GAUTHIER; TARDIF, 2013; ALDRICH, 2009; HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009a; REESE, 2001; JENKINS, 2000).

A educação centrada na criança nasceu em uma época de romance e revolução, no solo fértil da imaginação humana. Sonhadores e visionários Europeus sabiam que algo estava errado com a forma como as crianças eram tratadas e educadas, e alguns americanos solidários concordaram³⁹ (REESE, 2001, p. 24)

³⁹*Child-centered education had been born in an age of romance and revolution, in the rich soil of human imagination. Dreamers and visionaries from Europe knew that something was wrong with how children were treated and educated, and some sympathetic Americans agreed* (REESE, 2001, p. 24).

Um dos pontos enfatizados amplamente pelos representantes da Escola Nova foi a necessidade de revisão dos currículos e livros didáticos utilizados nas escolas. Segundo Fuchs (2007), essa era uma das linhas de discussões e questionamentos cujo foco era eliminar as passagens falsas dos livros (especialmente aquelas que contivessem expressões ofensivas para com outros países e que pudessem incitar obstáculos ao bom relacionamento internacional). Era, dentre outros objetivos, buscar uma educação para a paz.

Os livros e manuais de história nacional e mundial devem ser cuidadosamente revistos, a fim de expurgar deles todo o fel de ódio que, séculos atrás, por acaso, surgiu dum luta passageira. Enfim, acostumar a criança a conceber que a verdadeira grandeza consiste menos na afirmação brutal de si, que o sacrifício deliberadamente consentido (ANTIPOFF, 1980-1992b, p. 211).

Também o papel do professor foi amplamente discutido e ressaltado. Segundo (JENKINS, 2000), existia a crença de que sem o professor certo (sensível e presente ao processo de aprendizagem dos alunos, com uma postura de poucos direcionamentos e respeito aos interesses das crianças), os métodos da Escola Nova, o currículo e o ambiente não seriam de nenhuma valia.

Para o desempenho de cargos pedagógicos não bastavam conhecimentos ou raciocínio lógico. Era também necessário que o candidato provasse possuir uma boa dose de energia vital, de alegria, resistência física, iniciativa, observação, bom senso, inteligência prática, conhecimento dos homens, trato social, arte de viver em coletividade e de saber cooperar, adaptação a condições variadas e novas, elevação de espírito, e desprendimento em benefício do próximo e da sociedade (ANTIPOFF, 1940, p. 219).

Sob estes princípios, em vários contextos (França, Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra), foram iniciadas experiências de escolas que se diferiam umas das outras mas que tinham em comum a visão da criança como centro do processo educativo (GAUTHIER; TARDIF, 2013; REESE, 2001).

Naquele momento, a concepção de criança não mais convergia com a ideia de um adulto reduzido, mas, pelo contrário, um ser humano integral, bom e inocente, diferente do adulto, com especificidades no modo de agir e pensar. E estas especificidades deveriam ser conhecidas e consideradas nas propostas pedagógicas (REESE, 2001).

Segundo Lourenço Filho⁴⁰ (2002), (grande líder escolanovista brasileiro que participou ativamente da renovação da educação no Brasil), a concepção do termo “Escola Nova” não estava atrelada a um tipo específico de escola ou a uma metodologia de ensino definida, mas sim, a um conjunto de princípios que tratavam de reformular a organização tradicional do ensino. Para serem consideradas *Escolas Novas* de fato, as instituições educacionais deveriam apresentar algumas características, aprovadas no congresso em que foi fundada a Liga Internacional pela Educação Nova, realizado na cidade de Calais, na França em agosto de 1921. São as seguintes as características aprovadas pela Liga e reproduzidas por Lourenço Filho na obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 249-252).

A) No que diz respeito à organização geral da escola, esta deve:

1. Ser um laboratório de pedagogia prática.
2. Estar preferencialmente organizada sob a forma de internato, tendo cada grupo de dez a quinze alunos (de ambos os sexos), em uma casa separada, sob a direção de um educador.
3. Estar situada no campo, próxima à natureza (que é o meio natural da criança).
4. Agrupar os alunos em grupos de aproximadamente quinze alunos, em casas separadas, sob orientação e cuidados de um educador.
5. Propor a coeducação dos sexos;
6. Ter em sua rotina diária trabalhos manuais (durante, pelo menos, uma hora e meia).
7. Privilegiar a marcenaria (por auxiliar no desenvolvimento das habilidades manuais, demandando firmeza, sentido de observação e autocontrole) e trabalhos obrigatórios voltados para o bem coletivo e individual (por duas a quatro horas diárias).
8. Disponibilizar tempo privilegiado aos trabalhos livres, escolhidos de acordo com os interesses individuais de cada criança.

⁴⁰ Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) nasceu na cidade de Porto Ferreira, no estado de São Paulo. Desde cedo dedicou-se a estudar e compreender a educação, se tornando professor. Também trabalhou como jornalista em São Paulo. Em 1918, entrou para a Faculdade de Medicina, mas não concluiu o curso. Direcionou a sua carreira como psicólogo educacional e educador, sendo um defensor fervoroso das ideias escolanovistas no Brasil (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002).

9. Proporcionar atividades corporais diariamente (através da ginástica, jogos e brincadeiras).
10. Organizar excursões a pé, ou utilizando bicicletas, nos arredores da escola, com frequência, além de programar acampamentos, nos quais as refeições serão preparadas pelas próprias crianças.

B) No que diz respeito à formação intelectual dos alunos, a Escola Nova:

11. Prioriza atividades que favorecem o espírito crítico dos alunos, pelo método científico (observação – hipótese – comprovação – lei).
12. Busca a especialização espontânea dos alunos, valorizando e incentivando os gostos e interesses individuais.
13. Baseia o ensino nos fatos e experiências vividas pelos estudantes. O conhecimento é adquirido a partir das observações feitas na prática diária da escola, nas visitas e excursões. Sendo assim, a prática deverá preceder a teoria.
14. Baseia-se na atividade pessoal da criança, propondo uma relação entre o trabalho intelectual estabelecido e os desenhos e trabalhos manuais.
15. Tem como cerne norteador, os interesses espontâneos da criança.
16. Valoriza o trabalho individual, que consiste em uma investigação a partir dos fatos e dos diversos suportes didáticos (livros, revistas, jornais), sendo a exigência de produção coerente e compatível com a idade e com as possibilidades e interesses de cada criança.
17. Favorece os trabalhos coletivos, que permitem a troca e a organização para o bem comum.
18. Prioriza os estudos na parte da manhã, reservando as tardes ao enriquecimento das iniciativas individuais.
19. Não se preocupa e nem busca o excesso de matérias por dia, mas enfatiza na variedade de maneiras em se tratar as matérias, valorizando diferentes modos de atividades.
20. Busca-se o estudo de poucas matérias, por mês ou trimestre.

C) No que se refere à formação moral dos alunos, a pedagogia da Escola Nova propõe:

21. Que os alunos participem ativamente da organização das normas da escola, juntamente com a direção e com os professores, de forma que a educação moral aconteça espontaneamente (em um sistema democrático), de dentro para fora, e não o contrário. Para isto, devem realizar assembleias gerais, com a presença de todos.
22. Que os alunos se organizem e se envolvam em responsabilidades, definidas em estatutos elaborados, com a participação de todos.
23. Que recompensas e sansões positivas sejam para aqueles que se destacam como “espíritos criadores”, como forma de estimular a iniciativa de todos.
24. Que os castigos e sansões negativas tenham relação direta com a falta cometida pela criança, e, mais do que isto, que tenham, como propósito, auxiliá-la a melhorar aquilo que não fez bem da primeira vez.
25. Que a única forma de comparação existente, seja a do trabalho e do desempenho da criança em um primeiro momento, com o seu próprio trabalho e desempenho no segundo. Sendo assim, a avaliação é para o processo de formação do indivíduo.
26. Que o ambiente da escola seja belo e agradável aos olhos, tendo, como ponto de partida, a organização e higiene dos espaços.
27. Que tenha presença constante de música coletiva, canto, orquestra.
28. Que se enfatize a educação da consciência moral, por meio de atividades que provoquem reações espontâneas.
29. Que exista tolerância em relação à diversidade religiosa, de forma que a educação da razão prática se inicie a partir de estudos e questionamentos, que favoreçam o desenvolvimento espiritual do homem.
30. “A Escola Nova, em cada criança, deve preparar não só o futuro cidadão capaz de preencher seus deveres para com a pátria, mas também para com a humanidade.” (p. 253).

Para os educadores escolanovistas, a educação era entendida como meio para se alcançar mudanças políticas e sociais em um momento histórico marcado por grandes conflitos mundiais que mobilizaram a necessidade de se rever os princípios educacionais, buscando-se, dessa forma, uma educação voltada para a paz (FUCHS, 2007).

A Escola Nova era entendida como a possível saída para esta questão. Segundo Lourenço Filho (2002, p. 77): “Será necessário tratar dos problemas educacionais com uma nova visão, a de uma *nova escola*”. E ainda: “A Escola Nova, em cada criança, deve preparar não só o futuro cidadão capaz de preencher seus deveres para com a pátria, mas também para com a humanidade” (p. 253).

4.1.1 O movimento da Escola Nova no Brasil e a chegada de Helena Antipoff a Minas Gerais em 1929

A escolha por este percurso teórico se deu por dois motivos. O primeiro é devido ao fato de a Escola Educ ter sido inspirada pelo movimento escolanovista genebrino, especialmente com as propostas trazidas por Helena Antipoff (mãe e sogra dos fundadores da Escola). E o segundo pela proposta pedagógica da Escola Educ ter, como um de seus pilares, o atendimento às crianças bem dotadas. Trabalho este também inspirado pela obra iniciada por Helena Antipoff, em Ibirité, da década de 1970.

A pedagogia brasileira teve influências significativas, advindas dos contextos norte-americanos e europeus. Uma das formas de esta influência chegar às terras brasileiras foi pelo acesso de estudiosos e pesquisadores brasileiros à literatura produzida pelo movimento progressista de educação nos Estados Unidos, e pelo movimento da Escola Nova na Europa (VIEIRA; CAMPOS, 2011; GOULART, 2010; HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009a; CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002).

Os fundamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados e veiculados pelo Ministério da Educação apontam para princípios, metodologias e práticas educativas que têm na Escola Nova sua inspiração. (VILLAS BOAS, apud LOURENÇO FILHO, 2002, p. 13).

As propostas do movimento escolanovista chegaram ao Brasil na década de 1920, encontrando terreno fértil para frutificarem uma vez que, em alguns estados do país, já havia educadores insatisfeitos com a pedagogia tradicional vigente nas escolas, mostrando-se desejosos de mudanças educacionais que fossem condizentes com as transformações sociais modernas da época. Esses educadores acreditavam que “por meio da educação, seria possível a realização de uma reforma social promovida pela elite intelectual moderna” (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002, p. 32). Nessa

década, se realizaram reformas educacionais em vários estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará e Minas Gerais, em muito inspiradas nas propostas desse movimento.

Lourenço Filho, um dos líderes desse movimento no Brasil, juntamente com as pessoas envolvidas nas reformas educacionais, tinham como objetivo “transmitir aos educadores brasileiros as novas descobertas em pedagogia, que deveriam ser solidamente apoiadas nos conhecimentos da psicologia e da sociologia” (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002, p. 19). A psicologia teve lugar de destaque nesse novo movimento educacional.

Dentre as mudanças pretendidas pelos representantes deste movimento no Brasil, as mais evidentes eram as transformações na finalidade da educação e nos métodos educativos, que deveriam ser coerentes com a educação funcional ou ativa. “O currículo escolar deveria acompanhar as leis do desenvolvimento da criança, cabendo ainda aos educadores a investigação de suas habilidades e aptidões” (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002, p. 28).

A proposta da Escola Nova mostrava-se revolucionária por propor como foco não mais o professor e os conteúdos a serem assimilados, mas sim o aluno, com as suas particularidades de desenvolvimento, seus interesses e sua presença ativa em seu processo de aprendizagem. Desta forma, o que se pretendia era uma educação funcional, através de planos de ensino flexíveis, de forma que a educação se voltasse para a promoção de processos adaptativos da criança ao contexto no qual estivesse inserida. Um dos grandes sentidos que o movimento da Escola Nova adquiriu no Brasil foi o de promover a preparação dos alunos para a vida prática, com atividades que tivessem sentido e funcionalidade para o cotidiano, pelo princípio do “aprender fazendo”.

Em Minas Gerais, a reforma do ensino primário se deu em 1927, sob a liderança de Francisco Campos⁴¹.

⁴¹ Responsável pela Reforma do Ensino de Minas Gerais, na década de 1920, e primeiro Ministro da Educação, na década de 1930.

Quando chegou ao Brasil em 1929, convidada para auxiliar na Reforma de Ensino de Minas Gerais, Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga e educadora nascida na Rússia com influências francesas, genebrinas e soviéticas em sua formação, colocou em prática, com as devidas adaptações contextuais, o que estudou ao longo de toda a sua formação. Desempenhou papel de significativa importância para a educação e psicologia no Brasil, principalmente no desenvolvimento de uma perspectiva sócio-cultural em sua atuação na Reforma do Ensino do Estado de Minas Gerais, em 1929 e nos anos subsequentes (CAMPOS, 2010).

Para Antipoff, a cultura, o ambiente e as experiências educativas tinham significativa influência no desenvolvimento cognitivo de uma criança e nos resultados apresentados por ela em testes de inteligência. Fazia parte de um grupo de pesquisadores e divulgadores dos preceitos da Escola Nova, em Genebra, no início do século XX, tendo atuado como assistente de Edouard Claparède no Instituto Jean Jacques Rousseau (IJJR).

Deveria falar das relações amigáveis que unem mestres e alunos e fazem do Instituto Rousseau uma grande família, para pintar sua fisionomia exata. Deveria também expor o belo trabalho feito por MLE. DESCOEURDRES, MLES. AUDEMARS e LAFENDEL (as diretoras da Casa dos pequeninos), Mm. BOVET, PIAGET, FERRIÈRE, WALTHER, **MME ANTIPOFF**, etc. (CLAPARÈDE, 1951 , P.45) (Grifo nosso).

Antes de trazer as contribuições desta educadora para a educação de Minas Gerais, especificamente no que se refere à educação de crianças bem dotadas, (um dos focos desta pesquisa), faz-se fundamental contextualizar o momento sócio-político e econômico com o qual Antipoff deparou-se ao chegar em terras brasileiras.

Entre os anos de 1920 a 1929, do ponto de vista político, o Brasil passava por transformações significativas. Apesar de certa rigidez na estratificação social do país e do domínio político e econômico, marcado pela primazia dos valores do campo sobre os valores industriais e urbanos em expansão, iniciaram as lutas reivindicatórias do operariado por melhores condições de vida, trabalho e até mesmo, educação. Essas reivindicações foram influenciadas e estimuladas pela burguesia industrial em ascensão, com o advento da industrialização e do crescimento dos centros urbanos. Segundo Nagle (1974), o país estava envolvido em um clima de efervescência ideológica e de inquietação social.

Do ponto de vista econômico, apesar do crescimento e desenvolvimento industrial do país, a economia era preponderantemente baseada na cultura do café, praticamente inexistindo outras atividades econômicas. Na década de 1920, cerca de 80% da população brasileira encontrava-se nas zonas rurais. Para um significativo desenvolvimento industrial, fazia-se necessário o acúmulo de capital que estava de certa forma, concentrado nas mãos do setor de economia agrícola de base exportadora. Com a crise econômica mundial de 1929, a economia brasileira foi atingida e o setor agrário e monocultor, voltado exclusivamente para o mercado externo, foi abalado ao mesmo tempo em que o ramo industrial e agrário, ligado ao mercado interno, começou a ser reforçado (NAGLE, 1974).

Modificações políticas e econômicas impactam, necessariamente, o setor social. Com o Brasil isso não foi diferente. Com o crescimento dos centros urbanos, a alteração no setor social que teve significativo impacto nas cidades, foi o processo imigratório. Segundo Nagle (1974), a imigração provocou uma alteração no mercado de trabalho e nas relações trabalhistas. Tratava-se agora de uma nova modalidade de força de trabalho, diferente da mão de obra escrava e que trazia novas informações no campo social, contribuindo para o desenvolvimento da consciência de classe do operariado urbano. Iniciou-se um processo de diferenciação da vida no campo e nas cidades (que não eram vistas mais como simples prolongamentos da vida rural).

Com o urbanismo e as mudanças socioculturais em efervescência, além da difusão de novos valores, começa-se a pensar em um “novo Brasil”. (NAGLE, 1974). O modo de trabalho, produção e vida advindos do capitalismo, aceleraram a divisão social do trabalho, exigindo especializações de funções em níveis cada vez mais elevados. Começaram a surgir então novas classes sociais, marcando uma estratificação social fluida e instável. As organizações sindicais ganharam força, provocando a reivindicação de serviços públicos de qualidade, como a democratização da cultura pela educação. Segundo Campos (1989), a constituição republicana de 1891, não instituiu a educação gratuita como direito de seus cidadãos.

Nagle (1974) afirma que a década de 1920 foi marcada pelo entusiasmo pela educação e por um otimismo pedagógico. Entusiasmo este que pode ser observado a partir da análise das constantes iniciativas e reformas de ensino, empreendidas seja pelo governo federal, seja pelos governos estaduais. Enquanto os Estados repensavam e reformavam parte de seus sistemas escolares de ensino básico, a União voltava-se para iniciativas pensadas para a escola secundária e ensino superior. Cita-se como iniciativa do governo Federal, a criação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920, sendo considerada como a Universidade brasileira oficial. E, como iniciativa dos governos estaduais, a Conferência Interestadual de Ensino Primário, que aconteceu entre os meses de outubro e novembro de 1921, com a participação de representantes do governo de diversos estados, dentre eles São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Distrito Federal. Nesta conferência discutiu-se a difusão e obrigatoriedade do Ensino Primário. A grande questão colocada em pauta era a necessidade de extinção ou diminuição do analfabetismo no país por meio de acordos entre a União e os Estados.

O entusiasmo pela educação esteve amparado em duas crenças básicas. A primeira que o aumento no número de instituições escolares favoreceria a democratização do ensino, possibilitando o acesso de grandes camadas populacionais à educação. Ter acesso ao ensino básico favoreceria o desenvolvimento intelectual das pessoas e, conseqüentemente, o progresso nacional. A segunda crença do entusiasmo pela educação estava relacionada à concepção de que a escolarização era o caminho para a formação de um novo homem brasileiro, condizente com o “novo Brasil” que se vislumbrava. Tratava-se da concepção da reforma social a partir da educação (NAGLE, 1974; CAMPOS, 1989).

Segundo Nagle (1974), entre os anos de 1920 e 1929, a rede escolar no país foi ampliada, além de haver melhoramento das condições de funcionamento das instituições escolares existentes e da criação de novas instituições. Começaram a surgir as reformas educacionais estaduais com o intuito de repensar os padrões de ensino e a cultura das instituições escolares. O movimento reformista e remodelador esteve presente nos estados de São Paulo (em 1920, sob a supervisão de Sampaio Dória), Ceará (coordenada por Lourenço Filho, por indicação de Sampaio Dória), Bahia, Minas Gerais (realizada em 1927, sob a coordenação de Francisco Campos),

Pernambuco e Distrito Federal (CAMPOS, 1989; CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002).

A escolarização começou a ser vista como força propulsora do progresso da sociedade brasileira. Mais do que apenas alfabetizar a população, o foco era democratizar o acesso à cultura, com o enriquecimento do currículo.

Com a efervescência ideológica e inquietação social, durante a década de 1920, a busca pelo desenvolvimento social e progresso da nação, significou ambiente fértil para a frutificação das ideias escolanovistas em que se buscava um “novo homem” para um “novo Brasil” (NAGLE, 1974). Tinha-se a ideia de que era possível e desejável uma reforma social a partir da reforma educacional. “A Escola Pública é como um dos meios políticos mais poderosos, isto é, o que contribui diretamente para formar a Nação, garante a integridade do país, a harmonia entre os cidadãos, a ordem e o progresso” (ANTIPOFF, 1932, p. 25).

Naquele momento, a pedagogia tradicional “livresca” foi criticada e considerada arcaica. E, a partir dos ideais da Escola Nova, buscaram-se reformulações nos métodos pedagógicos que deveriam ser mais relacionados à vida e realidade cotidiana das crianças. Cabendo ao professor a tarefa de fornecer os meios para que se desenvolvessem por si mesmas (NAGLE, 1974; CAMPOS, 1989; CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002).

Foi, portanto na década de 1920 que o ideário escolanovista apareceu na reorganização mineira de forma ampla e sistemática marcando o otimismo pedagógico.

Dentre algumas das propostas escolanovistas que permearam as reformas de Ensino nos Estados, e, especialmente Minas Gerais, estava a importância de as escolas se adaptarem as leis naturais de desenvolvimento da criança, além de desenvolverem métodos para a investigação das habilidades e atitudes dos alunos, possibilitando, desta forma, um auxílio no desenvolvimento futuro. Além disso, esperava-se que as escolas fossem práticas, preparando os alunos para os problemas e desafios da vida real (CAMPOS, 1989).

É neste contexto que a psicologia, enquanto ciência, aparece como protagonista no processo das reformas educacionais do país. Dentre algumas das contribuições desta ciência para a educação, Campos (1989) cita: a descrição das variações psicológicas de acordo com a idade; a caracterização objetiva das similaridades humanas e das diferenças individuais e a construção de um modelo de explicação psicológica genético-funcional. Os saberes da psicologia passam a ser relevantes para auxiliar os educadores na organização de salas de aula de acordo com as capacidades e potencialidades identificadas em cada criança.

A expressão “Escola Nova” foi adquirindo dois sentidos no contexto educacional brasileiro. O primeiro deles foi a libertação da criança da metodologia clássica de ensino, pelos conhecimentos advindos da psicologia científica. O segundo, para uma perspectiva da educação como sendo funcional, atendendo às necessidades de transformação social da nação (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002). “A educação é a grande esperança que a humanidade civilizada alimenta diante de tamanha miséria física e moral, em contato com tantas vidas desperdiçadas pela ignorância e pela falta de uma verdadeira compreensão” (ANTIPOFF, 1933, p. 142).

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública (gerido por Francisco Campos), cuja finalidade era a de centralizar as políticas educacionais e de saúde sob o controle do governo federal. Em 1931, Getúlio Vargas (então presidente do Brasil) e Francisco Campos, solicitaram sugestões de especialistas para o aprimoramento da educação no país. Em 1932, os principais representantes das Reformas de ensino dos estados elaboraram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, com a proposta de implementação de um plano uniforme em todo o país, considerando a educação como um serviço público, cujo oferecimento deveria advir do Estado, em cooperação com instituições sociais. Neste manifesto ênfase foi dada à necessidade de se organizar a educação das grandes massas com espírito científico, considerando os conhecimentos das ciências psicobiológicas (CAMPOS, 1989).

A Constituição de 1934 incorporou algumas sugestões propostas no manifesto, mas também deixou abertura para a educação privada, defendida pelos grupos católicos, que acreditavam que os pais deveriam escolher a educação que dariam para os

seus filhos. As escolas primárias públicas se expandiram, enquanto as escolas católicas privadas ficaram voltadas para as elites.

Constatou-se altas taxas de repetência nas escolas públicas, demandando a atenção de estudiosos e educadores. Na década de 1940, as estatísticas sobre repetência nas primeiras séries do ensino primário indicavam taxas em torno de 43% para a primeira série, 39% para a segunda, 33% para a terceira e 19% para a quarta. E, nos demais estados do país, o cenário não era diferente (CAMPOS, 1989).

Uma das propostas liderada por educadores como Lourenço Filho, em São Paulo, e Francisco Campos, em Minas Gerais, foi a aplicação de testes mentais em todas as crianças antes de iniciar o processo educacional para que fossem identificadas suas potencialidades ou defasagens cognitivas. Esta era a estratégia, para a realização da organização racional das salas de aula, estruturando as “classes seletivas” de acordo com os níveis de maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita (CAMPOS, 1989; CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002).

A partir da constatação de que as crianças aprendiam de forma diferenciada e em ritmos também distintos, foram instituídas as classes seletivas, baseadas nos processos de desenvolvimento mental. O foco era a necessidade de respeitar as características individuais das crianças, suas atividades espontâneas e o estabelecimento de um modelo educacional funcional. Assim, as escolas deveriam proporcionar uma educação diferenciada para as crianças, de acordo com suas características individuais. As crianças identificadas como imaturas e/ou menos inteligentes, deveriam ter uma formação separada e diferente, por meio de um programa de instrução mais lento. Naquele momento, os aspectos culturais e ambientais eram desconsiderados na análise dos resultados obtidos. A responsabilidade pelo fracasso do aluno era colocada nas suas faculdades intelectuais e não da escola e seus métodos educativos ou à falta de oportunidades advindas de seu meio sociocultural (CAMPOS, 1989).

Inspiradas pelos ideais da Escola Nova (advinda da Europa) e da Escola Progressiva (advinda dos EUA), o governo do Estado de Minas Gerais, pela

Reforma de Ensino Francisco Campos (1927-1928) estabeleceu intercâmbio com essas propostas, enviando profissionais brasileiros para os EUA e Europa e convidando intelectuais estrangeiros, engajados nestes movimentos, para auxiliarem na implementação da reforma da educação.

No Estado de Minas Gerais, em 1927, iniciou-se uma reforma educacional que tinha, dentre algumas de suas iniciativas, a criação da Escola de Aperfeiçoamento de Professores, na cidade de Belo Horizonte, e estes receberiam uma formação embasada nos ideais da Escola Nova. No processo de reforma educacional do estado, duas ações foram executadas em 1928. A primeira, enviou um grupo de professores brasileiros para a Universidade de Colúmbia, nos EUA, para receberem treinamento sobre os novos processos e métodos educacionais que estavam sendo implementados em terras norte-americanas. E a segunda foi uma missão cultural enviada para a Europa, como afirmam Campos (1989), Campos; Assis; Lourenço Filho (2002), com o objetivo de contratar, temporariamente, professores engajados no movimento da Escola Nova, para iniciarem os cursos de formação de professores no Brasil. Dentre os professores e intelectuais que vieram ao Brasil no ano de 1929, estavam Theodore Simon e Helena Antipoff. “A ideia era precisamente transmitir aos educadores brasileiros as novas descobertas em pedagogia, que deveriam ser solidamente apoiadas nos conhecimentos da psicologia e da sociologia” (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002, p. 19).

Foi nesse contexto que Helena Antipoff, então assistente de Edouard Claparede, no Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, e envolvida com o movimento da Escola Nova na Suíça, foi convidada a vir para o Brasil, com um contrato temporário de um ano. Contrato este que foi estendido por vários anos até a decisão de Antipoff de permanecer para sempre no país e tornar-se cidadã brasileira (CAMPOS, 2001; 2003).

Ao chegar em Minas Gerais, em 1929, Antipoff deparou-se com o desafio de conhecer um novo contexto sociocultural e, para isto, dedicou-se a algumas pesquisas de campo para conhecer as crianças mineiras antes de elaborar propostas práticas de trabalho.

Na Reforma de Ensino de Minas Gerais, as escolas eram vistas como agentes socializadores, cujo objetivo era preparar as crianças para a convivência em sociedade e em democracia. E, para isto, os professores deveriam aprender os novos métodos trazidos pelos educadores progressistas (norte-americanos) e escolanovistas (europeus).

Hoje que a educação começa a ser considerada como a chave de salvação de todos os males humanos – não é a educação que se evoca para abolir a guerra e as suas atrocidades, o crime e as suas monstruosidades, as enfermidades sociais e as suas misérias? Ora, a educação não poderá dar os frutos que dela se esperam sem que o educador esteja à altura da tarefa confiada (ANTIPOFF, 1932, p. 19).

Helena Antipoff assumiu sua função como professora na Escola de Aperfeiçoamento, iniciando um programa de pesquisa sobre o desenvolvimento mental das crianças mineiras, assim como seus ideais e interesses. Trazia a influência de sua experiência na Europa, com a teoria da Escola Ativa que propunha que para melhor se educar uma criança, é fundamental conhecê-la primeiro. Desta forma, as escolas deveriam se adaptar aos interesses naturais das crianças. E Antipoff estava investigando, portanto, o tipo de criança para o qual as escolas brasileiras deveriam se adaptar. E ainda chamava atenção para a importância de,

[...] se propagar as ideias e obras pedagógicas desde o jardim-de-infância até a escola superior, para que vigorem como elementos fundamentais de educação ativa, a liberdade, o interesse e o respeito aos demais direitos humanos (ANTIPOFF, 1940, p. 222).

A partir de um trabalho embasado em criteriosas pesquisas, Antipoff contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da educação e da psicologia no país, deixando sua marca na educação especial (BORGES; CAMPOS, 2016).

Empenho-me em servir de todo o coração até minhas últimas forças ao povo de Minas Gerais, contribuindo para a formação de educadores das novas gerações do grande Estado e ajudando o ajustamento da infância excepcional para o bem estar do lar familiar e da comunidade (ANTIPOFF, 1932b, p. 394).

Em discurso como paraninfa da turma da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Minas Gerais, de 1932, Helena Antipoff pontuou:

[...] 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?

O fim que aqui nos reúne é a Reforma do Ensino Público em Minas. Aqui estamos animadas pelo mesmo espírito renovador e marchando com o mesmo passo de progresso (ANTIPOFF, 1932, P. 27).

Em seu trabalho, propôs uma análise do desenvolvimento intelectual das crianças a partir de uma perspectiva que considerava aspectos culturais e ambientais (CAMPOS, 1989; 2001). Isso porque constatou, em suas pesquisas, a constante interação entre a natureza da criança e o ambiente no qual ela vivia e sensibilizou-se para a necessidade de proporcionar uma educação com currículo diversificado em estímulos para as crianças desenvolverem diferentes aspectos de sua personalidade. Adotou a abordagem construtivista em seu trabalho, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, entendendo que a criança interagiu ativamente com seu ambiente. Buscou também constante associação entre a teoria e a prática nas propostas educacionais elaboradas, propondo a utilização de trabalhos manuais e o foco no estudo e contato direto com a natureza.

A escola poderia ser algo de bem diferente, partindo da vida, do trabalho, da ação comunitária... Por melhor que seja a escola acadêmica, ela é desnaturada porque se afasta do regime natural de desenvolvimento bio-psico-sociológico, cultural e econômico. A escola cria subprodutos humanos e gera, em última análise, a infelicidade (ANTIPOFF, 1992b, p. 394).

Segundo Nagle (1974), entre as décadas de 1920 e 1930, surgia a preocupação dos educadores com as crianças do meio rural que não tinham educação de qualidade. Interesse compartilhado por Antipoff, que identificou nesse meio, muitas crianças com altos índices intelectuais, mas sem oportunidades de desenvolver seus talentos. A sua preocupação pela educação no meio rural não se restringia apenas ao caráter pedagógico, mas, também, e, sobretudo, com o abandono em que os habitantes rurais viviam. Defendia, assim, maior civilização desses ambientes de forma a elevar os níveis culturais e econômicos, permitindo que seus habitantes permanecessem ali em boas condições de vida (ANTIPOFF, 1946; 1963).

Ao propor a utilização de técnicas e abordagens advindas de tradições genebrinas, norte-americanas e russas em seus trabalhos no Brasil (como por exemplo, a Escala de Inteligência de Binet Simon com suas revisões propostas por Lewis Terman e a Experimentação Natural de Alexander Lazursky), a prática elaborada por Antipoff em terras brasileiras demonstrou um cunho de singularidade, necessária à adaptação às necessidades de um novo contexto socio-histórico. Em seu trabalho, propôs a

análise do desenvolvimento intelectual das crianças, pela perspectiva que considerava aspectos culturais e ambientais (CAMPOS, 2001).

Para a educadora, o resultado obtido em um teste de inteligência deveria ser analisado de forma crítica e criteriosa, uma vez que percebeu, em suas pesquisas, forte marca ambiental e cultural nos resultados (BORGES; CAMPOS, 2016).

Denominava de “Inteligência Civilizada” aquela inteligência obtida na aplicação de um teste. A partir da perspectiva que a sociedade e a cultura tinham impacto no desenvolvimento das habilidades intelectuais de uma criança, Antipoff via a inteligência como um produto complexo, construído a partir da combinação de diversos fatores, tais como as disposições intelectuais inatas de uma criança, a maturação biológica, seu caráter e o ambiente social (incluindo as condições de vida e a cultura) (ANTIPOFF, 1931).

4.2 Helena Antipoff e a educação de crianças bem dotadas

A preocupação de Helena Antipoff com os bem dotados, especialmente aqueles advindos do meio rural, mostra-se presente em seus escritos e atuações desde o final da década de 1920. Apesar de utilizar o termo “superdotado” em alguns de seus textos, deixava clara sua insatisfação com tal palavra, por acreditar que se fazia pensar em algo raro e incomum, possivelmente tratado com indevidas estigmatizações. A partir dessa compreensão, passou a utilizar o termo “bem dotado” para se referir às crianças e jovens que se destacavam dos demais⁴² (ANTIPOFF, C., 2010); (ANTIPOFF, 1992a). (APÊNDICE C). Este, portanto, foi o termo prioritariamente utilizado em seus trabalhos e também foi apropriado por Daniel e Otília Antipoff, no trabalho realizado na Escola Educ (ANTIPOFF, D., 2003). Entende-se, portanto, que preservar os termos utilizados, ao realizar um trabalho de cunho histórico, é ser fiel às fontes consultadas.

Não é apenas a marca da inspiração europeia, especialmente do movimento da Escola Nova, que pode ser identificada no trabalho de Antipoff. Em seus escritos sobre superdotação, datados entre as décadas de 1920 a 1970, Antipoff fez

⁴² Foi realizado o mapeamento dos termos utilizados por Helena Antipoff, em seus escritos, para se referir a essas crianças (APÊNDICE C).

referência a alguns pesquisadores norte-americanos, tais como Lewis Terman, Letta Hollingworth e Catharina Cox Milles⁴³, o que indica também diálogos com essas propostas ao elaborar sua obra sobre superdotação no Brasil.

Em terras brasileiras, assim como aconteceu nos EUA, a preocupação maior e inicial, do ponto de vista educacional, esteve voltada para as crianças que apresentavam deficiência intelectual e, posteriormente, para aquelas que se destacavam nesse quesito, denominados tanto nos EUA quanto no Brasil de “excepcionais”. No contexto brasileiro, o termo começou a ser utilizado por sugestão de Antipoff, provavelmente inspirada por suas leituras de autores norte-americanos como Lewis Terman e Leta Stetter Hollingworth, citados por Antipoff (1950). Este termo foi apresentado por Terman (1916) e definido por Hollingworth (1917) como caracterizando aquelas crianças que se desviavam da média esperada, localizando-se abaixo ou acima dela no desenvolvimento intelectual.

Apesar de ter focado grande parte de seu trabalho pedagógico e educacional, nas crianças com deficiência intelectual, desde sua chegada ao Brasil em 1929, Helena Antipoff já demonstrava preocupação com as crianças bem dotadas, chamando atenção para o abandono a que estavam relegadas, não apenas nas escolas, mas na sociedade como um todo. Em 1938, no Relatório Geral da Sociedade Pestalozzi, de Belo Horizonte, da qual era presidente, citou oito casos de crianças bem dotadas, já demonstrando preocupação com as condições de vida pouco estimulantes ao desenvolvimento intelectual das mesmas (ANTIPOFF, 1938).

Todos nós, adultos de hoje, somos responsáveis pelo futuro. Pais, mestres, homens públicos, sacerdotes, escritores, artistas – a todos caberá uma parcela de culpa, se a geração que nos substituir na arena da vida tiver a imperfeição da nossa ou for pior que a nossa... Cuidar das crianças bem dotadas é predeterminar, de certo modo, os rumos da futura sociedade (ANTIPOFF, 1946/1992a, p. 11).

⁴³ Em uma busca inicial, anterior à pesquisa, foi realizada uma sondagem nas obras de Helena, Daniel e Ottília Antipoff nas quais estes três autores – Terman, Hollingworth e Miles, referências na temática da superdotação nos EUA, são citados direta ou indiretamente. Isto com o objetivo de identificar possíveis diálogos entre as propostas trazidas por Helena Antipoff, em seu trabalho com os bem dotados no Brasil, e o que se propunha no trabalho realizado nos EUA. O trabalho dos três autores norte-americanos (Lewis Terman, Catharina Cox Miles e Letta Hollingworth) foi pesquisados no estágio doutoral realizado na Universidade de Akron, em Akron (OHIO-EUA) entre os meses de março a junho de 2014.

Em 1938, nos estatutos da Sociedade Pestalozzi⁴⁴, Antipoff reiterava sobre a necessidade de cuidar também dos bem-dotados, incluindo-os nos termos do novo estatuto desta instituição. Em 1942, escreveu um breve documento para a “Campanha da Pestalozzi em Prol do Bem Dotado”, sensibilizando para a importância da assistência à infância como forma de bem-estar do país e de prevenção de futuros problemas (ANTIPOFF, C., 2010).

Também como citado por Terman (1926), Hollingworth (1924) e Miles (1951), nos EUA, Antipoff (1932), no Brasil, mencionava os bem dotados como merecedores de educação especializada. Já nessa época, pensava em realizar algo voltado para essas crianças, ressaltando que o atendimento precoce poderia ser de grande contribuição no sentido de formar cidadãos mais preparados para a vida.

Antipoff desenvolveu uma preocupação especial para com a descoberta de talentos e a educação dos bem-dotados. Pensava que, em um país como o Brasil, a precariedade das condições de vida da população pobre e a falta de um sistema educacional realmente universal, tinham como consequência a perda de um grande contingente de indivíduos talentosos, bem-dotados, que poderiam contribuir para a comunidade, mas não o faziam por falta de orientação (CAMPOS; LOURENÇO; ANTONINI, 2001, p. 29).

O primeiro atendimento educacional especializado para aos bem dotados no Brasil foi criado em 1945, por Helena Antipoff, na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro (BRASIL, 2001). Foram reunidos pequenos grupos de bem dotados dos colégios da zona sul da cidade, na faixa etária de dezesseis a dezoito anos. As escolas indicavam as crianças que demonstravam desempenho superior para as habilidades artísticas como música, teatro e também literatura. Essa experiência evidencia que a perspectiva de Antipoff sobre superdotação ia além dos resultados obtidos pelos testes de Inteligência, até então utilizados (que avaliavam, sobretudo, habilidades de raciocínio e linguagem).

Com esse trabalho, percebeu o despreparo dos professores para com este alunado, além de criticar as escolas de um modo geral e o ambiente entediante e pouco acolhedor à criatividade e necessidades das crianças superdotadas (ANTIPOFF,

⁴⁴ A Sociedade Pestalozzi foi criada em 1932 por Helena Antipoff e um grupo de médicos, educadores e religiosos, com o objetivo de promover o cuidado e educação das crianças excepcionais, além de auxiliar na formação de professores das classes especiais de grupos escolares (FÁVERO; BRITTO, 2002).

1963). Preocupações e críticas também encontradas no contexto educacional norte-americano, no início da década de 1910 (TERMAN, 1916).

Em 1962, a Fazenda do Rosário e a obra da Sociedade Pestalozzi, no município de Ibitiré (em Minas Gerais), em parceria com o governo de Minas Gerais e da União, instalaram um Curso Complementar de dois anos de duração, em regime de semi-internato, para adolescentes bem dotados advindos do meio rural. Outra tentativa de empreender uma ação voltada para essa clientela. Foram proporcionados cursos nos setores industrial e agrícola, com duração de dois anos (ANTIPOFF, 1963).

Em 1966, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, e em 1967, em Belo Horizonte, foram realizados seminários sobre superdotação, com a participação e o incentivo de Helena Antipoff. O assunto em pauta foi a urgência em se organizar programas especiais para atender crianças “[...] de alto quociente intelectual, de capacidades surpreendentes e de possibilidades imprevisíveis” (SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, 1966, p. 2). Nesses seminários, Antipoff afirmou sobre o atraso brasileiro neste sentido, uma vez que países como os Estados Unidos, Rússia, Alemanha, dentre outros, já tinham essa preocupação e faziam algo em prol dessas crianças.

Em 1971, quase completando oitenta anos de idade e um pouco enfraquecida em sua saúde, Helena Antipoff participou ativamente do primeiro Seminário sobre Superdotação do país, em nível nacional, em Brasília, promovido pelo Ministério da Educação (ANTIPOFF, C., 2010).

Nesse seminário, enfatizou sobre o benefício da educação dessas crianças. “Bem educados intelectual, técnica, social, moral e espiritualmente... constituir-se-ão em força positiva do progresso, ... criando condições de vida e não de morte, de alegria e não de lágrimas, de amor e não de ódio” (ANTIPOFF, 1973/1992a, p.28).

Antipoff destacou a importância da participação dos pais, professores e colegas de classe na identificação das crianças superdotadas. Isto porque entendia que a superdotação deveria ser observada não apenas no desempenho intelectual, mas, também, na vida individual e social (ANTIPOFF, 1992a).

Além disso, grande valor era dado à observação dessas crianças em contatos informais. Para Antipoff, os momentos espontâneos e de maior naturalidade favoreceriam a demonstração de traços e características, que talvez não aparecessem nos testes, aplicados de forma artificial (ANTIPOFF, 1992a; CAMPOS, 2003).

Para que vão servir estas observações? A conhecer as crianças, em primeiro lugar, e antes mesmo disso, esse treinamento vai nos ensinar a observar. A observação é o método mais fértil em psicologia. Que conseguiríamos saber, se nos limitássemos somente às experiências, somente aos testes? Nada (ANTIPOFF, 1927/1992c, p. 39).

A criança superdotada, naquele momento, era considerada a que apresentava um desempenho intelectual superior, demonstrando facilidade e rapidez na aprendizagem, além de rapidez de compreensão e profundidade de pensamento; originalidade; criatividade; energia vital; iniciativa; sentimento de responsabilidade no grupo; extensão mais ampla de interesses; perseverança no esforço para alcançar seus objetivos e capacidade para liderança (ANTIPOFF, 1992a).

No Brasil, a educação de bem dotados, era algo novo na década de 1970, e este desafio parecia preocupar os educadores, especialmente Antipoff que se questionava sobre qual seria a melhor forma de atendê-los.

Escolas comuns? Escolas especiais só para bem-dotados? Escolas comuns com atividades diferenciadas, com métodos dinâmicos e expansão das aptidões especiais e o desenvolvimento do espírito científico dos bem-dotados? ... No meio de crianças de menor capacidade, estarão sujeitos à perda de oportunidade para o seu desenvolvimento? Em escolas especiais, com pequeno grupo de outros bem-dotados, estarão perdendo oportunidade quanto a seu desenvolvimento social e moral, correndo o risco de se sentirem isolados ou, ao contrário, supervalorizando-se, constituindo um “quisto” e não um grupo dinamizador? No terceiro tipo de atendimento, acima citado, encontrariam eles recursos para a expansão de sua inteligência e de suas aptidões especiais, permitindo-lhes melhor desenvolvimento social e moral, sem correrem risco de uma exagerada auto-valorização, mas, ao contrário, sentindo que podem empregar sua capacidade total na elevação do grupo que com eles convive? Tudo isso nos leva a deixar em aberto o presente item... (ANTIPOFF, 1973/1992a, p. 35).

Apesar das dúvidas sobre o melhor caminho a seguir em relação à educação dos bem dotados, Helena Antipoff começou a trazer questionamentos e críticas sobre uma educação que segregava estas crianças. Sentiu-se motivada com as discussões e reflexões advindas do Primeiro Seminário sobre Superdotados e

colocou em prática o que seria o começo de um original e significativo projeto para essa clientela. Iniciou-se, assim, em 15 de agosto de 1972, o “Movimento pró bem dotados”, no complexo Educacional da Fazenda do Rosário, em Ibirité, MG, por meio do “Projeto CIRCULA” (Civilização Rural, Cultura e Lazer). O projeto tinha, como objetivo, o atendimento ao bem dotado do meio rural por meio de atividades variadas que pudessem enriquecer o currículo escolar (ANTIPOFF, C., 2010).

Tratava-se de trabalho de cunho preventivo, capaz de despertar liderança e novos interesses nos jovens por meio de uma programação de enriquecimento cultural em colônias de férias, nas quais se realizavam atividades escoteiras; pesquisas de campo e em laboratórios; excursões a locais diversificados e jogos socializantes. Além disso, acreditava-se que esse tipo de educação poderia favorecer a permanência desse jovem em seu meio natural – o campo, contribuindo para a comunidade da qual fizesse parte.

Esse projeto deu certo e em 1973, por meio de doações, Antipoff comprou um terreno no complexo da Fazenda do Rosário, em Ibirité, que tornou-se sede do projeto CIRCULA e passou a realizar este trabalho, de forma concreta e efetiva. Em Junho de 1973, foi fundada a Associação Milton Campos Para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados (ADAV), uma associação civil de caráter não lucrativo. (ANTIPOFF, C., 2010; CAMPOS, 2003).

Essa Associação trouxe uma proposta original no atendimento aos bem-dotados no estado de Minas Gerais, no início da década de 1970. Época que coincide com a institucionalização da legislação sobre o bem-dotado no Brasil (que enfatizava a necessidade de estas crianças receberem atendimento diferenciado, no que diz respeito à educação) (BRASIL, 1971) e com o início de uma maior mobilização de educadores de todo o país para essas crianças.

A ADAV oferecia aos jovens talentosos, ambiente físico, educativo, cultural e social que estimulava e propiciava o desenvolvimento de suas personalidades mediante encontros semanais nos fins de semana ou colônias de férias. Eram realizados programas de enriquecimento cultural nas áreas agrícola, ecológica, artística, musical, científica e social. Dentre algumas tarefas que eram desenvolvidas pelos

participantes, citam-se: jardinagem, artesanato, escotismo, leitura e dramatização de textos e poesias.

O objetivo era a descoberta e incentivo de talentos e criatividade, sobretudo no meio rural, além de proporcionar a esses jovens experiências e atividades extracurriculares para enriquecer o dia a dia e estimular novas aprendizagens e novas investigações. Isso como forma de auxiliar na construção de uma vida melhor e de um bem estar comum.

Antipoff realizava este trabalho tendo cada criança como centro do processo educativo, estimulando a criatividade e autonomia, considerando as suas habilidades e interesses, além do contato constante com a natureza.

Após o falecimento de Helena Antipoff, em 1974, vários foram os profissionais e educadores que deram continuidade a essa obra (que ainda está em funcionamento na atualidade). Dentre eles, Daniel e Ottília Antipoff, casal que, quatro anos depois, fundou a Escola Educ, tendo como uma de suas propostas, o oferecimento de atendimento diferenciado e especializado para crianças bem dotadas.

Dentre os pontos semelhantes entre as propostas para os bem dotados nos EUA (TERMAN, 1916; MILLES, 1951; HOLLINGWORTH, 1917; 1924; 1926) e no Brasil, com Helena Antipoff (1992a) citam-se: conhecer, em um primeiro momento, quem são essas crianças, para só então propor alternativas educacionais específicas e efetivas; a preocupação com os despreparo dos professores e das escolas para com essas crianças; o interesse em sensibilizar a sociedade para a importância de apoio e atendimentos a essas crianças e jovens.

A partir da inspiração de teorias e propostas educacionais norte-americanas, aliadas às experiências acadêmicas e profissionais vivenciadas em terras russas, francesas e suíças, Antipoff elaborou uma obra pioneira e original voltada para os bem dotados, considerando as necessidades e possibilidades do contexto sociocultural brasileiro

O trabalho realizado na Escola Educ esteve baseado nos preceitos educacionais humanistas e nas propostas para a educação de crianças bem dotadas, de Helena Antipoff (ANTIPOFF, 1992a; ANTIPOFF, D., 2003).

4.3 Propostas de transformações educacionais – sobre escolas experimentais

Considerou-se nesta pesquisa que a Escola Educ foi uma escola experimental. Estudar sua proposta pedagógica e de outras escolas que questionaram os preceitos educacionais tradicionais importa no sentido de que as experiências educacionais inovadoras vêm dizer que é possível a escola ser de outro jeito e funcionar de outra forma.

Entende-se como escola experimental aquela instituição educacional que segue um método de ensino diferente do denominado tradicional (que tem no conteúdo, no papel do professor como condutor do conteúdo e no resultado final de uma avaliação formal, o foco do processo de ensino). Trata-se de uma escola que tem por objetivo experimentar alternativas pedagógicas a partir de critérios empíricos e pragmáticos, embasados em teorias educacionais e psicológicas. Apresenta flexibilidade curricular, liberdade de métodos e de procedimentos de avaliação e se organiza com autonomia para o desenvolvimento de um padrão de ensino renovado e flexível. Prioriza o dinamismo das aulas, dadas de forma lúdica e articulada com o que tem significado para a criança, (que passa a assumir o lugar central nas ações educativas, levando em consideração seu desenvolvimento, curiosidade e interesse). É uma escola que busca a construção de uma aprendizagem que seja significativa para a criança, (incentivada a observar, questionar, investigar e experimentar o que aprende ao mesmo tempo em que vivencia experiências do seu cotidiano). Isso como forma de cultivar o gosto permanente pela aprendizagem e pela exploração do mundo.

A busca pela renovação escolar, num primeiro momento, aconteceu a partir da idealização e criação de escolas para crianças pequenas vinculadas às grandes universidades que promoveram o movimento escolanovista na Europa ou o progressivista nos EUA. Nessas escolas, experimentavam-se novos métodos e processos educativos, amparados por estudos científicos sobre a criança e seu desenvolvimento.

Segundo Lourenço Filho (2002), o educador Francis Parker é considerado o precursor desse movimento nos EUA, tendo instalado a primeira escola experimental primária junto à Universidade de Chicago. A investigação científica frente aos problemas técnicos identificados no ensino começou a acontecer, com o intuito de associar a pesquisa à aplicação prática. Nessa escola, o princípio norteador do trabalho realizado era a ideia de se “aprender fazendo”. Buscava-se a construção de um estilo de vida democrático, estimulando a iniciativa e o trabalho nos alunos.

Entre as décadas de 1910 a 1920, o movimento ativista expandiu-se no contexto educacional norte americano, destacando como aspectos merecedores de atenção, o reconhecimento das diferenças individuais como ponto de partida para a identificação dos interesses e capacidades das crianças e as atitudes sociais dos alunos no ambiente escolar. A partir dessa concepção, foram desenvolvidos alguns sistemas de trabalho que pudessem atender a essas demandas, como, por exemplo, unidades de trabalhos mais flexíveis e o estudo através de projetos de investigação. (LOURENÇO FILHO, 2002).

No contexto europeu, cita-se como exemplo da busca pela renovação escolar, a Maison de Petits, escola experimental idealizada por Edouard Claparède junto ao Instituto Jean Jacques Rousseau e incorporada ao sistema de educação público suíço (onde Helena Antipoff atuou como uma das primeiras professoras). Nessa escola, buscava-se oferecer ambiente propício à satisfação das necessidades de curiosidade, interesses e movimento da criança a partir de experiências práticas nas quais se priorizava a liberdade de experimentar, o estímulo à ação e o senso de iniciativa. (CAMPOS, 2012; ANTIPOFF, D. 1997).

Também foram idealizadas escolas experimentais com o intuito de utilizar os conhecimentos científicos e pedagógicos para o desenvolvimento e educação de crianças denominadas “anormais”. Posteriormente, esses conhecimentos começaram a ser adaptados e utilizados, também, em contextos educacionais voltados para crianças normais. O que pode ser identificado tanto no trabalho de Maria Montessori, na Itália, quanto no trabalho de Decroly, na Bélgica (ambos,

médicos de formação que se especializaram no estudo das então denominadas “crianças anormais”). (LOURENÇO FILHO, 2002).

Considerada pioneira no que diz respeito à prática, Maria Montessori (1870-1952) formou-se em medicina, sendo a primeira mulher na Itália a alcançar este título. Em seu trabalho, privilegiou a observação sistemática e teorização, buscando aliar teoria e prática. Destacou a importância de preparar e adequar o ambiente para a vida e aprendizagem das crianças, preocupando-se com a adequação de mobiliário e elaborando materiais didáticos específicos (com o objetivo de proporcionar um trabalho independente e ativo nas crianças). Montessori fundou centros voltados para crianças passarem o dia enquanto seus pais trabalhavam, denominado de “As casas das crianças” (*Casa dei Bambini*). A instalação da primeira delas deu-se em Roma, em 1907 (com sistema educacional diferente do até então utilizado na educação pública da Itália), voltada para crianças normais. As ideias educativas de Montessori foram aplicadas primeiramente em jardins de infância (com crianças de quatro a seis anos), sendo posteriormente ampliadas e difundidas para diversos países como um sistema educativo. Tendo como princípios básicos a liberdade (como uma condição de expansão de vida para que a criança se desenvolva de acordo com suas necessidades em cada momento de sua evolução); atividade (que deve ser amparada por um ambiente propício ao movimento e ao trabalho interessado) e individualidade (entendendo que para ser livre, faz-se fundamental a possibilidade de desenvolvimento da personalidade própria). (GAUTHIER; TARDIF, 2013; LOURENÇO FILHO, 2002; JENKINS, 2000).

Também no Brasil podem ser identificadas iniciativas amparadas pela busca de renovação escolar. Lourenço Filho (2002) apresenta duas delas, entendidas como adaptações do sistema de ensino de Maria Montessori, porém com estruturas originais. A primeira, Escola Regional de Meriti, foi fundada em 1923, por Amanda Álvaro Alberto na cidade de Caxias (Rio de Janeiro). Trouxe como inovadora a intenção socializadora direcionada para os alunos; procedimentos didáticos diferenciados e o estímulo ao encontro da família com a escola (voltado, também, para a educação dos pais dos alunos advindos do meio rural por meio da divulgação de conhecimentos sobre higiene, educação doméstica, trabalhos manuais, jardinagem e criação de pequenos animais.). Propunha um programa flexível tanto em relação às atividades e conteúdos, quanto em relação aos horários, por meio de

processos ativos para a aprendizagem. Já o Instituto Cruzeiro, fundado por Álvaro Neiva, na cidade de Cruzeiro (São Paulo) na década de 1930, foi a segunda iniciativa de renovação escolar apresentada, mas voltada para o ensino secundário. Com atividades realizadas em regime de internato e externato, atendia ao programa curricular padrão, mas propunha uma forma de gestão inovadora: com a participação ativa dos alunos e docentes (que eram tratados de forma igualitária) tanto em relação às questões de uma aula específica, por exemplo, quanto para questões da administração geral da escola. Buscava-se a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento de espírito de solidariedade com o grupo e com a comunidade em geral.

Tendo esse breve panorama como pano de fundo, evidencia-se que a Escola Educ não foi a única instituição escolar que surgiu nesse contexto. Várias outras, inspiradas pelo movimento de busca pela renovação escolar, foram criadas no Brasil e em outros países, impulsionadas pela necessidade de questionamento e modificação dos contextos educacionais tradicionais ou convencionais, com a convicção de que a escola do passado não poderia servir mais como referência.

Antes de abordar a história da Escola Educ com suas especificidades pedagógicas, serão citadas algumas experiências de escolas entendidas aqui como experimentais. A intenção, neste momento, não é fazer uma apresentação aprofundada sobre essas escolas e muito menos avaliá-las como experiências positivas ou negativas. Mas apresentá-las brevemente ressaltando que, assim como a Educ, buscaram e buscam um fazer pedagógico diferente.

As escolas apresentadas foram: Summerhill, fundada em 1921, em Londres (GAUTHIER; TARDIF, 2013); *Scuola Nido e Scuola Dell'infanzia*, fundadas em 1946, na Itália (SÁ, 2010); a *Escuela Experimental La Bahia*, fundada em 1965, na Argentina (GRAVATÁ, *et al.*, 2013) e a Escola Balão Vermelho, fundada em 1972, em Belo Horizonte (SÁ; CHEIB, 2001; SÁ, 2010)⁴⁵.

⁴⁵ Não foi intenção desta pesquisa, investigar de forma aprofundada cada uma dessas escolas. Mas, o que se buscou foi o conhecimento de alguns aspectos relacionados à proposta pedagógica de cada uma com o intuito de contextualizar o surgimento de várias iniciativas em momentos e contextos variados, que almejavam novas possibilidades educacionais: Londres (1921); Itália (1946); Argentina (1965) e Brasil (1973). . A escolha por apresentar essas escolas e não outras tantas que poderiam ser citadas se deu de forma aleatória sem a intenção de marcar importância maior de uma ou de outra.

Summerhill

Fundada por Alexander Sutherland Neill em 1921, nas proximidades de Londres (funcionando até os dias atuais), tem como um de seus pilares a liberdade e autonomia dos alunos (que escolhem o que farão no tempo em que estiverem na escola, sem quaisquer tipos de direcionamentos, devendo seguir os seus desejos). Além da liberdade, são priorizadas a crença na bondade original dos indivíduos e a possibilidade de se trabalhar as emoções no dia a dia escolar. Trata-se de uma escola particular que atende crianças de 5 a 15 anos. A organização pedagógica é a mínima possível para possibilitar maior liberdade de criação por parte das crianças. Nenhuma atividade é obrigatória além de não existirem programas a serem cumpridos. Cada aluno organiza seu tempo da forma como assim o desejar, sendo valorizadas atividades criadas inteiramente pelos estudantes como teatros, trabalhos manuais e uma diversidade de trabalhos artísticos. Apesar de haver muita liberdade, isto não significa que não existam regras. Estas são propostas em assembleias com os alunos e demais pessoas da escola. Ao professor cabe o papel de emancipador, favorecendo a busca dos interesses e desejos da criança, sem impor regras autoritárias ou julgamentos de valor. (GAUTHIER; TARDIF, 2013).

Scuola Nido e Scuola Dell'infanzia

Escolas criadas na região de Reggio Emilia, na Itália, em 1946, no período pós-guerra, por iniciativa dos pais das crianças, insatisfeitos com a educação vigente. Rompendo com os padrões tradicionais de educação, a proposta dessas escolas é inovadora, buscando uma integração constante entre escola, família e sociedade. Um dos pontos centrais do trabalho pedagógico é a escuta da criança em seus interesses, entendida como o centro do trabalho pedagógico e como a protagonista de seu processo de aprendizagem. Cabe ao professor o papel de incentivador da curiosidade e criatividade infantil a partir de uma relação de reciprocidade com as crianças. Essas escolas apresentam flexibilidade na metodologia de ensino e buscam uma mudança contínua em suas propostas. Uma das formas de se trabalhar é através dos projetos "...vividos realmente como uma espécie de aventura e pesquisa. Não são criados ao acaso, ao contrário, emergem de um intenso percurso de observação exploração sobre o que é de fato relevante para a criança." (SÁ, 2010, p. 64). Todo projeto realizado é observado e registrado através de uma

documentação pedagógica coletiva e não individual (slides; gravações; vídeos; anotações, comentários; reflexões). Avalia-se o êxito ou não de um projeto de acordo com a motivação e interesse das crianças, além da aproximação com sua experiência; abertura para experiências diferenciadas; interação e resolução de conflitos. Ou seja, a avaliação proposta através desta abordagem, busca um entendimento do processo de aprendizagem como um todo, distanciando-se significativamente das propostas avaliativas tradicionais. A arquitetura aparece como outro aspecto de significativa relevância, permitindo um diálogo entre o ambiente interno e externo, uma vez que o ambiente é entendido como tendo valor educativo. A ausência de portas e o uso de transparências através de vidros, plásticos e paredes vazadas, faz com que a escola se torne “um espaço semelhante a um aquário, que permita ver as pessoas que vivem nela.” (SÁ, 2010, p.67). O trabalho com artes tem bastante destaque nessas escolas, sendo o “ateliê”, um espaço privilegiado e bastante utilizado por todos. Nesse espaço, as crianças criam a partir da natureza (terra, folhas, areia, pedras, cascas de árvores...) e de materiais reaproveitáveis (rolhas, tampas, garrafas pet...). A criança é incentivada a explorar o ambiente e os materiais da forma como lhe convier, o que favorece a livre expressão. Apesar de existir uma rotina previamente planejada para a semana, esta se mostra aberta e flexível a modificações de acordo com a necessidade.

Escuelas Experimentales: La Bahia

As 25 Escuelas Experimentales (as escuelas) que hoje existem na Argentina como instituições públicas, surgiram a partir de uma experiência independente. Em 1965, a artista e professora universitária aposentada Dorothy Ling, começou a realizar encontros aos finais de semana com seus ex-alunos em sua casa, em Buenos Aires. Nesses encontros, realizavam investigações e estudos nas áreas da música, pintura, teatro, idiomas e educação. Foi então que, questionando o sistema de ensino obrigatório vigente, o grupo fundou um centro de pesquisas pedagógicas que se tornou uma escola para crianças. As atividades dessa escola tiveram suas raízes no trabalho com artes, tendo como intuito, a exploração livre da criatividade das crianças. Essa escola se desenvolveu de forma privada por vinte e cinco anos até que, em 1984, o Ministério da Educação Argentino solicitou o desenvolvimento dessa experiência em âmbito estadual. Daquele momento em diante, diversas

outras *escuelas experimentales* foram surgindo, a partir de uma aliança de pais e professores interessados em fornecer uma educação diferenciada aos seus filhos. Uma destas escolas chama-se *La Bahia* e está localizada na província da Terra do Fogo, na Argentina. Um de seus pilares pedagógicos é a flexibilidade no ensino e a valorização da diversidade dos alunos. Alunos e educadores sentam-se em círculos, sobre almofadas no chão para a realização das atividades diárias. Não existem cadeiras e a disposição de cadeiras enfileiradas não é sequer imaginada. As paredes são contempladas com pinturas e atividades realizadas pelos alunos. As refeições são realizadas em conjunto com os professores, cabendo aos próprios alunos a distribuição dos pães e chás servidos. Nessa escola, são oferecidas as seguintes etapas escolares: pré-primário (com três anos de duração); primário (seis anos de duração) e secundário (seis anos de duração). Todos os grupos ficam organizados em um mesmo ambiente (sem qualquer parede separando). O que diferencia um do outro é que cada etapa constitui um círculo de alunos. As atividades de artes e pintura são priorizadas. Jogos e brincadeiras são utilizados com frequência, principalmente entre os intervalos das atividades propostas (que normalmente duram trinta minutos). Outro ponto central dessa escola é o ato de compartilhar. Tanto o lanche diário quanto os materiais escolares utilizados são de uso coletivo e compartilhado por todos os alunos. Aos professores, cabe a responsabilidade de estimular os alunos a repensarem o mundo que já conhecem na busca de soluções criativas e originais para os desafios propostos. Os pais são constantemente chamados para momentos em que cozinham nos eventos mensais denominados “padaria”. Nesses encontros, são discutidos os pontos fortes e fracos dos alunos e o que pode ser feito para auxiliá-los. O que é cozinhado pelos pais nestas ocasiões (pizzas, pães, doces) é vendido na comunidade e a renda obtida é voltada para a escola. Desta forma, a presença dos pais propicia uma rede fortalecida de relações entre escola, alunos, professores e comunidade. Outro exemplo da participação das famílias na escola é o parquinho das crianças, composto por brinquedos de madeira confeccionados pelos próprios pais. (GRAVATÁ, et.al, 2013).

Escola Balão Vermelho

Fundada em 1972 pelas pedagogas lêda Maria Luz Brito, Maria Elena Latalisa de Sá e Maria Elisabete Penido Lobato, na cidade de Belo Horizonte, a Escola Balão Vermelho busca a reflexão constante sobre sua prática, demonstrando flexibilidade em sua proposta e em suas ações pedagógicas. Adota uma linha pedagógica amparada na abordagem construtivista/sócio-interacionista, entendendo como primordial a questão da socialização da criança (vista como um cidadão em formação). As propostas educacionais visam se adequar às necessidades do contexto sócio-histórico da qual faz parte. Busca-se o convívio escolar pensado na coletividade de forma refletida, estimulando nos alunos uma aprendizagem que vai para além dos conteúdos definidos à priori. Sendo assim, a capacidade de reflexão, a valorização da diversidade e o respeito ao outro são pontos chave buscados nessa proposta. Os alunos são agrupados por ciclos de formação sendo que um dos focos no trabalho é a busca por estratégias que permitam às crianças uma participação efetiva e crítica em seus processos de aprendizagem. A escola atende crianças a partir de um ano de idade, nas modalidades de ensino infantil e fundamental (1º e 2º ciclos). No ensino infantil, prioriza-se a socialização da criança possibilitando a construção da identidade por meio de atividades interativas variadas, enfocando três aspectos fundamentais: educar, cuidar e brincar. Dando continuidade ao que foi trabalhado no ensino infantil, no ensino fundamental busca-se de forma sistemática o estímulo à curiosidade dos alunos visando conquista de novos conhecimentos e a participação ativa dos mesmos. Para isto, as atividades organizam-se através de projetos de estudos individuais e coletivos visando à investigação do que acontece dentro e fora da sala de aula. A proposta dessa forma de trabalho é que os conteúdos sejam abordados e aprofundados de forma mais ampla e global, além de facilitar a participação ativa das crianças dando ideias, sugestões e trazendo questões. Cada projeto é definido, construído e avaliado em conjunto pelos alunos e professores, que atuam e compartilham ideias, buscando o crescimento de todos os envolvidos no processo educativo. A sala de aula é entendida como um lugar que deve ser flexível, podendo e devendo se adaptar às diferentes propostas de trabalho construídas. As atividades de música, artes plásticas, teatro, jogos e brincadeiras

também são valorizadas e priorizadas na prática pedagógica do Balão Vermelho. (SÁ, 2010; SÁ; CHEIB, 2001)⁴⁶.

A partir do que foi brevemente apresentado em relação às propostas pedagógicas dessas escolas, pode-se identificar particularidades entre uma e outra, mas também é possível elencar pontos em comum em seus postulados educacionais que vão ao encontro das características de uma escola amparada nos preceitos do movimento escolanovista.

Essas escolas foram criadas em momentos e contextos diferenciados, tendo como fio condutor a busca por uma educação mais democrática em que as crianças pudessem ter vez e voz no processo educativo como um todo, visando à formação de cidadãos participativos na sociedade. O diálogo e o respeito são tão valorizados quanto o desempenho nas atividades acadêmicas.

Em todas elas, percebe-se a ênfase na criança como o centro do processo pedagógico, mostrando-se fundamental o conhecimento de como se desenvolvem e aprendem. Existe a busca pela liberdade de pensamento, expressão e atuação, de forma que os interesses e particularidades de cada aluno possam ser considerados. Algumas decisões, sejam simples ou complexas, são tomadas com a participação ativa dos alunos (por ideias, sugestões, questionamentos), que são estimulados a tornarem-se críticos e autônomos em seus processos de aprendizagem.

Percebe-se também a preocupação em despertar nas crianças o interesse genuíno em aprender, excluindo o caráter de obrigatoriedade (possibilitando trabalhar, sempre que possível, aliando a teoria com a prática). Outra proposta que se mostra frequente nessas escolas é a flexibilidade, tanto na metodologia de ensino quanto no currículo, que são considerados abertos às mudanças socioculturais contemporâneas. As disciplinas são dadas de forma articulada e interdisciplinar, com o intuito de fazer mais sentido àquele que aprende. Também é enfatizado o trabalho coletivo no qual a solidariedade, responsabilidade e o convívio com o outro e com as diferenças são colocados em pauta.

⁴⁶ (<http://www.balaovermelho.com.br/home.php>. Acesso em: 30 jan. 2017).

Em todas essas instituições escolares, o professor não é o detentor de um saber passado aos alunos, mas sim o incentivador da criatividade e curiosidade. Também na forma de avaliação é identificada uma modificação em relação ao proposto pelas metodologias tradicionais, objetivando-se a avaliação processual, buscando o entendimento da trajetória de aprendizagem da criança.

Percebe-se que a criança é incentivada a explorar o ambiente e os materiais da forma como lhe convier, o que favorece a livre expressão, sendo que o trabalho com artes tem lugar de destaque.

Analisando brevemente as propostas dessas escolas, o que se percebe é uma diversidade de experiências educativas que aconteceram em contextos variados, como Brasil, Argentina, Itália e Inglaterra e que, de alguma forma, modificaram os seus contextos, causando impactos sobre eles, muitas vezes amparados por teorias advindas de outros contextos. Uma escola que envolve os alunos, os professores e as famílias, necessariamente impacta a comunidade na qual está inserida.

[...] os educadores das escolas experimentais empreendem uma “deglutinação” das pedagogias, criando algo novo, multifacetado, multirreferencial, em busca de pontos nos quais cada teoria e prática se conectam com certas necessidades e propósitos. A pedagogia dessas escolas é um mosaico de ideias em diálogo, de pessoas e linhas de atuação que se encontram em todos os lugares (GRAVATÁ et al., 2013, p. 106).

As Escolas experimentais não existem com o intuito de serem multiplicadas e repetidas, como se trouxessem, em suas propostas pedagógicas, uma fórmula milagrosa para a educação. Mas, vem sim, com o intuito de proporcionar um encontro com o fazer pedagógico diferente e original que seja condizente com as reais necessidades dos contextos nos quais surgem. E é exatamente isto o que interessa nesta pesquisa em relação à Escola Educ: compreender o que existiu de original neste fazer pedagógico diferente, que surgiu a partir das inspirações teóricas norte-americanas, russas e genebrinas. O que se buscou, com esta pesquisa, foi encontrar as formas e cores que marcam a originalidade do “mosaico” desta experiência educacional.

Espera-se que a proposta pedagógica da Escola Educ possa “colocar em questão a necessidade de continuamente se repensar a educação sem, todavia, deixar de

refletir sobre as experiências já realizadas que podem servir de referência na busca de novos rumos a seguir” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 12). O objetivo de uma história contada é que faça sentido para uma história já existente ou sirva de inspiração para que novas histórias sejam contadas e/ou possam acontecer (MASSIMI, 2012).

5 ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA: UM ESTUDO DE CASO

A partir de uma investigação nos acervos do memorial Helena Antipoff, em Ibirité, e no acervo da família de Daniel e Ottília Antipoff (guardados na Escola Educ) e nos arquivos da sala Helena Antipoff, localizada na biblioteca central da UFMG, foram encontrados livros e artigos de autores russos, genebrinos e norte-americanos que inspiraram a elaboração da proposta pedagógica da Escola Educ.

Este capítulo apresenta tal proposta com suas particularidades, além de estabelecer um diálogo com algumas das proposições teóricas dos autores identificados como fontes inspiradoras e com autores contemporâneos que discorrem sobre avaliação pedagógica e educação de crianças com altas habilidades/superdotação.

Este diálogo possibilitou o entendimento de uma transformação e adaptação destas propostas à realidade e às necessidades contextuais da Escola Educ, constituindo-se em conhecimentos e práticas específicas. O que se pretendeu abordar nesta pesquisa não foi apenas a história de uma instituição de ensino determinada, mas, também, a identificação de um processo de circulação de conhecimentos e do seu processo de recepção como uma apropriação ativa (DAFGAL, 2004). Ou seja, identificar o que foi elaborado, de forma criativa e original, na experiência educacional da Escola Educ que permitiu a realização de um diálogo não só com essas fontes originais, mas, também, com o contexto sociohistórico da época em que a Escola foi fundada.

Segundo Dafgal (2004), quando um novo conhecimento chega a um contexto diferente daquele onde foi originalmente elaborado, geralmente ocorre o movimento de assimilação, acomodação e transformação desta informação, o que resulta em nova síntese. “[...] quando um conhecimento e uma prática migram, elas se modificam e em contrapartida modificam as sociedades e as pessoas envolvidas⁴⁷” (PICKREN, 2012, p.17).

⁴⁷ “...as knowledge and practice migrate, they also change, and in turn change the societies and people involved” (PICKREN, 2012, p. 17).

E foi esta nova síntese que resultou na criação da Escola Educ, com sua proposta elaborada a partir das contribuições genebrinas, no que diz respeito às ideias do movimento da Escola Nova; russas no que diz respeito à uma forma de avaliar inspirada na experimentação natural e, por último, as contribuições norte-americanas em relação à educação de crianças superdotadas e ao ensino centrado no aluno.

A proposta pedagógica da Escola Educ foi apresentada a partir da documentação pesquisada nos acervos citados e nas entrevistas realizadas com sete ex-alunos. A intenção foi a de identificar tanto os pontos nos quais aquilo que foi idealizado de forma teórica foi experienciado pelos seus alunos como tal. Quanto, também, os pontos de tensão desta proposta. Ou seja, aqueles pontos em que a proposta era uma, mas a prática e a experiência vivenciada por seus ex-alunos era outra. Isto porque, ao escutar a experiência destes ex-alunos, buscou-se compreender como foi estudar em uma escola em que o aluno é o centro de seu processo de aprendizagem.

5.1 Contexto e apresentação geral

Durante a década de 1970, Belo Horizonte vivia um processo de significativo crescimento e modernização, tendo como pano de fundo a ditadura militar⁴⁸. Pais e educadores começaram a pensar e repensar sobre novas alternativas educacionais para as crianças. Naquele momento, já se almejava um ensino que fosse além dos conteúdos puros e simples, de forma que as crianças fossem instigadas a pensar de forma crítica, convivendo democraticamente com as outras, para se tornarem cidadãos ativos. Algumas escolas surgiram nesta década com propostas educacionais diferenciadas, dentre elas, a Escola Educ, trazendo forte marca do sob o ideário do movimento da Escola Nova.

A Escola Educ – Centro de Educação Criadora foi fundada em março de 1978, por Daniel e Otília Antipoff, por ideia e incentivo de um dos filhos do casal, que sugeriu

⁴⁸ Período da política brasileira em que os militares governaram o Brasil – 1964 a 1985. Caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar (<http://www.suapesquisa.com/ditadura/>).

que criassem uma escola do jeito que eles acreditavam ser interessante para as crianças daquela época, especialmente para seus netos (ANTIPOFF, 2003).

A Escola foi fundada por Daniel e Otília Antipoff com a finalidade de dar ao indivíduo as condições para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade considerada em seus aspectos espiritual, afetivo, intelectual, social e físico, levando-o a atuar como agente de sua realização como pessoa e ser social. (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006, p. 1).

O objetivo do casal de psicólogos e educadores era criar uma escola que tivesse alguns elementos que consideravam importantes (apresentados adiante) e estivesse preparada para receber, também, crianças bem dotadas, que normalmente não encontravam amparo ou atendimento especializado em outros contextos educacionais existentes (ANTIPOFF, O., 1994; ANTIPOFF, D., 2003).

Na Figura 1 pode-se ver o pátio externo da Escola Educ (Otília e Daniel Antipoff sentados).

Figura 1 – Pátio externo da Escola Educ (Otília e Daniel Antipoff sentados)



Fonte: Acervo família Antipoff, 2015.

Uma Escola que tivesse como função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando-se as possibilidades de aprendizagem, em cada faixa etária, era a idealização do projeto educacional de Daniel e Otília Antipoff. Por meio de um ambiente propício à construção de relações humanas verdadeiras e solidárias, com o incentivo ao prazer por aprender, assegurando

sentimentos de felicidade e segurança nas crianças (ESCOLA EDUC-CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006).

A Escola Educ foi um estabelecimento de ensino particular que ministrava a Educação Infantil e a Educação Básica com Ensino Fundamental I – séries iniciais, no horário da tarde (das 13h30 às 17h30), tendo como público alvo crianças de dois a dez anos, que cursariam do maternal à 4ª série do Ensino Fundamental (hoje, em nomenclatura atual, 5º ano). Sua proposta pedagógica foi inspirada nos preceitos educacionais humanistas de Helena Antipoff (ANTIPOFF, 1992 b), e Carl Rogers (1978); na proposta de uma *Escola sob medida*, defendida por Edouard Claparède (1950; 1951); na idéia de propor atividades e avaliações através de uma adaptação da Experimentação Natural de Alexandre Lazursky (ANTIPOFF 1927/1992); no construtivismo e no respeito às fases de desenvolvimento cognitivo da criança, preconizados por Jean Piaget (1974; 1975; 2012).

A proposta pedagógica desta escola foi apresentada por tópicos organizados de acordo com o que foi identificado nos documentos e nas entrevistas com os ex-alunos.

Uma proposta pedagógica é um caminho não é um lugar... toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade... Toda proposta é situada; traz consigo o lugar de onde falta e a gama de valores que constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que orienta. (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006⁴⁹).

5.2 Uma “escola ecológica” com a educação voltada para a natureza – projeto arquitetônico diferenciado

A Escola Educ localizava-se no Condomínio Vila Del Rey (Nova Lima), em uma área campestre de 3400m² (na mata do Jambreiro), a 13 km de distância da cidade de Belo Horizonte, rodeada por montanhas e um riacho que passava pelo fundo do terreno.

⁴⁹ A citação foi retirada da “Proposta Pedagógica da Escola Educ”, um documento datado de 2006. Percebe-se que não é uma construção original deste documento uma vez que esta parte citada encontra-se entre aspas, mas sem qualquer referência de autoria.

O encontro da educação com a natureza fazia parte do ideal educacional desta instituição, denominada por seus fundadores como uma “Escola Ecológica, visando à saúde mental e física dos seus futuros adultos” (ANTIPOFF, D., 2003, p. 28).

A estrutura física foi previamente planejada. A sua arquitetura foi elaborada de forma coerente com a proposta pedagógica que se tinha em mente para aquela escola ecológica. O projeto inicial era composto por pavilhões independentes onde foram construídas sete salas de aulas (sendo quatro para as classes do ensino fundamental e três para a educação infantil), além de uma sala de artes ampla, redonda, rodeada por “paredes de vidro”, para que os ambientes externo e interno se integrassem de forma harmônica. Aliás, esta foi uma característica de todas as salas ali instaladas: amplas janelas de vidro que possibilitavam a vista para as árvores e a natureza exuberante que rodeava a escola (ANTIPOFF, 2003). Nas Figuras 2, 3 e 4 pode ser observada a conexão entre os ambientes interno e o externo e as amplas janelas de vidro que rodeavam as salas.

Figura 2 – Sala de artes (crianças fazendo atividade de desenho)



Fonte: Acervo família Antipoff, 2015.

Nota: Observa-se que é uma sala rodeada por grandes janelas de vidro

Figura 3 – Crianças fazendo pintura



Fonte: Acervo família Antipoff, 2015.

Nota: Alunos do terceiro período (atual primeiro ano), fazendo pintura, organizados de forma espontânea no chão de uma sala de aula. As paredes são janelas de vidro.

Figura 4 – Vista externa de uma das salas de aula



Fonte: Acervo família Antipoff, 2015.

Várias árvores rodeavam o espaço de acesso à escola e era intenso o contato com a natureza. Na figura 5 pode-se ver o portão de entrada da Escola Educ e uma casa na árvore.

Figura 5 – Portão de entrada e a casa na árvore da Escola Educ



Fonte: Acervo família Antipoff, 2015.

Um parquinho, utilizado pelos alunos da Educação Infantil, fazia parte do ambiente natural que rodeava a escola (Figura 6).

Figura 6 – Parquinho utilizado pelos alunos da Educação Infantil



Fonte: Acervo família Antipoff, 2015.

A escola contava com um campinho de terra batida, área específica utilizada para a realização de esportes e festas comemorativas, além de um pátio cimentado na entrada da escola. Também fazia parte da estrutura física, uma biblioteca (construída alguns anos depois de sua fundação) e uma oficina de marcenaria (onde eram realizados trabalhos manuais com madeira).

O espaço reservado para as denominadas granjinhas era de importância peculiar na prática pedagógica da Escola. Havia as hortas (plantadas e cuidadas pelos próprios alunos), um pomar (com árvores frutíferas variadas como goiabeiras, amoreiras, abacateiros, ameixeiras, bananeiras), além de pequenos animais, acompanhados diariamente pelos alunos (como tartarugas, coelhos, patos) (ANTIPOFF, D. 2003).

Segundo Otília (s/d), as atividades nas granjinhas eram de grande valor educativo. Possibilitava a construção de projetos de estudo envolvendo as diversas disciplinas, como comunicação e expressão, matemática, ciências naturais e artes. As hortas, por exemplo, eram organizadas em fases: planejamento, escolha do local, divisão da área, organização dos canteiros, escolha das plantas e sementes, preparo do terreno com ferramentas adequadas, semeadura, rega, confecção de um espantalho e outros cuidados que se fizessem necessários (Figura 7).

Figura 7 – Alunos da Educação Infantil cuidando da horta.



Fonte: Acervo família Antipoff, 2015.

O contato das crianças com a natureza era visto como fundamental não apenas para a aprendizagem dos processos naturais observados, mas, também, para despertar o gosto e o cuidado pelo meio ambiente, incluindo as plantas e os animais (ANTIPOFF, O., 1994).

Inspirada pela proposta educacional de Helena Antipoff (1973), que já dizia da importância de a escola voltar-se para a natureza, pois a criança pode se beneficiar

com este contato natural, a proposta pedagógica da Escola Educ tinha este encontro como primordial. “[...] para o atendimento a crianças bem dotadas, é necessário um ambiente ecológico, isto é, uma área rica em estímulos, oferecidos pela própria natureza” (ANTIPOFF, 1997, p. 151). “Assim, neste ambiente ecológico, a Escola EDUC gostava que os alunos adquirissem o gosto pela vida do campo e no futuro sempre continuassem a admirar a NATUREZA descoberta na passagem pelo EDUC” (ANTIPOFF, D., 2003, p. 29).

As atividades no riacho e na montanha que rodeava a escola ocorriam com frequência (Figura 8). Momentos considerados, ao mesmo tempo, recreativos e educativos. Isto porque, segundo Otília, “A criança constrói o seu saber de forma lúdica manipulando os objetos da natureza: folhas, pedras, flores que caem, pequenos gravetos, sementes e exercita sua criatividade” (ANTIPOFF, O., s/d). Também aconteciam os passeios no condomínio em que a escola se localizava. Os alunos saíam com os seus professores, nas tardes de sexta-feira, para as caminhadas ecológicas, nos arredores da escola. Momentos estes apreciados e aguardados por eles.

Figura 8 – Riacho da Escola Educ



Fonte: Acervo família Antipoff, 2015.

Nota: Seis alunos da primeira série (atual segundo ano) estão brincando próximos ao riacho da Escola em uma aula de educação física.

A arquitetura, possibilitando contato frequente e natural dos alunos com a natureza, foi citada como sendo um aspecto da Escola relevante para os ex-alunos

entrevistados. Além disto, a organização de um ensino voltado para a relação da criança com a natureza parece ter sido sentida e experienciada pelos ex-alunos como prazeroso e facilitador não só do processo de aprendizagem, mas, também, da construção do respeito e cuidado com o meio ambiente e com a natureza. Além disso, perceberam a interferência que este tipo de experiência teve no estilo de vida e na vida profissional que construíram futuramente.

Acredito que a minha vida profissional e a forma como a conduzi e conduzo tem muito a ver com o que vivi na Escola Educ, no contato que a gente tinha tão próximo com a natureza (Informação verbal. Gustavo, 2015).

Então acho que foi isso que ela (a Escola Educ) deixou pra mim. Um ambiente legal, com natureza, com liberdade e é isso que eu carrego e que marcou muito minha vida depois (Informação verbal. Pedro, 2015).

[...] eu não posso negar nem um pouco que a Escola Educ tem um papel muito importante pra construção de alguns dos meus valores e também pra escolha do meu curso... Pelo próprio contato com a natureza que eu tive no Educ. Eu vejo o papel da natureza na minha vida. Eu vejo que sem ela a gente não vive. Entendeu? O papel da água... O desperdício... Então eu ter vivido isso e as passeatas que a gente defendia, levantando cartazes e tudo, isso tem um valor hoje pra mim e que eu continuo defendendo (Informação verbal. Marina, 2015).

5.3 Ensino individualizado: a criança e seu interesse como foco do processo de aprendizagem

Para ingressar na Escola, a criança passava por uma avaliação individualizada do ponto de vista psicopedagógico, sem intuito de ser aprovada ou não. O objetivo era conhecer a criança que estava chegando para melhor encaminhá-la em seu processo pedagógico. A avaliação inicial era realizada pelos diretores, que utilizavam atividades variadas (redações com temas livres, desenhos) assim como testes psicológicos de inteligência, de personalidade, quando se fizessem necessários.

Havia preocupação em desenvolver na criança uma autoestima positiva por meio da auto valorização e também do respeito à individualidade e às particularidades dos colegas. “Vamos mostrar-lhes como é agradável ser amada pelos outros, ela mesma sabendo respeitar a personalidade de cada um, sabendo reconhecer as qualidades dos outros” (ANTIPOFF, D., 2003, p. 29).

Parece que os alunos que por ali passaram, de fato sentiram-se valorizados em suas singularidades, identificando o quanto este processo (sentido por eles como natural), foi fortificador da forma como se viam, impactando positivamente em suas autoestimas.

Cada pessoa tinha um jeito de ser... cada pessoa tinha é... uma particularidade diferente que não podia... que a gente era sensibilizado pra ideia de que todos somos diferentes e tal... (Informação verbal. Bruna, 2015).

Lá na Educ não é que eu me destacava, mas eu era uma pessoa entre poucas pessoas então todos eram especiais lá. Isso fez a diferença pra mim. (Informação verbal. Gabriel, 2015).

Uma das propostas da era o ensino individualizado, voltado para os interesses e necessidades de cada criança. Para isso, as salas de aula eram constituídas por, no máximo quinze alunos por turma.

Além disto, a inexistência de uniformes marcava, também, a importância de valorizar a individualidade de cada criança que ali estava. Entendia-se que o uniforme implicava na padronização de se vestir e de se apresentar, o que não condizia com a proposta de valorizar a criança em sua singularidade.

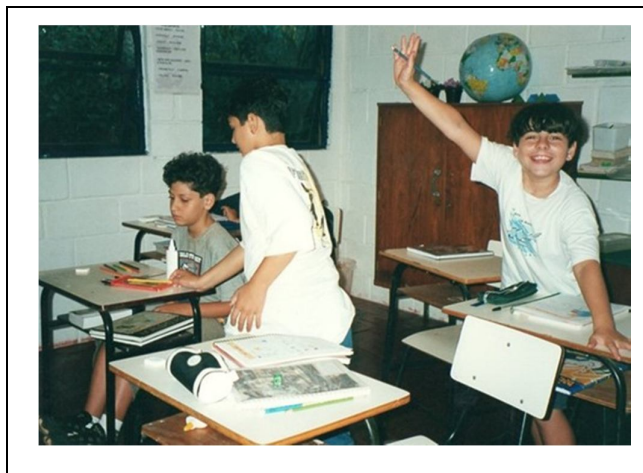
Nas Figuras 9 e 10, podem ser observadas duas turmas de alunos. A primeira com seis alunos, mas com carteiras suficientes para sete crianças e a segunda com quatro alunos, mas com carteiras suficientes para cinco. Pode-se observar o número reduzido de alunos e a forma individual de se vestirem para ir à aula.

Figura 9 – Turma do primeiro ano



Fonte: Acervo família Antipoff, 2015.

Figura 10 – Turma do quarto ano



Fonte: Acervo família Antipoff, 2015.

Exatamente por ter a criança como foco, a flexibilidade no ensino por meio de aulas dinâmicas e relacionadas com a prática, era priorizada na metodologia de ensino.

A Escola Educ adota como princípio fundamental de sua metodologia, o aluno. Acredita que a partir do atendimento personalizado, buscando sua formação integral, possibilita a construção de um ser humano autônomo, livre, ético, crítico, responsável, feliz e comprometido com a busca de sua realização plena. (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006, p. 13).

O fato de serem poucos alunos em sala foi percebido pelos entrevistados como predominantemente positivo no que diz respeito à aprendizagem e, também, facilitador da proximidade das relações estabelecidas com os colegas e professores. Relações estas que se estendiam para além da escola.

[...] o fato de ter poucos alunos na sala de aula eu acho uma coisa muito positiva. Porque eu acho que dá pra professora acompanhar melhor. E, até a própria relação que eu já disse do professor com o aluno. Eu era muito próxima das professoras lá... e de todo mundo (Informação verbal. Marina, 2015).

Apesar de os sete ex-alunos entrevistados considerarem positivo o fato de terem vivenciado a infância em uma escola com poucos colegas em sala de aula (seja pela proximidade com os colegas e com o professor, seja pela possibilidade de serem verdadeiramente escutados e acompanhados durante o processo de aprendizagem), duas entrevistadas citaram também, aspectos negativos em suas experiências. Uma delas disse que por não se identificar muito com as colegas (por se sentir diferente

em vários aspectos), sentia que a possibilidade de estabelecer novos vínculos e novas amizades era restrita. Outra relatou o seu desafio em passar os dois últimos anos de seus estudos na Educ (terceira e quarta séries) como a única menina na sala. Em muitos momentos sentiu-se sozinha e angustiada. Percebe-se, com isso, um ponto de tensão na proposta desta escola. Ou seja, um aspecto que trouxe ambiguidade em seus efeitos, ocasionando desafios e dificuldades, mesmo que momentâneas, em alguns alunos.

5.4 Pilares educacionais, objetivos filosóficos e metas da Escola Educ

Inspirada na abordagem educacional Humanista, na qual os alunos são colocados como o centro da proposta pedagógica sendo considerados e escutados em suas potencialidades e necessidades, a Educ tinha como objetivo promover aos seus alunos uma educação integral (considerada nos aspectos espiritual, afetivo, intelectual, social e físico). Buscava-se permitir ao aluno realizar-se como pessoa e ser social. Estimulava-se a criatividade, autonomia e iniciativa da criança para participar ativamente de seu processo de aprendizagem, auxiliando no desenvolvimento de crianças felizes, independentes e criativas no agir, pensar e sentir (DIRETRIZES EDUCACIONAIS DA ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 1980; ANTIPOFF, C., 2006; ANTIPOFF, O., 1994).

Os pilares educacionais, os objetivos e as metas da Escola Educ foram apresentados exatamente como encontrados nos documentos pesquisados.

a) Pilares Educacionais

Os princípios denominados como Pilares Educacionais da Educ, por Antipoff, O. (1994) são:

- Democracia;
- humanização das relações pessoais;
- programas de estudos com ênfase no processo de aprendizagem e não no resultado final;
- emprego de uma metodologia variável, aberta e flexível;

- elasticidade na organização do meio ambiente (onde todos os espaços da escola deveriam ser utilizados de forma pedagógica);
- reciprocidade entre a organização escolar e a sociedade (estando a escola aberta ao diálogo constante com os pais e famílias)
- e uma avaliação considerada como formativa, estimulando a auto avaliação e uma auto estima positiva.

b) Objetivos Educacionais

Os objetivos da Educ, apresentados no referencial filosófico são:

- Formar pessoas felizes, independentes e criativas no agir, pensar e sentir e capazes de assumir o seu destino;
- desenvolver a sensibilidade, inteligência e criatividade através de atividades e oportunidades adequadas ao ritmo e interesse da criança;
- atingir o bom desempenho escolar, através de métodos modernos e eficazes que levem a pensar ativamente;
- adquirir hábitos de trabalho independente. (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 1981).

c) Metas Educacionais

Segundo Antipoff, O. (1994, p. 52) algumas metas deveriam ser adotadas pela Escola Educ, ao lidar com seus alunos, inspiradas na educação ativa. São separadas por áreas e especificadas em campos:

- Afetivo: desenvolver a independência, a sensibilidade, a intuição e o prazer pelo estudo;
- cognitivo: desenvolver níveis cognitivos superiores, raciocínio reflexivo, auto expressão e aquisição de conhecimentos integrados à realidade da criança;
- psicomotor: desenvolver habilidades básicas através de estímulos naturais.

A função da Escola Educ é criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias e para isso oferecerá um ambiente onde a criança: se sinta feliz e segura; vivencie relações humanas verdadeiras e solidárias; tenha oportunidade de falar e manifestar suas emoções; possa buscar soluções para os conflitos através do diálogo; sinta

prazer em aprender (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006, p. 12).

d) Finalidades da Educação

Na proposta pedagógica afirma-se que a escola vai ao encontro das necessidades da criança. Algumas finalidades específicas devem ser consideradas (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006, p. 2). Dentre elas, destacam-se:

- Levar a criança a buscar conhecimentos próprios, com ênfase na autonomia e independência intelectual;
- instrumentalizá-la para entender os acontecimentos e as relações sociais de forma reflexiva e crítica;
- possibilitar o seu caminho pelos conteúdos específicos e científicos de forma ativa e participativa;
- desenvolver o espírito de cidadania e as habilidades sociais através de uma variedade de atividades e
- promover o fortalecimento das relações de solidariedade e tolerância.

5.5 Currículo e metodologia de ensino por meio de projetos de estudo aliando a prática à teoria

A Escola Educ atendia aos requisitos da legislação vigente e da Secretaria de Educação de Minas Gerais, proporcionando “[...] o currículo mínimo obrigatório, mas se preocupando em enriquecê-lo e atender aos interesses de cada aluno, através de um sistema flexível de ensino” (ANTIPOFF, D., 2001, p. 22).

Segundo Antipoff, O. (1994), é inútil apresentar um conhecimento pronto para a criança, ressaltando a importância do estímulo ao pensamento crítico e questionador, fazendo-a levantar dúvidas, pesquisar e descobrir, por si própria suas respostas, especialmente pela observação no “laboratório vivo da natureza”. Sendo assim, a Educ tinha como “missão pedagógica”, a busca por uma “educação voltada para a realidade, a fim de transformar o aluno em cidadão consciente, ativo, produtivo e ético” (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006, p. 1).

Para isto, a sugestão era o trabalho com projetos de estudo pelos quais as crianças teriam flexibilidade para trazer materiais e levantar questões condizentes com o interesse.

Projetos são trabalhos que envolvem diferentes conteúdos e que se organizam em torno de um produto final, cujas escolhas e elaboração são compartilhadas com as crianças. [...] é um meio de auxiliar o aluno a aprender de maneira prática, tornando a aprendizagem atraente e eficaz, bastando que sejam respeitadas suas diferenças individuais, o seu ritmo de desenvolvimento e o seu interesse (ESCOLA EDUC-CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006, p. 6).

A flexibilidade na forma como o ensino era organizado, além da possibilidade de se expressarem e de serem escutados em suas singularidades, foi considerada por alguns ex-alunos como positivas em seus processos de aprendizagem na Educ. “O desenvolvimento do currículo inclui as atividades realizadas na escola e fora dela, visando à formação integral do aluno, ao aprimoramento de suas habilidades e ao seu desenvolvimento nos aspectos físico, intelectual, social, emocional e espiritual” (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006, p. 13). Proposta condizente com os preceitos da Escola Ativa (CLAPAREDE, 1951).

Lá a gente Eu não lembro praticamente, assim, da gente, na sala de aula mesmo... tendo muitos conteúdos... sabe, a experiência era muito mais prática e, com a ajuda dos nossos amigos, um colaborando com o outro... (Informação verbal. Marina, 2015).

tinha um programa? Claro! Mas, dependendo do contexto, a gente... meio que... dava prioridade pras outras coisas que a gente demonstrava interesse, sabe? (Informação verbal. Marina, 2015).

[...] as aulas eu lembro que eram bem dinâmicas... Eu gostava bastante desse ensino. Do estilo de ensino que o aluno faz do seu jeito (Informação verbal. Gabriel, 2015).

Na Escola Educ eu via muito essas coisas de não focar muito só em conteúdo, mas em coisas paralelas tipo a convivência... e em desenvolver a expressão das pessoas... (Informação verbal. Eduardo, 2015).

5.5.1 Educação infantil

Para a educação infantil, a escola adotava alguns eixos norteadores que embasavam o trabalho realizado. Sendo estes:

a) Movimento:

- Entendido como uma forma de expressão de sentimentos, emoções e pensamentos da criança desde o seu nascimento, o movimento era privilegiado na proposta pedagógica da Educação Infantil. Uma das formas em que o “Movimento” se dava na prática educacional era por meio das brincadeiras livres (que aconteciam diariamente em momentos variados) e das aulas de educação física (nas quais as crianças realizavam brincadeiras e jogos, direcionados por um professor específico, com objetivos também específicos em cada encontro).

b) Artes:

- As atividades de artes tinham importância na proposta pedagógica da Educ, uma vez que eram entendidas como uma linguagem utilizada pelas crianças. Através de desenhos livres, pinturas, colagens e outros, a criança se comunica, expressando os seus sentimentos, pensamentos e alguns aspectos de sua realidade.

Por esses fatos as artes visuais não podem ser concebidas como momentos de recreação, onde as crianças estão “passando o tempo” sem realizarem tarefas significativas. É nesse momento que o educador pode visualizar as mensagens transmitidas pela criança (ESCOLA EDUC-CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006, p. 5).

c) Linguagem oral e escrita:

- As linguagens oral e escrita eram contempladas na Educação Infantil por meio de trabalhos realizados com textos diversificados, dramatizações, histórias, relatos orais e escritos, tendo como finalidade a experiência da criança com diversos tipos de linguagem.

d) Natureza e sociedade (Ciências, História e Geografia):

- Este eixo Priorizava o trabalho com temas variados, relacionados às ciências humanas e naturais que despertassem o interesse nas crianças, sensibilizando-as para resgatarem suas próprias vivências, assim como o contato com aspectos da cultura e sociedade das quais fazem parte. Esta construção se dava por meio de pesquisas, experiências, excursões, jogos e brincadeiras.

e) Matemática:

- Através do reconhecimento de números, operações numéricas, noções espaciais, medidas, relações e comunicações de ideias, tomadas de decisões e estabelecimento de relações entre ações físicas e mentais, trabalhava-se com as crianças alguns conceitos e conhecimentos de matemática que propiciavam a vivência com novos desafios. Levando-as, assim, a pensar por conta própria, solucionando problemas.

f) Música:

- O trabalho com a música trazia como objetivo o despertar da sensibilidade, do prazer, da alegria e do potencial de cada aluno. Constituindo, também, estímulo para o desenvolvimento de elementos musicais e para a percepção e valorização dos sons e do silêncio.

O trabalho realizado com as crianças na Educação Infantil se dava no formato de projetos de pesquisa, envolvendo as crianças em todo o processo, desde a formulação de um tema de interesse de todos até a elaboração dos pontos abordados e materiais utilizados.

Dentre os objetivos e princípios da ação pedagógica, destacam-se:

- Favorecer o desenvolvimento integral da criança (cognitivo, linguístico, social, emocional, afetivo e perceptivo-motor), promovendo a construção de sua personalidade;
- favorecer a aquisição de experiências amplas e diversificadas adequadas à sua capacidade de aprendizagem;
- proporcionar à criança condições para adquirir hábitos e atitudes de vida social;
- dar condições à criança de, através de suas atividades, adquirir e desenvolver os conhecimentos que lhe permita interagir com o mundo que a cerca.

Na Figura 11, alunos da educação infantil estão em uma aula de música, sentados em círculo, com um professor tocando violão na área externa da escola.

Figura 11 – Aula de música para crianças da Educação Infantil



Fonte: Acervo família Antipoff, 2015.

5.5.2 Ensino Fundamental I – Séries Iniciais

Para a construção de uma ação pedagógica coesa e alinhada à sua proposta educacional, a Escola Educ apresentava, assim como para a Educação Infantil, alguns objetivos e princípios específicos a esta fase escolar. Sendo estes:

- - Favorecer o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- favorecer a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade;
- contribuir para o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca em que se assenta a vida social;
- estabelecer vínculos afetivos e sociais entre os participantes de sua formação, fortalecendo sua autoestima e ampliando, gradativamente, a comunicação e a interação social;
- proporcionar a observação e a exploração do meio ambiente e do mundo a sua volta com atitudes de curiosidade, percebendo-se como um ser integrante do meio em que vive;
- fornecer, por meio de brincadeiras, jogos, cantos e outras estratégias didáticas a possibilidade de expressar as emoções, sentimentos, pensamentos, desejos,

responsabilidades e as necessidades que lhes são inerentes. (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006, p. 3).

Faziam parte de matriz curricular, estabelecida no Regimento Escolar da Educ para o Ensino Fundamental as disciplinas:

- Língua Portuguesa.
- Educação Artística.
- Educação Física.
- Geografia/História.
- Matemática.
- Ciências.
- Língua Estrangeira (inglês).
- Educação Musical.
- Produção de texto.
- Educação Ambiental.

A Figura 12 apresenta a matriz curricular para o Ensino Fundamental.

Figura 12 – Matriz curricular para o Ensino Fundamental

CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA – ESCOLA EDUC Alameda Serra da Mantiqueira, n° 2.300, Vila D'El Rei, Bairro Serra D'El Rei, município de Nova Lima, MG.		Aulas Semanais e Carga Horária Anual									
		1ª série – Fase Introdutória		2ª série		3ª série		4ª série		5ª série	
		AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA
Base Nacional Comum – LDB N° 9.394 de 23/12/96 Lei 11.114 de 16/05/2005 Lei 11.274 de 07/02/2006	Disciplinas – 1ª à 5ª série										
	Língua Portuguesa	07	210:00	07	210:00	07	210:00	07	210:00	07	210:00
	Ed. Artística (*)	01	30:00	01	30:00	01	30:00	01	30:00	01	30:00
	Ed Física (**)	02	60:00	02	60:00	02	60:00	02	60:00	02	60:00
	Geografia / História	04	120:00	04	120:00	04	120:00	04	120:00	04	120:00
	Matemática	07	210:00	07	210:00	07	210:00	07	210:00	07	210:00
	Ciências	02	60:00	02	60:00	02	60:00	02	60:00	02	60:00
	Sub-total	23	690:00	23	690:00	23	690:00	23	690:00	23	690:00
Parte diversificada	Língua Estrangeira Mod. Inglês (*)	01	30:00	01	30:00	01	30:00	01	30:00	01	30:00
	Educação Musical (*)	01	30:00	01	30:00	01	30:00	01	30:00	01	30:00
	Produção de texto	01	30:00	01	30:00	01	30:00	01	30:00	01	30:00
	Educação Ambiental	01	30:00	01	30:00	01	30:00	01	30:00	01	30:00
	Sub-total	04	120:00	04	120:00	04	120:00	04	120:00	04	120:00
Total	27	810:00	27	810:00	27	810:00	27	810:00	27	810:00	

Fonte: ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006, p. 31.

As atividades escolares aconteciam em 200 dias letivos por ano, no mínimo, com uma carga horária mínima de 800 horas, sem contar o tempo reservado para o recreio. O que estava em conformidade com a legislação educacional da época.

Em sua proposta curricular, destacava-se horário especial para atividades de língua estrangeira; atividades cênicas, artísticas e recreativas, com especial ênfase às ciências naturais e ecológicas (ANTIPOFF *et al.*, 1977).

As artes e as atividades corporais em contato com a natureza (como a educação física, as caminhadas e subidas a montanha, por exemplo), foram citadas pelos ex-alunos entrevistados, indicando o sentido positivo que estas experiências trouxeram.

A prática pedagógica utilizada priorizava algumas atividades que se mostravam condizentes com o que se propunha. Citam-se como exemplos:

- Problematização de situações cotidianas;
- pesquisas individuais ou em grupos;
- rodas de conversa informais e formativas;
- leitura e interpretação de textos;
- oficinas de pintura, música, modelagem e outras;
- trabalho com as mãos e contato direto com a natureza;
- atividades dialogadas;
- aulas práticas, seguidas de conversas para se chegar à conclusões;
- debates em torno de filmes, livros e de situações vividas;
- atividades recreativas;
- atividades livres de escolha da criança. (ESCOLA EDUC-CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006, p. 15).

Dentre os objetivos do currículo para o Ensino Fundamental I, apresentados na Proposta Pedagógica da Escola Educ (2006, p. 7-8), destacam-se:

- a formação plena do aluno (nos aspectos cognitivo, físico, social, emocional, ético, espiritual e motor);

- auxiliá-lo (a aluno) a questionar a realidade, formulando problemas e buscando soluções através do pensamento lógico, da criatividade, intuição e capacidade de análise crítica, selecionando e verificando sua adequação;
- utilizar as diferentes linguagens como meios para produzir, expressar e comunicar ideias;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformados do ambiente;
- desenvolver o conhecimento de si mesmo e o sentimento de confiança em sua capacidade para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis.

A flexibilidade na organização do ensino, além da diversidade de possibilidades para as aulas foram marcantes para alguns ex-alunos. Flexibilidade esta sentida não apenas não ensino de um conteúdo, mas, também, na abertura à fala espontânea dos alunos e na leveza com que se colocavam diante do grupo.

Porque a gente tinha umas aulas assim, ao ar livre. Eram aulas diferentes que me marcaram muito... (Informação verbal. Ana Luisa, 2015).

Acho que éramos espontâneos, falávamos o que a gente pensava sem um controle ou alguma repressão por parte deles (dos colegas) ou dos professores (Informação verbal. Marina, 2015).

Inspirada na proposta da Escola Ativa e da Educação Funcional de Claparede (1951), e também no construtivismo de Jean Piaget (1974; 1975; 2012), a criança era vista e entendida como um ser ativo em seu processo de aprendizagem, devendo a escola sondar os seus interesses, além de considerar suas necessidades em cada fase de seu desenvolvimento, possibilitando a livre experiência e estimulando sua aprendizagem.

Segundo Antipoff, O. (1994), caberia à ação pedagógica do professor, oferecer os estímulos e o meio mais favorável ao desenvolvimento das capacidades dos alunos, seja nas artes, seja nas ciências, na matemática...

Praticando a ESCOLA ATIVA, EDUC inspira-se na Educação Funcional idealizada por Claparede e seus discípulos, Piaget e Helena Antipoff. Sua pedagogia constitui uma síntese adaptada à nossa realidade geográfica e temporal graças a experiência de seus fundadores e da equipe de trabalho

que vem atuando integrada desde 1978 (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 1981).

A Escola Ativa, advinda do movimento da Escola Nova, propunha “[...] uma escola adaptada à mentalidade de cada um, uma escola que se acomode tão perfeitamente aos espíritos, quanto uma roupa ou um calçado sob medida o fazem para o corpo ou para o pé.” (CLAPARÈDE, 1951, 157). Neste sentido, a educação deveria se organizar sobre as bases psicológicas da criança, pondo-se a serviço da infância. “Sim, é preciso obedecer à natureza da criança se dela queremos fazer alguma coisa”. (CLAPARÈDE, 1951, p. 147). A metodologia pedagógica da Educ buscou ir ao encontro destes postulados. (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 1981).

Dentre os métodos adotados, destacam-se:

Método de alfabetização Natural

Método de alfabetização preconizado por Heloísa Marinho, na década de 1970, que partia do pressuposto que as palavras utilizadas para alfabetizar deveriam ser do interesse da criança e de aspectos relevantes e presentes em seu cotidiano. Todo o processo deveria se dar de forma lúdica. Além disso, a aprendizagem da leitura se iniciava com palavras inteiras e não por letras e depois sílabas. Entendendo que a criança parte do todo para depois reconhecer as partes. Todo o material utilizado para alfabetização das crianças deveria ser confeccionado pelo próprio professor, com a participação ativa dos alunos. (ANTIPOFF, O., 1994).

Matemática inspirada em Piaget

A partir de Jean Piaget e o entendimento de que o pensamento da criança se difere do pensamento do adulto desenvolvendo-se de modo progressivo, numa construção na qual a atividade do indivíduo é movida por seu interesse, as atividades relacionadas à matemática eram desenvolvidas na Educ de forma prioritariamente lúdica, levando em conta as fases de desenvolvimento cognitivo e o interesse das crianças. (ANTIPOFF, D., 2003).

Redação livre e concentração de interesses

O interesse e a curiosidade espontânea da criança eram priorizados nas atividades relacionadas à escrita. O professor não definia temas para a escrita de redações, por exemplo. Cabia à própria criança escolher sobre o que gostaria de discorrer. Além disso, era incentivada a realizar pesquisas sobre temas escolhidos espontaneamente, possibilitando o agrupamento de outros colegas que tivessem o mesmo interesse. (ANTIPOFF, O., 1994).

Granjinha escolar e método científico através de observações

O contato das crianças com as hortas (organizadas, cultivadas e cuidadas por elas) contemplavam o que se chamava de “granjinha escolar”. Cada turma tinha sua própria horta e era responsável pelo cultivo e cuidado da mesma. Tratava-se de momentos nos quais havia o contato com a terra e seus frutos. Através da observação, registro (através de desenho ou da escrita) e análise do que foi observado, as crianças eram estimuladas a desenvolverem o método científico por meio da observação. Por exemplo, observando que as sementes plantadas, depois de alguns dias sendo regadas e tendo contato com o sol, desenvolvem-se em pequenos brotos que depois se tornam as verduras ou legumes utilizados para fazer uma salada. Além da possibilidade em associar as experiências vivenciadas nas hortas com outros conteúdos, como matemática, ciências, português...

Estudo da criança através da Experimentação natural

Este tópico foi desenvolvido de forma detalhada no item 5.12.3 deste capítulo.

5.6 Brincadeira livre e espontânea

Uma das necessidades das crianças consideradas de fundamental importância para o desenvolvimento harmônico e feliz na Educ, era o brincar livre e espontâneo. O tempo para o lanche de quinze minutos somava ao recreio de trinta. Isto porque, Segundo Antipoff, D. (2003, p. 27), “[...] na idade dos nossos alunos, até os dez anos, brincar é mais importante do que se alimentar.” E ainda,

O nosso recreio, comparado com o prazo das demais escolas, também é um pouco diferente. Preferimos meia hora de maior liberdade, deixada a

criançada para construir “cabanas” ou mesmo empreender um jogo coletivo como o futebol, para realmente sentir no empreendimento um resultado de algo que começou e teve um resultado final (ANTIPOFF, 2003, p. 28).

15:15 a gente saía, tinha quinze minutos pra lanche e mais trinta minutos de recreio. Esse tempo eu adoro até hoje! (Informação verbal. Gabriel, 2015).

Na Escola Educ priorizava-se momentos de brincadeira livre para a vivência de uma infância saudável e feliz, tendo como inspiração a ideia de que é papel e função da escola “[...] prolongar a infância, ou, ao menos, explorar-lhe os caracteres próprios, as potencialidades genéticas, a curiosidade nativa, a tendência a experimentar.” (CLAPARÊDE, 1951, p. 165).

Toda criança precisa ter oportunidade de praticar as atividades que favorecem o crescimento e que têm dado satisfação através dos tempos – trepar, correr, pular, caminhar, nadar, dançar, esquiar, jogar bola, cantar, tocar instrumentos musicais, dramatizar, fabricar coisas com as mãos, trabalhar com os paus, pedras, areia e água, construir e modelar; cuidar de animais, cuidar do jardim e hortas; fazer algumas experiências científicas simples; aprender a jogar em grupos, aventuras e atividades grupais (ANTIPOFF, 1974, p. 379).

Todos os entrevistados trouxeram em suas lembranças momentos intensos e frequentes de brincadeira livre, em contato com a natureza, e da satisfação em poder vivenciar a infância de forma verdadeiramente lúdica, espontânea e livre.

Lembro muito das brincadeiras no campinho de terra e a sujeira que a gente chegava em casa depois de ter brincado o dia todo no campinho... (Informação verbal. Gustavo, 2015).

Lembro dessa... dessa brincadeira ali de bola... No campinho ali... naquele campinho de terra... (Informação verbal Pedro, 2015).

Tinha aquele contato com a natureza, que é uma coisa que eu sinto falta. A gente saía e ia brincar no meio da floresta... (Gabriel, 2015).

Ter estudado lá fez toda diferença assim... Não sei, eu acho que a gente conseguiu viver a infância MESMO, a gente brincava MUITO! (Informação verbal Bruna, 2015).

Além disso, também com este foco, foi instituído, nesta escola, o sistema de pouco para-casa “[...] a fim de dar a criança tempo suficiente para brincar, embora inculcando o hábito de tarefas diárias” (ANTIPOFF, 2003, p. 27).

[...] no Educ a gente levava pra casa, um exercício... alguma coisa... do que a gente tinha aprendido mas era sempre uma coisa tranqüila, pequena e dava tempo de ser criança (Informação verbal. Bruna, 2015).

5.7 A busca pelo prazer em aprender

Um dos lemas da Escola era despertar na criança o prazer por aprender, o que pode ser identificado no slogan, apresentado em um de seus primeiros panfletos: “Escola Educ – Centro de Educação Criadora, onde aprender e “viver” rimam com prazer”.

Todos os entrevistados ressaltaram a leveza e a tranquilidade com que aprendiam na Escola Educ, o que repercutia no prazer que sentiam em estar ali, naquele espaço escolar. E, mais do que isto, a insatisfação que sentiam ao faltar às aulas!

Com 38 graus de febre eu tava na cama chamando um padre pra me benzer... E... eu podia estar doente o quanto fosse que eu queria ir na aula... eu sempre gostei de ir pra aula lá (Informação verbal. Gabriel, 2015).

5.8 Corpo docente e a relação professor – aluno

O corpo docente era constituído por professores devidamente habilitados, em obediência às disposições legais vigentes, sendo formados em pedagogia ou psicologia com licenciatura ou magistério. A seleção desses profissionais era realizada pelos próprios diretores, por meio de entrevista e análise de currículo. (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006).

Os professores tinham papel fundamental em todo o processo de aprendizagem das crianças não como detentores de um saber que deveria ser passado, mas de forma flexível, aliando os conteúdos à prática e buscando inserir sentido no que era ensinado. “O professor age como pessoa de apoio que sabe relacionar os interesses dos alunos com o desenvolvimento de competências e habilidades” (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006, p. 8).

Era função primordial do professor, criar um ambiente rico em estímulos, que favorecesse a motivação dos alunos para o processo de aprendizagem (ANTIPOFF, C., 2006). Além disso, como afirma Antipoff, D. (2003, p. 27), “não teria apenas a função de ensinar matérias, mas também educar a criança para um regime de vida coletiva.” E isto seria possível a partir de relações mais próximas e humanizadas entre professores e alunos, pelo respeito mútuo (ANTIPOFF, O., 1994).

Antipoff, O. [s/d] ressalta como primordial na relação entre o professor e os alunos, uma postura empática, de se colocar no lugar daquele que aprende, para então realizar um trabalho cada vez mais dialógico e efetivo com as crianças. Além disso, aponta a necessidade de se abandonar posturas de julgamento para com os alunos, priorizando a aceitação e a abertura ao pensamento livre, ação e fala da criança. Esta é uma proposta condizente com as ideias de Rogers (1999) sobre o “Ensino Centrado no aluno”, no qual enfatiza o papel do professor em estabelecer um clima psicológico favorável em sala de aula, embasado na autenticidade, empatia e aceitação dos alunos como são e estão, acompanhando o pensamento destes, respondendo às suas perguntas e questionamentos.

Inspirada também em uma proposta construtivista (PIAGET, 1974; 2012), na Escola Educ eram esperadas “[...] novas posturas do professor, sobretudo frente ao erro, aceitando como hipóteses que promovem conflito interno e evolução do pensamento, compreendendo que a criança que aprende, constrói.” (ANTIPOFF, O. [s/d]).

Segundo as Diretrizes Educacionais da Escola Educ (1980), a atuação do professor seria decisiva para o aluno encontrar na escola satisfação pessoal, desenvolvimento harmonioso de sua personalidade, bom rendimento escolar e integração social.

O professor tinha papel central não só na proposta pedagógica da Escola, mas também na lembrança dos alunos. Todos os entrevistados trouxeram recordações dos professores com os quais conviveram e que os marcaram de forma positiva não só em suas trajetórias escolares, mas, também, em suas vidas fora dali.

Minha relação com os professores era muito boa também! Inclusive a Denise, de vez em quando eu ainda tenho contato. A Jussara também... (Informação verbal. Eduardo, 2015).

Eu lembro... eu lembro da professora. Eu ia muito na casa dela. Era tia Rose. Eu ia na casa dela brincar com ela... (Informação verbal. Ana Luisa, 2015).

5.9 O diálogo como caminho para a construção de relações democráticas

As relações deveriam ser construídas de forma democrática, tendo as crianças voz ativa nas decisões tomadas (construídas juntamente com os professores e demais

profissionais da equipe da escola) . A cada início de semestre, por exemplo, as turmas definiam seus próprios estatutos ou regimentos internos, atualmente conhecidos como “combinados”. (ANTIPOFF, D. 2003).

Além disso, quando eram necessárias decisões ou reivindicações mais complexas, realizavam-se as chamadas “assembleias”, nas quais participavam alunos, professores e funcionários com o intuito de resolver alguma questão de interesse coletivo. As assembleias poderiam ser convocadas por professores ou alunos. Tinham hora marcada para o seu início, mas sem hora para terminar. O fechamento só acontecia quando a questão colocada em pauta tivesse sido resolvida (ANTIPOFF, C., 2006).

Normalmente quando tinha algum conflito, a gente ia pra aquela... aquela rodinha lá... junto com os professores e ai conversava (Informação verbal. Eduardo, 2015).

[...] a gente resolvia as coisas juntos... eu vejo como que isso me marcou. Eu senti assim, que a gente resolvia as coisas. Sabe... É o que eu falei de aproveitar os momentos. Até nos momentos mais chatos a gente aproveitava pra ensinar e aprender também (Informação verbal. Marina, 2015).

5.10 Liberdade psicológica e espacial – artes, criatividade e liberdade de expressão

A liberdade psicológica e espacial (liberdade de ir e vir e de utilizar os diversos espaços da escola) recebia importância central na proposta pedagógica da Educ, que via na experiência a base da aprendizagem efetiva e significativa, devendo esta ser plena de sentido, envolvendo o aluno tanto no aspecto cognitivo quanto sensorial (ROGERS, 1999; PIAGET, 2012).

A Escola acredita que a criança tem uma visão pura, simples e direta de ver e descobrir o que é essencial nas coisas, o que mostra como é importante permitir o expressar do pensamento, a emissão de ideias através da palavra e o favorecimento para a execução de atos, possibilitando o desabrochar da criatividade (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006, p. 2).

A liberdade não só de se expressarem através da fala ou das artes, mas também a liberdade de ir e vir, de sair da sala e de explorarem todo o espaço da escola, foi citada em todas as entrevistas realizadas. Em quatro delas, a palavra “liberdade” aparece entre as três primeiras que pensam ao se lembrarem das experiências e

vivências na Educ. E em outras duas, a liberdade sentida aparece como a lembrança mais intensa e que mais gostavam de vivenciar.

Na Figura 13, podem ser vistos alunos segurando cartazes, confeccionados por eles, com frases que reivindicavam maiores cuidados com a natureza, no dia do meio ambiente. O que pode ilustrar tanto a liberdade física para se caminhar na área externa da escola, quanto a liberdade de expressão.

Figura 13 – Cartazes reivindicando maiores cuidados com a natureza



Fonte: Acervo família Antipoff, 2015.

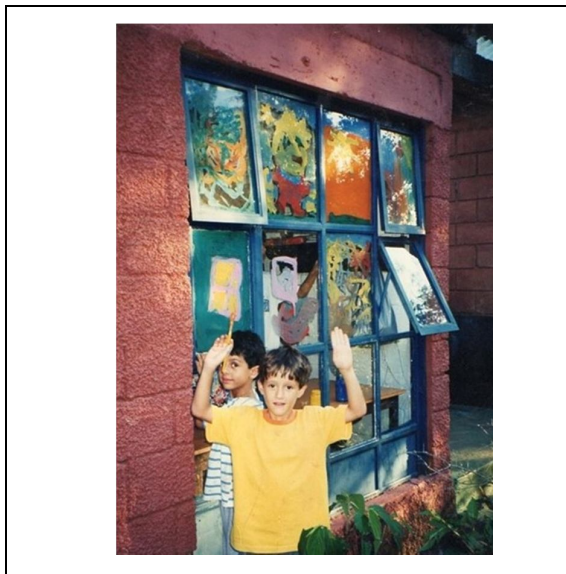
As atividades artísticas de livre expressão recebiam ênfase na Educ, que buscava desenvolver em seus alunos a criatividade em todos os sentidos, seja no pensamento, seja em suas falas e produções. Segundo Antipoff, O. (1998), a criatividade é uma característica presente em todas as pessoas, em maior ou menor grau. Trata-se de acrescentar algo novo ao que já existe ou perceber novas relações entre objetos. Pode ser expressa tanto no pensamento, quanto nas palavras, atos e produções de um indivíduo. E a escola tem significativa importância no despertar desta. “A liberdade psicológica e espacial tem que estar presente como condição primeira para a criatividade no pensar, no expressar ideias ou no agir” (ANTIPOFF, O. 1998). Sobre isso, acrescenta Daniel Antipoff,

A Escola Educ faz questão de respeitar ao máximo o modo de pensar do aluno, inclusive para incentivar sua criatividade. Por exemplo, nas aulas de arte, é o aluno quem cria os seus temas, os seus personagens, sem críticas do professor, que pelo contrário o elogia, em suas tentativas de ação

construtiva, pois é o próprio aluno que vai realizar (ANTIPOFF, D., 2003, p. 27).

Nas Figuras 14 e 15 pode-se ver crianças realizando atividades de artes, em áreas de uso comum da escola.

Figura 14 – Alunos pintando as janelas de uma sala de aula



Fonte: Acervo família Antipoff, 2015.

Nota: Pinturas diferentes umas das outras. Alunos do 1º. ano.

Figura 15 – Alunos pintando o muro do campinho de terra batida



Fonte: Acervo família Antipoff, 2015.

Nota: A professora ao centro. As árvores pintadas são de tipos e tamanhos diferentes. Os alunos são do 4º. ano.

A liberdade para criar utilizando-se da arte também foi citada em todas as entrevistas. Os alunos sentiam nas aulas de artes a possibilidade de expressarem a criatividade e os seus sentimentos. Também sentiam que a escola se apropriava, espontaneamente, daquilo que produziam em seu cotidiano.

Lembro que na aula de artes...Tinha um muro atrás da quadra. Atrás não, do lado, que a gente foi pintar o muro! Aí cada um pintou do jeito que quis... E também a gente teve uma aula que a gente fez vários teatros, a gente fez uma apresentação pros pais. Eu lembrei que a gente tinha muito essas aulas! Era muito bacana! Eu lembro que... Eu fiz um desenho de um homenzinho segurando uma pipa. A professora gostou tanto que ela mandou imprimir cartilhas com aquele desenho e distribuiu pra todo mundo da escola. Nesse dia eu fiquei bastante feliz (Informação verbal. Gabriel).

Essa preocupação também pode ser percebida na seguinte passagem, na qual Daniel Antipoff descreve a arquitetura da escola: “Na parte frontal do prédio principal, haveria uma ampla escadaria em forma de arquibancada, em frente da qual uma área cimentada serviria de palco para a realização de peças teatrais, coral e outras manifestações ao ar livre” (ANTIPOFF, D., 2003, p. 26).

Na Figura 16 mostra-se a escadaria da parte frontal da Escola, em um dia de comemoração do aniversário de Daniel Antipoff.

Figura 16 – Escadaria da parte frontal da Escola Educ



Fonte: Acervo família Antipoff, 2015.

A Figura 17 mostra a apresentação de uma peça de teatro dos alunos, em uma Festa Junina, na mesma escadaria da figura anterior.

Figura 17 – Apresentação de peça de teatro dos alunos em uma Festa Junina



Fonte: Acervo família Antipoff, 2015.

Segundo Antipoff, C. (2006, p. 22), “Na Escola Educ, preconizava-se a liberdade psicológica e espacial como condições primeiras para a criatividade despontar.” Liberdade esta ressaltada por Rogers (1999) como fundamental para o processo de uma aprendizagem significativa. Para o autor, o aluno tem a tendência a se desenvolver e a aprender da melhor forma, quando presente em um contexto favorável à liberdade e criatividade, sem julgamentos ou críticas. Sendo assim, o centro do processo educacional deveria ser o aluno, com suas diversas manifestações. “O indivíduo traz dentro de si a capacidade e a tendência... para caminhar rumo à maturidade. Em um clima psicológico adequado, essa tendência é liberada, tornando-se real ao invés de potencial” (ROGERS, 1999, p. 40).

Em relação às produções dos alunos, Antipoff, O. (1994) chama atenção para a importância de se priorizar o processo, em detrimento dos resultados alcançados. Isto porque o significado que terá para o aluno tem mais relevância do que o julgamento do adulto que, porventura, viesse a avaliar o produto final. A livre expressão é entendida como fundamental no aspecto formador, experimentador e criador do saber. Complementando, Antipoff, D. (1997), ressalta a inadequação de

se oferecer modelos para a criança seguir, o que poderia inibir sua livre criação e iniciativa. “Proíbem-se as professoras desenharem cartazes bem acabados, para evitar que a criança, não se julgando capaz de desenhar igual, se recuse a daí em diante a fazer qualquer desenho dizendo “não sei desenhar” (ANTIPOFF, D., 1997, p. 153). A expressão artística da criança era entendida como o registro de sua personalidade e de seus sentimentos, devendo ser expressa de forma livre, sendo respeitada e encorajada em suas produções (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, [s/d]. b.).

Na Figura 18, cinco alunos do segundo ano fazem atividade de pintura em sala de aula. Dispostos pelo chão da sala, realizam a atividade livremente.

Figura 18 – Alunos do segundo ano fazem atividade de pintura em sala de aula



Fonte: Acervo de fotos Família Antipoff, 2015.

[...] era assim... Ah... “Hoje eu to meio tristinha, quero desenhar isso!” “Hoje eu to tranquila, ah então eu quero desenhar isso...” “Professora eu posso usar alguma coisa sem ser o lápis?” [...] Então não era uma coisa estabelecida. Eu vejo que a gente usava muito a imaginação, é... a criatividade que a gente tinha de criar as coisas e desenvolver realmente o nosso potencial. (Informação verbal. Marina)

As atividades artísticas permeavam o dia a dia das crianças em sala de aula e, a partir da primeira série do ensino fundamental, tinha também um dia específico para a aula de artes. Nestas aulas, os alunos faziam atividade com pintura, colagem, argila, desenho e sucata (material reaproveitável). No acervo de documentos da Escola Educ, foi localizado um bilhete solicitando aos pais que levassem sucatas de

suas casas para os trabalhos que seriam realizados na escola. Como, por exemplo: caixas de leite e pasta de dentes; garrafas de refrigerante; latas de achocolatados, dentre outros.

Os espaços da escola eram decorados e organizados com as artes das próprias crianças. Isto com o intuito de fazê-las sentirem-se consideradas, se apropriando e fazendo realmente parte do ambiente (FIGURA 19).

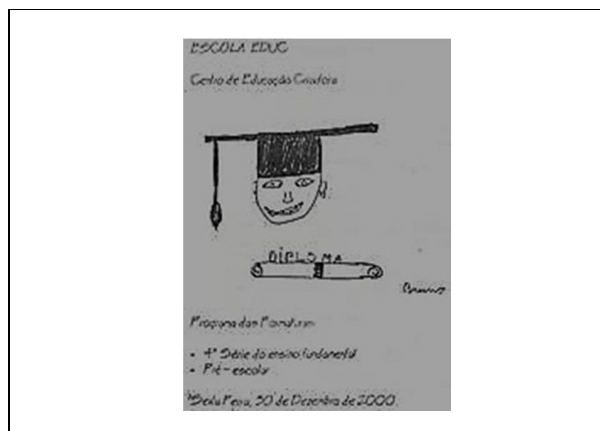
Figura 19 – Alunos da terceira e quarta série pintando o muro da Escola Educ



Fonte: Acervo de fotos Família Antipoff, 2015.

Além disso, Os materiais entregues às famílias, em festas comemorativas, eram sempre ornamentados com o desenho de uma criança (FIGURA 20).

Figura 20 – Convite para a festa de formatura

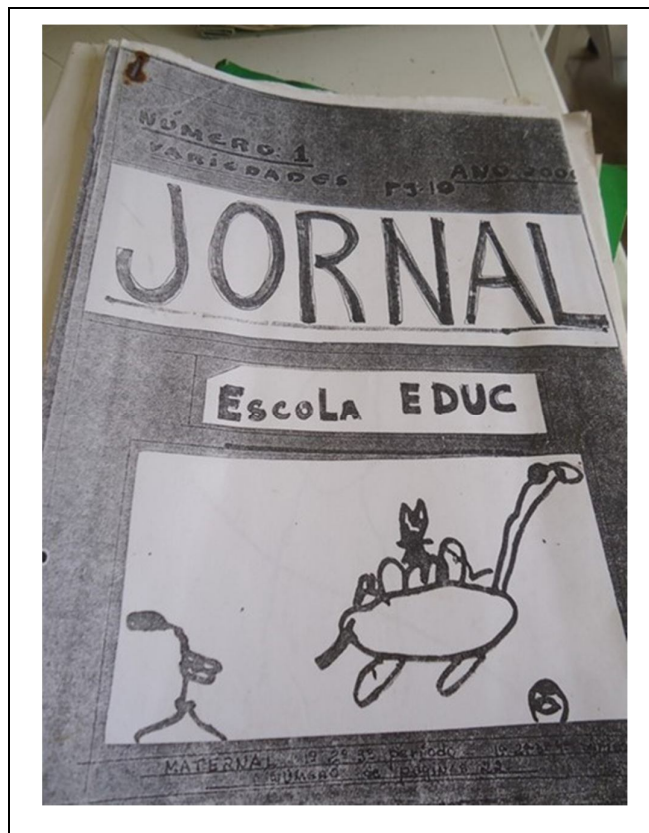


Fonte: Acervo família Antipoff, 2015.

Nota: Confeccionado por um aluno da 4ª. série.

Também existia o “Jornal da Escola Educ” pensado, elaborado e confeccionado pelos alunos. Favorecendo, com isto, o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Neste jornal, eram relatados acontecimentos do cotidiano da Escola; os projetos de estudo que estavam sendo desenvolvidos; os eventos festivos; sessão de desenhos e piadas, dentre outros. Cada turma tinha uma sessão pela qual ficava responsável de organizar. (FIGURA 21).

Figura 21 – Jornal da Escola Educ – confeccionado pelos próprios alunos



Fonte: Acervo família Antipoff, 2015.

Existia a preocupação em desenvolver o lado sensível e a intuição das crianças como forma de prepará-las para os desafios do progresso acelerado do mundo, que exigia cada vez mais soluções criativas para os problemas. (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, [s/d]).

A criatividade era considerada, pelos fundadores da Escola Educ, fundamental para a vida futura das crianças e pouco estimuladas e priorizadas em outros ambientes escolares.

Hoje em dia, percebe-se que os indivíduos que mais se projetam, são aqueles que demonstram criatividade, sobretudo estimulados pelo seu senso de iniciativa e sua coragem. Será que a Escola estimula a criatividade? Ao nosso ver, parece que a escola não se adaptou ainda ao regime de criatividade, porque segue em demasia o princípio MAGISTER DIXIT, após o que, “fim de conversa”! É que a escola exige disciplina e nada há de se fazer objeções. Para cada item, somente a resposta válida. Por exemplo, nas provas, numa sala de aula, só se aceitam a resposta do livro e o bom aluno é aquele que segue a tradição do estabelecimento de ensino, sem contestação. Do contrário seria considerado elemento perturbador da ordem (ANTIPOFF, D., 1999, p. 161).

5.11 Metodologia específica para o atendimento às crianças bem dotadas⁵⁰

A Escola Educ foi fundada em 1978, época que coincide com a institucionalização da legislação sobre o bem-dotado no Brasil (BRASIL, 1971) e com o início de uma maior mobilização de educadores de todo o país para com a educação dessas crianças.

Daniel e Ottília Antipoff, também inspirados pelo trabalho iniciado por Helena Antipoff na ADAV, se interessavam pela educação dessas crianças e entendiam que a escola tinha papel fundamental tanto na identificação dessas crianças (com a participação de professores, coordenadores pedagógicos, orientadores e dos próprios colegas) quanto no oferecimento de metodologias de trabalho específicas, em ambiente apropriado para tal (ANTIPOFF, D., 1999).

Perspectiva esta também defendida por autores contemporâneos (NICOLOSO; FREITAS, 2012; ROJO *et al.*, 2010; SHENK, 2010; SILVA, 2008a; SILVA, 2008b; GUENTHER, 2006; SILVA; FLEITH, 2008; FLEITH; ALENCAR, 2007; ALENCAR, 2007; 2009; METTRAU; REIS, 2007; RECH; FREITAS, 2005; MAIA-PINTO; FLEITH, 2004).

⁵⁰ Apesar de não terem aparecido muitos dados sobre esta forma de atendimento nas entrevistas realizadas com os ex-alunos (sendo que dos sete entrevistados, três apresentavam desempenho acima da média e foram identificados como bem dotados), o que se apresenta nesta sessão, tem como embasamento a análise dos documentos encontrados.

A importância da escola no processo de identificação e educação das crianças bem dotadas foi amplamente destacada por Terman (1916); Hollingworth (1926) e Antipoff, H. (1992), que preocupavam-se com o desperdício de talentos quando a estas crianças não eram oferecidos atendimentos educacionais específicos. Virgolim (2007) e Pfeiffer (2001) concordam ao afirmarem que o aprimoramento de talentos e a motivação destes alunos é beneficiada a partir da identificação precoce, além de uma estimulação adequada.

A escola de quatro paredes, vazia de estímulos para os sentidos, para a ação e vivência social, para a vida afetiva mais desenvolvida, esta escola é túmulo do excepcional, mais do que de uma criança normal. (ANTIPOFF, 1992b, p. 395).

Entendendo que as crianças bem dotadas muitas vezes não se adaptavam nas escolas regulares, a Escola Educ mostrou-se inovadora ao oferecer uma metodologia de ensino com propostas específicas para elas, no final da década de 1970. Tal iniciativa mostra-se coerente com os preceitos da educação inclusiva atual (que propõe estratégias metodológicas de ensino, coerentes com as capacidades, interesses e possibilidades das crianças, considerando suas singularidades) (LIMA, 2011; FRELLER; FERRARI; SEKKEL, 2011; COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2010; HEREDERO, 2010; HOFFMANN, 2010; RAMOS, 2010; BATALLA, 2009; FACIÓN, 2008; MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006; BRASIL, 2001).

Ao chegar na Escola Educ, estas crianças eram observadas de acordo com a “Ficha de desenvolvimento mental de Helena Antipoff”, além de serem submetidas a outros tipos de avaliação, testes psicológicos de inteligência e personalidade e atividades lúdicas e artísticas por meio de desenhos (ANTIPOFF, O. 1994).

Eu lembro que eu fui fazer uns testes com o Seu Daniel lá na Serra, parece que ele tinha um consultório lá... E de lá eu fui pra Escola Educ. Eu lembro que era teste sobre QI. Pra saber qual que era o meu QI na época. E aí... eu lembro que... eu lembro muito pouco... E meu QI parece que deu 136, 137... (Informação verbal. Ana Luisa, 2015).

A “Ficha de desenvolvimento mental” foi elaborada por Helena Antipoff a partir de levantamentos realizados por ela mesma por meio de observações com crianças, na década de 1950. E também a partir de referências de dados obtidos por autores alemães, austríacos, dinamarqueses, franceses, italianos, norte-americanos, suíços, belgas, russos e brasileiros, dentre eles, Binet, Piaget, Stern e Gessell. A ficha

passou por reformulações na década de 1970. Em 1981, o Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff lançou nova edição desta ficha que, segundo Helena Antipoff, tem a finalidade de servir de instrumento para que os pais e educadores possam conhecer as crianças, participando de seu desenvolvimento por meio de adequações do ambiente e dos estímulos e, também, como instrumento para estudo da criança brasileira. Logo na introdução da ficha de observação, Helena Antipoff faz questão de ressaltar a não rigidez do instrumento, servindo este apenas como referência para marcar as etapas de desenvolvimento psicofísico da criança. Deixa claro também a interferência do ambiente econômico, social e cultural no desenvolvimento infantil, o que pode variar de um contexto para o outro nos resultados obtidos. Cada ficha deve ser utilizada para observar uma única criança (do nascimento aos sete anos de idade aproximadamente). Na ficha, estão selecionadas algumas manifestações que uma criança pode apresentar, com as idades específicas em que normalmente estas manifestações ocorrem. E ao lado direito, há duas colunas reservadas para o registro cronológico da criança em observação tanto no que se refere à idade em que a manifestação ocorreu pela primeira vez, quanto no que se refere a constituição de um hábito. Os tópicos estão organizados em cinco eixos: movimentos e hábitos gerais; sentidos e percepções; memória e conhecimentos; linguagem; inteligência verbal e comportamento social. (CAMPOS, 2012; ANTIPOFF, H., 1981).

Com o emprego desta ficha esperamos contribuir, de um lado, para o estudo individual, e do outro, para o interesse da coletividade. Cuidar da infância, estudar as leis do amadurecimento é cuidar da nova geração e conhecer as forças latentes do país" (ANTIPOFF, H., 1981, p. 3).

A identificação dos bem dotados era entendida como complexa, envolvendo não apenas o âmbito escolar, mas, também, familiar e social. Ressaltava-se a importância da identificação precoce como forma de atender a criança em suas necessidades educacionais o quanto antes. Esta é uma proposta de consenso entre os autores que estudaram ou trabalharam com crianças bem dotadas. (TERMAN, 1916; HOLLINGWORTH, 1926; MILLES, 1951; ANTIPOFF, H., 1992).

Dentre alguns aspectos entendidos como indícios de superdotação, na avaliação realizada na Escola Educ, estavam: precocidade para andar, falar, memorizar e aprender a ler; produções originais (em redações, desenhos e produções artísticas);

passatempos relacionados a leituras além do que é proposto na escola; rapidez de compreensão na aprendizagem como um todo; sensibilidade em excesso; curiosidade científica; rapidez de raciocínio; riqueza de vocabulário; acentuado senso crítico; precocidade de maturidade social e atitudes de liderança (ANTIPOFF, D., 1999)

Dentre os objetivos do trabalho específico com essas crianças, Antipoff, D. (1999) destaca:

- Aprimorar as habilidades naturais de cada indivíduo, auxiliando-os a desenvolverem o máximo de seus talentos (que poderiam ser os mais variados como intelectual, social, artístico, cinestésico- corporal...);
- favorecer o desenvolvimento global de forma que desenvolvam um autoconceito positivo, podendo, futuramente, contribuir para a sociedade da qual fazem parte ampliando a consciência social;
- possibilitar novas e melhores oportunidades acadêmicas;
- contribuir para uma produção mais criativa motivando esses alunos e
- auxiliar em um maior ajustamento pessoal, emocional e social.

Estes objetivos podem ser alcançados, de acordo com Wechsler (1998), pela construção de um modelo de ensino criativo, que priorize a aceitação da diferença de ideias e necessidades dos alunos e, também, o estímulo a uma postura questionadora e investigativa nessas crianças.

Não se tratava de uma escola voltada apenas para as crianças bem dotadas, mas, caso aparecesse alguma demanda (o que, de fato aconteceu inúmeras vezes em seus 29 anos de funcionamento), havia procedimentos específicos para atendê-los, tais como: grupos móveis; processo de aceleração; grupos de estudo por interesse ou pesquisas individuais e enriquecimento de currículo (ANTIPOFF, O., 1994; ANTIPOFF, D., 2003).

Gustavo e Gabriel (ex-alunos entrevistados) relataram o fato de serem mais novos que os colegas em sala de aula e também a facilidade em aprender. Gabriel por exemplo, relata que foi avançado duas séries na escola por estar adiantado

academicamente em relação aos seus colegas de sala. Os dois eram crianças consideradas bem dotadas na Educ mas, em seus relatos, não aparece qualquer menção a este fato. O que pode indicar a naturalidade e espontaneidade com a qual o atendimento a estas crianças se dava na Educ.

Dentre as modificações educacionais propostas por Terman (1916) e Hollingworth (1926), estavam a aceleração, a criação das classes especiais e o enriquecimento de currículo. Desta forma, toda criança com excelente desempenho e nota na escola, deveria ser testada e, se fosse identificada a inteligência superior, deveria ser encaminhada para o tipo de atendimento que melhor se ajustasse às suas necessidades. Acreditava-se que essas crianças necessitavam de educação desafiante para que utilizassem todo o potencial apresentado (MILES, 1951). A metodologia utilizada na escola Educ para o atendimento a estas crianças parece ir ao encontro do que se propunha no contexto norte-americano, algumas décadas anteriores.

Os grupos móveis, inspirados também na ideia de Claparède (1951) de “classes móveis” permitiam ao aluno mais adiantado, em alguma matéria, a frequência desta disciplina em classes em que o seu conteúdo estivesse avançado. E, no momento seguinte, o mesmo retornaria a sua turma de origem. “[...] um sistema que permite a um aluno seguir aulas de graus diferentes nas diversas matérias. Assim, um aluno forte em matemática e fraco em latim seguiria aritmética com os alunos do terceiro ano e latim com os do segundo” (CLAPARÈDE, 1951, p. 156). Esta prática poderia ser uma forma de levar em conta as diferenças de aptidões e interesses.

A vantagem desta metodologia, segundo Antipoff, D. (2003, p. 27), é a criança “não perder tempo naquilo que já sabe perfeitamente” e, segundo Antipoff, O. (1994, p. 53), “seu interesse especial fica atendido, porém, a criança não é acelerada na série sendo obrigada a acompanhar o tempo todo crianças emocionalmente e socialmente mais amadurecidas que ela.”

A aceleração, proposta enfatizada como favorável ao processo de aprendizagem de crianças bem dotadas por Terman (1916) e Hollingworth (1926), foi utilizada em casos específicos na Escola Educ, e consistia em permitir que a criança saltasse

uma série caso estivesse preparada para isto, tanto cognitiva quanto social e emocionalmente. Esta era entendida como uma forma de oferecer ao aluno a oportunidade de atingir o nível de desenvolvimento correspondente à sua idade mental. (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006).

A adoção desta prática pedagógica, sempre que necessária, era submetida à apreciação da Secretaria de Estado da Educação. Dentre os procedimentos que antecediam a prática acima descrita, citam-se: entrevista com a família para a coleta de dados sobre a vida acadêmica da criança; entrevista com o próprio aluno (que também deveria fazer parte deste processo de tomada de decisão); avaliação de conteúdo, habilidades e competências realizada pelo aluno; análise dos resultados da avaliação; elaboração de um parecer sobre o aluno e, por fim, encaminhamento do processo à secretaria de educação (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006, p. 23).

Como o caso de T. M. R que aos sete anos foi acelerado para a turma da segunda série (com alunos de 8 anos) por dominar o conteúdo que seria dado aos seus colegas etários. Esta é uma forma de auxiliar a criança no seu desenvolvimento, estimulando seu progresso e o convívio com colegas que tenham o mesmo nível intelectual ou interesses semelhantes (ANTIPOFF, O., [s/d]).

Este processo de atendimento às crianças bem dotadas tem como vantagem “[...] o tempo de estudos ocorrer mais depressa, não havendo tempo para ter que esperar os outros colegas com menor capacidade de aprendizagem e conseqüentemente menor tédio” (ANTIPOFF, D., 1999, p. 127). Esta opinião é compartilhada por Maia-Pinto; Fleith (2012); Pereira; Guimarães (2007).

Antipoff, O. [s/d] ressalta a necessidade de este tipo de trabalho ser realizado com cuidado e critério, buscando a compreensão de cada criança em particular, uma vez que a “dessincronia interna” é comum nos bem dotados (que podem, por exemplo, se destacar no aspecto cognitivo, mas apresentar defasagem no aspecto psicomotor ou mostrar-se emocionalmente imaturos). E acrescenta: “O respeito ao ritmo da criança e ao seu desenvolvimento heterogêneo, se impõe quando se trata da criança superdotada”.

Este cuidado na elaboração do processo de aceleração de uma criança é enfatizado por Rogers (2007) e Oliveira (2007), que sensibilizam para a necessidade de esta modalidade de atendimento ser revista e reajustada sempre que for identificada necessidade para tal.

Gabriel foi acelerado em duas séries na Escola Educ. Sentiu esse processo como natural e tranquilo de vivenciar em sua infância, uma vez que estava bem à frente de seus colegas não só nos interesses de estudo, mas também na aprendizagem de conteúdo. Mas, nem sempre em sua trajetória escolar, o fato de ser dois anos mais novo que os colegas foi fácil de lidar. Ao entrar na adolescência, sentiu com intensidade a diferença desses dois anos, o que o prejudicou não só emocionalmente, mas também intelectualmente (seu desempenho escolar começou a cair até chegar ao ponto de repetir o ano).

[...] depois é que foi chegando num ponto que me prejudicou (a aceleração). Foi mais ou menos quando eu estava na nona série. Eu acho que eu tinha quatorze anos... treze... e eu sentava do lado de uma menina que tinha dezessete... E era uma distância muito grande entre os meus colegas de turma... (Informação verbal. Gabriel, 2015).

Cada criança deve ser vista e entendida com suas particularidades emocionais, intelectuais, sociais e de talentos, demandando propostas e projetos específicos. Hollingworth (1926); Milles (1951) e Antipoff, H. (1992), chamam a atenção para a importância de os educadores entenderem as diferentes formas de superdotação (como aquelas relacionadas às artes, música) e não apenas às habilidades cognitivas.

Os grupos de estudo por interesse e as pesquisas individuais, que se inserem em uma metodologia denominada de enriquecimento cultural, eram projetos organizados e conduzidos pelos alunos bem dotados quando estavam com o tempo ocioso esperando os colegas terminarem tarefas que não necessitavam de maiores esforços ou tempo para realizá-las. Terman (1916); Hollingworth (1926) denominavam esta mesma proposta de enriquecimento de currículo. Na Escola Educ, esta prática proporcionava aos alunos a flexibilidade de ir até a biblioteca da própria sala e procurar materiais sobre assuntos de seu interesse para a realização de projetos de estudos diferenciados e realização de exercícios e experimentações em geral (ANTIPOFF, O., 1994; ANTIPOFF, D., 1999). Partia-se do pressuposto de

que “[...] os estudantes que estão em contato real com os problemas da vida procuram aprender, desejam crescer e descobrir, esperam dominar e querem criar” (ROGERS, 1999, p. 334). “Uma constante nesse tipo de atividade, é que não há rigidez, não há obrigações e sim uma série de propostas, entre as quais o Bem Dotado faz as suas opções, escolhendo o que mais lhe agrada fazer naquele momento” (ANTIPOFF, D., 1999, p. 128).

Segundo Antipoff, O. (1994), os bem dotados necessitam de convivência democrática com todas as crianças. Por isso, na Educ proporcionava-se uma educação inclusiva, oferecendo a estes alunos atendimento específico às suas necessidades e interesses. Possibilitando, assim, vivências criativas estimulantes ao desabrochar de suas personalidades. “Não se trata de segregar os bem dotados, e sim atendê-los de forma adequada dentro da Escola comum voltada para as suas necessidades” (ANTIPOFF, O., 1994).

O que era realizado com as crianças bem dotadas na Escola Educ, a partir da década de 1970, é condizente com a proposta da educação inclusiva elaborada algumas décadas depois. Proposta esta que possibilita estratégias educacionais específicas, em uma escola regular de ensino (BRASIL, 2001).

Daniel e Otília compartilhavam a opinião de que essas crianças nem sempre se adaptavam com facilidade em escolas comuns. Antipoff, D. (2003) afirma

Seguindo a intuição pedagógica de Helena Antipoff, apresentamos algumas linhas de orientação, deixadas por nossa inspiradora, precisamente para atender aos momentos de depressão de ordem emocional, sentidos frequentemente pelo BEM DOTADO, para ele não desistir da MISSÃO que ele se propôs. Poderá então aceitar o convívio de outros talentosos e assim recuperar suas energias e não desperdiçar os dons que o Criador lhe dedicou (ANTIPOFF, D., 2003, p. 31).

A estes alunos era dada atenção especial sendo escutados e considerados em seus interesses e potencialidades, além de serem cuidados em suas limitações ou aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem que necessitassem de maiores intervenções (ANTIPOFF, O. 1994).

5.12 Avaliação da aprendizagem pela experimentação natural

Nesta parte da pesquisa apresenta-se a proposta original da experimentação natural, como foi utilizada por Alexandre Lazursky (1874-1917) em seus trabalhos na Rússia e como esta proposta foi apropriada por Helena Antipoff em seu trabalho com as crianças abandonadas na Revolução Russa, no início da década de 1920; na Maison de Petits, em Genebra; e em seu trabalho no Brasil. E, por último, como a experimentação natural foi utilizada por Daniel e Otília Antipoff na Escola Educ, como instrumento de avaliação pedagógica, descrevendo o processo de apropriação desta metodologia diferenciada de avaliação.

5.12.1 Alexandre Lazursky e a experimentação natural

A experimentação natural, originalmente, é um método de pesquisa usado para o estudo da personalidade, idealizado pelo psiquiatra russo Alexandre Lazursky (1874-1917) e introduzido no Brasil pela psicóloga e educadora, Helena Antipoff (ANTIPOFF, O. [s.d.]; CAMPOS, 2003).

Segundo Antipoff (1927/1992b), Lazursky dedicou sua vida ao estudo da personalidade. Em 1908, realizou um trabalho com alguns colaboradores (dentre eles pedagogos e psicólogos) examinando e observando crianças em escolas realizando, também, registros minuciosos e detalhados sobre a conduta destas em diferentes situações. Esse trabalho durou dois anos e proporcionou a Lazursky sua primeira descoberta: “[...] segundo o gênero de ocupações escolares, o comportamento da criança revelava determinados aspectos de sua personalidade. Cada ocupação determinada suscitava na criança reações de categorias particulares.” (ANTIPOFF, 1927/1992b, p. 2).

Por meio deste trabalho, Lazursky verificou que algumas atividades realizadas pelas crianças, em seu dia a dia, possibilitavam uma análise psicológica, oportunizando melhor conhecimento da criança em alguns aspectos específicos. Sendo estes:

- Movimentos (qualidade, coordenação e força muscular);
- sentimentos (emotividade, intensidade de sentimentos, controle pessoal e sentimento estético);

- imaginação (imaginação criadora concreta, imaginação criadora verbal, originalidade, riqueza de imaginação);
- percepção e memória (observação, precisão perceptiva, fixação, conservação);
- pensamento (compreensão dos fenômenos naturais, compreensão das relações sociais, lógica);
- vontade (presença de ideias diretrizes de pensamento, sistematização de atos complicados) (ANTIPOFF, O. [s.d.], p. 2).

A proposta de Lazursky era que fossem preparadas “[...] lições especiais acumulando exercícios os mais interessantes e os mais variados de cada ramo, aqueles que, precisamente suscitariam na criança as reações mais características” (ANTIPOFF, 1927/1992b, p. 3).

Foram elaborados sete programas específicos para serem trabalhados com crianças de dez a doze anos e constatou-se que normalmente as mesmas funções e traços de caráter apareciam em quase todos os programas.

A aplicação deveria seguir alguns passos pré-definidos:

1. Seleção das atividades.
2. Observação e análise das atividades.
3. Descrição dos comportamentos.
4. Tradução em equivalentes psicológicos.
5. Elaboração de critérios.
6. Medição das atividades em uma escala de 1-3.
7. Repetição das atividades.
8. Levantamento dos perfis em estrelas.
9. Avaliação e aplicação ao longo de um trabalho educativo e terapêutico (ANTIPOFF, O. [s.d.], p. 5).

As atividades originalmente escolhidas para fazer essa análise foram:

1. Memorização de uma poesia.
2. Composição sobre três palavras dadas (órfão, tempestade, floresta).
3. Descrição de um objeto.

4. Solução de um problema matemático.
5. Análise de uma experiência de física.
6. Desenho de um modelo de animal, imaginando um ambiente adequado.
7. Leitura e análise de um texto.
8. Exercícios físicos e jogos ao ar livre.
9. Confecção de um quadro de papelão.
10. Respostas a questões de História Natural.

A partir da observação das crianças e dos jovens nessas atividades previamente organizadas, propunha-se fazer o registro em um gráfico específico para definir o grau em que determinadas características apareciam. “Entre as atividades de um ambiente real determinado, escolhem-se alguns comportamentos que fornecem bastante variedade de manifestações caracterológicas” (ANTIPOFF, 1958/1992b, p.347).

O quadro de atividades, depois de traduzido em equivalentes psicológicos foi avaliado numa escala de 3 graus (superior, médio e inferior) dando origem a um gráfico sob a forma de estrela, expressando os aspectos mais desenvolvidos ou deficientes de cada criança (ANTIPOFF, O. [s.d.], p. 2).

Lazursky identificou que o comportamento da criança revelava aspectos de sua personalidade. Sendo assim, para cada atividade realizada, de acordo com a forma na qual fosse efetivada, poderiam ser dados indícios da significação psicológica de sua conduta. Como, por exemplo, uma criança que se agita muito em determinada atividade. Esta agitação pode indicar ansiedade.

Não se trata mais de uma observação fortuita, mas, de uma observação dirigida, metódica, em que se relacionam as reações às condições e elicitantes conhecidos. Uma vez recolhidas tais reações, é preciso ainda analisá-las e procurar o equivalente psicológico (ANTIPOFF, 1927/1992c, p. 32).

A experimentação natural consiste basicamente em observar, registrar e analisar as situações naturais da vida da criança, buscando a compreensão de como ela reage nesses momentos. O estudo realizado por Lazursky com crianças se deu a partir da observação em várias matérias escolares (língua pátria, aritmética, história natural, ginástica e jogos, desenho e trabalhos manuais) (ANTIPOFF, 1992b).

O objetivo desse método é estudar a personalidade da criança na vida cotidiana e não em condições artificiais de um laboratório. E o ambiente que mais caracteriza a vida cotidiana da criança em idade escolar é a própria escola. Além disso, o que se buscava eram as reações naturais e espontâneas da criança.

Lazursky denominou seu método de “experiência natural”. Ele compreende tanto a observação simples como a experiência psicológica. Tem a grande vantagem de estudar a personalidade em meio habitual, sem transferir o indivíduo para condições artificiais. Estuda a personalidade inteira, seu comportamento natural (ANTIPOFF, 1927/1992b, p. 8).

Lazursky apresentou os princípios e o método da “Experiência Natural” pela primeira vez, em um Congresso de Pedagogia Experimental em São Petersburg em 1911. E, segundo Antipoff (1927/1992b), até o ano da sua morte, em 1917, ele apresentava anualmente novos dados convincentes da validade de seu método.

[...] dando-nos nas revistas e congressos, os melhores resultados de seus trabalhos e de seus múltiplos colaboradores... Na Rússia, seu método é considerado como um dos mais fecundos e seu uso difundiu-se em todos os lugares em que se estuda a personalidade da criança (ANTIPOFF, 1927/1992b, p. 8).

Apesar de ter iniciado seu trabalho no contexto escolar, Lazursky percebeu a efetividade de seu método para uso de psicólogos em diferentes contextos, visando o estudo da personalidade.

5.12.2 Helena Antipoff e a experimentação natural

Para Helena Antipoff, inspirada nos ideais do movimento da Escola Nova, a pedagogia moderna deveria ter como base para a elaboração de toda a sua prática, o conhecimento da criança. Uma vez que sem esse conhecimento, a “Escola Sob Medida” proposta por Claparède (CLAPARÈDE, 1951) ficaria inviabilizada de existir.

No entanto, a educadora constatou como realidade na década de 1920, no contexto escolar europeu, a utilização de conhecimentos inadequados sobre as crianças. Sendo estas estudadas ou pela utilização de testes, especialmente o “método Binet-Simon” (que, segundo Antipoff, era um instrumento esporádico e incompleto para se conhecer a personalidade inteira da criança, além de ser utilizado de forma artificial e em ambiente também artificial demandando preparação maior, inexistente na maior parte dos professores) ou por meio de observações simples, sem qualquer

sistematização requerida para se obter os conhecimentos precisos a respeito das crianças (ANTIPOFF, 1927/1992b).

Antipoff considerava a experimentação natural um método completo para esse tipo de estudo, utilizando-o de forma prática, na Rússia depois da grande revolução deste país, entre os anos de 1921 e 1923. Juntamente com um grupo de pedagogos, psicólogos e médicos, tinha como missão a triagem e encaminhamento de crianças abandonadas.

Internadas em uma espécie de hospital, pobre e mau mobiliado, com poucos livros, escasso material de jogos e trabalho manual, fomos obrigados a observá-los nestas condições desfavoráveis, para decidir seu destino, segundo o caráter de cada um, e encaminhá-las para as 150 instituições pedagógicas, médicas e jurídicas que possuíamos. (ANTIPOFF, 1927/1992b, p.9).

Tratava-se de um grupo de crianças heterogêneo que deveria ser “classificado” a partir de algum parâmetro. Naquele momento, existia o desafio de encontrar alguma atividade que proporcionasse uma observação minuciosa e apresentar, de forma criteriosa, os traços de caráter que precisavam ser identificados. Mas o grupo de profissionais percebeu que algumas crianças sabiam que estavam sendo observadas (e que o resultado dessa observação definiria, de certa forma, suas vidas futuras) e, por isto, “dissimulavam seus verdadeiros hábitos e defeitos” (ANTIPOFF, 1927/1992b, p. 9).

Percebeu-se que o momento em que as crianças almoçavam era uma boa oportunidade para identificar os reais traços de personalidade, pois “Todos, esfomeados, se comportavam durante a refeição, segundo seu próprio caráter. O instinto, mais forte do que eles, revelava toda conduta moral e social que nos interessava em primeiro plano” (ANTIPOFF, 1927/1992b, p. 9). E desde esta percepção, Antipoff e o grupo de profissionais introduziram nos momentos das refeições, elementos da experimentação natural, modificando algumas vezes as normas das refeições.

A forma como Helena Antipoff passou a utilizar a experimentação natural priorizava momentos espontâneos no cotidiano das crianças e não necessariamente utilizando-se de programas previamente organizados de atividades para serem realizadas.

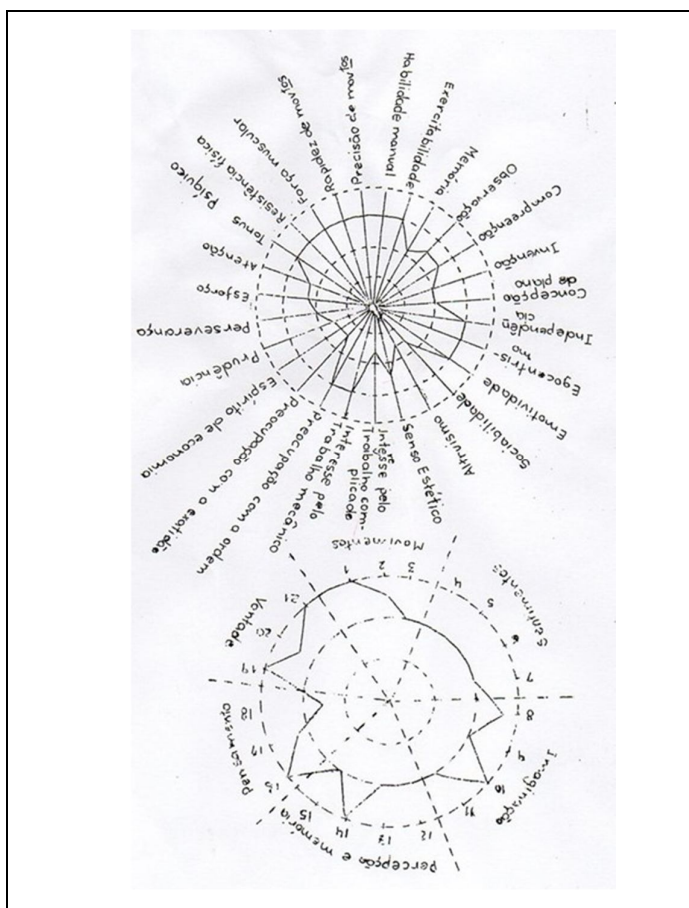
Essa modificação na utilização do método deu-se por uma necessidade advinda do contexto no qual Antipoff teve o desafio de trabalhar. Esse é um ponto em que a forma de aplicação da experimentação natural por Antipoff se diferenciou da forma original, proposta por Lazursky.

Também na *Maison de Petits* (no Instituto Jean Jacques Rousseau), em Genebra, Antipoff fez uso desse método com dezoito crianças de sete a oito anos, a partir da observação da conduta das mesmas em atividades manuais, tais como desenho, pintura, modelagem, marcenaria e tecelagem. Essas crianças foram “[...] metodicamente observadas durante muitos meses. Pudemos recolher um grande número de reações caracterológicas, graças a algumas ocupações” (ANTIPOFF, 1927/1992b, p. 9).

Para esse trabalho, a opção para a análise dos dados obtidos foi a de utilizar cinco graus de avaliação para a conduta da criança, a partir dos seguintes conceitos: muito forte, forte, médio, fraco, muito fraco (e não três como era a proposta original de Lazursky). Segundo Antipoff (1927/1992b), esta nova proposta representava a utilização aperfeiçoada do método. “Estas reações, analisadas do ponto de vista caracterológico e graduadas, permitem-nos representar o caráter de nossas crianças por meio de perfis, de acordo com o exemplo de Lazursky, mas, aperfeiçoando-o” (ANTIPOFF, 1927/1992b, p. 10).

Na Figura 22 são apresentados o gráfico original de Lazursky e a adaptação feita no trabalho de Antipoff, na *Maison de Petits*. Percebe-se uma modificação não apenas na graduação da análise, mas, também, uma ampliação na quantidade e especificidade de aspectos observados. Segundo Antipoff, (1927/1992b) não se tratava apenas de gráficos, mas de perfis que permitiam o agrupamento de características da personalidade.

Figura 22 – Gráfico original de Lazursky e a adaptação feita no trabalho de Antipoff, na Maison de Petits



Fonte: ANTIPOFF, 1927;1992b. (O gráfico elaborado por Lazursky é o segundo que aparece nesta figura. O primeiro foi elaborado de forma adaptada por Helena Antipoff com a inserção de novos elementos).

O trabalho de Antipoff no Brasil também teve como marca a utilização deste método. No Instituto Pestalozzi (na Fazenda do Rosário), juntamente com suas colaboradoras, observava as crianças, denominadas de excepcionais, nas atividades domésticas (varrer, encerar, limpar), nas oficinas com trabalhos manuais (sapataria, marcenaria e encadernação) e nos momentos de cuidado com as hortas (ANTIPOFF, O. [s. d.]; ANTIPOFF, 1972/1992b).

Depois da observação, eram elaborados os gráficos, já compostos por cinco graus de avaliação, podendo ser preenchidos de forma individual ou grupal, possibilitando que as próprias crianças tivessem acesso às suas “notas” de um a cinco, em relação

tanto às características pessoais quanto em relação às atitudes frente ao trabalho realizado. (A nota era escalonada da seguinte forma: 1 = péssimo; 2 = mau; 3 = regular; 4 = bom e 5 = ótimo. Sendo que as notas “1” e “5” eram evitadas para não desestimular a criança e para que ela sempre tivesse a intenção de melhorar, respectivamente). Além disso, o resultado no gráfico individual, em comparação com a média do grupo, servia como parâmetro para que os alunos fossem remunerados de forma justa ao esforço e ao resultado do trabalho que realizavam. Tais gráficos eram novamente preenchidos, depois de um semestre, com o objetivo de identificar a evolução das crianças nos diferentes aspectos analisados. Pelo perfil dado pelo gráfico, era possível identificar a área de maior facilidade e de maior dificuldade de cada criança e, posteriormente, comparar com o desempenho do grupo como um todo (ANTIPOFF, O. [s. d.]; BORGES, 2015).

As fichas do trabalho serviam, assim, para mais de uma finalidade: orientavam os professores e os próprios alunos no melhor conhecimento de cada um, serviam de critério objetivo para remuneração e também guiavam os meninos no aperfeiçoamento de suas habilidades e do seu caráter. (ANTIPOFF, 1972/1992b, p. 348).

A partir do trabalho na Sociedade Pestalozzi, Helena Antipoff passou a utilizar a experimentação natural também como método pedagógico, para que o processo educativo das crianças, que apresentavam deficiência, ocorresse de forma mais efetiva. “Da observação metódica e da experimentação natural esperamos obter também sugestões para a elaboração de processos educativos mais eficientes e econômicos da pedagogia especial” (ANTIPOFF, 1972/1992b, p. 346).

Para Antipoff, a experimentação natural era entendida como “um método de análise dinâmica de um indivíduo ou grupo de indivíduos considerando aspectos intelectuais, afetivos, sociais e motores, em diversas situações naturais da vida nos levando ao comportamento característico do indivíduo” (ANTIPOFF, O. [s.d.], p. 5).

Tal método parte do pressuposto de que se deve oferecer ao educando um ambiente rico em estímulos para que ele possa circular livremente e escolher, baseado em seus interesses, as atividades que irá desenvolver. E, a partir das escolhas feitas e de como se mostra ao longo das atividades (que devem ser naturais e espontâneas), o educador observará de forma metódica e sistemática e poderá traçar um gráfico que indicará o seu perfil de personalidade.

Partia-se da premissa de que a observação dos sujeitos em atividades espontâneas, escolhidas por ele, favoreceria maior visibilidade de suas inclinações psicológicas.

A originalidade aqui aparece na possibilidade de se preencher o gráfico de forma grupal, além de envolver as crianças no momento de analisar a avaliação realizada. O que provavelmente favoreceria a tomada de consciência de cada um em seus progressos ou não. Além disso, diferente de Lazursky, Antipoff começou a utilizar esse método nas atividades cotidianas, sem necessariamente organizar atividades prévias.

Para Antipoff,

A Experimentação Natural além de constituir um meio de conhecimento da personalidade, funciona como método de treinamento e instrumentos para a formação de hábitos e para o controle da aprendizagem e desenvolvimento dos educadores (ANTIPOFF, O. [s.d.], p. 3).

Antipoff também utilizou a experimentação natural na Escola Normal da Fazenda do Rosário, no Instituto Superior de Educação Rural (ISER) (que posteriormente tornou-se a Fundação Helena Antipoff), nos cursos para professores rurais e, também para o atendimento de crianças bem dotadas na ADAV. (ANTIPOFF, O., [s. d.]).

Existia, no trabalho de Antipoff, a preocupação em buscar formas de a educação contribuir para a formação de traços estáveis e de qualidade nos educandos para que pudessem assegurar a constância nas diferentes ações e situações requeridas pela vida cotidiana. A partir desse objetivo, foram sendo feitas modificações no método da experimentação natural tendo em vista as demandas do contexto em que foram utilizadas. (APÊNDICE D)⁵¹.

Este processo de adaptação de um método (ou conhecimento) que já existia às demandas e necessidade de um contexto específico, indica o processo de circulação e apropriação de um conhecimento. Segundo Borges (2015), um dos indícios deste movimento de apropriação, feito por Antipoff, na Sociedade Pestalozzi, foi a utilização da Experimentação Natural como forma de observação do trabalho doméstico.

⁵¹ No APÊNDICE D identifica-se o processo de apropriação do método da Experimentação Natural por Helena Antipoff e, posteriormente, por Daniel e Otília Antipoff na escola Educ.

5.12.3 A experimentação natural utilizada como avaliação pedagógica na Escola Educ

[...] é importante entender como se processa a aquisição de conhecimento pelo aluno porque sob a ótica construtivista-interacionista a criança sempre tem a possibilidade de aprender. Resta-nos encontrar a maneira de tornarmos esta aprendizagem significativa. Para tanto necessitamos ter clareza em três pontos: -como a criança aprende; - o que a criança aprende; - para que a criança aprende. Sendo assim, antes de tratarmos da avaliação é de suma importância tratarmos “do que queremos avaliar” (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006, p. 9).

A avaliação pedagógica dos alunos, realizada na Escola Educ, deu-se por meio de uma adaptação do método da experimentação natural proposto por Lazursky, mas já marcado pelas adaptações feitas por Helena Antipoff, com algumas novas apropriações. Tratava-se de uma avaliação qualitativa realizada de forma sistemática e criteriosa, utilizada tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental I (anos iniciais).

Os professores faziam anotações diárias ou semanais sobre as observações realizadas de forma espontânea e contínua de cada aluno para, ao final do semestre, preencher um gráfico e elaborar um relatório individualizado sobre cada criança. Buscava-se elaborar o perfil do aluno incluindo tanto o desempenho nas diferentes disciplinas (português, matemática, ciências e história, por exemplo), quanto em relação a alguns traços de personalidade; atitudes em relação ao trabalho proposto; ao relacionamento com o professor; com os colegas e com o espaço físico da sala de aula e da escola.

Dentre alguns aspectos específicos que deveriam ser observados e analisados pelos professores, citam-se: nível intelectual, capacidade de liderança, criatividade, iniciativa, energia vital, senso de humor, independência de pensamento, dentre outros. Para o Ensino Fundamental I, cada um destes itens, previamente estipulados no gráfico, deveria ser avaliados em uma escala de quatro graus: ótimo, bom, regular e fraco. Esta escala foi modificada posteriormente, utilizando os termos: ótimo, bom, regular e a melhorar. Para a Educação Infantil, a avaliação se dava em cinco graus: Ótimo, muito bom, bom regular e a melhorar (DIRETRIZES EDUCACIONAIS DA ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 1980; 2006; ANTIPOFF, O, 1976; ANTIPOFF, D., 1999).

Para a Educação Infantil, os aspectos que deveriam ser observados e avaliados pelos professores eram⁵²:

- Constância nas atividades; motricidade e energia vital; independência de pensamento e atitudes; senso de humor e otimismo; rapidez de compreensão e profundidade de raciocínio; criatividade e desenvolvimento de soluções; capacidade de aprendizagem; interesses amplos e profundos; capacidade, iniciativa e liderança.

Já na avaliação realizada no Ensino Fundamental I, os aspectos avaliados eram:

- Senso de humor; independência de pensamento e atitudes; constância nas atividades; deveres de casa; gosto pela leitura; liderança; talentos especiais (área artística); interesse por temas extracurriculares; atitudes frente aos professores e colegas; atividades motoras; estudos sociais; ciências; matemática; português; energia vital; sociabilidade e comunicação; profundidade de raciocínio; rapidez de compreensão; criatividade e capacidade de descobrir soluções novas.

Hoffmann (2013) e Miller (2012) propõem, nos contextos educacionais contemporâneos, uma forma de avaliar também embasada na observação sistemática da criança em seu dia a dia escolar, além da utilização de relatórios de avaliação que deverão ser elaborados em momentos diferentes, com significados atribuídos a cada anotação realizada. As autoras propõem, por exemplo, algumas ações para a efetivação deste processo. Sendo estas: observação, anotação, questionamento, reflexão e intervenção. Miller (2012) também enfatiza a importância do registro das observações cotidianas e espontâneas como importante ferramenta para a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem. das crianças.

Cabe ressaltar que no trabalho avaliativo realizado na Escola Educ, os gráficos eram preenchidos duas vezes ao ano (ao final de cada semestre) com o intuito de verificar como a criança progredia ou não, em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

⁵² Estes itens são aqueles encontrados nos gráficos utilizados para avaliação das crianças, seguindo a ordem em que aparecem no sentido horário.

Essa forma de trabalhar com a avaliação da aprendizagem de uma criança também é defendida Hoffman (2010; 2012; 2013), ao ressaltar que os registros elaborados em um processo avaliativo devem ser entendidos como provisórios, indicando um momento específico do desenvolvimento da criança.

A observação dos alunos na Escola Educ era realizada nas mais diferentes e inusitadas atividades do dia a dia (como nos momentos de aprendizagem; realização de exercícios em sala; envolvimento nas diferentes atividades propostas ao longo do dia; entrega de deveres de casa, como também nos momentos de refeição; nas atividades de artes, músicas, teatro, jogos de socialização) e não feitas especificamente seguindo um *script* pré-elaborado, ou em momentos previamente organizados para a realização de provas ou “semanas de provas”.

Tratava-se de uma avaliação processual e formativa, respeitando e considerando o conhecimento prévio do aluno e seus interesses. Além disso, o mais importante era a comparação do desempenho da criança em um primeiro momento e dos progressos ou retrocessos apresentados em um segundo momento. Ou seja, comparava-se a criança com ela mesma e não a criança com todas as outras pelo *ranking* de notas, como implicitamente acontece em tantos outros contextos escolares.

O professor tinha grande importância e responsabilidade nesse processo, pois era imprescindível a sua capacidade de observar e interpretar o que observou nos alunos, em suas diferentes manifestações durante as atividades. Não apenas para acompanhar o processo de construção da aprendizagem de cada criança, mas, também, para identificar os indicadores de seu progresso, retrocesso ou estagnação. E, ainda, utilizar de recursos pedagógicos diversificados para auxiliá-los em seus processos de aprendizagem (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006).

Uma avaliação que se mostre processual, contínua e que proporciona ao aluno a possibilidade de recuperar e reorganizar sua aprendizagem de forma natural, espontânea e ao longo do ano letivo, tem sido difundida e defendida nos debates

atuais sobre este tema (SCHWARZ; PAIXÃO, 2013; MARINHO *et al.*, 2013; BEYER, 2013; HOFFMAN, 2012; RAMOS, 2010).

O trabalho avaliativo realizado na Escola Educ objetivava a caracterização ampla e global do aluno e da sua aprendizagem, de forma que os aspectos qualitativos eram priorizados em relação aos quantitativos (ESCOLA EDUC –CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006).

Para a análise dos resultados da avaliação no Ensino Fundamental, adotavam-se quatro conceitos com valores de notas correspondentes:

- Ótimo (90 a 100 pontos).
- Muito bom (entre 70 e 89 pontos).
- Bom (entre 60 e 69 pontos).
- A melhorar (abaixo de 60 pontos).

Pelos conceitos utilizados, percebe-se o foco no positivo e na possibilidade de construção da aprendizagem voltada para o crescimento e amadurecimento do aluno.

Estes “pontos” eram distribuídos em três etapas ao longo do ano letivo. Sendo a primeira e a segunda, avaliadas em trinta pontos cada uma, e a terceira, em quarenta pontos.

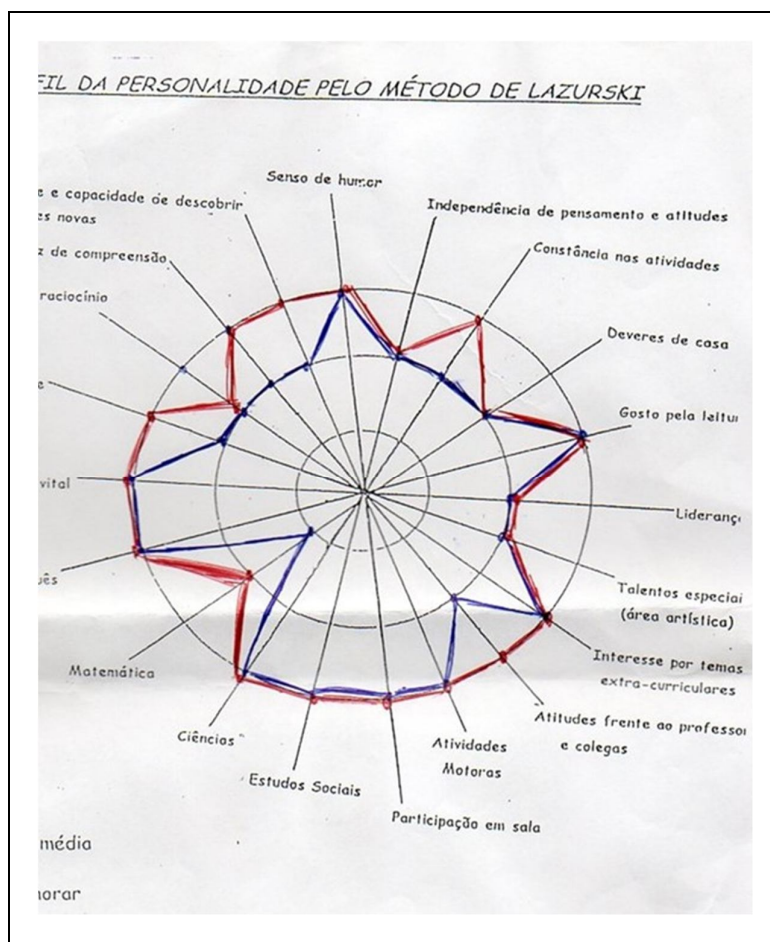
A informação encontrada nos documentos consultados era que o gráfico utilizado para a avaliação no ensino fundamental empregava quatro graus de mensuração. Mas, nos gráficos encontrados, aparecem três graus. Fato este que pode demonstrar certa discrepância entre o que se propunha na teoria e o que de fato se utilizava na prática avaliativa.

Em relação às perguntas feitas sobre como era avaliada na Escola Educ, Marina, por exemplo, se lembra de ter tido acesso a um documento que trazia algo relacionado ao seu desempenho acadêmico, em seu último dia de aula na Escola Educ.

[...] tinha um gráfico com questões tipo envolvimento, relacionamento com os colegas... eu sei que tinha questões que fugiam das disciplinas. Entendeu. Era avaliado outras coisas que fugiam do conteúdo mesmo. Do português da matemática... (Informação verbal. Marina, 2015).

Na Figura 23, pode-se ver o perfil de avaliação de uma criança do Ensino Fundamental I – Anos iniciais.

Figura 23 – Perfil de avaliação de uma criança do Ensino Fundamental I – Anos iniciais



Fonte: Acervo da família Antipoff, 2015.

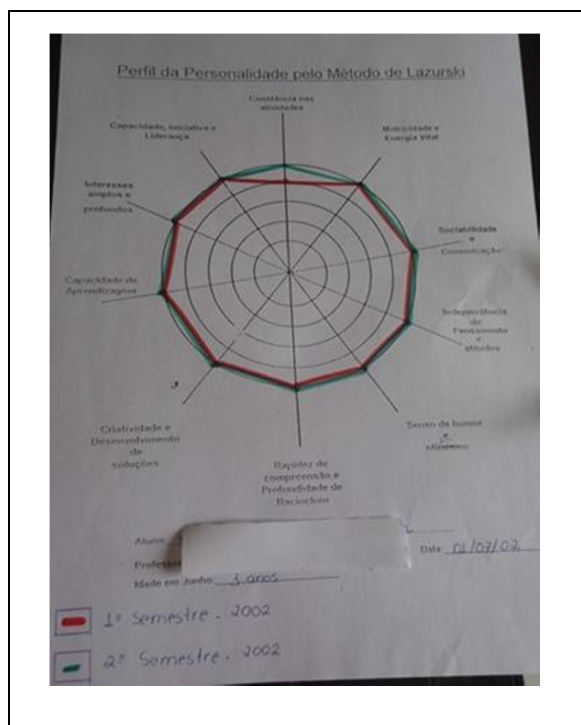
Na Figura 23, vê-se o gráfico de avaliação de uma criança da terceira série (atual quarto ano)⁵³. Verifica-se uma avaliação redigida em junho, (marcada de caneta azul) e uma em novembro, (marcada de caneta vermelha). Percebe-se que o aluno obteve um desempenho acima da média, que se manteve por dois semestres, em relação aos seguintes aspectos e disciplinas: senso de humor, gosto pela leitura,

⁵³ Os dados do aluno foram excluídos do documento para preservar sua identidade.

interesse por temas extracurriculares, atividades motoras, participação em sala, estudos sociais, ciências, português e energia vital. Os aspectos que se mantiveram na média foram: independência de pensamento, deveres de casa, liderança, talentos específicos e profundidade de raciocínio. Os pontos em que demonstrou progresso de um semestre para o outro foram: constância nas atividades; atitudes frente aos colegas, matemática, sociabilidade e comunicação, rapidez no raciocínio e criatividade.

Na Figura 24, observa-se o perfil de avaliação de uma criança da Educação Infantil.

Figura 24 – Perfil de avaliação de uma criança da Educação Infantil



Fonte: Acervo família Antipoff, 2015

O gráfico de um aluno de três anos foi preenchido em dois semestres de um ano letivo. Observa-se que no primeiro semestre, este aluno teve um desempenho “Ótimo” em todos os aspectos observados pela professora, com exceção da “constância nas atividades propostas” (que foi avaliada com o conceito “muito bom”). No semestre seguinte, o aluno teve desempenho máximo em todos os aspectos.

A observação era sistemática e periódica, sempre em ambiente natural e em atividades espontâneas do dia a dia. Um exemplo dessa proposta está no Quadro 1. A atividade de horta evidenciou aspectos psicológicos de uma turma de crianças de seis anos e cada característica foi avaliada em escala de 1 a 5, com informações para melhor compreensão de cada criança (ANTIPOFF, O. [s.d.]).

Quadro 1 – Atividade avaliativa da horta

Conduta da criança	Significação psicológica
A criança dá ideia, escolhe o lugar da granjinha, suas ideias são aceitas pelo grupo.	Liderança
Inicia o trabalho rapidamente. Faz planos.	Iniciativa
Mantém o interesse inicial mostrando-se animada até o final da tarefa.	Perseverança na atividade
Permanece no trabalho sem sinais de cansaço. Energia	Resistência à fadiga
Distingue plantas do mato, horta e jardim. Separa a terra das pedrinhas.	Capacidade de discriminação perceptiva
Acata a opinião dos companheiros. Ajuda-os.	Cooperação
Usa as ferramentas dosando seus movimentos.	Coordenação motora
Aceita obrigação e as cumpre	Responsabilidade
Cuida do material, guarda as ferramentas.	Cuidado com o material

Fonte: ANTIPOFF, O. [s.d.]

A avaliação ocorria diariamente, de forma processual, respeitando o ritmo e as possibilidades de cada criança. O que pôde ser instituído pela proposta de poucos alunos em sala de aula. Se havia alguma competição, era da criança com ela mesma e seus próprios resultados. Esta forma de avaliar tinha como um de seus objetivos, o estímulo à construção de uma auto estima positiva nos alunos. (ANTIPOFF, O., 1994).

Durante o semestre todo, não se falava em notas, nem haveria boletim para ser levado para os pais. Não haveria classificação entre os alunos, nem tampouco qualquer aviso de provas. Este sistema teria a vantagem de não preocupar a criança, deixando-a dormir tranquila, sem angústia e aprendendo a gostar de estudar, sem despertar medos, nem tendência a insegurança de ordem emocional (ANTIPOFF, D., 2003, p. 27).

Marinho *et al.* (2013); Hoffmann (2013); Kostelnik *et al.* (2013) também apontam sobre os possíveis malefícios das semanas de provas e avaliações, como ocorrem

em algumas escolas, enfatizando os efeitos psicológicos negativos que estas estratégias avaliativas podem causar nos alunos.

Ao serem questionados sobre as avaliações na Escola Educ, os ex-alunos entrevistados disseram não ter vivenciado qualquer tipo de situação estressante relacionada a notas, provas ou avaliações. Para alguns, este é um tópico bastante curioso, por não terem qualquer lembrança dessa natureza e de sentirem certo impacto ao mudarem de escola (o que não significou, para nenhum deles, dificuldades na trajetória acadêmica posterior. Mas, sim, um ponto de estranhamento).

Eu não me lembro de pressão. Não lembro de qualquer tipo de medo de pressão. De frio na barriga de fazer uma prova. Eu não tenho essa memória de lá (Informação verbal. Pedro, 2015).

Tá aí uma coisa que eu nunca compreendi pra ser sincero. Eu sei que tinha avaliação até porque quando eu peguei meu histórico escolar, minhas notas estavam lá, mas eu não lembro de ter recebido um boletim em si... eu não sei bem como é que funcionava o sistema de avaliação lá (Informação verbal. Gabriel, 2015).

[...] é uma coisa que eu me pergunto até hoje porque eu não me lembro de boletim, não lembro de prova... o terrorismo que a gente... que tem nas escolas hoje... E no Educ era uma coisa bem natural assim. A gente tinha exercícios valendo não sei se ponto, conceito, alguma coisa assim, mas era uma coisa absolutamente natural que não pressionava de forma alguma (Informação verbal. Bruna, 2015).

A gente chegou a ter algumas provas no terceiro e no quarto ano. Acho que antes não tinha não. Era mais avaliado em atividades que a gente fazia na aula mesmo, para casa, esse tipo de coisa (Informação verbal. Eduardo, 2015).

Os entrevistados relataram leveza em todo o processo vivenciado na Educ, especialmente quando o tópico em questão era a avaliação. Dois deles disseram terem tido a experiência de fazer provas elaboradas pelas professoras. Uma das entrevistadas recebeu relatos em um primeiro momento, mas depois contou que a professora disse abertamente para os alunos que na Educ não tinha prova, mas que ela daria provas por considerar que precisariam dessa experiência para serem aprovados em outras escolas, após a quarta série.

Este relato demonstra alguns pontos que merecem ser destacados. 1) a falta de um acompanhamento sistemático, pela direção e coordenação, ao trabalho realizado

pelos professores em sala de aula; 2) ambiguidade entre o que se propunha e o que realmente ocorria na prática escolar. Demonstrando, com isto, a participação ativa dos professores na ressignificação da proposta, sendo adaptada ao que estes sujeitos consideravam importante e relevante para a experiência dos alunos. Em relação à avaliação dos alunos, apesar de aparecer em todas as entrevistas tranquilidade vivida por eles neste processo, fica clara uma tensão na proposta entre o que está “no papel”, o que alguns alunos vivenciaram e o que alguns professores fizeram.

O processo avaliativo na Educ tinha a função de ser diagnóstico, investigando os conhecimentos, competências e habilidades que o aluno apresentava para a formulação de um plano de ação futuro caso fosse necessário. Sendo assim, identificando-se alguma dificuldade ou atraso, a intervenção deveria ser realizada imediatamente, e não ao final de um semestre ou ano pelas conhecidas “semanas de recuperação”. (ANTIPOFF, C., 2006; ANTIPOFF, D., 2003).

Tal proposta dialoga com Claparède (1951), que defende uma Escola Sob Medida, que considera e se baseia nas potencialidades do aluno, tal como ele se apresenta, e não idealizada a partir de parâmetros externos a ele.

Não haveria, desta forma, semanas de provas e nem semanas de recuperação. Estes seriam processos ininterruptos, acontecendo ao longo de todo o ano letivo (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006).

[...] a gente ia aprendendo as coisas e depois ia fazendo exercício e a professora acompanhava se você tava indo bem, se você tava indo direitinho na matéria, se você tava aprendendo português... (Informação verbal. Marina, 2015).

Esta proposta é condizente com a avaliação diagnóstica e formativa, defendida também por Hoffmann (2012; 2013); Miller (2012) e Santos (1999) na qual o resultado da avaliação serve como referência do trabalho do professor com cada um de seus alunos.

Para a solução de eventuais problemas ou dificuldades dos alunos, a escola propunha algumas estratégias: conversar com o aluno; discutir o problema por meio

de dinâmica de grupo; discutir com os professores que conheciam o aluno para só então, recorrer aos pais. (DIRETRIZES EDUCACIONAIS DA ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 1980).

A avaliação é contínua e cumulativa, dinâmica e participativa além de diagnóstica e tem como princípios: acompanhar o desenvolvimento de aprendizagem do aluno, a aquisição de competências e habilidades necessárias a sua formação, prevalecendo os aspectos qualitativos, bem como os resultados obtidos ao longo do período escolar; a possibilidade de avanços nos ciclos mediante avaliação do desenvolvimento escolar do alunos; constitui atividade para avaliação do conhecimento qualquer exercício ou tarefa que, com essa finalidade, o aluno tenha sido incumbido de realizar (ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006, p. 17).

Esta avaliação, prioritariamente qualitativa, se dava pela observação do aluno em seu cotidiano escolar, realizada pelos professores ou pela autoavaliação na qual o aluno tinha liberdade de expor a sua visão de si e de seu processo de aprendizagem.

Proposta esta condizente com o ensino centrado no aluno, defendido por Rogers (1999), que afirma ser a autoavaliação a única forma relevante de se avaliar um aluno pois ninguém melhor que a própria criança para dizer se aprendeu algum conteúdo ou se evoluiu ou não em algum aspecto.

Nas diretrizes educacionais da Escola Educ (1980), sugeria-se recursos para a prevenção de atitudes e desempenhos negativos entre os alunos. Como, por exemplo, o preparo cuidadoso das aulas, tornando-as vivas e interessantes, tendo significado em relação à realidade do aluno; a incitação aos conhecimentos prévios, trazidos pela criança, incentivando a sua participação ativa; e o preparo de material adicional, tanto para o aluno que porventura apresentasse dificuldade, quanto para o que apresentasse muita facilidade e terminasse a tarefa antes dos colegas.

A formação de uma personalidade construída com leveza e harmonia pela boa relação da criança com ela mesma, com os colegas e professores em ambiente natural foram enfatizados na proposta pedagógica da Escola Educ. Tendo este aspecto destaque maior do que os intelectuais e cognitivos (que eram sim contemplados e buscados nos objetivos educacionais da escola, mas não entendidos como “o resultado” que deveria ser alcançado).

O uso dessa metodologia opõe-se a tendências observadas em grande parte do contexto educacional atual que, embora proponha o acolhimento e compreensão das diferenças, enfatiza avaliações padronizadas. Os impasses resultantes dessas avaliações provocam o recurso recorrente a especialistas (psicólogos, psicopedagogos, psiquiatras), em busca de “respostas” (se não diagnósticos) sobre os motivos das dificuldades de aprendizagem dos alunos que não alcançam o resultado padrão esperado.

Tendo isto em vista, acredita-se que o conhecimento da forma de avaliação utilizada na Escola Educ, pode trazer novos dados sobre avaliação pedagógica, possibilitando uma ampliação na forma de se entender e compreender o progresso acadêmico de uma criança.

5.13 Inspiração nas propostas do movimento da Escola Nova

O movimento da Escola Nova esteve amparado na concepção funcional aplicada à educação. Sendo assim, a criança deveria ser tomada como centro do programa e dos métodos escolares. Além disso, acreditava-se que o “motor da educação” deveria ser o interesse da criança, e não o medo do castigo e da punição. Nessa abordagem, denominada de “Escola Ativa”, a atividade espontânea e interessada da criança deveriam ser a referência principal do educador (CLAPARÈDE, 1951; CAMPOS; NEPOMUCENO, 2007).

Alguns pontos-chave foram apresentados como fundamentais para uma escola ser considerada como fazendo parte deste movimento (LOURENÇO FILHO, 2002). E pode-se perceber claramente forte marca dos princípios norteadores do escolanovismo na proposta pedagógica da Escola Educ.

Daniel e Otília Antipoff, inspirados pela proposta deste movimento, elegeram alguns pontos, considerados importantes para serem incluídos na construção da proposta pedagógica da Escola Educ. Dentre eles, destaca-se:

- A escola como sendo um laboratório de pedagogia prática;
- a escola estar situada próxima à natureza;

- trabalhos manuais na rotina de atividades;
- tempo privilegiado para trabalhos livres;
- a presença de atividades corporais diariamente (ginástica, jogos e brincadeiras);
- excursões a pé nos arredores da escola com frequência;
- atividades que favorecessem o espírito crítico dos alunos, através do método científico;
- o incentivo aos gostos e interesses individuais ;
- estudos teóricos associados à prática;
- interesses espontâneos da criança como sendo o fio condutor do processo de ensino;
- trabalhos coletivos;
- diferentes formas de atividades sem buscar um excesso de matérias;
- a participação ativa dos alunos na construção dos combinados e na resolução de conflitos através do diálogo e da utilização de assembleias;
- a avaliação para a formação do indivíduo, sendo que a única forma de comparação existente, fosse a do trabalho e do desempenho da criança num primeiro momento, com o seu próprio desempenho num momento posterior;
- um ambiente escolar belo e agradável aos olhos;
- espaço privilegiado para a música coletiva e canto.

5.14 Apontamentos finais

Com uma proposta pedagógica humanista e ecológica, a Escola Educ trouxe sua marca de originalidade e especificidade na busca por uma relação de liberdade (nas ideias, pensamentos, ações e criações) de seus alunos, em contato com o ambiente natural que a rodeava. Além disso, o ensino individualizado e a busca pelo interesse das crianças através de uma metodologia de ensino que priorizava os projetos de estudo e a junção entre a teoria e a prática também foram a marca da proposta pedagógica da escola, tendo como “fios condutores” o brincar livre, a criatividade e a liberdade de expressão.

A Escola Educ tinha como proposta o atendimento à diversidade de alunos independente das condições físicas, emocionais e intelectuais (atendia desde crianças com deficiência intelectual, àquelas com desempenho intelectual acima da

média). Sua prática era coerente com a proposta atual de uma educação inclusiva, em um momento em que esta não era discutida com especificidade ou priorizada no contexto das instituições de ensino regular. Além disso, uma avaliação processual, diagnóstica e formativa, tendo no processo de aprendizagem do aluno o seu foco e não um resultado objetivo fechado em uma nota, também são pontos discutidos na atualidade.

6 O SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA DE TER SIDO ALUNO DA ESCOLA EDUC

Neste capítulo apresenta-se a análise das entrevistas realizadas com sete ex-alunos da Educ, tendo como objetivo acrescentar dados para a compreensão da proposta pedagógica desta escola e explicitar o significado, para estes sujeitos, da experiência de terem estudado nesta escola.

Analisar o relato dos entrevistados possibilitou-me distanciar, um pouco, da experiência de ex-aluna e fazer um movimento de “mergulho” em outras histórias com outras lembranças e outros sentidos.

As entrevistas foram organizadas e são aqui apresentadas na ordem da sua realização. Foram transcritas e analisadas pela análise de conteúdo. O registro rigoroso das informações é passo fundamental para a compreensão efetiva de como as pessoas dão significados “às suas vivências e experiências” (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Utilizou-se da contribuição de Rogers (1999) e Gobbi (2005) para o entendimento do termo “experiência”, aqui utilizado como aquilo que se passa no organismo e que é possível de ser percebido e apreendido pela consciência. Sendo assim, entende-se que a experiência de uma pessoa é aquilo que traz a sua marca pessoal e singular, marcando a sua subjetividade.

Além deste amparo teórico, a concepção de “experiência escolar”, nesta pesquisa, é condizente com a proposta por Caillet (2011) que a descreve como sendo a forma como os alunos vivem e constroem sua própria experiência escolar. Entendendo, também, que existe uma diversidade de construções de experiências escolares possíveis, tendo a subjetividade, lugar central nesta construção. Percebe-se que estas experiências escolares são facilitadas e construídas positivamente na medida em que os alunos “[...] percebem a utilidade dos estudos, quando a cultura escolar lhes é familiar e quando possuem a liberdade de ajustar seus gostos, de escolher sua formação” (CAILLET, 2011, p. 394).

Para a compreensão do significado que estudar na Escola Educ teve para os ex-alunos entrevistados, buscou-se amparo na abordagem fenomenológica que

entende que o mundo da realidade é o mundo tal como percebido pelo indivíduo, de acordo com os significados que ele atribui aos seus vários aspectos. Sendo assim, cada pessoa vive em um mundo em constante mudança, do qual ela é o centro. Estando incluído neste campo tudo o que é experimentado pelo organismo. Além disso, o campo perceptual de cada pessoa é compreendido por aquilo que seu organismo experimenta e percebe e que, para o indivíduo, corresponde à sua realidade (POELMAN, 2003).

“Ver” a Escola Educ com as lentes das memórias de outros sujeitos e suas histórias, advindos de momentos e contextos distintos, permitiu, em um primeiro momento, entender o que foi singular para cada entrevistado e, depois, identificar o que pode ser visto como unicidade nas histórias contadas.

Resgatar a memória dos entrevistados possibilitou acrescentar importantes dados, ao que foi encontrado nos documentos pesquisados. O que dialoga com Olmos (2003, p. 41) quando afirma que a memória, quando entendida como um registro subjetivo dos acontecimentos “[...] pode oferecer uma contribuição que possibilita uma compreensão complementar ao registro oficial e voluntário dos acontecimentos fixados nos documentos”.

Cada entrevista analisada foi descortinando pontos importantes da proposta pedagógica da Escola Educ, permitindo uma compreensão de como o que foi instituído na documentação desta instituição, foi percebido pelos seus alunos.

Cada entrevistado foi apresentado com suas memórias e particularidades. Em seguida, foi apresentada uma análise ampla das entrevistas, identificando os pontos comuns das sete histórias analisadas e os pontos de tensão da proposta pedagógica da Escola Educ. Os entrevistados tiveram os nomes trocados para preservar as suas identidades.

6.1 Gustavo: Natureza, liberdade e pessoas⁵⁴

⁵⁴ Os termos citados após os nomes dos entrevistados nos subtítulos foram falados por cada um, quando questionados sobre quais as primeiras palavras que vinham à mente ao pensarem na Escola Educ.

Gustavo⁵⁵ mora em Belo Horizonte, tem trinta e oito anos, é casado e, no dia da entrevista, sua primeira filha completava três semanas. Formou-se em cinema. Atualmente trabalha com culinária e cinema. Tem um programa na Rádio CBN e também já apresentou um programa de TV em uma emissora de televisão de sua cidade. Diz amar o que faz e ser realizado tanto em sua vida pessoal como em sua vida profissional, que considera marcadas pelo que viveu na Escola Educ (onde estudou dos dois aos dez anos de idade - do maternal ao atual quinto ano).

Quando indagado sobre três palavras que o remetem à sua experiência como aluno da Escola Educ, disse: Natureza, Liberdade e pessoas.

Em relação à natureza, tem muitas “lembranças vivas” da Escola Educ. O que mais o marcou foram suas experiências vividas fora de sala de aula, ao ar livre.

Lembro das brincadeiras no riacho e das subidas na montanha na aula de educação física. Ah! E também lembro de um pinheiro que tinha perto da piscina (que ficava sempre vazia) e que a gente subia sempre (Informação verbal. Gustavo, 2015).

Gostava muito das aulas especializadas, realizadas fora da sala de aula. Lembrou-se da aula de loga, que faziam na parte superior externa de uma sala redonda, e da aula de artes. Em relação às aulas de artes, trouxe lembranças saudosistas, dizendo gostar muito da professora e da aula, que era um momento em que podia criar com muita liberdade, sempre com algum material específico para ser utilizado (como lápis de cor, giz de cera, tinta, argila...). Também se lembrou de umas “atividades de psicologia” que fazia. Todos os alunos eram convidados a fazer e, para isso, eram encaminhados para outra sala, individualmente (tinham que desenhar famílias, fazer algumas atividades que tinham que pensar).

Talvez estas atividades foram realizadas para auxiliar na avaliação, pelo método natural de Lazursky, uma vez que a proposta avaliativa da Escola Educ era pautada na elaboração de um perfil de personalidade de cada aluno, não apenas com o desempenho nas diferentes disciplinas.

⁵⁵ A entrevista realizada com Gustavo durou 90 minutos. Foi gravada, mas no momento da transcrição, identificou-se somente o primeiro minuto. A opção foi a de escrever, no mesmo dia da entrevista, o que recordava e enviar, por e-mail, para o entrevistado acrescentar ou retirar o que achasse necessário. Por este motivo, a análise desta entrevista teve apenas duas transcrições literais.

Em relação à liberdade, trouxe a lembrança que as salas de aula estavam sempre de portas abertas e até mesmo o portão da escola ficava aberto. Falou, repetidas vezes, dos momentos em que faziam atividades, aulas e estudos fora de sala. Lembrou com intensidade do campinho de futebol, da sensação de liberdade que tinha, por exemplo, quando a bola caía no riacho e podiam pegar. Às vezes, iam para a rua ver “alguma coisa”.

A educação conduzida com liberdade e leveza fazia parte da proposta preconizada por Daniel e Ottilia Antipoff na Escola Educ. E este parece ter sido um ponto sentido como positivo por Gustavo.

As pessoas com as quais conviveu na Educ foram, para Gustavo, o ponto forte de sua lembrança e vivência nesta escola. Disse ter a sensação de serem uma grande família, em que todos se conheciam e mantinham relações próximas e afetuosas. Lembrou-se da professora de artes (que se chamava Ana); do motorista do Escolar que o levava e que, quando estavam com tempo, paravam e desciam do escolar para colher e comer moranguinhos silvestres que encontravam pelo caminho (Sr. Marinho); dos diretores da Escola (Sr. Daniel e D. Ottilia); da sua melhor amiga e primeira namorada, com quem tinha muitas identificações como, por exemplo, serem os únicos da escola a terem pais separados (Giza) e do seu professor da quarta série (Marco Antônio).

Tinha boa relação com todas as pessoas com as quais convivia. Mas lembrou-se de um episódio no qual teve uma “briga de bater” com um colega. Disse ter sido uma briga que o marcou muito, por ter sido a primeira que vivenciou em sua vida. Neste dia, relatou que o professor o chamou para conversar junto com o colega (não se lembrou de maiores detalhes), mas que a conversa não esgotou sua raiva (demorou dias para passar).

Lembrou-se também que às vezes eram colocados de castigo, em um canto da sala e, em outros momentos, a professora puxava a orelha deles. Segundo Gustavo, apesar de estas condutas não acontecerem com frequência e serem “politicamente incorretas nos dias de hoje”, achava que isto era feito em momentos em que havia necessidade (como quando jogavam bolinhas de papel um no outro, ou quando

faziam bagunça). Considerou este como um ponto negativo da escola, mas apesar disso, o sentimento de liberdade que predominava ali, era grande.

Percebe-se com a fala de Gustavo, formas distintas e até antagônicas utilizadas por professores para a resolução de conflitos. Enquanto para um episódio traz a recordação de uma proposta de diálogo e escuta, para outro, descreve um “estabelecimento de ordem” de forma autoritária. Pode-se pensar que, na época em questão, o “colocar de castigo” e “beliscar” os alunos eram vistos e entendidos como formas válidas de ensinar os limites. Mas, percebe-se certa incoerência na forma de resolução de conflitos. Apesar de estar na proposta pedagógica a escuta dos alunos e a construção de uma relação democrática, com este relato, fica evidente uma possível tensão entre o que era proposto e o que de fato acontecia.

Gustavo relatou que os estudos eram conduzidos pelo uso de livros didáticos e, em alguns momentos, complementados de forma prática. Como, por exemplo, nas aulas de ciências, quando iam para o riacho pegar girinos e estudar a metamorfose dos sapos, ou quando iam para uma sala específica (que denominou de “sala de ciências” com algumas cobras e aranhas de verdade que ficavam em vidros com álcool e formol, nas estantes para serem observadas pelos alunos). Não gostava da exposição das cobras e aranhas. Sentia-se aflito e considerava que estavam ali mais para decoração.

Com este relato, pode-se perceber tensão na proposta de unir a teoria com a prática na Escola Educ, que nem sempre foi sentida pelos alunos como coerentes. Ou, talvez, nem sempre o que se chamava de “prática” era considerado por eles como sendo de fato. Ter uma sala específica para estudar ciências, com animais e insetos de verdade expostos, não necessariamente garantia uma aprendizagem significativa dos mesmos. Mas, ao mesmo tempo, a possibilidade de terem contato próximo e frequente com a natureza, parece ter favorecido a aprendizagem.

Lembra-se que era avaliado na Educ por meio de provas, mas não tem qualquer recordação de notas ou preocupações neste sentido.

Talvez o que Gustavo chama de “provas”, sejam as atividades em sala, uma vez que não tem recordação de notas e a proposta da escola era a de não dar provas para os alunos. Ou, pode-se perceber a tensão em relação à proposta de avaliação utilizada: que na teoria propunha não se falar em notas e provas, mas, na recordação deste aluno, aparecem provas (apesar de não se recordar de detalhes).

Era um ano mais novo que os colegas de sala, mas não sabe o real motivo disto. Também relata uma ida para a ADAV⁵⁶, por convite dos diretores da Escola Educ. Disse que todos os colegas foram convidados, mas nem todos foram. Gustavo sempre gostou de estudar e teve boas notas na escola em que estudou a partir dos dez anos.

Depois da Escola Educ, foi para uma escola grande, com uma proposta de ensino tradicional. Sempre teve muita facilidade nas matérias e boas notas. Não tomava recuperação e não entendia como as pessoas tomavam. Para ele, tudo era fácil.

Gustavo era uma criança identificada como tendo desempenho acima da média (no que diz respeito aos relacionamentos e ao desempenho acadêmico)⁵⁷, entretanto, pela sua entrevista, percebe-se que a forma como era tratado e como conduzia seus estudos, não foram sentidos por ele como diferente de seus outros colegas.

Para alguns autores contemporâneos que estudam o tema das altas habilidades/superdotação, é importante que essas crianças tenham um acolhimento espontâneo em seu processo de aprendizagem, por meio de currículos flexíveis, para que se sintam à vontade para serem elas mesmas e caminhem de acordo com o ritmo e interesse que lhes são inerentes. Isto de forma que tenham as suas necessidades acolhidas, sem se sentirem excluídas do grupo por serem diferentes em algum aspecto (NICOLOSO; FREITAS, 2002; PEREIRA; GUIMARÃES, 2007; PFEIFFER, 2001).

Causou estranheza em Gustavo a saída de uma sala de aula com quatro alunos (na Escola Educ) para uma de quarenta (em sua nova escola). Sentiu dificuldade para

⁵⁶ Associação Milton Campos para assistência e vocação de bem dotados. Uma Associação fundada por Helena Antipoff, em 1974, em Ibirité, voltada para crianças bem dotadas.

⁵⁷ O que pôde verificado na documentação encontrada.

fazer amizades nos três primeiros meses. Era tímido neste novo ambiente, diferente de como se sentia na Educ. Sentia-se visto como diferente por não ter estudado os anos iniciais ali e por ter pais separados.

Talvez o fato de ter estudado em uma escola com poucos alunos em sala, possa ter favorecido a aprendizagem e o desempenho acadêmico de Gustavo, mas, também, ter sido um dificultador na desenvoltura para os relacionamentos, pelo menos em um primeiro momento.

Trouxe lembranças em relação ao mimeógrafo que era utilizado diariamente pelos professores para rodarem o “para casa”. Disse recordar do cheiro de álcool e da alegria quando, às vezes, era chamado pela professora para ajudá-la a rodar as folhas dos exercícios. Também se lembrou de um sino que o diretor da Escola tocava quando os alunos deveriam ir para a sala (no início das aulas, final do recreio e da aula). Assim que escutavam o sino, subiam para a sala.

Esta fala pode significar que os momentos de estudo na Escola Educ eram, para Gustavo, prazerosos e leves, uma vez que a ida para a sala não era algo visto como negativo.

Quando questionado sobre o significado de ter estudado na Escola Educ, Gustavo disse que essa experiência marcou muito sua trajetória pessoal e profissional. Considera que da Educ levou a simplicidade, o resgate das raízes, o contato com a natureza e com o simples. Finalizou sua entrevista dizendo que adoraria que sua filha pudesse estudar nesta escola.

6.2 Pedro: Liberdade, natureza e família

Pedro mora em Belo Horizonte, tem trinta e cinco anos, é casado e tem um filho de seis meses de idade. Formou-se em Jornalismo e atualmente tem uma agência de fotografia com dois sócios. Trabalha como fotógrafo na área de “fotografia de natureza” para algumas revistas como *National Geographic*, *Vida Simples* e *Viagem e Turismo*. Sobre sua vida profissional, diz se sentir feliz e realizado e afirma

Uma coisa que eu acho interessante falar é que eu sempre fui autônomo. Eu nunca tive um emprego na minha vida. (risos). Sempre fui autônomo, então isso é uma coisa que eu me orgulho assim, porque eu gosto muito. Eu vejo isso como positivo porque eu tenho os meus horários, eu consigo fazer minha agenda, eu consigo eleger o que eu posso fazer né... Então isso pra mim é muito importante (Informação verbal. Pedro, 2015).

Estudou na Escola Educ do maternal até a segunda série (atual terceiro ano). Não sabe ao certo porque não finalizou o Ensino Fundamental na Educ, mas acredita que a sua mãe estava insegura com a sua formação, entendendo talvez que não estava sendo bem preparado para passar nos exames de seleção dos grandes colégios.

[...] tava começando essa coisa dessas seleções muito pesadas e eu acho que minha mãe ficou com medo de eu não conseguir passar. Eu não lembro se foi exatamente isso. Eu tô supondo. Mas isso era uma coisa que me marcou assim... o stress da prova... Foi uma coisa que me assustou um pouco⁵⁸ (Informação verbal. Pedro, 2015).

Esta passagem indica um desafio, fruto de um ponto de tensão provavelmente vivenciado pela Escola Educ, em relação à sua proposta pedagógica: o de passar confiança para os pais que, mesmo através de uma forma diferente de ensinar, os alunos estariam sim aprendendo o que fosse necessário aprender, independente do contexto escolar para o qual fossem posteriormente. Pode ser que a mãe de Pedro sentiu insegurança de seu filho não passar nos exames futuros ou por uma dificuldade que enxergava nele com os estudos, ou por insegurança sentida pela proposta desta escola.

Ao ser questionado sobre como era avaliado na Educ, disse

Eu não lembro de pressão. Não lembro de qualquer tipo de medo de pressão. De frio na barriga de fazer uma prova. Eu não tenho essa memória de lá. Eu só lembro das provas... Eu lembro do cheiro das provas.... (risos) De mimeógrafo né... daquele, daquelas coisas roxas né... daqueles papéis roxos... (Informação verbal. Pedro, 2015).

Assim como Gustavo, Pedro tem recordação de ter feito provas na Escola Educ, mas não associa estas atividades às experiências negativas que o tenham marcado. Novamente é ponto de incongruência entre a proposta pedagógica da Escola (que indica a não utilização de provas e avaliações formais, como instrumentos de mensuração da aprendizagem dos alunos) e sua prática cotidiana.

⁵⁸ Pedro se refere à prova realizada para entrar em seu novo colégio.

O mimeógrafo também faz parte das recordações positivas de Pedro.

Sobre as três palavras que o fazem se lembrar de sua experiência na Escola Educ, elegeu: Liberdade, Natureza e Família.

Em relação a Liberdade, ressaltou, assim como Gustavo, as portas das salas sempre abertas, além de uma tranquilidade no quesito “ir e vir” da Escola. Lembra que estranhou quando mudou de escola e as coisas funcionavam de forma diferente.

Eu lembro muito que a porta não fechava sabe, a porta da sala nunca tava fechada. Não tinha muito essa coisa de... você não pode ir ali... você não pode ir em tal lugar...Então eu... depois que eu fui pra outra escola né... eu me senti muito trancado... (Informação verbal. Pedro, 2015).

Também resalta a arquitetura e o espaço físico da escola, vivos em sua memória. Lembra-se da sala de artes, redonda com de janelas de vidro, e de uma sala sobre a sala de artes; além da piscina que diz “que nunca teve água”.

A natureza foi um ponto forte de sua lembrança. Considerava a Educ como a extensão da sua casa, pois morava no mesmo condomínio onde se localizava a Escola. Afirma que isto o fazia sentir-se muito à vontade. Também se recorda de alguns animais que faziam parte do dia a dia na Escola e com os quais tinha contato.

Agora eu lembro de uma coisa que eu gostava muito que eram os bichos né... Os coelhos... E acho que tinha umas galinhas também. Mas eu lembro muito dos coelhinhos. A gente ficava ali olhando... A gente dava couve pra eles... (Informação verbal. Pedro, 2015).

Lembro do riacho, lembro do córrego. A gente descia aquela trilha ali atrás do campo... Ah... Eu lembro que a gente ia bastante lá (Informação verbal. Pedro, 2015).

Outra lembrança citada foi a das caminhadas, realizadas com frequência nas proximidades da Escola Educ. Comiam amoras pelo caminho e às vezes lanchavam em lugares diferentes.

Tanto a liberdade quanto o contato com a natureza faziam parte do “carro chefe” da proposta pedagógica da Escola Educ. Ambos foram sentidos como prioritários na

experiência, também de Pedro. Tanto Gustavo quanto Pedro, ao dizer de liberdade, se referem, também, à liberdade corporal, de ir e vir, que trazia leveza nos estudos.

Sobre o porquê de escolher a palavra família, diz que algumas pessoas de sua família também estudavam na Educ (seus irmãos e primos). E, além disso, seus grandes amigos de hoje, foram amigos da Educ. Cita alguns nomes: “Dini, Aninha, Gu, Zuza, Tanus”... Também cita algumas pessoas que o marcaram, como o Sr. Marinho (motorista do escolar) e Sr. Daniel e D. Otília, por quem diz ter um carinho e um respeito muito grandes.

Pedro não tem recordações sobre as matérias e disciplinas. Mas, lembra-se da aula de artes, da arquitetura da sala e de sua professora, a Ana. Em relação à aula de artes, lembra que fazia várias atividades com materiais, hoje usados para reciclar, mas que antigamente se jogava fora. Lembra-se de sua mãe guardando latas, caixas e potes para levar para a Escola.

Eu lembro muito da aula de artes. É a minha memória mais forte... é... Ah eu lembro daquela sala redonda, daquela mesa grande redonda, da Ana e de ser um momento legal assim. De ser um momento que eu me distraía, envolvia ali com as coisas e tal (Informação verbal. Pedro, 2015).

As artes, na proposta pedagógica da Escola Educ, eram consideradas fundamentais para o desenvolvimento equilibrado das crianças, facilitando o processo de aprendizagem. E esta foi uma lembrança ressaltada por Gustavo e Pedro.

Pedro também cita o nome de duas professoras que teve na Escola (Poliana e Andreia) e descreve fisicamente como eram. Diz ter tido relação de proximidade com elas, sendo até convidado para ir ao casamento de uma delas (realizado em um sítio).

As relações entre os professores e alunos da Educ parecem ter tido uma proximidade, ultrapassando os “muros da escola”.

Outras atividades que fazem parte das recordações de Pedro são as aulas de educação física, dadas pelo professor Roninha. Lembra-se de jogos de futebol e de queimada, momentos em que as meninas e os meninos brincavam juntos, de forma

prazerosa, sem qualquer pressão ou competição. Diferente da experiência que teve quando foi para um colégio maior.

Eu achava muito legal a coisa da queimada que era uma hora em que os meninos e as meninas se juntavam e que eu não tive mais isso. Informação verbal (Informação verbal. Pedro, 2015).

No (outro colégio)⁵⁹ era muito forte a coisa da competitividade. Seja na sala, seja no esporte... E na Escola Educ eu não sentia porque, por exemplo, o futebol na hora do recreio, todo mundo podia jogar. Não tinha essa coisa de gol, sabe? Eu lembro que era menino chutando... Eu não tenho memória de um jogo ali, de uma partida valendo alguma coisa. Igual eu tenho no (outro colégio), traumas de ter perdido a olimpíada, de ter perdido isso e tudo mais... Informação verbal (Informação verbal. Pedro, 2015).*

Pedro se lembra de ter “trauma” da horta que faziam porque um dia, sem querer, quebrou o quiabo que um colega tinha plantado e esse colega era “fortão” e mais velho que ele uns dois anos. Apesar de o colega não ter brigado com ele, Pedro diz ter ficado “meses traumatizado por causa desse quiabo”. Este foi um episódio que Pedro guardou para si. Não chegou ao conhecimento dos professores.

Vivenciou uma “briga de bater” com um colega, mas não se lembra de como foi resolvido e nem se houve intervenção de alguma professora.

Certa vez, escondeu o sino usado para o sinal de ir para a sala depois do recreio e, por isso, foi repreendido pela diretora.

Eu lembro de uma vez que a D. Otília chamou atenção da gente porque a gente escondeu o sino (Informação verbal. Pedro, 2015).

Pedro sempre teve ótimas relações com os colegas. Lembrou-se do nome dos seis colegas que teve, ressaltando que até hoje é amigo de um deles.

O que mais gostava na Escola Educ era dos momentos de brincar. Sentia-se muito a vontade, especialmente porque as pessoas da sua família estavam por perto.

Quando perguntado Sobre o que não gostava na Escola Educ ou sobre algo que poderia ter sido diferente, Pedro silenciou e depois disse:

⁵⁹ O nome do colégio não foi citado por uma questão ética, de sigilo.

Eu não tenho nenhuma memória negativa... Não tenho... (Informação verbal. Pedro, 2015).

Mas considera que a Escola Educ deixou a desejar em relação à sua preparação nos esportes. Quando chegou em sua outra escola, não tinha nenhuma noção das regras dos jogos já que na Educ as brincadeiras eram mais livres.

Relata também o estranhamento sentido por ter quarenta colegas em sala de aula (diferente de sua experiência na Escola Educ, com cinco colegas) e sua dificuldade em fazer amizades. Os primeiros seis meses, nesta nova escola, foram difíceis. Sentia-se rejeitado pelos colegas e só dois anos depois se enturmoura com facilidade.

Foi ruim. Eu não gostei não. Os primeiros seis meses eu fiquei... totalmente à margem... É... era muito maltratado. Porque eu era muito capiau... Fiz um amigo. Aí a gente era maltratado junto. Eu me enturmei a partir da quinta série. Informação verbal (Informação verbal. Pedro, 2015).

Pedro não associa sua dificuldade em fazer amizades no novo colégio ao fato de ter tido poucos colegas na Escola Educ. Acredita ter mais relação com seu estilo de vida e com o fato de morar em um condomínio com poucas crianças e longe da cidade (o que sentiu como um dificultador para manter amizades posteriormente).

Pelo fato da gente morar lá no Vila Del Rey⁶⁰ com um ou outro vizinho... A nossa vida sempre foi de poucas amizades... Era sempre eu, Tânus e o Pedro e sempre foi isso a vida inteira... E mesmo porque, mesmo estando no (outro colégio) com mais amigos, eu não frequentava muito casa de amigos, essas coisas. Porque eu morava longe. Então assim, eu não tinha essa possibilidade de socialização pós-escola (Informação verbal. Pedro, 2015).

Assim como Gustavo, Pedro teve dificuldade em se enturmar quando chegou em um novo ambiente escolar, com grande número de colegas em sala de aula. Apesar de não associar isto ao número reduzido de colegas que sempre teve na Educ, este aspecto pode não ter sido um facilitador para Pedro, no sentido de se arriscar a fazer novas amizades. Como se, na Escola Educ, tivesse vivido numa “zona de conforto” com poucas pessoas e muitas delas de sua família, não sendo preparado para vivenciar novas experiências de relações.

⁶⁰ Condomínio do município de Nova Lima (MG) onde ficava localizada a Escola Educ.

Em relação ao seu desempenho escolar tanto na Educ quanto no outro colégio que estudou, Pedro afirma ter sido um aluno mediano e que, ao mudar de escola, passou a se sentir pressionado com a questão de notas e boletins.

Quando questionado sobre o significado de ter estudado na Escola Educ, Pedro diz que marcou a forma como vive sua vida hoje, dando ênfase a liberdade e ao contato com a natureza. Sente orgulho da infância vivenciada nesta escola, com liberdade e leveza.

Eu acho que tem muito a ver com o que eu sou hoje. Essa coisa de estar num lugar com natureza e... E de gostar, morar hoje em um lugar com natureza... Acho que isso nunca saiu da minha vida (Informação verbal. Pedro, 2015).

E tenho orgulho assim, porque eu acho legal quando a gente vai falar com os amigos “onde é que você estudou quando você era pequeno?” aí eu vejo os caras falando “ah eu estudei no Maristinha, estudei no sei lá o que ...” eu já tinha muito mais liberdade... mesmo quando eu era pequeno né? Essa é a melhor hora de você ter isso. Porque hoje as escolas que eu vejo assim, já é esquema de colégio né? Tem que aprender a escrever... (Informação verbal. Pedro, 2015).

Apesar de já morar em um condomínio envolto pela natureza antes de entrar na Educ e de sua família ter, como estilo de vida, o contato frequente com a natureza, Pedro afirma que a influência maior de seu estilo de vida atual é do que vivenciou na Escola Educ..

Finalizou a entrevista dizendo que ser aluno da Escola Educ foi um momento muito feliz de sua vida. Sentia que podia viver “sem preocupação” de maneira natural e com inocência.

Falar da escola Educ mexe... É um momento da vida assim que, eu não tinha preocupação... Eu não sei nem se a palavra é preocupação. Eu acho que é mais pressão. Eu não me sentia pressionado lá. De forma alguma. (Informação verbal. Pedro, 2015).

Era natural. A coisa até de como você ía... vestuário né... não tinha a coisa do uniforme, você podia ir de qualquer jeito, podia ir de chinelo... Podia ir rasgado e ninguém falava nada então não tinha. Eu acho que tinha aquela coisa de uma pureza assim, de uma inocência... (Informação verbal. Pedro, 2015).

A fala de Pedro parece ir ao encontro da proposta da Escola Educ, de que o mais importante era a criança aprender com prazer, brincando, em contato com a

natureza, com liberdade, sem medos ou preocupações, e, mais do que isto, com a autoestima “bem nutrida” para a vida.

6.3 Marina: Paraíso, liberdade e espontaneidade

Marina tem vinte anos, mora em Belo Horizonte com os pais e um irmão mais velho. Cursa pedagogia, na Faculdade de Educação da UFMG, e atribui esta escolha à sua vivência como aluna da Escola Educ (onde estudou do maternal à quarta série do ensino fundamental - atual quinto ano). Quando justifica sua escolha profissional, faz um paralelo entre a sua experiência como aluna em dois contextos escolares distintos.

*Porque eu acho que fui a dois extremos. Eu conheci o lado Escola Educ que é... eu considero o lado humanista da educação... e o (outro colégio)*⁶¹ que era muito diferente (Informação verbal. Marina, 2015).*

Enfatizou o prazer que sentia em estudar na Educ e o desprazer e sofrimento que sentia em sua outra escola. Sofrimento este advindo de uma dificuldade em aprender determinada matéria, pelo excesso de conteúdo e pela postura fria e distante do professor (citou um episódio em que um professor a chamou de preguiçosa, por seu baixo rendimento em sua matéria. O que a deixou indignada por ter sido pré-julgada, sem a oportunidade de ser escutada). Este tipo de experiência a fez comparar suas duas experiências e a questionar tudo o que estava passando. Optou por fazer pedagogia para trabalhar na área da educação e poder proporcionar para outras crianças um pouco do que vivenciou em sua infância na Educ.

Era muito conhecimento um em cima do outro, era prova toda segunda, aula aos sábados. Então assim... eu sofria com isso. Eu passei grande parte da minha vida depois que eu saí da Educ sofrendo e eu não entendia porque... (Informação verbal. Marina, 2015).

[...] aí eu vivendo esses dois lados né, eu decidi que eu gostaria muito de trabalhar com a área de educação. E hoje eu vejo que é o meu lugar sabe... Que eu encontrei um caminho... Eu não me vejo fazendo outra coisa. (Informação verbal. Marina, 2015).

Tanto Marina quanto Gustavo e Pedro relacionam suas escolhas profissionais a algo que vivenciaram na Escola Educ. O que indica que a experiência como alunos desta escola trouxe impactos significativos em suas subjetividades, remetidos a

⁶¹ O nome do colégio não foi citado por uma questão ética, de sigilo

lembranças felizes e leves, que fez com que mesmo estando em outras fases de suas vidas, buscassem experiências em que pudessem sentir ou relembrar um pouco do prazer vivenciado nesta escola.

Quando questionada sobre três palavras que a fazem lembrar sua experiência na Escola Educ, citou: Paraíso, liberdade e espontaneidade.

Em relação à palavra paraíso, relacionou à própria estrutura física da escola e ao prazer que sentia pelo intenso contato com a natureza. Diz que gostaria de poder proporcionar experiência similar aos seus filhos no futuro.

[...] estar no meio da natureza... é... tinha os pezinhos de fruta lá, a gente subia nos pés, nas árvores... poder pegar a fruta e comer. Pra mim assim... tem um valor sentimental hoje muito grande... (Informação verbal. Marina, 2015).

O dia que eu tiver um filho eu vou querer assim, uma escola muito parecida com a Educ (Informação verbal. Marina, 2015).

A liberdade, para Marina, está relacionada à sensação de nunca ter se sentido presa. Pelo contrário, de sentir prazer em tudo o que fazia e da possibilidade de brincar muito.

Era assim... eu chegava, brincava, ia pra sala e hora nenhuma a gente ficava assim... “ai... tá na hora do recreio...” ou ficava olhando o relógio... Às vezes, no meio da aula chegava um miquinho né, ia na janela... (Informação verbal. Marina, 2015).

Lá na Educ não tinha essa coisa, “menino não corre... que você vai cair...” Não. Caiu, machucou, sempre cuidava. Não tinha essa coisa presa. Lá tinha um espaço aberto. Lá a gente podia subir nas árvores (Informação verbal. Marina, 2015).

A relação de proximidade com a natureza no dia a dia e a sensação de liberdade, fisicamente falando, foi mencionada tanto por Marina quanto por Pedro e Gustavo. Dois aspectos enfatizados na proposta pedagógica da Escola Educ e que, de fato, parecem ter sido sentidos pelos alunos que por ali passaram.

Também, o fato de não ter uniforme, trouxe um significado de liberdade para Marina, que apontou isto como algo positivo. Para ela, isso ajudava as crianças a exercerem a autonomia.

[...] a pessoa escolher como ela quer se vestir e do jeito que ela quiser... e claro, não ser identificado como todos são. Eu era a Marina com a roupa diferente do Mateus por exemplo (Informação verbal. Marina, 2015).

Não se lembrou com facilidade de uma terceira palavra que remetia a sua experiência na Escola Educ. Disse serem muitas lembranças positivas, sendo difícil priorizar uma palavra.

Tem um valor sentimental muito grande pra mim sabe? Foi um marco muito muito grande na minha vida... (Informação verbal. Marina, 2015).

Por fim, disse que a terceira palavra escolhida seria espontaneidade⁶² (Informação verbal. Marina, 2015).

[...] por ser uma escola pequena, a convivência com todo mundo era uma coisa natural (Informação verbal. Marina, 2015).

Comparou as duas experiências escolares que teve em sua vida antes de entrar para a faculdade. Em relação ao que vivenciou na Educ, ressaltou como positiva a forma como as aulas eram dadas, com pouco enfoque na quantidade de conteúdo e ênfase na aprendizagem prática e compartilhada.

Marina recordou das aulas de Matemática, Português, Geografia e História (dadas de forma articulada, como “geo-história”), mas sem quantidade extensa de conteúdo. Lembra-se de ter estudado com livros didáticos na terceira e quarta séries, mas que não eram usados todo o tempo. Nos outros anos, não tem recordação de livros. Lembra-se de aulas dadas de formas variadas e dinâmicas, trazendo três recordações diferentes.

Lembro no terceiro período da gente estudando matemática e fazendo tipo uma lojinha na sala. Fazíamos algumas coisas para “vender” e a professora levava dinheiro de mentira para trabalhar troco, e as operações básicas... (Informação verbal. Marina, 2015).

Lembro na segunda série, na sala da Dri da gente fazendo experiência de fotossíntese. A gente plantou um feijão para a sala toda e colocamos em uma caixa e abrimos um furinho do outro lado. Aí, todos os dias a gente abria e discutia o que tinha mudado no feijão. Até que um dia reparamos que mesmo do outro lado da caixa, o feijão buscou o lado do furinho. Ou seja: conseguimos aprender que para ele crescer ele precisava de luz e buscou a luz que passava pelo burquinho feito na caixa... (Informação verbal. Marina, 2015).

⁶² Esta terceira palavra foi falada por Marina ao final da entrevista, quando saía da sala.

Eu lembro com a Jussara na quarta série a gente tava discutindo sobre a transposição do Rio São Francisco. Às vezes a gente lia o Jornal Manuelzão e a gente fazia passeata pelo condomínio... pra proteger a natureza... a gente visitava os córregos lá perto ... O que eu acho assim incrível... (Informação verbal. Marina, 2015).

Os conteúdos não eram dados de forma desarticulada do contexto social, político e econômico, e isso a ajudou a ter uma visão mais crítica das coisas. Também atribui o valor que dá para a sustentabilidade e para a natureza, ao que vivenciou na Escola Educ.

Lembrou-se de alguns episódios nos quais miquinhos entravam em sua sala de aula e a condução do que estava acontecendo modificava-se, em virtude deste acontecimento.

[...] a aula parava com certeza. Acho que não teve vez do miquinho aparecer e a gente não encantar sabe? A gente sabia que existia miquinho lá... já tinha visto e toda vez que aparecia a gente ficava encantado (Informação verbal. Marina, 2015).

Percebe-se certa flexibilidade na condução das aulas na Escola Educ, em que os conteúdos e os momentos em sala de aula não eram priorizados em detrimento de situações inusitadas que, porventura, acontecessem (como o aparecimento dos miquinhos, por exemplo). Marina, Gustavo e Pedro têm poucas recordações de momentos em sala de aula e muitas de momentos em que estavam fora de sala. Também percebe-se que os conteúdos básicos que deveriam ser ensinados eram apoiados por livros didáticos em alguns momentos, mas sempre articulados com atividades práticas. A ênfase no interesse das crianças e em uma aprendizagem que fosse construída de forma significativa também está nos relatos e fazia parte da proposta pedagógica da Educ.

Em relação às aulas especializadas, trouxe recordações da aula de artes e da professora que se chamava Anadale. Podiam usar materiais variados, de forma mais livre, de acordo com o que sentiam vontade e necessidade de fazer no momento.

Lembrou-se também da aula de capoeira, dada após o horário de aula e da qual gostava muito. E, também, da aula de música, com a professora Lúcia, quando construía os seus próprios instrumentos.

A gente pegava pote de Yakult e colocava arroz dentro pra fazer chocalho... Então assim, a gente fazia os instrumentos com sucata. Com as coisas que a gente trazia de casa mesmo. E... nas aulas de artes a gente também usava muita sucata. Até hoje eu tenho lá em casa guardada uma bonequinha de sucata que eu fiz. E eu guardei um tambor também, que a gente fez numa aula de música (Informação verbal. Marina, 2015).

A liberdade para as crianças criarem e se expressar, era enfatizada na proposta pedagógica da Educ e foi sentida por Marina, como presente em sua prática e positiva para seu desenvolvimento.

Quando saiu da Educ e foi para uma escola maior, com uma proposta de ensino tradicional (onde era avaliada com provas e notas), Marina perguntou à sua mãe como era avaliada em sua infância, porque tinha poucas recordações sobre isto.

Contou que, quando estava na quarta série, uma professora aplicou prova com nota, dizendo que fariam este tipo de avaliação ao saírem dali. E, quando Marina foi comentar com outra professora sobre a prova, esta se assustou dizendo que na Educ não tinha prova! Isto gerou um estranhamento em Marina que concluiu,

Eu acho que ela (a professora que deu a prova) discordava desse sistema. (Informação verbal. Marina, 2015).

Esta fala de Marina pode indicar que nem todos os professores, de fato, incorporavam a proposta pedagógica da Escola Educ. O que pode indicar, como dito anteriormente, um ponto de tensão, talvez como um “ponto fraco” na forma como essa proposta era passada e construída com os docentes.

Quando finalizou a quarta série, viu o seu boletim e um gráfico que avaliava, além das disciplinas (português, Matemática), alguns aspectos relacionados a interesse nas aulas e relacionamento com os colegas.

Marina referia-se ao gráfico da Experimentação Natural, de Alexandre Lazursky, utilizado de forma adaptada como instrumento de avaliação na Educ. Tal instrumento avalia não apenas o desempenho da criança em disciplinas específicas, mas, também, em outros aspectos. Proposta esta, defendida também por Marinho *et al.* (2013); Hoffmann (2013); Neves e Moro (2013).

Excetuando-se um episódio específico em que sentiu dificuldade em seu outro colégio (devido ao excesso de conteúdo e a postura distante de um professor), ressalta que sempre teve facilidade em aprender português, matemática e as outras matérias e que, mesmo sem fazer prova na Escola Educ (com exceção da prova que a professora da quarta série deu) aprendeu tudo o que precisava, sem pressão. O que, para ela, comprova o quão desnecessárias são as avaliações desenfreadas e a preocupação com notas que se vê em grande parte das escolas atuais.

Eu aprendi somar, subtrair, multiplicar e dividir sem ter nenhuma prova. E eu não senti dificuldade nenhuma quando eu fui pro (outro colégio). Que é considerado assim... Nossa! Top do conhecimento né? Não tive dificuldade nenhuma! (Informação verbal. Marina, 2015).

Tanto Gustavo quanto Pedro e Marina sentiram que saíram da Escola Educ bem preparados do ponto de vista da aprendizagem dos conteúdos.

O número reduzido de alunos em sala de aula (cinco, contando com Marina) foi entendido como facilitador em seu processo de aprendizagem, além de ter favorecido uma relação de maior proximidade com os professores e colegas. Mas, em contrapartida, sentiu dificuldade em um momento específico de sua vida, em que estava entrando na adolescência e só tinha colegas meninos.

[...] eu acho que o fato de eu ter sido a única menina... me atrapalhou sim... Com a própria fase que eu tava entrando, tava no início da adolescência, de querer ter mais meninas perto ... então acabava que eu só brincava com meninos e tinha muita brincadeira de menino (Informação verbal. Marina, 2015).

Percebe-se que o número reduzido de alunos em sala de aula favoreceu a proximidade entre alunos e professores e a aprendizagem das matérias e conteúdos (o que foi percebido também nas falas de Gustavo e Pedro). E este é um ponto ressaltado na proposta pedagógica da Educ.

Mas, por outro lado, este pode ter sido um limitador no quesito social. Enquanto para Gustavo e Pedro pode ter interferido no desenvolvimento de habilidades para a construção de novas amizades em outros colégios maiores, para Marina, limitou o estabelecimento de laços e vínculos entre iguais em um momento em que sentia a necessidade de vivenciar isto.

Relata também uma situação difícil, vivenciada com uma professora, quando iniciou a terceira série (ano em que começou a ser a única menina em sala de aula). Estranhou bastante a forma como ela dava aula, mas ficou aliviada porque esta professora não ficou muito tempo na escola.

[...] o fato de ser a única menina na sala e ter mudado a professora me assustou muito. Eu lembro que sentia medo de errar na sala com ela, e de não conseguir fazer as coisas que ela pedia. Lembro que uma vez ela passou muito dever e fiquei apavorada! (Informação verbal. Marina, 2015).

Mais uma vez percebe-se que nem todos os professores, de fato, incorporavam a proposta pedagógica defendida na Escola Educ. O que pode indicar, mais uma vez, um ponto de tensão na forma como essa proposta era passada para os docentes que faziam parte da equipe pedagógica.

Marina sempre teve ótima relação com os colegas e professores. Especialmente com os colegas, lembra-se de muito companheirismo. E, assim como Pedro, se recorda de que todas as brincadeiras estavam abertas à participação tanto dos meninos quanto das meninas.

Nas brincadeiras também, todo mundo brincava muito junto. Raramente eu via exclusão mesmo de alguns alunos. Então assim, era todo mundo muito junto. E todo mundo era muito receptivo (Informação verbal. Marina, 2015).

Ainda mantém contato com várias pessoas que estudaram na Educ e diz que nunca trazem lembranças ruins e que às vezes brincam: “*nossa, vamos reabrir a Educ, vamos?!*”

Os momentos na Escola eram sentidos como bem aproveitados. Cita o brincar como estando presente de forma intensa em seu dia a dia: quando chegava, antes da aula começar, no recreio e no final da aula.

Lembrou-se de um espaço específico em que as brincadeiras eram livres, prazerosas e em contato com a natureza. Um espaço que era chamado pelos alunos de “Clubinho”.

[...] o clubinho era uma parte muito grande da escola, na parte de fora, e a gente brincava lá, demarcávamos territórios e obrigações para a administração do lugar (Informação verbal. Marina, 2015).

A possibilidade de brincar muito e de forma livre é a recordação mais feliz de sua experiência na Escola Educ.

Nossa eu amava chegar em casa toda suja do campinho de terra. Eu adorava. É... De subir nos pés, e pegar amora... Tinha o clubinho também num barranco assim que a gente colocava papelão e descia o barranco... Nossa e eu jogava muito futebol lá... Eu adorava jogar futebol... (Informação verbal. Marina, 2015).

Em relação aos conflitos que porventura aconteciam entre os colegas, lembra que faziam de tudo para resolver sozinhos, sem a necessidade de interferência de algum adulto.

[...] qualquer conflito que a gente tinha no clubinho, por exemplo, não era uma coisa que todo mundo desesperava. Mas aproveitava aquele momento de conflito pra aprender coisas novas. O respeito à diferença... o respeito com o colega e até a própria autonomia de virar pra pessoa e falar “eu não gostei do que você fez comigo e eu não quero que isso se repita...” (Informação verbal. Marina, 2015).

[...] tinha certos conflitos que a gente resolvia sozinho, por exemplo... A gente estava jogando bola... aí acontecia alguma coisa e o outro não concordava... Normalmente a gente não ia pra professor (Informação verbal. Marina, 2015).

Também se lembrou de quando precisou da interferência de sua professora para ajudá-la a resolver um problema pessoal. A professora conversou bastante com ela, ajudando-a a pensar em algumas estratégias para lidar com a situação de forma mais leve.

Teve uma época que eu era a única menina na sala de aula. E eu lembro que isso mexeu muito comigo. Eu estava no meio dos meninos. Então como eu estava com dificuldade de lidar com isso, de me relacionar só com meninos, aí eu fui até a professora e falei com ela. Mas, mesmo assim, eu sinto que a gente era muito bem acompanhado, sabe... As professoras observavam a gente. (Informação verbal. Marina, 2015).

Às vezes, resolviam os conflitos nas “rodela”⁶³. Os alunos e professores iam para uma área externa, onde tinha uma piscina redonda tampada e todos se sentavam em círculo ao redor dela. Eram momentos para discutir o que estava acontecendo e como poderia ser resolvido.

⁶³ Esses momentos eram chamados de “Assembleias”. Marina se lembrou de sua experiência mas não do nome que era utilizado para estas vivências de resolução de conflitos em círculos e em grupo.

O cuidado que os adultos demonstravam pelas crianças foi citado por Marina de forma positiva. Lembrou-se quando seu irmão mais velho estava com dificuldade de se relacionar com os colegas e o diretor da escola utilizou estratégias bem diferentes daquelas usadas no “sistema tradicional de ensino que a gente tem.”

[...] meu irmão tinha muito problema de se relacionar com as pessoas, e o comportamento do Seu Daniel com o meu irmão era tirar ele da sala e... ver a natureza, ensinar através da fala e da conversa... É uma coisa muito sábia isso... (Informação verbal. Marina, 2015).

É possível perceber, pelo relato de Marina, que na Escola Educ, as crianças se expressavam e se posicionavam de forma respeitosa umas com as outras, o que facilitava a resolução de possíveis conflitos de maneira independente e autônoma. Ponto ressaltado na proposta pedagógica da Escola, que preconizava a liberdade das crianças nos diferentes níveis (físico, verbal, criativo) para impactar positivamente a autoestima de seus alunos, possibilitando a resolução de conflitos democraticamente. Além disso, as crianças eram vistas e entendidas como únicas em suas histórias de vida. Eram escutadas de forma individual e auxiliadas no que fosse necessário em determinado momento.

Sobre o que menos gostava na Educ ou o que poderia ter sido diferente em sua experiência, Marina diz, sinceramente, não se lembrar de nada. Apesar do desafio sentido por ser a única menina da sua sala, em um determinado ano, considera que foi uma situação que a ajudou a amadurecer e lidar com questões novas. Ressalta sempre ter tido facilidade em fazer amizades, inclusive em sua nova escola, maior, com cinquenta colegas em sala de aula.

Marina se emocionou ao falar do significado de ter estudado na Escola Educ. Chorou, ficando alguns instantes em silêncio. Disse ter sido marcada não apenas na sua escolha profissional, mas também na forma como lida com sua própria vida e na construção dos valores que tem hoje:

[...] o que eu sou hoje eu devo muito à escola sabe... , é uma coisa muito forte que eu tenho hoje ... é a minha relação com a educação e com a pedagogia... E, como eu disse, eu acho que tem tudo a ver com a Escola Educ. Se eu não tivesse estudado na Escola Educ, eu acho que provavelmente eu não estaria fazendo pedagogia (Informação verbal. Marina, 2015).

Marcou com a forma que levo a vida, com o modo de lidar com meus sentimentos, é... de não esconder... Hoje as pessoas não sabem lidar com os sentimentos... (Informação verbal. Marina, 2015).

[...] é um conjunto de coisas muito boas que a gente viveu lá sabe... E isso marca assim... nossa!... Isso marca demais! Marca muito, em todos os sentidos. No sentido da forma como você vê o mundo, é... da forma como você enxerga as pessoas... (Informação verbal. Marina, 2015).

6.4 Ana Luisa: Natureza, família e diferença

Ana Luisa mora em Belo Horizonte, tem vinte e seis anos, é solteira e tem uma filha de um ano e meio. Formou-se em Jornalismo. Escolheu o curso pelo gosto e facilidade que sempre teve em escrever. Quando foi entrevistada, não estava trabalhando.

Estudou na Escola Educ apenas no ano de 1994, quando tinha cinco para seis anos (idade em que estava entrando para a antiga primeira série). Foi selecionada para a entrevista a partir de uma reportagem sobre a Escola Educ, encontrada em uma revista de educação, mencionada como uma das crianças bem dotadas que estudavam nesta escola. Quando convidada para a entrevista, aceitou participar “com muito gosto”.

Antes de ir para a Escola Educ, Ana Luisa se recorda de ter ido até o consultório do Sr. Daniel (diretor da escola) no bairro da Serra para fazer “uns testes de QI”. Foi encaminhada para avaliação pela escola na qual estudava. A professora detectou muita facilidade para ler e decorar histórias de livros contados em sala. Não se recorda de como eram os testes em que foi submetida, mas lembra-se que seu QI deu entre 136 e 137. A partir desta avaliação, foi identificada como uma criança bem dotada, com QI acima da média.

Pelo que foi dito, percebe-se que uma das formas de as crianças bem dotadas serem encaminhadas para estudar na Escola Educ, era a partir dos resultados em testes de inteligência. Estes resultados são considerados um dos critérios que podem ser observados e analisados nestas crianças, para uma boa identificação (GUENTHER, 2006; SILVA; FLEITH, 2008; FLEITH; ALENCAR, 2007).

Como estudou apenas um ano na Escola Educ, Ana Luisa diz não se lembrar de muitas coisas, mas afirma que aquelas que se lembra, são recordações “muito vivas”. As três palavras que remetem à sua experiência na Educ são: natureza, família e diferença.

Natureza, para Ana Luisa, está relacionada às experiências que tinha ao ar livre. A lembrança mais forte era do frequente contato com as hortas. Em relação à subida à montanha, lembra-se com muita clareza porque um dia, ao atravessar o riacho que levava até o início da subida da montanha, caiu e ficou toda molhada. Este dia especificamente não foi prazeroso para ela, mas diz que gostava dos momentos na natureza.

Tinha horta... Aí tinha uma atividade que era escalar montanha... a gente subia tipo um morro assim... E era muito bom... (Informação verbal. Ana Luisa, 2015).

Assim como Gustavo, Pedro e Marina, Ana Luisa também foi marcada positivamente por sua experiência próxima e frequente com a natureza. Sendo esta a primeira lembrança que trouxe em sua entrevista.

A palavra família estava relacionada às atividades que fazia na escola relacionadas à sua família. Como, por exemplo, um teatro que fez (não se lembra a data) em que seus pais estavam presentes e, também, um objeto que ornamentou para sua mãe no dia das mães (uma escova de lavar roupa). Ana Luisa lembra-se que para estas duas atividades, a criação era livre. Cada criança podia fazer como quisesse. Em relação ao teatro, a lembrança não é clara, mas acredita que o roteiro foi criado por ela e seus colegas.

As artes eram valorizadas na proposta pedagógica da Escola Educ, com a possibilidade de criar livremente, auxiliando no desenvolvimento da criatividade e autonomia das crianças. Além disso, a liberdade de expressão era entendida como favorecedora da construção de uma autoestima positiva.

Já em relação à palavra “diferença”, Ana Luisa se sentia muito diferente de suas colegas, o que a marcou bastante em um primeiro momento, chegando a incomodar.

Acredita que essa diferença era marcante porque havia poucos colegas em sala. Lembra-se de ter dez colegas.

[...] uma das coisas que eu lembro é que eu era muito diferente das meninas... Até financeiramente... em relação ao jeito também... eu tava começando a aprender as coisas e as meninas já eram mais soltas, mais conhecidas... (Informação verbal. Ana Luisa, 2015).

Tinha maior proximidade com uma colega, com quem ainda mantém contato. Lembra-se de ter uma relação boa e tranquila com os outros colegas e também com a sua professora, com quem tinha convívio frequente fora da escola.

Ana Luiza não se recorda de como eram as aulas em sala de aula e nem se era avaliada. Suas lembranças estão mais relacionadas às experiências na área externa e às aulas especializadas, assim como aconteceu com Gustavo, Pedro e Marina.

Não lembro nada dentro de sala de aula... (Informação verbal. Ana Luisa, 2015).

Tinha artes... A gente ficava pintando... eu lembro assim da gente pintando... Que era na sala redonda (Informação verbal. Ana Luisa, 2015).

As lembranças que eu tenho mais são dos lugares fora de sala (Informação verbal. Ana Luisa, 2015).

O que mais gostava eram as atividades ao ar livre, especialmente quando cuidavam das hortas.

Não se recorda se fazia atividades diferentes dos colegas, por ter sido identificada como uma criança bem dotada, ou se era estimulada em relação às suas altas habilidades. Mas, lembra-se que era a mais nova da sala e que aprendia tudo com muita facilidade, especialmente em Português.

Pelo fato de ser a mais nova de sua sala, pode ser que Ana Luiza tenha sido acelerada em seu processo de aprendizagem. Estratégia esta que é vista como positiva por alguns autores, especialmente se a criança tem facilidade em aprender e se está madura do ponto de vista socioemocional (MAIA-PINTO; FLEITH, 2012; OLIVEIRA, 2007; PEREIRA; GUIMARÃES, 2007; ROGERS 2007).

O acesso à Escola Educ não era fácil para Ana Luiza, que morava do outro lado da cidade. Saía de casa muito cedo para pegar um escolar no meio do caminho e chegava em casa muito tarde. Lembra-se que todo esse trajeto era feito por ela e sua mãe (que a acompanhava diariamente e ficava esperando até o final da aula em um *shopping* que tinha nas proximidades da Escola). Apesar do esforço para chegar até a Escola, tem boas recordações e diz que valeu a pena pelas experiências que viveu.

Para Ana Luiza, ter estudado na Escola Educ significou ter sido valorizada por sua inteligência, o que impactou positivamente em sua autoestima. Tanto na forma como passou a se ver, como na forma como as pessoas ao seu redor passaram a vê-la.

Foi uma fase muito importante né, porque tinha o negócio de... quando detectaram que, falaram que o meu QI era alto... Todo mundo ficava querendo saber... Todo mundo dava muito valor... (Informação verbal. Ana Luisa, 2015).

Eu achava legal. Eu pensava, nó eu sou inteligente... Nossa, que legal! Pra mim era bom. (Informação verbal. Ana Luisa, 2015).

O fato de ter sido identificada como uma criança bem dotada e de ter sido acolhida em uma escola que não só valorizava suas aptidões, mas também buscava fazer dos momentos de aprendizagem algo leve e sem diferenciações em relação às outras crianças, trouxe efeito positivo na autoestima de Ana Luiza. Tanto a identificação precoce como o estímulo adequado, são considerados fundamentais para o acolhimento das crianças com altas habilidades (NICOLOSO; FREITAS, 2012; ROJO *et al.*, 2010; SHENK, 2010; SILVA, 2008; SILVA, 2008b; GUENTHER, 2006; SILVA; FLEITH, 2008; FLEITH; ALENCAR, 2007; ALENCAR, 2007, 2009; METTRAU; REIS, 2007; RECH; FREITAS, 2005, MAIA-PINTO; FLEITH, 2004).

Depois que saiu da Escola Educ, Ana Luiza foi para uma escola pública e disse ter sentido muita diferença. Tanto em relação à quantidade de alunos em sala (afirma ter estranhado bastante, mais de cinquenta colegas) quanto em relação à atenção recebida pelos professores. Na escola pública, não tinha qualquer proximidade com os professores e aquilo que vivenciou na Escola Educ, nunca mais foi experienciado por ela em sua trajetória escolar.

6.5 Gabriel: Saudade, alegria e natureza

Gabriel mora em Belo Horizonte com a mãe e uma irmã mais nova. Tem vinte anos e estuda Letras na Universidade Federal de Minas Gerais. É músico e tem uma banda de Rock, na qual toca baixo. Em praticamente todos os finais de semana se apresenta em casas de show.

As três palavras que o fazem se lembrar de sua experiência na Escola Educ são: saudade, alegria e natureza.

Gabriel tem lembranças intensas de sua experiência na Educ e a palavra “Saudade” define bem o sentimento que tem desta escola. Lembra-se do dia da sua formatura, na quarta série, quando percebeu que todos estavam felizes comemorando o final desta etapa, mas se deparou com uma enorme tristeza interna.

[...] eu sentei e comecei a chorar desesperadamente, porque eu não queria sair da escola de jeito nenhum. E eu sabia que eu não ia poder voltar, eu tava indo pra quinta série. Essa eu acho que é a questão da SAUDADE. (Informação verbal. Gabriel, 2015).

A saudade trazida em sua fala também está relacionada aos professores “que tinham uma relação particular com cada aluno, afinal tinham poucos alunos” e aos colegas, especialmente no que diz respeito à união e leveza com que conviviam no dia a dia.

Lá era tudo muito leve, muito natural. Eu até costumo falar que eu não entendia bem quando as pessoas mentiam pra mim... não fazia sentido pra mim quando uma pessoa tentava me enganar. Porque isso não acontecia lá... (Informação verbal. Gabriel, 2015).

Gabriel diz que um de seus grandes sonhos era se formar em letras e lecionar nesta escola se ela ainda existisse.

Assim como Gustavo, Pedro e Marina, Gabriel relaciona algo da sua vida profissional futura a uma possibilidade de voltar a estar naquele ambiente que lhe proporcionou experiências positivas.

Sentia-se confortável e feliz na Educ, de onde traz recordações de muitas amizades. “Alegria” sempre foi o que sentiu ao ir para a escola, de onde não gostava de se ausentar por motivo algum.

Outra palavra que define sua experiência na Educ é “Natureza” que associa com uma sensação de liberdade. Lembra-se com clareza do espaço externo da Escola, especialmente de uma área que ficava abaixo do campinho de terra que “era uma floresta”, denominada pelos alunos de clubinho. O espaço era dividido em vários clubinhos e todos viviam “numa guerra entre clubes” em que cada um procurava defender e cuidar de seu território. Gabriel lembra que em seu clubinho estava nascendo um pé de bananeira que observava e cuidava diariamente.

A gente tinha muita liberdade. E eu gostava muito disso também... (Informação verbal. Gabriel, 2015).

A sensação de liberdade proporcionada pelo contato constante com a natureza acompanha as lembranças de Gabriel, assim como as de Gustavo, Pedro, Marina e Ana Luisa.

Dois anos mais novo que seus colegas, concluiu a quarta série aos oito anos de idade. Aprendeu a ler em casa, aos dois anos, e, ao entrar na Escola Educ, foi acelerado em duas séries como uma forma de não se entediar nas aulas.

[...] do primeiro período eu pulei pro Terceiro período senão eu ia ver coisas que eu já tinha visto e já sabia. Ai eu passei duas séries (Informação verbal. Gabriel, 2015).

Foi identificado como uma criança bem dotada na Escola Educ⁶⁴, apesar de não falar nada sobre isto e de dizer não “ter muita certeza do porquê” ter sido sempre o mais novo de sua sala. Este fato pode indicar, mais uma vez, que a superdotação na Educ, não era algo explícito em que os alunos eram tratados de forma diferenciada.

O legal lá é que ninguém tentava ou procurava sobressair aos outros, sabe? Eu não me lembro de ninguém sendo apontado como o mais inteligente da turma, ou mesmo o mais estúpido da turma... Isso nunca existiu (Informação verbal. Gabriel, 2015).

⁶⁴ Esta informação foi coletada em alguns relatórios deste aluno, encontrados nos arquivos da Escola.

Gabriel nunca achou ruim “ser adiantado” em relação aos colegas. Na Educ, lembra-se de estar sempre enturmando e de aprender tudo com facilidade, tendo excelente desempenho na aprendizagem das matérias em geral.

O processo de aceleração, quando bem articulado, favorece não só o desempenho da criança em relação à aprendizagem dos conteúdos, mas também impacta positivamente em sua autoestima e em suas relações com os colegas e professores. Além de ser um impulsionador da motivação para aprender (MAIA-PINTO; FLEITH, 2012; PFEIFFER, 2001; WINNER, 2000; STEENBERGEN-HU; MOON, 2012).

Também quando foi para outro colégio, maior e com uma proposta de ensino tradicional, a lembrança é que ocorreu “tudo tranquilo”, até chegar ao nono ano, quando tinha quatorze anos e convivia com colegas mais velhos (alguns com dezessete). Neste momento, sentiu uma diferença muito grande, que o desestimulou nos estudos de tal forma que repetiu o ano. Gabriel acredita que esta repetência foi a melhor coisa que lhe aconteceu, pois sentiu que amadureceu mais e que já estava mais adaptado e mais à vontade com os novos colegas.

Um dos “riscos” da aceleração é a discrepância que pode ser evidenciada entre o desenvolvimento intelectual e o emocional da criança bem dotada, podendo impactar negativamente em suas relações com os colegas (MAIA-PINTO; FLEITH, 2012; PEREIRA; GUIMARÃES, 2007; OLIVEIRA, 2007; ROGERS, 2007). Apesar disto, pelo relato de Gabriel, este parece ter sido um procedimento cuidadoso e bem articulado em sua infância na Escola Educ, causando impactos negativos apenas em sua adolescência.

Ao mudar de escola, Gabriel conseguiu ter bom desempenho em todas as matérias, não se sentindo atrasado em nenhum conteúdo. Lembra-se que à medida que os anos foram passando, seu desempenho “foi caindo e piorando” até repetir de ano. Atribui esta queda de desempenho mais ao aspecto emocional e psicológico do que ao intelectual.

Na Escola Educ, lembra-se de matérias dadas de forma “unida” como, por exemplo, “geo-história”, “português com literatura” e matemática. As aulas eram dinâmicas nas

quais “os alunos tinham muita liberdade” e a aprendizagem ocorria naturalmente, respeitando as diferenças dos alunos.

Quando a gente tava aprendendo a tabuada, na terceira série, a gente tinha uma competição semanal que a professora passava uma série de multiplicações e quem acertasse maior número de resultados, ganhava um prêmio. Então eu sempre gostei dessa proposta de ensino de fazer a coisa mais dinâmica e fazer o aluno aprender do próprio jeito (Informação verbal. Gabriel, 2015).

Suas lembranças em relação à forma como era avaliado são vagas e Gabriel diz, com surpresa, “*que esta é uma questão da qual não tem muita clareza e nem muita recordação*”. Ao final da quarta série, viu seu histórico escolar com notas, por isso diz saber que era avaliado e que fazia provas. Mas não se lembra de provas e nem de receber boletins durante os anos.

Pelo relato de Gabriel, fica clara a forma leve e sem traumas com que era avaliado na Escola Educ. Pelo fato de ter visto suas notas, deduz que fazia provas, mas não traz certeza em relação a este fato.

Gabriel se recorda de um “tempo” privilegiado para o recreio e para as brincadeiras livres. Sendo este um dos enfoques do trabalho realizado nesta escola.

A gente tinha duas aulas por dia. Se eu não me engano era de 13:30 até 15:15. E depois de 16:00 até 17:30. Se eu não me engano, era esse o horário. 15:15 a gente saía, tinha quinze minutos pra lanchar e mais trinta minutos de recreio. Esse tempo eu adoro até hoje! (Informação verbal. Gabriel, 2015).

Lembra-se de ter tido dois tipos de aulas especializadas: aula de artes e educação física. Em relação à aula de Artes, traz recordações de um dia em que sua turma pintou o muro da Escola; de peças de teatro que faziam e apresentavam nas festas e também de desenhos que faziam e eram usados para a confecção dos convites dos eventos (que eram enviados para as famílias). Em uma formatura específica, o seu desenho foi escolhido para ser a capa da programação, o que o deixou muito feliz e orgulhoso.

Já em relação à educação física, apesar de nunca ter se destacado nos esportes (muito pelo contrário, era sempre visto e nomeado como apenas “um corpo no

campo”, devido ao seu mal desempenho), adorava a aula porque era dada de forma diferente e também dinâmica.

Nas aulas de educação física, o professor ele era bem... a gente era muito interessado na aula dele. Ele dava várias coisas diferentes pra gente e no final ele passava um esporte pra gente fazer. Então, por exemplo, a gente tinha um tempo fazendo alguns exercícios, correndo, aí no final: vinte minutos de futebol! (Informação verbal. Gabriel, 2015).

Adorava as atividades na parte externa da Escola e assim como Gustavo, Pedro, Marina e Ana Luisa, estas são as suas recordações mais vivas e prazerosas. Lembra-se de um dia em que quase todas as turmas participaram de um passeio no qual atravessaram um riacho para subir a montanha que ficava nos arredores da escola.

Tinha oito colegas em sua sala, e sua relação com eles sempre foi “muito, muito boa”, sendo este um dos pontos que sente mais saudade. Sentia que todos faziam parte de um grupo e eram amigos próximos. Quando mudou para uma escola maior, tinha trinta colegas. Sentiu muita diferença e nos primeiros meses, conversava apenas com três pessoas e nem sabia o nome de todos os seus colegas. Esta mudança foi desafiante para Gabriel.

Aí é uma experiência muito difícil, uma escola muito grande. Eu me sentia pouco familiarizado com o lugar. Uma das coisas que eu gostava na Educ era que todo mundo NA ESCOLA se conhecia. Porque era pouca gente e eu sabia o nome de todas as pessoas de todas as séries. Aí na hora do recreio, todo mundo interagia. Em uma escola grande, chega a hora do recreio, ficam quatro pessoas pra um lado, quatro pra outro... E não tem essa união da turma (Informação verbal. Gabriel, 2015).

Apesar de ter sentido essa diferença, Gabriel não acredita que ter estudado com poucos alunos na Educ o tenha prejudicado a fazer novas amizades em outro ambiente escolar. Afirma que sempre foi muito tímido e que esta era uma questão pessoal sua. Mas o que sentia mesmo era falta da interação leve e espontânea que encontrava na Educ.

Em relação aos conflitos que porventura aconteciam, lembra-se que os professores e os diretores sabiam conduzir e resolver de forma efetiva e com boas estratégias.

Ah...as vezes a pessoa precisava de um tempo pra ver, e eles davam esse tempo... Se a pessoa não tava sentindo confortável de ficar na sala, eles

deixavam ela sair...Eles resolviam as coisas sabe?.. E eu não me lembro de ter tido uma punição realmente por fazer alguma coisa... (Informação verbal. Gabriel, 2015).

Pelo relato de Gabriel, os conflitos eram solucionados democraticamente e as necessidades dos alunos eram escutadas e consideradas.

As festas que aconteciam na escola eram organizadas e preparadas por todas as turmas. Todos ajudavam a enfeitar, a criar as peças de teatro... Esta integração entre as turmas era muito apreciada por Gabriel.

Quando perguntado sobre o que mais gostava na Escola Educ, Gabriel não conseguiu eleger algo como sendo o que “mais gostava”.

É muito difícil escolher uma coisa só... Eu gostava muito de tudo lá... Eu gostava até de ter aula. Na verdade, eu gostava MUITO de ter aula. Eu gostava realmente de tudo (Informação verbal. Gabriel, 2015).

É um lugar que era diferenciado dos outros. Que eu nunca vi uma proposta parecida num ambiente parecido, sabe? (Informação verbal. Gabriel, 2015).

Tanto que eu queria que nunca tivesse fechado! (Informação verbal. Gabriel, 2015).

As informações de Gabriel parecem endossar um dos maiores objetivos da proposta pedagógica da Escola Educ, que era despertar nos alunos o prazer por aprender.

Um ponto que Gabriel diz ter sentido falta, quando saiu da Educ, foi de ter aula de línguas, como inglês por exemplo. Este foi um aspecto que acredita que poderia ter sido diferente na Escola. Lembra-se de ter tido que aprender inglês “no tranco” enquanto todos os seus colegas de quinta série já sabiam muita coisa.

Este aspecto aparece como mais um ponto de tensão na proposta pedagógica da Educ uma vez que a disciplina de “inglês” aparece na matriz curricular do Ensino Fundamental, mas não constava, de fato, no currículo dos alunos.

Para Gabriel, estudar na Escola Educ significou ter tido uma infância feliz, sentindo paz e prazer em aprender no “melhor lugar que eu já tinha visto” e no qual se sentia muito especial.

Eu nunca consegui pensar que eu seria uma pessoa mais ou menos, com uma vida mais ou menos. Quer dizer, eu acho que a Educ me ensinou a sempre procurar ser o mais feliz possível, sabe? Nunca me contentar com o pouco (Informação verbal. Gabriel, 2015).

[...] eu... queria que lá fosse até o ensino médio pra eu poder ter estudado lá minha vida toda (Informação verbal. Gabriel, 2015).

Eu gostava muito também do clima de paz. Eu ficava muito... acho que até deitado, olhando pro céu... Vendo a luz do dia assim, relaxando... Porque eu sempre me senti muito bem lá (Informação verbal. Gabriel, 2015).

Se quiser eu posso contar milhões de histórias assim... (Informação verbal. Gabriel, 2015).

6.6 Bruna: Liberdade, família e infância

Bruna tem trinta e um anos, mora em Belo Horizonte, é casada, tem uma filha de um ano e oito meses e formou-se em Direito. Atualmente, trabalha no Tribunal de Justiça como assessora de uma desembargadora.

Estudou na Educ dos dois aos dez anos, quando finalizou a quarta série e “... quando não tinha mais jeito de ficar...” Sua infância nesta escola foi muito leve e feliz.

Apesar de dizer que listar três palavras para falar da Educ era muito difícil pela infinidade de coisas boas que passou por lá, elegeu liberdade, família e infância para representar sua experiência como ex-aluna.

Em relação à Liberdade, ressaltou a possibilidade de brincar livremente, explorando o espaço externo, em contato com a natureza (que era privilegiado nesta escola). As subidas à montanha, que ficava nos arredores da escola, foi a sua primeira lembrança. Também se recorda do recreio que era muito apreciado por ela e por seus colegas, por serem momentos que tinham a oportunidade de “exercitar demais e de forma livre”. Faziam atividades como dança, queimada, rouba-bandeira.

O fato de a escola ser pequena e de “todo mundo conhecer todo mundo”, traz para Bruna a sensação de ter passado sua infância em um lugar “muito familiar”, por isso a palavra “família” ter sido escolhida. As suas relações com os professores e colegas eram “bem próximas e íntimas”. Bruna se lembra de vários momentos em que convidava todos os seus colegas de sala para passarem um final de semana em seu

sítio, em Lagoa Santa. Em um aniversário específico, fez o convite à mão com ajuda da professora e reproduziu algumas cópias no mimeógrafo da escola “[...] *naquele papel com cheiro de álcool*”.

Percebe-se que na Educ, havia espaço em sala de aula para acontecimentos e momentos que ultrapassavam o contexto da escola. Em um clima de liberdade, escuta e cuidado, os alunos tinham abertura e eram estimulados a ampliarem suas relações.

Bruna lembra-se de ter tido cerca de dez colegas na Educ, o que avalia como uma experiência positiva pela possibilidade de proximidade no estabelecimento dos vínculos. Esta relação mais próxima que tinha com os colegas, professores e diretoria era o que Bruna mais gostava na Educ. A leveza das relações e a possibilidade de ter livre acesso a todos, marcaram muito sua experiência.

Era mais um estilo de vida mesmo. Um negócio leve e tranquilo (Informação verbal. Bruna, 2015).

Ao mudar de escola, foi para uma sala de trinta alunos. Não foi difícil de fazer amizades, porque sempre teve facilidade em se relacionar com as pessoas. Mas sentiu um “impacto” ao se ver “*no meio de um monte de menino*”.

Em sala de aula, lembra-se de ter tido aulas de Português, Matemática e Estudos Sociais. Estas aulas eram dadas, também, por livros didáticos, mas de forma flexível e dinâmica.

A gente usava muito pouco o livro em si. A gente tinha e seguia, mas a gente tinha... a metodologia né, o jeito de ensinar não era grudado no livro, dependendo do livro 100% (Informação verbal. Bruna, 2015).

Apesar de ter sentido grande diferença neste aspecto quando mudou de escola (frequentou duas escolas depois da Educ, sendo as duas maiores e com proposta de ensino tradicional), afirmou que nas outras em que estudou, “tudo era livro”. Não acredita que ter utilizado pouco o livro didático na Educ a tenha prejudicado de alguma forma em sua experiência escolar futura.

Nem um pouco! Nem um pouco! Muito pelo contrário. Era muito mais prazeroso estudar assim! (Informação verbal. Bruna, 2015).

Nunca entendeu como era avaliada na Educ, mas a sua lembrança é de momentos de aprendizagem vivenciados de forma natural e sem “terrorismo”.

[...] é uma coisa que eu me pergunto até hoje porque eu não lembro de boletim, não lembro de prova... o terrorismo que a gente... que tem nas escolas hoje e que eu sofri isso quando mudei de escola. Eu senti mesmo a diferença quando eu fui pra outra escola. Nossa! Marcou prova. Aí eu... “gente, mas como assim? Marcou prova. O que que é isso?” (Informação verbal. Bruna, 2015).

E no Educ era uma coisa bem natural assim. A gente tinha exercícios valendo não sei se ponto, conceito, alguma coisa assim, mas era uma coisa absolutamente natural que não pressionava de forma alguma (Informação verbal. Bruna, 2015).

A leveza em aprender e ser avaliada de forma natural tem sido enfatizada, com frequência, por estudiosos contemporâneos, que destacam a importância de a criança se apropriar de seu processo de aprendizagem de forma natural e espontânea. O que é favorecido por um processo avaliativo processual e dinâmico (BEYER, 2013; HOFFMANN, 2013; 2012; 2010; MARINHO *et al.*, 2013; BERTAGNA, 2010; RAMOS, 2010; VIANNA, 2009).

Bruna diz ter sentido muita diferença da forma de avaliação da Educ (que não percebia que era avaliada) com aquela vivenciada em seu outro colégio. Não acha que o fato de não ter tido provas a prejudicou neste novo contexto escolar. Mas diz ter ficado assustada com a preocupação de seus colegas com provas e notas (algo que desconhecia). Em relação ao seu desempenho nas outras escolas, Bruna diz que sempre foi muito bem.

Outra diferença que a impactou negativamente ao mudar de escola, foi a quantidade de para casa que começou a ter. Se na Educ levava para fazer em casa um exercício como revisão do que estudou no dia, em sua nova escola, não era bem assim. Começou a ter um excesso de para casa que a prejudicou no desenvolvimento de outras atividades que gostava, mas não conseguia mais conciliar. Para Bruna, ter pouco para casa na Educ foi positivo e lhe permitiu vivenciar sua infância de forma leve, tendo tempo de brincar ao chegar em casa e descansar tranquila.

Depois do para casa, dava tempo de brincar, dava tempo de passear, dava tempo de ter aula de inglês, aula de natação, aula de tudo, sem prejudicar o dever de casa. (Informação verbal. Bruna, 2015).

A possibilidade de a criança viver a infância em sua plenitude aparece em várias colocações de Daniel e Ottilia Antipoff ao dizerem da proposta pedagógica da Escola Educ. A tarefa para casa, por exemplo, era entendida como atividade que deveria ser feita de forma rápida, leve e prazerosa, para que a criança tivesse a oportunidade de descansar, brincar e se relacionar com a família quando chegasse em casa (ANTIPOFF, 2003).

Bruna lembra-se de ter tido aula de Artes e educação física como atividades especializadas. As aulas de educação física eram dadas de forma mesclada: brincadeiras com esportes. E este foi um aspecto de sua vivência na Educ que marcou sua experiência de forma significativa.

A educação física era esporte misturado com brincadeira. A gente tinha... como eu falei no início, a gente escalava montanha... Isso é uma coisa que me marcou muito! Muito, muito, muito, muito! Eu não lembro a frequência certa, mas eu lembro que a gente ia bastante (Informação verbal. Bruna, 2015).

A vivência em contato frequente com a natureza foi muito especial na experiência de Bruna, assim como nas recordações de Gustavo, Pedro, Marina, Ana Luísa e Gabriel.

Em relação à aula de Artes, Bruna se recorda de serem momentos também de muito prazer, no qual podiam criar livremente, a partir de alguns materiais, especialmente tintas.

[...] a gente usava muito pintura... tinta... fazia muita coisa, muito trabalho... O que eu lembro é que eram aulas bem livres... Bem livre. No início da aula, as vezes a professora falava o que que a gente ia fazer e ai deixava o resto da aula com a gente. Na nossa mão (Informação verbal. Bruna, 2015).

Na segunda série, Bruna teve um colega que “era especial” (não sabe precisar o que ele tinha, mas era uma criança bem diferente das outras e que demandava uma atenção diferente da professora). Em alguns momentos, quando alguém falava algo em relação a este colega de forma depreciativa ou crítica a professora conversava

com toda a turma, sensibilizando para a necessidade de terem mais cuidado, ressaltando que todos são diferentes.

[...] se alguém falasse alguma coisa a respeito dele... a gente na mesma hora era chamado a atenção que não era assim... (Informação verbal. Bruna, 2015).

Pelo relato de Bruna, percebe-se que a Escola Educ já apresentava uma proposta prática de acolher os alunos nas suas diferenças, mesmo em uma época que não era comum, na maioria dos contextos escolares. As crianças com atraso cognitivo e também aquelas com altas habilidades, compartilhavam de um mesmo espaço e eram submetidas às mesmas atividades pedagógicas. Sendo que ênfase era dada ao tratamento respeitoso em relação a estas diferenças, para que todas as crianças se sentissem a vontade e fazendo parte de um grupo. Estes aspectos são endossados por autores contemporâneos que discutem a proposta de uma educação inclusiva (LIMA, 2011; FRELLER; FERRARI; SEKKEL, 2011; COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2010; HEREDERO, 2010; HOFFMANN, 2010; RAMOS, 2010; BATALLA, 2009).

Sobre o que não gostava na Educ ou o que acha que poderia ter sido diferente, a resposta imediata foi: NADA! Mas logo disse que, pensando com o olhar de hoje, pode ter faltado “uma aula que envolvesse um pouco de tecnologia”. Mas, mesmo dizendo isto, ficou na dúvida se realmente deveria ter tido já que percebe que as crianças têm acesso a uma enorme quantidade de estímulos e informações neste sentido, em casa e em outros ambientes.

Mas na minha época nada poderia ser diferente. Se tivesse uma Escola Educ pra eu colocar minha filha eu colocaria. Eu colocaria tranquilamente (Informação verbal. Bruna, 2015).

Ter estudado na Escola Educ foi uma experiência preciosa para Bruna e significou ter tido a oportunidade de viver sua infância de forma plena.

A gente não pulou etapa, a gente cresceu sendo criança. A gente virou adolescente tendo passado pela infância, tendo brincado muito, vivido muito e a escola ajuda porque se você coloca seu filho numa escola que massacra ele sempre, a criança não vai ser criança... A criança vai ser um aduquinho... (Informação verbal. Bruna, 2015).

Assim, foi um momento precioso que hoje a gente não consegue achar mais. Não consegue em lugar nenhum! Não existe! (Informação verbal. Bruna, 2015).

Bruna terminou a entrevista pesarosa de a Escola Educ não existir mais, dizendo da sua procura árdua por uma escola para sua filha e pela constatação de que não existe nada nem próximo do que a Educ lhe proporcionou, especialmente pela *“liberdade física, de espaço que tinha lá dentro”*.

6.7 Eduardo: Convivência e diversão

Eduardo tem dezoito anos e mora em Nova Lima com os pais e um irmão mais velho. Quando foi entrevistado, tinha concluído o Ensino Médio e estava aguardando o resultado das provas de Vestibular que havia feito para Engenharia Mecânica. Uma semana depois, escreveu contando que tinha passado na PUC Minas e na UFMG e que cursaria na UFMG.

A Educ foi a sua primeira escola, onde ficou até meados da quarta série. Mudou de escola em maio porque seu único colega de sala mudou-se para outra cidade. E, como seria um aluno em sala, seus pais optaram por transferi-lo. Para Eduardo, a mudança repentina foi vivenciada com tranquilidade. Teve facilidade em relação aos conteúdos e se sentiu bem adaptado já no início do segundo semestre.

Lembrar-se de sua experiência na Educ remete a duas palavras: convivência, pelo contato próximo e prazeroso com os colegas e com os professores (até hoje mantém contato com alguns colegas e com suas professoras); e diversão, que está muito relacionada às brincadeiras livres, aos jogos de bola e às brincadeiras no clubinho.

Porque eu sempre gostei bastante da Escola Educ. Porque, tipo, bem diferente das outras escolas, a gente tinha muito mais espaço pra brincar... (Informação verbal. Eduardo, 2015).

Em todas as entrevistas foi dito e merece destaque, a lembrança significativa do laço estabelecido com os professores. Aspecto este enfatizado na proposta pedagógica da Educ na qual o professor não deveria ser um detentor do saber, mas sim, uma pessoa diante de seus alunos, com uma postura aberta ao diálogo, à escuta e à valorização da singularidade dos alunos.

Estudar na Educ, também para Eduardo, foi algo prazeroso, onde o tempo para brincar livremente era regra. Além disso, se sentia escutado e considerado nas relações como um todo. Quando mudou de escola, sentiu muita diferença neste aspecto, enfatizando que a metodologia de ensino era “fechada”, diferente do que experienciava na Educ.

[...] eles focam muito em conteúdo e não em coisas paralelas tipo a convivência e... em desenvolver a expressão das pessoas, esse tipo de coisa. E na Escola Educ eu via mais essas coisas (Informação verbal. Eduardo, 2015).

Nos dois últimos anos em que estudou na Educ (terceira e quarta séries), Eduardo lembra-se de duas professoras. Uma delas dava aulas de Matemática e outra matéria que não se recorda, e a outra de Geografia, História e Português. Em relação às aulas, não se lembra de como eram repassados os conteúdos. O que o marcou mesmo, foi a forma “livre e flexível” com que aprendia.

Eu não lembro de muita teoria nas aulas lá não. Eu lembro que a gente fazia mais atividade lúdica, tipo... eu lembro que tinha um cubo lá. Um cubo e vários cubinhos, pra gente contar as unidades, dezenas, centenas... (Informação verbal. Eduardo, 2015).

Unir a teoria à prática ou ao concreto, sempre esteve nos objetivos de ensino na escola Educ. Aspecto este que foi percebido e valorizado pelos alunos que lá estudaram.

Eduardo se recorda de ter feito provas na terceira e quarta séries, o que não tinha nos anos anteriores. Ao se referir a estas provas, diz que eram como exercícios e que o nível de exigência era menor do que o que experienciou em sua outra escola.

A gente chegou a ter algumas provas no terceiro e no quarto ano. Acho que antes não tinha não. Era mais avaliado em atividades que a gente fazia na aula mesmo, para casa, esse tipo de coisa. Mas, as provas eram bem abaixo do nível do (outro colégio). Bem mais fáceis (Informação verbal. Eduardo, 2015).

Apesar de sentir grande diferença entre o nível de avaliação que tinha na Educ com o da nova escola, só teve dificuldade em Português. Considera que esta é uma dificuldade que pode ser sua e não da forma como aprendeu na Educ.

[...] deu pra adaptar de boa. Não tive nenhum tipo de problema. Só português que eu tenho mais dificuldade. Mas eu acho que é uma coisa minha, não sei. O resto foi bem tranquilo. (Informação verbal. Eduardo, 2015).

A avaliação da Escola Educ, enfatizada em sua proposta como algo processual, sem a utilização de instrumentos formais e específicos, apareceu em várias entrevistas como ponto de tensão entre o que era proposto na teoria e o que de fato ocorria nas salas de aula. Talvez por uma dificuldade de passar e construir esta proposta com os professores, ou ter conhecimento do que de fato acontecia em sala, nem sempre o que se esperava era feito. Mas, algo parece se convergir nos relatos: o fato de este processo (independente se com prova, com exercício ou de forma lúdica) ser vivenciado pelos alunos como algo leve e sem pressão.

Além das aulas em sala, Eduardo se recorda das aulas de educação física, artes e música. Nas aulas de artes, fez muitas atividades com argila e pinturas. Nas aulas de música, não só cantavam, mas também faziam instrumentos musicais com sucata (lembra-se de ter feito uns tambores). E na educação física, lembra-se de atividades, jogos e brincadeiras.

Sempre se relacionou bem com os professores e colegas, mas recorda-se de ter vivenciado algumas brigas e conflitos, que eram intermediadas pelos professores em um espaço reservado para isto. Normalmente, nesses momentos, havia um tempo privilegiado para conversarem e todos podiam falar como estivessem pensando ou sentindo.

Pelo relato de Eduardo, percebe-se que na Educ as brigas eram consideradas como uma oportunidade de escuta e resolução de conflitos. Ele não se lembra de como eram estas conversas. Mas, o fato de recordar de um espaço específico para esta situação, indica que as relações eram de grande significado nesta escola.

Quando questionado sobre o que mais gostava na Educ, Eduardo não pensou duas vezes e disse: *A liberdade!*

Não tinha tanta... nada era regrado... por exemplo, você nunca vai ver alguém subindo em uma árvore, num colégio maior assim. Na Educ já tinha mais essa liberdade. Tipo... tinham regras, mas eram o mínimo necessário pra manter a ordem (Informação verbal. Eduardo, 2015).

Não se lembrou de algo que o desagradava na Educ ou que pudesse ter sido diferente. Mesmo ter apenas um colega em sala, em seus dois últimos anos na escola, não significou algo negativo. Muito pelo contrário! A sua relação com este colega era tão boa que não via nenhum problema em ter só ele de colega. Além disso, se relacionava muito bem com os colegas das outras turmas.

Estudar na Escola Educ, para Eduardo, significou a possibilidade de “guardar memórias boas e algumas amizades” que mantém até hoje

6.8 Considerações sobre a experiência de ter sido aluno da Escola Educ

Nesta parte da pesquisa, o que se objetiva não é fazer uma avaliação qualitativa da proposta pedagógica da Escola Educ a partir dos relatos dos sete ex-alunos entrevistados. Até porque esta não é a intenção de toda a construção realizada neste trabalho. Mas, sim, compreender o que significou para esses sujeitos, hoje adultos (seja iniciando a formação acadêmica; seja concluindo; seja estando no mercado de trabalho há algum tempo; com ou sem família) terem passado seus anos escolares iniciais em uma escola experimental, cujo cerne da proposta pedagógica eram eles, com suas particularidades, interesses e necessidades.

Sendo assim, o que se propõe neste momento é fazer o resgate destas experiências, com as particularidades de seus enredos, tendo claro que os significados que cada um constrói para uma experiência vivenciada são distintos e singulares. Isto porque trazem elementos que dizem da subjetividade de cada um, marcados pela história de vida, pelas experiências e relações estabelecidas, pelas lembranças, pelos sentidos dados a cada evento vivenciado, pelas cores, cheiros e sons identificados e como se vêm na atualidade. Segundo Rey (2005, p. 28) “A subjetividade aparece somente quando o sujeito ou os grupos estudados se implicam em sua expressão e a pesquisa adquire sentido para eles.” Partindo desta reflexão, a avaliação que pode ser feita a partir das entrevistas realizadas, é que foi possível alcançar, mesmo em graus variados e impossíveis de serem mensurados, aspectos da subjetividade dos sete entrevistados, tendo em vista o envolvimento e, em alguns casos, a emotividade nas lembranças trazidas.

Mesmo tendo clareza, da impossibilidade da neutralidade, também no momento das entrevistas (uma vez que todos sabiam que estavam sendo entrevistados pela neta dos diretores da escola em questão), o que se buscou foi um distanciamento mínimo para a escuta destas sete outras experiências.

Gustavo, por exemplo, diz ter sido marcado pelas fortes lembranças da liberdade vivenciada em seu dia a dia, em contato frequente e intenso com a natureza. Contato este que se estendia para além da Educ, acompanhando-o até o trajeto de sua casa, também rodeado por natureza e pelas matas que adentravam sua escola. Bastante intenso em seu relato, deixa claro a importância de ter sido aluno de uma escola na qual tinha liberdade para criar nas artes, nas falas e nas relações. Liberdade esta que se estendia para o concreto: portas e portões abertos, campinho de terra batida, riacho, rua, indicando o quão significativo era o que ali dentro acontecia, interconectando-se com o que podia ver e sentir também fora. Aprendeu com os livros e com a natureza. Lembra-se da teoria sendo acompanhada pela prática. Para Gustavo, ir para a escola significava estar em família, pela proximidade com os colegas, professores, diretores e até com o motorista que o levava para casa. Sair deste contexto significou um desafio inicial na construção de vínculos e novas amizades. Experimentou formas distintas e até antagônicas de resolução de conflitos conduzidas por professores: do diálogo ao castigo e puxão de orelhas, ponto visto por ele como negativo. Qualifica suas vivências nesta escola com palavras como prazer, leveza, simplicidade e resgate das raízes, atribuindo ao que experienciou ali a base para quem se tornou hoje: um homem feliz e realizado em sua vida, com sua família e uma profissão construída de forma criativa e com propósito. Gostaria que sua filha tivesse a oportunidade de estudar nesta escola para vivenciar um pouco do que lhe foi tão significativo.

Pedro, também muito feliz e realizado em sua vida pessoal e profissional, orgulha-se de sempre ter tido uma carreira autônoma, conduzida de forma livre, de acordo com suas necessidades e possibilidades. Atribui esta forma de viver hoje, em grande parte, ao que pôde vivenciar na Educ: uma experiência marcada pela liberdade em contato com a natureza e em família (não só por ter pessoas de sua família estudando nesta escola, mas também por considerar os amigos conquistados como sendo de sua família). Ali, sentia-se em casa, sem se preocupar com o que os

outros poderiam esperar de si. A roupa para estudar era aquela com a qual se sentia confortável no dia. Presenciando portas sempre abertas e salas com enormes janelas de vidro, alegrava-se pela possibilidade de ir e vir com muita leveza. Traz recordações vívidas de caminhadas, riacho, árvores frutíferas, contato com pequenos animais, jogos e atividades sempre com meninos e meninas e momentos nos quais podia criar com liberdade e criatividade, utilizando, também, materiais reciclados. Apesar de adorar as atividades nas hortas, ficou traumatizado por um conflito advindo desta atividade com um colega. Viveu uma relação de proximidade significativa com os professores, estabelecendo contatos que se estenderam para além dos muros da escola. Orgulha-se de ter passado os primeiros anos de sua infância na Educ, onde teve o privilégio de brincar muito. Sentiu falta das regras dos jogos, não dentro da Educ, mas quando saiu dali. Sentiu-se despreparado para lidar com outros colegas em outro contexto com enquadres mais delimitados. Viveu na Educ momentos sem preocupação, com naturalidade e inocência e ressalta, também a vontade que seu filho pudesse estudar nesta escola.

Para Marina, a infância vivida na Escola Educ trouxe a possibilidade de questionar outra experiência, em outro contexto escolar diferente que, segundo ela, foi mais sofrido e vivido com menos sentido. Uma comparação inevitável e natural se estabeleceu de tal forma que a sua escolha profissional foi marcada por estas duas experiências antagônicas e pelo desejo de proporcionar a outras crianças um pouco do que experienciou na Educ. Tocada do início ao fim da entrevista, em alguns momentos não conteve a emoção, especialmente ao dizer o que significou para ela ter sido aluna desta escola nos anos iniciais de sua infância. A lembrança é de ter estudado em um paraíso, com uma estrutura física privilegiada, especialmente pelo contato intenso e frequente com a natureza, no qual a liberdade e a espontaneidade davam a tônica do cotidiano. Ali, podia ser ela mesma com suas ideias, suas criações (nas aulas de artes e de música, por exemplo, construindo instrumentos) e a forma espontânea de se vestir. Adoraria que seus filhos pudessem estudar nesta escola, da qual guarda as melhores recordações, especialmente a possibilidade de brincar muito. Aprendeu também com livros didáticos, mas de forma prioritariamente prática, flexível e compartilhada, trocando ideias e experiências com seus colegas e professores. Nunca se sentiu pressionada ou ansiosa por estar sendo avaliada. Aliás, este é um ponto que a deixou confusa em sua experiência nesta escola, pela

conduta, às vezes, contraditória de alguns professores: tem prova? Não tem? Não pode ter prova? Independente disso carrega na lembrança a leveza e a tranquilidade com que aprendeu e foi avaliada. Também passou por desafios intensos, em uma época em que sentia falta de ter outras amigas para desabafar e compartilhar suas alegrias e pensamentos, mas deparava-se com uma turma só de meninos. Sentiu-se sozinha e desamparada, mas aprendeu a lidar com isto, especialmente com o apoio dos professores, sempre tão presentes e abertos a escutá-la em sua caminhada escolar. Com exceção de uma professora, mais rígida e exigente que a assustou bastante. Na Educ, aprendeu algumas estratégias de resolução de problemas e conflitos, especialmente nas assembleias em que podia falar e escutar. Orgulha-se de contar que aprendeu em meio a miquinhos que “invadem” as salas de aula. Brincou com terra, subiu em árvores, colheu frutas do pé e participou de passeatas e movimentos em prol daquilo que lhe era caro e tão importante: o meio ambiente, a natureza e a vida. Sente as fortes marcas desta experiência em quem é hoje, em seus valores, em seus ideais.

Ana Luiza passou menos de um ano na Escola Educ trazendo poucas, mas intensas lembranças do que viveu ali. Identificada como uma criança bem dotada, com quociente intelectual acima da média, foi para a Educ por ser um ambiente escolar que poderia acolhê-la em sua especificidade. Traz grande orgulho de ter sido identificada como uma criança muito inteligente, o que interferiu positivamente em sua autoestima. Sentia-se acolhida, especialmente pela professora com quem se relacionava em outros momentos fora da escola. Por outro lado, sentia-se diferente das colegas em todos os sentidos, não se identificando com sua pequena turma de colegas. O que, para ela, foi um desafio. Adorava as atividades nas quais podia criar, como as aulas de artes em que podia pintar, e o teatro que fez com os colegas. As atividades ao ar livre, especialmente o contato com as hortas e o riacho, são aquelas trazidas com mais afeto e intensidade.

Gabriel é marcado por intenso saudosismo dos anos vividos na Escola Educ, especialmente das relações próximas com os colegas e professores. Tinha a sensação de fazer parte de uma grande família, em que todos se conheciam e conviviam de forma leve e harmônica. Estudante de letras, diz que seu grande sonho é poder lecionar nesta escola (se ainda existisse!). Foi extremamente feliz ali,

brincando livremente, em contato com a natureza, nas caminhadas na montanha, no riacho e com a turma de amigos que mantém até hoje. Não ir à aula significava perder algo especial. Apesar de ser dois anos mais novo que os colegas de sala (por ser uma criança bem dotada cujo atendimento diferenciado foi o procedimento de aceleração) sempre se sentiu acolhido e fazendo parte do grupo. Participou de aulas dinâmicas nas quais tinha muita liberdade de se expressar. Lembra-se de momentos nos quais se destacou (como na escolha de um desenho seu para ser a capa do convite da festa de fim de ano, enviado para os pais) e nos quais seu desempenho era ruim (nos esportes, por exemplo, que sabia da sua limitação, mas se divertia mesmo assim). Brincou muito e lembra-se com alegria do tempo privilegiado que tinha no recreio. As festas eram aproveitadas bem antes de acontecerem, já que participava ativamente de todo o processo de ornamentação da escola e elaboração do que aconteceria no “grande dia”. Sentia-se valorizado por ser quem era. Considera que o que viveu na Educ o marcou de forma positiva e significativa. Foi muito feliz no melhor lugar que conhecia, tendo a alegria de estudar em um ambiente de paz.

Bruna, também pesarosa de não existir mais a Escola Educ para seus filhos estudarem, tem a recordação de uma infância leve e feliz vivenciada com muita liberdade e com a sensação de estar em família (com professores e colegas sempre próximos). Em suas primeiras e mais intensas lembranças, aparecem as brincadeiras no espaço privilegiado fora das salas de aula, a natureza, as caminhadas na montanha e no riacho e a delícia de estar em um lugar em que “todo mundo conhecia todo mundo”. A partir de uma experiência prática, entendeu que, em uma sala de aula, todos são diferentes e devem ser entendidos e valorizados nas suas diferenças. Aprendeu também com os livros didáticos, mas de forma dinâmica, flexível e prazerosa. Não se lembra de nenhum tipo de avaliação, mas o que guarda em suas lembranças é uma aprendizagem natural, leve, com pouco dever de casa e tempo privilegiado para brincar e ser criança. Questiona-se se ali faltou o contato com tecnologias, mas logo se convence que não. O que foi priorizado nesta escola lhe proporcionou o que considera importante: a oportunidade de ter vivenciado sua infância de forma plena e não ter pulado etapas.

Eduardo, o mais novo dos entrevistados, relaciona sua experiência na Escola Educ com diversão e uma convivência feliz com amigos (com os quais ainda mantém contato frequente). Foi feliz nesta escola, brincando livremente nos clubinhos, jogando bola no campinho de terra batida e estabelecendo vínculos de amizade significativos não apenas com seus colegas, mas também com suas professoras (com quem ainda mantém contato nos dias atuais). Ali se sentia escutado e considerado, em um ambiente leve e prazeroso, aprendendo de forma livre e flexível. Fez alguns exercícios que eram avaliados, mas sem tanto rigor e exigência que presenciou em sua outra escola. Saiu da Educ com a bagagem que precisaria para um novo contexto escolar. Teve facilidade em se adaptar a todas as demandas que apareceram (sejam as sociais, sejam as acadêmicas). Traz recordações de aulas de artes (nas quais utilizava argila, pintava e criava com sucata); aulas de música (nas quais não apenas cantava, mas também confeccionava instrumentos musicais) e educação física (com jogos variados e brincadeiras). Teve seus conflitos com os colegas, sempre intermediados pelos professores de forma satisfatória, nas assembleias. Passou dois anos com apenas um colega em sala e não identifica problemas nisso. Foi tão feliz e tão livre nesta escola que não consegue pensar em uma única coisa que foi ruim em sua experiência ou que pudesse ter sido diferente.

O relato de cada um dos entrevistados sobre a experiência de terem sido alunos da Escola Educ apresenta elementos que podem ser identificados como peculiares e individuais, dizendo de histórias de vida diferentes, com sentidos e significados atribuídos, também de formas diferentes, recheados de sentimentos diversos, em intensidades também diversas, que deixaram marcas. Mas, ao mesmo tempo, aparecem alguns pontos que se assemelham e que parecem terem sido compartilhadas por quem passou uma parte de sua infância ali. E estes pontos em comum, permitem a realização de uma possível conexão entre as lembranças trazidas.

Uma primeira análise que se estabelece, diz respeito às três palavras que foram escolhidas pelos entrevistados para representarem o significado do que experienciaram como alunos da Escola Educ. Dos sete ex-alunos, cinco trouxeram termos que remetem às relações e aos vínculos interpessoais estabelecidos. Sendo estas: “família”, “pessoas” e “convivência”. Quatro trazem “natureza” como sendo

definidora do que vivenciaram ali. Também quatro consideram que “liberdade” marca de forma significativa esta vivência escolar. A palavra “diferença” aparece uma vez, demarcando um ponto tanto positivo quanto negativo desta experiência⁶⁵. E outras palavras que apareceram, também uma vez, indicam marcas positivas deixadas pelo que foi vivenciado. Sendo estas: “paraíso”; “espontaneidade”; “saúde”; “alegria”; “infância” e “diversão”.

Com o conteúdo trazido posteriormente em cada entrevista, estas “palavras soltas” foram se entrelaçando em enredos mais complexos, com lembranças de lugares, cores, cheiros, sons, experiências e histórias. Mas, em um primeiro momento, sem relacioná-las ao contexto, pode-se perceber que as marcas deixadas na lembrança dos entrevistados foram prioritariamente positivas, relacionadas à uma infância vivida de forma alegre e espontânea, em um lugar gostoso de se estar, sendo considerados em suas diferenças, com liberdade, em contato com a natureza e próximos a pessoas significativas.

Dentre as lembranças trazidas pelos entrevistados, que os marcaram de forma positiva, destacam-se:

- as relações de proximidade e afeto estabelecidas com os colegas de sala e com os colegas da escola como um todo;
- relações de proximidade e afeto estabelecidas com os professores;
- número reduzido de alunos por turma;
- liberdade de ir, vir e circular por todos os ambientes da escola espontaneamente;
- liberdade de expressão através do pensamento, da fala e das criações artísticas;
- liberdade para se vestirem da forma como se sentissem à vontade para ir à escola;
- contato intenso e frequente com a natureza;
- tempo privilegiado para a brincadeira livre;
- aulas dadas de forma dinâmica;

⁶⁵ Esta palavra aparece na entrevista de Ana Luiza, que diz da importância de ter sido identificada como uma “criança inteligente” (bem dotada) e do impacto positivo em sua autoestima. Mas, por outro lado, também se lembra do desafio que sentia em se ver diferente do seu pequeno grupo de colegas, com as quais tinha que conviver, sem a possibilidade de estabelecer outros vínculos por se ver em um grupo pequeno e homogêneo.

- conteúdo teórico associado a vivência prática;
- aula de Artes com materiais diversos (desenho, pintura, argila, sucata) e a possibilidade de criar ou de se expressar livremente;
- aula de música como um espaço para a música e para a confecção dos próprios instrumentos;
- aula de educação física como um espaço para brincadeiras e jogos de meninos e de meninas juntos;
- pouco dever para casa (possibilitava tempo livre em casa para descansar, brincar e fazer outras atividades);
- leveza no processo de aprendizagem e na forma como eram avaliados.

Os pontos apresentados são ressaltados na proposta pedagógica da Escola Educ como sendo centrais no que diz respeito à essência e identidade desta Escola (ANTIPOFF, D., 2003; ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 1981; ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA, 2006).

Um aspecto unânime nas entrevistas foi a lembrança intensa e positiva das atividades realizadas na área externa da escola, especialmente o contato diário e próximo com a natureza. Em todas as falas, o diferencial da proposta pedagógica parece ter sido a possibilidade de um contato frequente com as hortas, os pequenos animais, a montanha, o campinho de terra batida, a montanha, o riacho e as árvores com suas frutas que podiam ser colhidas sem quaisquer tipo de restrições.

Esta proposta é condizente com o que Antipoff (1973) afirma sobre a importância de a escola se voltar para a natureza e proporcionar aos seus alunos uma forma de aprender espontânea, amparada pelos fenômenos naturais do meio ambiente. O que também vai ao encontro dos postulados centrais do movimento da Escola Nova, apresentado por Lourenço Filho (2002), que cita algumas características que uma escola deveria ter para ser considerada deste movimento. Sendo que uma destas características é a necessidade de se localizar no campo, próxima a natureza (entendida como o meio natural da criança).

Nas entrevistas analisadas, parece não haver diferenciação de os espaços internos serem destinados à aprendizagem formal e os externos aos momentos de lazer.

Estes espaços da escola se entrelaçam nas lembranças, sendo ambos utilizados e sentidos como espaços de aprender de forma leve, fluida, e prazerosa.

Relacionadas à “liberdade”, apareceram lembranças da porta das salas sempre abertas, assim como o portão de entrada da escola; atividades frequentes na área externa, fora de sala; possibilidade de brincarem do que quisessem em espaços na natureza; possibilidade de inventarem o que quisessem nas aulas de artes; o fato de na escola não ter uniforme; poucas regras (apenas quando eram necessárias); possibilidade de subirem em árvores e colherem frutas do pé, quando assim o desejassem, além da possibilidade de serem espontâneos em suas ideias, em suas falas e criações artísticas.

As aulas de artes com possibilidade de criarem livremente apareceram em destaque em todas as entrevistas. Eram momentos vivenciados com mais prazer, especialmente pela abertura para se colocarem e criarem, expressando quem eram e como estavam se sentindo.

Sentirem-se escutados e considerados em suas colocações, marcou de forma positiva e significativa a trajetória dos alunos entrevistados. Rogers (1978; 1999) ressalta a importância de a criança estar imersa em um ambiente escolar no qual se sinta livre para ser ela mesma e para buscar as informações e conhecimentos que lhes suscitem interesse, curiosidade ou necessidade de aprender. Isto porque entende que cada criança tem, dentro de si, uma tendência autorrealizadora que será desenvolvida se existirem determinadas condições facilitadoras. E um ambiente livre de julgamentos, críticas e aberto incondicionalmente à individualidade de cada aluno, é uma destas condições.

Edouard Claparède (1951) acreditava em uma concepção funcional aplicada à educação. Sendo assim, a criança deveria ser tomada como centro do programa e dos métodos escolares. Além disso, acreditava que o “motor da educação” deveria ser o interesse da criança, e não o medo do castigo e da punição. Nesta abordagem, denominada de “Escola Ativa”, a atividade espontânea e interessada da criança deveriam ser a referência principal do educador.

As lembranças em relação aos conteúdos aprendidos foram relacionadas à prática, impregnados de sentido e de interesse pelos alunos. Aspecto enfatizado por Rogers (1978) como facilitador de um processo de aprendizagem significativa.

Concordando com esta proposta, Piaget (1974) afirma que o conhecimento e desenvolvimento intelectual é resultado da ação da criança, devendo o ambiente ser estimulador e proporcionador de situações interessantes que oportunizem o desenvolvimento em um ambiente livre.

A proximidade com os professores e a abertura que sentiam nessa relação não apenas no cotidiano escolar, mas também na vida fora da escola, foi ressaltada pelos entrevistados. Lembraram espontaneamente do nome de, pelo menos, um professor que tiveram na Educ. Sendo que alguns relataram situações nas quais conviveram com os professores em outros contextos, inclusive mantendo contato no momento atual de suas vidas.

A ênfase em uma relação mais humana e próxima do professor com os alunos é também defendida por Rogers (1978; 1999) e pelos representantes do movimento da escola nova que ressaltavam a necessidade de um professor, sensível e presente ao processo de aprendizagem dos alunos, com uma postura de poucos direcionamentos e respeito aos interesses individuais (JENKINS, 2000).

Outro aspecto abordado nos relatos de forma intensa, carregado de um misto de orgulho e saudosismo, foi a lembrança de tempo e espaço privilegiados para as brincadeiras livre. Estas lembranças trazem como pano de fundo o que fica para os entrevistados como a referência de uma infância bem vivida, de forma natural e leve, sem o peso de terem que pular uma etapa de suas vidas.

Segundo Claparède (1951, p. 165) a função primordial da escola deveria ser “prolongar a infância, ou ao menos explorar-lhe os caracteres próprios, as potencialidades genéticas, a curiosidade nativa, a tendência a experimentar”.

O processo de análise das entrevistas também identificou alguns pontos de tensão entre o que foi indicado na proposta pedagógica da Escola Educ e o que de fato foi

experenciado. Como, por exemplo, o número reduzido de alunos em sala de aula, o processo de avaliação e a forma de resolução de conflitos. Pontos estes que trouxeram impactos diferenciados na experiência de alguns destes alunos.

Poucos colegas em sala foi percebido por todos os entrevistados como positivo no sentido de permitir uma maior proximidade não só com os colegas mas, sobretudo, com os professores. Fato este que teve papel fundamental na leveza e tranquilidade com a qual aprendiam e eram acompanhados em seus processos de aprendizagem.

Mas, se por um lado ter poucos alunos em sala parece ter favorecido a aprendizagem, pelo acompanhamento mais próximo com os professores, além da possibilidade do estreitamento de laços, este fator também parece ter sido gerador de algumas questões não tão prazerosas e positivas assim. Para dois dos sete entrevistados, ter poucos colegas, pelo menos em algum momento de suas vivências, trouxe desafios que poderiam ter sido minimizados ou inexistentes, se tivessem mais colegas. Para Marina, por exemplo, ter sido a única menina em uma série específica, trouxe angústia e um sentimento de solidão que, com o tempo e a intervenção da professora, foi superado. Já para Ana Luiza, ter poucas colegas dificultou o estabelecimento de vínculos, sentindo-se diferente das colegas (que foram identificadas por ela como tendo um mesmo perfil). Além disso, em alguns relatos aparece de forma implícita a dificuldade, pelo menos momentânea, em fazer novas amizades em novos ambientes escolares, com mais pessoas. O que pode ser consequência de uma experiência “protegida”, na qual o “todo mundo conhecer todo mundo” pode não favorecer um movimento de saída de uma zona de conforto para conquistar novas amizades.

Outro aspecto de tensão é a forma de avaliação. Se por um lado, nos documentos consultados a utilização de provas, notas e boletins é claramente abolida, como sendo proporcionadora de tensão e preocupações desnecessárias nos alunos, por outro, a lembrança de provas ou atividades avaliativas aparece em algumas entrevistas. Gustavo, Pedro e Gabriel acreditam que tiveram provas (porque ao saírem da escola, receberam um boletim com suas notas finais), mas não trouxeram muitos detalhes sobre isto em suas falas. Ana Luiza e Bruna não têm qualquer lembrança de como eram avaliadas. Bruna, por exemplo, relata que isto a deixou

bastante curiosa, especialmente quando saiu da Educ e foi para outra escola. Já Marina e Eduardo trazem lembranças claras de terem sim, realizados provas formais. Marina inclusive relata o quão confusa ficou, ao escutar de uma de suas professoras, que daria prova por acreditar que eles precisavam desta experiência e, ao mesmo tempo, escutar de outra que na Escola Educ não tinha prova.

Apesar de todas essas aparentes contradições trazidas pelas diferentes histórias, não houve, por parte de nenhum entrevistado, a lembrança de se sentirem pressionados ou ansiosos por estarem sendo avaliados. O que sobressaiu foi a lembrança de leveza e tranquilidade no processo de aprendizagem e de avaliação.

Também a proposta de resolução de conflitos pelo diálogo respeitoso e democrático aparece, nesta análise, como ponto de tensão na proposta pedagógica da Escola Educ. Foi ressaltado em alguns relatos as conversas construtivas com os professores e colegas, no formato de assembleias democráticas (como proposto também pelos representantes do movimento da escola nova). Mas, nem todos experienciaram apenas esta forma de construir os limites e combinados diários. Gustavo, por exemplo, tem recordação de “castigos” e “puxões de orelhas” dados pelos professores. E, apesar de trazer este ponto como negativo, afirma que quando estes recursos disciplinadores apareciam, os professores tinham razão em utilizá-los. Este significado dado por Gustavo pode indicar a intensidade do vínculo afetivo construído em relação à sua experiência escolar na Educ, uma vez que a agressão física, especialmente na contemporaneidade, é terminantemente rejeitada como possibilidade de construção de limites e disciplina.

Quando questionados sobre o que achavam que poderia ter sido diferente ou que não foi positivo na experiência vivenciada como alunos da Escola Educ, três aspectos foram levantados. Sendo estes: o pouco preparo que tiveram em aulas de inglês; a inexistência de recursos tecnológicos (este aspecto, trazido por Bruna com olhar atual, foi logo descartado) e o despreparo em relação às regras dos jogos esportivos.

Não foi intenção desta análise realizar um balanço final no sentido de apresentar a experiência de ter sido aluno da Escola Educ como positiva ou negativa, mas, sim,

apresentar com o maior número de detalhes possível, o que significou para estes sete ex-alunos vivenciarem os primeiros anos de suas infâncias neste contexto escolar específico.

Em todos os relatos analisados foi percebido o saudosismo de um tempo vivido, que não volta mais. Saudade da infância, das brincadeiras, do espaço físico, da natureza, dos colegas, dos professores, da leveza de se viver e aprender ali. Palavras como “simples”, “natural”, “leve”, “prazer”, “simplicidade”, “inocência”, “resgate das raízes”, “paraíso”, “melhor lugar que conheci”, “ambiente de paz” foram referidas à Escola Educ e às experiências ali vivenciadas.

Dentre os significados dados por terem estudado nesta escola, aparece, implicitamente, um sentimento de gratidão pelas experiências importantes vivenciadas na Educ, como base para a formação de quem se tornaram hoje: adultos que se consideram felizes, realizados e bem sucedidos em suas escolhas pessoais, acadêmicas e profissionais.

Em seis das sete entrevistas aparece a frustração pelo fato de a Escola Educ não existir mais, e o desejo de que os filhos pudessem também estudar ali e viver algo similar ao que viveram: uma infância leve e feliz.

Dado mais significativo que este não há... O que queremos para os nossos filhos senão aquilo que consideramos o melhor?

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, apresentada no formato de estudo de caso histórico, contou a história da Escola Educ. Uma escola experimental cuja proposta pedagógica foi elaborada por Daniel e Otília Antipoff a partir de alguns postulados teóricos inspiradores que possibilitaram a construção de uma “identidade-mosaico” peculiar para esta experiência educacional. Mosaico este que foi construído a partir de ladrilhos de diversos tamanhos, cores e formatos, tendo em sua constituição todas as características que os seus diretores fundadores consideravam importantes e significativas para favorecerem o desenvolvimento de uma criança em seus primeiros anos de escolarização.

Não foi objetivo realizar uma avaliação desta “identidade-mosaico” como positiva ou negativa. Mas, sim, apresentá-la com suas particularidades, identificando, também, o significado de ter feito parte destas “formas, tamanhos e cores” para os seus alunos. Além de buscar suas possíveis contribuições para alguns desafios encontrados na educação contemporânea. Ou seja, buscou-se estabelecer conexões entre ideias, construindo um novo pedaço de história, dialogando com algumas questões e ideias educacionais atuais.

Importante ressaltar que temos a clareza de que a experiência da Escola Educ é muito específica no sentido de que compreende alguns aspectos que possibilitaram que acontecesse da forma como foi apresentada.

Um dos pontos que merece destaque é o fato de ser uma escola pequena, com a proposta de ter as salas de aula compostas por, no máximo quinze alunos. Trata-se, portanto, de um formato oneroso do ponto de vista financeiro⁶⁶, específico e condizente para poucos alunos, sendo difícil de ser proposto em contextos educacionais amplos. Além disto, seus alunos eram representativos de um grupo relativamente homogêneo, advindos da classe média, classe média alta. Sua condição física privilegiada, imersa em um ambiente natural, rodeada por

⁶⁶ O número reduzido de alunos foi o motivo do encerramento das atividades da Escola Educ, no final do ano de 2007.

montanhas, riachos e árvores frutíferas (uma raridade nos grandes centros urbanos) também marca a especificidade desta experiência educacional.

Trata-se, portanto, de um enquadramento que facilita uma proposta pedagógica centrada no aluno, voltada para seus interesses e motivações, com um sistema avaliativo processual, diário e complexo, realizado de forma holística por seus educadores.

A escola funcionou por vinte e nove anos como um “pequeno laboratório” educacional, possibilitando um acompanhamento minucioso e detalhado do que ali acontecia.

O que se pretendeu com este estudo de caso histórico, não foi, tampouco, divulgar uma “fórmula educacional milagrosa” cuja receita deverá ser reproduzida e multiplicada. Mas, sim, apresentar um “fazer pedagógico diferente”, marcando a possibilidade de uma escola seguir uma perspectiva que não se enquadre no convencional e, mais do que isto, conhecer os efeitos que este enquadramento “não convencional” causou em alguns de seus alunos.

Um último aspecto importante de se mencionar é a considerável qualificação acadêmica e profissional de seus diretores: psicólogos e educadores atuantes e atualizados em relação às propostas educacionais e psicológicas que eram produzidas e divulgadas nos diferentes continentes. E foi a partir dessa constante atualização com os conhecimentos que circulavam pelo mundo, que a Escola Educ foi gerada: a partir de inspirações teóricas norte-americanas, russas e genebrinas, que marcaram a originalidade do “mosaico” desta experiência educacional.

A Escola Educ não foi a única e nem surgiu isoladamente na busca pela renovação escolar. Mas esteve sim amparada pelos ideais do movimento da escola nova, sendo considerada aqui como uma expressão deste movimento no Brasil.

Helena Antipoff, mãe e sogra de Daniel e Otília Antipoff respectivamente, psicóloga e educadora, nascida na Rússia, com influências francesas, genebrinas e soviéticas em sua formação é entendida nesta pesquisa como uma referência “híbrida” e

também como um “ponto de interseção” entre os fundadores da Escola Educ e as teorias que embasaram a construção de sua proposta. Russa de nascimento, com passagem de estudos acadêmicos na França (estagiando com Simon, no laboratório de Binet-Simon) e participação ativa no Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, sob orientação de Edouard Claparede, esteve envolvida com as propostas do movimento da escola nova. Novamente na Rússia, na década de 1910, envolveu-se profissionalmente no trabalho com crianças abandonadas durante as guerras e revoluções que assolaram o país. Com a proposta de uma educação humanista, foi referência no desenvolvimento de uma perspectiva sociohistórica em sua atuação, afirmando que a cultura, o ambiente e os estímulos são marcantes no desenvolvimento cognitivo de uma criança. Acreditava na importância de se conhecer a criança antes de educá-la e, também, destacava o quão benéfico seria a educação voltar-se para a natureza (que é o meio natural da criança). Além disto, buscou formas específicas de se trabalhar com crianças bem dotadas propondo, por exemplo, encontros aos finais de semana ou nas férias por meio de oficinas com temas e atividades variadas, buscando estimular e desenvolver os diferentes talentos que fossem identificados nestas crianças.

Edouard Claparède e Jean Piaget, representantes ativos do movimento da Escola Nova na Europa, no início do século XX, e também estudiosos do desenvolvimento infantil, trouxeram contribuições significativas à educação das crianças. Claparède, defensor de uma pedagogia fundamentada na observação e na experiência, entendia a infância como um momento importante na vida de uma criança, tendo, valor e função em si mesma. Afirmava que a escola deveria favorecer a vivência desta fase específica do desenvolvimento humano com liberdade de expressão, criatividade e privilegiada no brincar (entendido como a linguagem primordial da criança). Sendo assim, a escola deveria ser “sob medida” adequando-se aos interesses individuais e subjetivos da criança, colocada no centro de seu processo de aprendizagem de forma ativa. Piaget, estudioso da inteligência, buscou o entendimento de como as crianças aprendem e como se desenvolvem do ponto de vista cognitivo. Amparado por um viés interacionista, entendia também, a criança como ativa neste processo, sendo beneficiada e estimulada pelas experiências e vivências estabelecidas com o seu ambiente. Identificou estágios específicos de

desenvolvimento cognitivo que favoreceram o entendimento de como a criança aprende melhor em cada momento de seu desenvolvimento.

Alexandre Lazursky, psiquiatra russo, dedicou sua vida ao estudo da personalidade. Através de um extenso trabalho de observação com crianças, em escolas, identificou que determinadas atividades favoreciam as manifestações de aspectos da personalidade destas. Propondo, então, uma metodologia de observação e avaliação denominada de Experimentação Natural.

Carl Rogers, psicólogo norte-americano, desacreditado em relação aos moldes da educação tradicional, propôs o “Ensino Centrado no Aluno”. Entendia que a pessoa do aluno tem, dentro de si, uma tendência realizadora em relação à sua aprendizagem devendo ser o protagonista em todos os momentos de seu processo. Além disso, acreditava que a aprendizagem que realmente importava era aquela autoiniciada e construída a partir do interesse e da motivação daquele que aprende. Mas, para que esta aprendizagem acontecesse de fato, as relações estabelecidas entre o professor e os alunos deveriam ser marcadas pela empatia, congruência e aceitação incondicional.

Lewis Terman, Leta Stetter Hollingworth e Catharine Cox Milles, psicólogos norte-americanos, interessaram-se pelo estudo das hoje denominadas crianças com altas habilidades/superdotação. Destacavam a importância da identificação precoce e de estímulos específicos e diferenciados para essas crianças em suas experiências escolares. Apesar de advirem de uma tradição teórica inatista, não refutavam o papel do ambiente escolar no que diz respeito ao melhor desenvolvimento dos talentos identificados.

Os autores e suas propostas teóricas acima citadas foram, nesta pesquisa, considerados os “ladrilhos” com formas, tamanhos e cores específicos, escolhidos por Daniel e Ottília Antipoff para compor, também, a “identidade-mosaico” da Escola Educ. De forma ativa e crítica, esses conhecimentos que circularam, foram recepcionados e incorporados na proposta pedagógica da Escola Educ, resultando em um enquadre educacional específico, marcado pela originalidade de sua construção.

Considerada uma Escola Ecológica, com a educação voltada para a natureza, a Escola Educ marcou sua originalidade e especificidade na liberdade e proximidade com a qual seus alunos se relacionavam diariamente com o ambiente natural que a rodeava. Com um projeto arquitetônico específico, os ambientes interno e externo se interconectavam favorecendo uma aprendizagem marcada pelo encontro com o natural. Tendo a criança e seu interesse como o foco do processo de aprendizagem, o ensino individualizado, de fato, também deixou sua marca de especificidade na proposta educacional da Educ pois favoreceu a construção de relações significativas, de proximidade e afeto não só entre os alunos, mas, também, entre os professores, alunos e demais pessoas que faziam parte do dia a dia na escola. Favorecendo, com isto, o diálogo e a construção de relações democráticas. Tendo a felicidade de seus alunos como um de seus objetivos educacionais, e o prazer pelo estudo como uma meta, a Escola Educ cumpriu com o currículo acadêmico, amparado por uma metodologia de ensino, realizada por meio de projetos de estudos, nos quais teoria e prática interconectavam-se sempre que possível. A ênfase no brincar livre e espontâneo, assim como na criatividade e liberdade de expressão, também são considerados aqui como ladrilhos marcantes na “identidade mosaico” da Educ. Além da metodologia específica para se trabalhar com as crianças bem dotadas, no contexto escolar, e uma proposta de avaliação da aprendizagem realizada pela experimentação natural, marcada pelo interesse em se conhecer a criança nos variados aspectos do seu desenvolvimento, sendo esta a melhor forma de educa-la e ensiná-la.

Dentre alguns dos desafios da educação contemporânea, dois foram escolhidos para dialogar com a proposta pedagógica da Escola Educ, trazendo novos dados e também inspiração para a construção de outros “fazer pedagógicos” diferenciados.

O primeiro desafio escolhido é a proposta de acolher e considerar as diferenças dos alunos na escola regular. Em relação a este aspecto, considera-se que a Escola Educ trouxe uma contribuição original e significativa para o contexto educacional de Belo Horizonte, através de uma proposta educacional com viés inclusivo, muito antes de esta discussão aparecer de forma específica e formalizada, na legislação educacional brasileira. A Escola Educ se propôs a atender crianças bem dotadas em

um momento que inexistia qualquer amparo legal de obrigatoriedade para este tipo de prestação de serviço nos contextos educacionais regulares. Fundada em 1978, esteve à frente de um movimento posterior, marcado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, em 1994, e pela LDB, de 1996, que trouxe a responsabilização da escola regular em fornecer serviços de apoio especializado às peculiaridades das crianças da educação especial (dentre as quais as crianças com altas habilidades/superdotação). Apesar de aparecer evidenciado na proposta pedagógica da Escola Educ apenas uma metodologia específica para crianças bem dotadas, ao longo de seus anos de funcionamento, várias crianças com déficits ou deficiências intelectuais e/ou físicas também foram acolhidas de forma espontânea neste contexto escolar.

Como constatou-se, poucas são as escolas contemporâneas que apresentam uma metodologia de trabalho específica voltada para as crianças com altas habilidades/superdotação e vários podem ser os motivos para isto acontecer. Dentre alguns deles, pode-se citar a falta de crença na necessidade deste tipo de atendimento, uma vez que ainda existe a concepção equivocada de que estas crianças não necessitam de qualquer amparo pedagógico, pois apresentam facilidade em aprender, podendo conduzir os seus estudos de forma autônoma e independente; a dificuldade na identificação destas crianças; a desinformação e o despreparo para lidar com as mesmas. E, por último, pode-se citar a dificuldade de os professores flexibilizarem o currículo, pela sobrecarga de trabalho, além da cobrança por resultados homogêneos.

A escola tem papel fundamental no processo de aprendizagem destas crianças, propondo modificações curriculares e estratégias educacionais que favoreçam o desenvolvimento e aprimoramento dos talentos identificados. As Diretrizes Gerais para o atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação, datada de 1995, propõem a criação de práticas pedagógicas que respeitem os ritmos diferenciados de aprendizagem, além da utilização de técnicas de trabalho que favoreçam a reflexão, discussão e participação individual e coletiva sobre estas crianças.

Para o atendimento específico desta clientela, utilizou-se, na Escola Educ, de algumas estratégias pedagógicas. Dentre elas, citam-se a aceleração; os grupos móveis; grupos de estudo por interesse e as pesquisas individuais. O que era realizado com estas crianças já no final da década de 1970, é condizente com a proposta atual de uma educação que seja inclusiva, considerando que as crianças bem dotadas necessitam de estratégias educacionais específicas, nas escolas regulares.

O segundo desafio educacional contemporâneo escolhido para dialogar com a proposta pedagógica da Escola Educ é a avaliação pedagógica dos alunos. Apesar da existência de um forte movimento que busca um tipo de avaliação padronizada, conteudista e pouco flexível (especialmente nas escolas com uma proposta de ensino tradicional), vários autores contemporâneos estudam novas formas de avaliar a aprendizagem e os progressos pedagógicos de uma criança. Trata-se de um tema que traz questionamentos constantes em relação aos seus efeitos na subjetividade e autoestima dos alunos, além de ser um dos temas mobilizadores da realização desta pesquisa.

Atualmente, existe também a busca por uma avaliação que seja processual, diagnóstica e formativa. Acredita-se que a metodologia avaliativa utilizada na Escola Educ, pelo método da Experimentação Natural, deve ser conhecida uma vez que propõe uma forma original de ver e entender não só a criança em seu desenvolvimento amplo, mas, também, o seu processo de aprendizagem.

A partir do que foi apresentado aqui, entende-se que o conhecimento da proposta pedagógica da Escola Educ referente ao atendimento de crianças bem dotadas e à avaliação pedagógica de seus alunos pode contribuir com os desafios apresentados na contemporaneidade, uma vez que traz novos dados sobre formas específicas e originais de se trabalhar com estes temas na escola regular.

Esta pesquisa iniciou-se com a hipótese de que ter estudado na Escola Educ, com a proposta pedagógica específica aqui apresentada, favoreceu a construção da autoestima positiva em seus alunos e a aprendizagem escolar marcada pelo prazer

e pela autonomia de ações. Proporcionando efeitos positivos também na relação com a escola e com o processo de aprendizagem em suas histórias de vida.

Um primeiro ponto que deve ser considerado é a impossibilidade de, com esta pequena amostra de entrevistados (sete ex-alunos), ser realizada alguma generalização que represente todas as crianças que estudaram na Escola Educ. Esta, definitivamente, não foi a intenção da pesquisa. Mas, sim, entender, nesta pequena amostra, o que significou fazer parte desta história e quais foram as marcas deixadas.

Constatou-se, com a análise das entrevistas, a unanimidade na avaliação das experiências vivenciadas na Escola Educ como sendo prioritariamente prazerosas e felizes, remetendo a lembranças de uma infância vivida com leveza e espontaneidade, em um lugar gostoso de se estar, sendo considerados em suas diferenças, com liberdade, em contato com a natureza e próximos a pessoas significativas.

A partir desta constatação, entende-se que a hipótese inicial pode ser confirmada em parte. Pode-se afirmar que as pessoas que vivenciaram o “ser aluno da Escola Educ”, em algum momento de seus anos iniciais de escolarização, foram impactados positivamente por esta experiência. Experiência esta, relacionada ao prazer em aprender de forma diferente, contextualizada, relacionada com a prática e, muitas vezes, lúdica. Constatou-se também, a relação que os entrevistados fazem da experiência na Educ (sendo vistos, respeitados e considerados em suas falas, criações e pensamentos) com a forma como se veem na atualidade e com quem se tornaram. Demarcando, com isto, que as experiências vivenciadas nesta escola não foram determinantes, mas favoreceram a construção de uma autoestima positiva em seus ex-alunos.

Por outro lado, não é possível afirmar que esta experiência escolar favoreceu a construção de um trajeto de aprendizagem escolar marcado pelo prazer e pela autonomia de ações em suas histórias de vida. Até porque vários foram os relatos de estranhamento e até mesmo angústia, relacionadas às experiências em outras escolas.

Diante do que foi apresentado, entende-se que ter sido aluno da Escola Educ, para estes sete ex-alunos, favoreceu a construção de uma auto estima positiva mas, ao sair dali, não necessariamente esta experiência implicou em uma relação de prazer e autonomia em aprender em outros contextos, com outras metodologias de ensino e outras propostas pedagógicas.

Também foram identificadas algumas tensões na proposta pedagógica da Escola Educ que marcam a riqueza da sua singularidade. Dentre elas, citam-se os efeitos de se ter poucos alunos em sala de aula para a experiência das crianças, não só no momento em que passaram por isso (pela impossibilidade em estabelecer vínculos variados e com grupos heterogêneos), mas, também, quando mudaram de contexto (o que resultou, em alguns casos, em uma dificuldade inicial em estabelecer novas relações); a avaliação pedagógica pela Experimentação Natural, considerada pelos sete entrevistados como isenta de estresse ou qualquer tipo de preocupação, mas vivenciada de formas diversas (muitas vezes incoerentes com o que de fato se propunha na proposta pedagógica); e, por último, a forma de resolução de conflitos, sendo associada tanto a estratégias autoritárias, quanto a momentos democráticos marcados pelo diálogo e pela construção coletiva.

Contar a história da Escola Educ enfatizando alguns aspectos de sua proposta pedagógica deixa em aberto alguns pontos, merecedores de novas pesquisas, com maiores aprofundamentos e questionamentos. Entender de forma detalhada algumas metodologias utilizadas, tais como o método de alfabetização natural; matemática inspirada em Piaget; redação livre e concentração de interesses; granjinha escolar e método científico pelas observações podem trazer mais dados sobre o processo de ensino priorizado na Educ.

Também compreender o ponto de vista dos professores, com suas lembranças de como era construída “a ponte” entre a proposta pedagógica teórica (o que e como era passado pelos diretores) e a relação pedagógica com os alunos, merece uma investigação. Considera-se que, para o que foi apresentado, foi necessária a participação direta de muitos profissionais que, concordando ou não com o que se propunha, colocaram algo pessoal nesta atuação.

A escolha por estudar a proposta da Educ a partir de documentos e da escuta apenas de ex-alunos está diretamente relacionada à minha mobilização inicial para a consecução desta pesquisa: inúmeros encaminhamentos de crianças, sem qualquer tipo de problema de aprendizagem ou déficits intelectuais ao meu consultório de psicologia, com a queixa de não aprenderem como é esperado ou de não atingirem os resultados pedagógicos que se espera. A maioria destas crianças estuda em escolas bem avaliadas pelo MEC, a partir do resultado dos alunos no ENEM.

Deve-se ressaltar que as escolas que fazem esses encaminhamentos (normalmente grandes e com muitos alunos em sala de aula) não são “más” ou fazem isto de forma descontextualizada e isoladamente. Vivemos um momento no qual a avaliação atinge lugar de destaque nas decisões pedagógicas. As escolas são avaliadas anualmente e o parâmetro utilizado é o resultado dos alunos. Resultados estes divulgados e, em muitos casos, ostentados para atrair maior clientela. Cada vez mais, estas escolas esperam e exigem de seus alunos não a especificidade de uma aprendizagem construída no passo a passo de suas singularidades, mas, sim, o resultado final: a nota. E o fazem tanto por considerarem esta forma de ensinar a melhor quanto, também, amparadas por uma lógica mercadológica. E esta forma de ensinar e avaliar funciona? Sim. Sempre funcionou e sempre vai funcionar. As crianças que estão nestes contextos (muitas delas, deve-se reconhecer, felizes sim, por gostarem de estudar muito, de serem avaliadas formalmente, por terem facilidade neste formato pedagógico e por sentirem prazer nesta forma de aprender) são estimuladas e às vezes treinadas a alcançarem os resultados esperados visando, futuramente, boa posição no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e complexo.

O que se identifica é que as crianças que não se enquadram nesses formatos tradicionais, voltados para resultados específicos, sofrem nesses espaços escolares. Infelizes e incompreendidas sentem ansiedade, angústia, medo e preocupações nada condizentes com o momento atual de suas vidas. Há pouco mais de um mês, escutei de um cliente de oito anos em meu consultório, que em sua escola não tem tempo e nem espaço para brincar, pois o espaço reservado para o recreio é pequeno, todo cimentado e com alguns bancos para sentar. Estava preocupado com a semana de provas que havia iniciado há dois dias. Outra cliente, de dez anos,

traz com frequência em seus atendimentos, a preocupação em estudar muito para se preparar para cursar medicina na UFMG. Estuda em uma escola com avaliações semanais, e quinzenalmente aos sábados. Além disso, a quantidade de tarefas para casa é extensa e demanda tempo para concluir (chegando a ficar de três a quatro horas por dia para concluir as tarefas). Essas duas crianças estudam em escolas que estão entre as cinco melhores avaliadas em Minas Gerais, pelo MEC, no ano de 2016.

Também é comum escutar pais e mães satisfeitos com o rigor e a exigência a qual seus filhos são submetidos na escola e fora dela (com uma sobrecarga de atividades extracurriculares), entendendo que assim estarão se preparando para passar no vestibular e estudar em uma boa faculdade visando, é claro, o mercado de trabalho em um futuro, às vezes, distante...

Por que então escutar o significado da experiência de alguns alunos da Escola Educ? Amparada pela hipótese inicial apresentada, para divulgar, mesmo que advindos de uma amostra tão pequena, dados que mostrem outras possibilidades diferentes daquelas que têm sido enfatizadas nos contextos educacionais. Para tentar soprar uma brisa, contra o vento do medo de um futuro que não existe ainda e que paira em muitas escolas e famílias contemporâneas. O medo de um futuro que enche de penumbra o momento presente e impede, muitas vezes, que crianças vivam, de fato, esta fase tão rica, importante e com a função tão específica que é a infância.

O mundo mudou assim como certamente o fez o mercado de trabalho. Atualmente vive-se em uma sociedade marcada pela colaboração (o que pode ser evidenciado pelas redes sociais). A hierarquia piramidal da sociedade da informação e do conhecimento anterior, já não existe mais. Com o advento da internet, ocorreu a democratização da informação e do conhecimento, com uma mudança irreversível nas relações e nas formas de se produzir e de divulgar os conhecimentos. O que se exige neste mercado de trabalho, aberto às constantes e rápidas transformações, são pessoas criativas, equilibradas emocionalmente, colaborativas, autônomas, críticas e flexíveis em suas formas de pensar e agir.

Tenho minhas dúvidas se os moldes de uma educação que prioriza notas, rankings, competição e desvaloriza a brincadeira livre, a leveza, a flexibilidade e a criatividade está, de fato, favorecendo a construção de adultos com o perfil que este novo mercado de trabalho provavelmente irá exigir cada vez mais.

A brisa que esperava soprar ao final desta pesquisa histórica, sobre a Escola Educ, e que assim o farei é a de que sim, é possível permitir que uma criança brinque muito, seja criança, seja leve, espontânea, sem grandes obrigações durante a sua infância, e se torne um adulto feliz, realizado (de acordo com seus parâmetros pessoais) e bem sucedido. Sim, aprender brincando, de forma lúdica e sem a utilização de provas e avaliações intensas, não é perda de tempo, mas pode enriquecer a história de vida de uma pessoa, nutrindo-a de boas lembranças, de momentos de aprendizagem prazerosos e com significado. E isto certamente trará benefícios para a fase adulta.

Uma criança que se sentiu escutada, valorizada e considerada em suas necessidades, certamente se tornará um adulto “bem nutrido” do ponto de vista psicológico e emocional, trazendo impactos positivos em sua relação consigo mesmo, com as outras pessoas e com a sua vida como um todo.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. 235 p.
- ALDRICH, Richard. The new education and the Institute of education, University of London, 1919-1945. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, London, v. 45, n. 4-5, p. 485-502, aug. 2009. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ864750>>. Acesso em: 13 ago. 2016.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Como desenvolver o potencial criador – um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 118 p.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. O papel da escola na estimulação do talento criativo. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: Grupo A, 2007b.
- ALI, A. S. Issues involved in the evaluation of gifted programmes. **Gifted Education International**, Toronto, v. 16, p. 79-91, 2001. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/026142940101600111>>. Acesso em: 23 ago. 2016.
- ALVES, Rubem. **A Escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2003.
- ANTIPOFF, Cecília Andrade. **Uma proposta original na educação de bem dotados**: ADAV – Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados em sua primeira década de funcionamento: 1973-1983. 2010. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- ANTIPOFF, Cecília Andrade. Sobre a Escola Educ – Uma homenagem a Daniel Antipoff. In: **Boletim CDPHA**, Belo Horizonte, n.19, 2006.
- ANTIPOFF, Daniel. **Bem dotados e o seu potencial, até hoje ignorado**. História do Centro de Educação Criadora – Escola Educ. Acervo Associação Milton Campos. Belo Horizonte, 2003. (Documento Inédito).
- ANTIPOFF, Daniel. **Excepcionais e talentosos – os escolhidos**. Belo Horizonte: Lastro, 1999. 165 p.
- ANTIPOFF, Daniel. **Entre dois continentes**. Belo Horizonte: Lastro, 1997. 206 p.

ANTIPOFF, Daniel; ANTIPOFF, Ottília; ANTIPOFF, Anadale Pitta; ALMEIDA, Helena Ottília Antipoff. **Uma inovação nas áreas verdes da Zona Sul** – uma Escola. Documento datilografado. Acervo do memorial Helena Antipoff. Belo Horizonte, 1977.

ANTIPOFF, Daniel. **Helena Antipoff**: sua vida, sua obra. Belo Horizonte: Itatiaia Ilimitada, 1996. 198 p.

ANTIPOFF, Helena. Estudo da personalidade pelo método de Lazursky. (1926). In: CAMPOS, R. H. F (Org). **Helena Antipoff – Textos escolhidos**. Coleção Clássicos da Psicologia Brasileira, 295-318 p. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

ANTIPOFF, Helena. Experimentação natural como método para estudo da personalidade e da educação do caráter. (1937). In: CAMPOS, R.H.F (Org). **Helena Antipoff – Textos escolhidos**. Coleção Clássicos da Psicologia Brasileira, 301-318 p. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

ANTIPOFF, Helena. A educação do bem dotado. [s/d 2]. In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5**: A educação do bem dotado. Rio de Janeiro: SENAI, 1992a.

ANTIPOFF, Helena. Mensagem aos professores. (1973a). In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5**: A educação do bem dotado. Rio de Janeiro: SENAI, 1992 a.

ANTIPOFF, Helena. Referindo-se aos bem dotados. (1973b). In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5**: A educação do bem dotado. Rio de Janeiro: SENAI, 1992 a.

ANTIPOFF, Helena. Carta a um menino superdotado. (1972). In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5**: A educação do bem dotado. Rio de Janeiro: SENAI, 1992 a.

ANTIPOFF, Helena. O problema do bem dotado no meio rural. (1971). In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5**: A educação do bem dotado. Rio de Janeiro: SENAI, 1992a.

ANTIPOFF, Helena. Ajuda solicitada a um Clube de Serviço – (Carta ao presidente do Lions Clube de Belo Horizonte). (1963). In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5**: A educação do bem dotado. Rio de Janeiro: SENAI, 1992a.

ANTIPOFF, Helena. Ajuda solicitada a um clube de serviço. (1963). In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5:** A educação do bem dotado. Rio de Janeiro: SENAI, 1992a.

ANTIPOFF, Helena. A criança bem-dotada. Revista do Ensino 176/1946. Secretaria de Educação de Minas Gerais. In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5:** A educação do bem dotado. Rio de Janeiro: SENAI, 1992a.

ANTIPOFF, Helena. Campanha da Pestalozzi em prol do bem dotado. (1942). In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5:** A educação do bem dotado. Rio de Janeiro: SENAI, 1992a.

ANTIPOFF, Helena. Primeiros casos de supernormais. 1938. Relatório Geral da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5:** A educação do bem dotado. Rio de Janeiro: SENAI, 1992a.

ANTIPOFF, Helena. Recreação. (1974). In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras Escritas de Helena Antipoff, v. 2:** Fundamentos da educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b.

ANTIPOFF, Helena. Método da experimentação natural no Instituto Pestalozzi. (1958). In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras Escritas de Helena Antipoff, v. 2:** Fundamentos da educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b.

ANTIPOFF, Helena. Fundamentos da Educação. Década de 1940. Edouard Claparède *in memoriam*. In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 2:** Fundamentos da educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b.

ANTIPOFF, Helena. Edouard Clapared – Homem e Educador. (1940). In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 2:** Fundamentos da educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b.

ANTIPOFF, Helena. Os Direitos da Criança. (1934). In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 2:** Fundamentos da educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b.

ANTIPOFF, Helena. Prefácio de Helena Antipoff. (1933). In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea**

das obras escritas de Helena Antipoff, v. 2: Fundamentos da educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b.

ANTIPOFF, Helena. A figura do educador (1932). In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 2:** Fundamentos da educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992c. 369 p.

ANTIPOFF, Helena. Experimentação Natural. [s. d. 1]. In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 2:** Fundamentos da educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b.

ANTIPOFF, Helena. Fundamentos da educação. In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 2.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b. 414p.

ANTIPOFF, Helena. A experimentação natural. Método psicológico de A. Lazursky. (1927). In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 1:** Psicologia Experimental. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992c. 369 p.

ANTIPOFF, Helena. Psicologia experimental. In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras Escritas de Helena Antipoff, v. 1.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992c. 369 p.

ANTIPOFF, Helena. **Desenvolvimento mental da criança.** Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), 1981.

ANTIPOFF, Helena. **A escola precisa voltar a natureza.** Belo Horizonte, 1973. Documento avulso.

ANTIPOFF, Helena. **O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte.** (Boletim 7). Belo Horizonte: Secretaria de Educação e Saúde Pública, 1931.

ANTIPOFF, Otília Braga. **A experimentação natural** – sua aplicação para o estudo da personalidade na educação. Documento Datilografado. Belo Horizonte: Acervo da Família Antipoff, [s/d].

ANTIPOFF, Otília Braga. **Criatividade na escola.** Belo Horizonte: Memorial Helena Antipoff, 1998. Documento datilografado

ANTIPOFF, Otília Braga. O atendimento ao bem dotado – Escola Educ. In: **Boletim do CDPHA.** Belo Horizonte, n. 12, 1994.

ANTIPOFF, Otília Braga. **Escola Educ** – Centro de Educação Criadora. Documento datilografado. Belo Horizonte: Memorial Helena Antipoff, [s/d].

ANTIPOFF, Otília Braga. O bem-dotado e seu atendimento na Fazenda do Rosário. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, p. 381-390. Rio de Janeiro: MEC, 1976.

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2000. 141 p.

ARAUJO, José Carlos Souza & GATTI, Décio Júnior (Orgs). **Novos temas em história da educação brasileira** – Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2002. 225 p

ARAUJO, Saulo de Freitas. A História da Psicologia como medida contra o esquecimento. In: LOURENÇO, Érika; ASSIS, Raquel Martins; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **História da psicologia e contexto sociocultural**: pesquisas contemporâneas, novas abordagens. Belo Horizonte: CDPHA e Editora PUC Minas, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre** – imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 1998.

ASSIS, Raquel Martins; ANTUNES, Mitsuko Makino. Psiquismo da criança: psicologia divulgada pela imprensa educacional no Brasil (1930-1940). **Pshychologia Latina**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 21-30, 2014. Disponível em: <[http://psicologia.ucm.es/data/cont/docs/29-2014-07-29-03%20MARTINS%20\(2\).pdf](http://psicologia.ucm.es/data/cont/docs/29-2014-07-29-03%20MARTINS%20(2).pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BAKER, David B. A brief history of education and training in American Professional Psychology. In: ENCONTRO ANUAL HELENA ANTIPOFF, 30, Faculdade de Educação, e ENCONTRO INTERINSTITUCIONAL DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA PSICOLOGIA, 10, Faculdade de Educação, 2012, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009. 281 p.

BARROS, José D'Assunção. A História cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos DHI/PPH/UEM**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p.125-141, 2005. Disponível em: <http://www.dialogos.uem.br/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=173&path%5B%5D=pdf_152>. Acesso em: 13 ago. 2015.

BATALLA, Denise Valduga. Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Revista fundamentos em humanidades**, Argentina, ano X, n.1, v. (19), p. 77-89, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/184/18411965005.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2000.

BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Pro-posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a12.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Coleção Saber – Publicação Europa-América, 3. ed. 1976. 179p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p

BORGES, Adriana Araújo Pereira. **De anormais a excepcionais** – História de um conceito e de práticas inovadoras em educação especial. Curitiba: CRV, 2015.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Special education in Brazil in the early 20th century: an innovative experience inspired in new education ideals. **Creative Education**, v. 07, p. 971-978, 2016. Disponível em: <http://file.scirp.org/pdf/CE_2016052415215507.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Projovem urbano em revista**: balanço do programa mostra inclusão de jovens à margem da sociedade. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial/MEC. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial/MEC. **Política Nacional de Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informacao-e-comunicacao/informativos-pfdc/edicoes-2007/docs-outubro/Anexo%20Inf%2080%20Verso%20Preliminar%20-%20Politica%20Nacional%20de%20Educao%20Especial.pdf>>. Acesso em: 06 nov 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação infantil. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, 2006. 143 p. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial - PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo. Brasília, DF, 23 de setembro de 2005. Disponível em: <<http://www.unirio.br/prograd/programas-de-graduacao/pet/Lei1118023desetembrode2005.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

BRASIL. **Programa de educação inclusiva**. Direito a diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. 79 p.

BRASIL. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento**, v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 1997, 115 p.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 set. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Tendências e desafios da educação especial**. Organização de Eunice M. L. Soriano de Alencar. Brasília: SEESP, 1994. 263 p.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. 66 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **A hora do superdotado**: uma proposta do Conselho Federal de Educação – Identificação, atendimento educacional. Brasília: CERED, 1986. 82 p.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Educação Tutorial – PET**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

BREHONY, K. J. A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938. **Paedagogica historica**, v. 40, n. 5-6, p.733-755, 2004. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0030923042000293742>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BROCK, A. C. Universalism and indigenization in the history of modern psychology. In: A. C. Brock (Ed). **Internationalizing the history of psychology**. New York University Press, 2006, p. 208-255.

CAILLET, Valérie. Experiência Escolar dos Alunos. In: ZANTEN, Agnès Van. **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. 827 p.

CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. **Revista faculdade de Educação – USP**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. The UFMG archives of the history of psychology in Brazil. **Boletim do CDPHA**, Belo Horizonte, v. 26, p. 340-356, 2016a.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Arquivos UFMG de História da Psicologia no Brasil. Sala Helena Antipoff. **Boletim do CDPHA**, Belo Horizonte, v. 26, p. 340-356, 2016b.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; GOUVEA, Maria Cristina Soares; GUIMARÃES, Paula Cristina David. A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 14, n. 2 (35), p. 215-242, 2014.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff, psicóloga e educadora**: uma biografia intelectual. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012. 451 p.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; JACÓ-VILELA, A. M & MASSIMI, Marina. Historiography of psychology in Brazil: pioneer works, recent developments. **History of Psychology**, v. 13, n. 3, p. 250-273, 2010.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff (1892-1974) e a perspectiva sociocultural em psicologia e educação**. Tese (Professor titular). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010a.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. História da psicologia e história da educação – conexões. In: FONSECA, T. N. L; VEIGA, C.G. (Org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; NEPOMUCENO, Denise Maria. O Funcionalismo Europeu: Claparède e Piaget em Genebra, e as repercussões de suas ideias no Brasil. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira. (Org.). **História da Psicologia – Rumos e percursos**. 2. ed., v. 1. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2007.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. História da psicologia e história da educação: conexões. In: VEIGA, Cyntia; FONSECA, Thaís (Org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: Razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 209-234, 2003.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; ASSIS, Raquel Martins; LOURENÇO, Érika. Lourenço Filho. Escola nova e a psicologia. In: FILHO, Lourenço. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2002.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; LOURENÇO, Erika; ANTONINI, I. Introdução: Helena Antipoff e a Psicologia no Brasil. 2001. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.), **Helena Antipoff: textos escolhidos**. (11-36). São Paulo: Casa do Psicólogo/Conselho Federal de Psicologia, 2002.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Dicionário biográfico da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago; Brasília: CFP, 2001. 464 p.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. HELENA ANTIPOFF (1892-1974). A synthesis of swiss and soviet psychology in the context of Brazilian Education. **History of Psychology**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 133-158, 2001.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Introdução à Historiografia da Psicologia. In: BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina (Org.). **Historiografia da psicologia moderna: versão brasileira**. São Paulo: Loyola, 1998.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Conflicting interpretations of intellectual abilities among brazilian psychologists and their impacto on primary schooling (1930-1960)**. 1989. Tese (Doutorado em Educação). Stanford, California, 1989.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; LOURENÇO, Érika. **O método da Experimentação Natural de Lazursky**: sua aplicação nas propostas educacionais de Helena Antipoff em Minas Gerais (1932-1974). [s. d.]. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/049_erika.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Analúcia. **Na Vida dez, na escola zero**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARRIJO, Adriana. Imagens da infância na contemporaneidade: representações, teorizações e “práticas psi”. In: LOURENÇO, Érika; ASSIS, Raquel Martins; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **História da psicologia e contexto sociocultural**: pesquisas contemporâneas, novas abordagens. Belo Horizonte: CDPHA e Editora PUC Minas, 2012.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. **A pesquisa qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAGAS, Jane Farias. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: Grupo A, 2007.

CLAPARÈDE, Edouard. **A escola sob medida**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1951.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação – transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLLARES, Cecília Azevedo; MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico – a patologização da educação**. Publicação: Série Ideias, n. 23. São Paulo: FDE, 1994.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: **Protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100 p.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação: Um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação.** Belo Horizonte: Lê, 1992.

CUPOLILLO, Amparo Villa. Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações. **Práxis educativa**, v. 2, n.1, 2007. 51-64 p.

DAGFAL, A. Para una “estética de la recepción” de las ideas psicológicas. **FRENIA**. Revista de Historia de La Psicquiatría, Madri, v. 4, n. 2, p. 7-16, 2004.

DE CERTEAU, M. **A escrita da história.** São Paulo: Forense Universitária, 2000 (trabalho original publicado em 1975).

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades e talentos. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades.** Porto Alegre: Grupo A, 2007.

DIRETRIZES EDUCACIONAIS DA ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA. Documento do acervo da Escola Educ. Belo Horizonte, 1980.

EMILIO, Solange Aparecida; CINTRA, Flávia Beillo Menaldo. Sobre abismos e pontes: entre a inclusão desejável e a possível. In: FRELLER, Cintia Copit; FERRARI, Marian Ávila de Lima; Dias; SEKKEL, Marie Claire (Org.). **Educação Inclusiva: percursos na educação infantil.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

ESCOLA BALÃO VERMELHO. Disponível em: <<http://www.balaovermelho.com.br/home.php>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

ESCOLA DA PONTE. Disponível em: <<http://www.escoladaponte.pt/site/>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

ESCOLA DA VILA. Disponível em: <<http://www.escoladavila.com.br/>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA. Documento do acervo da Escola Educ. Belo Horizonte, [s/d].

ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA. Conselhos a pais e mestres sobre o desenho infantil. Documento do acervo da Escola Educ, [s/d] b.

ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA. **Referencial Filosófico.** Documento do acervo da Escola Educ. Belo Horizonte, 1981.

ESCOLA EDUC – CENTRO DE EDUCAÇÃO CRIADORA. **Regimento Escolar e Proposta Pedagógica**. Documento do acervo da Escola Educ. Belo Horizonte, 2006.

ESCOLA PÓLEN. Disponível em: <<http://www.polen.org.br/#onclick=returnfalse>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

FACÍON, José Raimundo (org). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de Educadores no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002.

FLEITH, Denise Souza; COSTA JR, Luis; ALENCAR, Aderson; SORIANO, Eunice M. L. The tutorial education program: an honors program for brazilian undergraduate students. **Journal of the National Collegiate Honors Council**, (Fall/winter, 2012), v. 13, n. 2, p. 47 (7), 2012. Disponível em: <<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1352&context=nchcjournal>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

FLEITH, Denise de Souza. Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: Grupo A, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papirus, 1997. 230 p.

FREEMAN Joan; GUENTHER, Zenita C. **Educando os mais capazes**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2000. 183 p.

FUCHS, E. The creation of new international networks in education: the league of nations and educational organizations in the 1920s. *Paedagogica Historica*, v. 43 (2), p. 199-209, 2007. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00309230701248305?journalCode=cpdh20>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 347 p.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 257 p.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**. Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GIDDENS, A. **As novas regras do método sociológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOBBI, Sergio Leonardo. **Vocabulário e noções básicas da abordagem centrada na pessoa**. São Paulo: Vetor, 2005.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Leitura e escrita: a produção dos “maus” e “bons” alunos. In: GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro (Org.) **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOUVÊA, Guaracira; NUNES, Maria Fernanda Rezende (Org.) **Crianças, mídias e diálogos**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

GRAVATÁ, André; PIZA, Camila; MAYUMI, Carla; SHIMAHARA, Eduardo. **Volta ao mundo em 13 escolas**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

GREENE, M. **Landscapes of learning**. New York: Teachers College Press. 1978.

GRÉGOIRE, Jacques. Inteligência. In: ZANTEN, Agnès Van. **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. 827 p.

GRIFFO, Clénice. Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectiva do aprendiz. In: GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro (Orgs). **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUENTHER, Zenita. **Nova psicologia para a educação**: educando o ser humano. Bauru: Canal 6, 2009.

GUENTHER, Zenita. Centros comunitários para desenvolvimento de talentos – O CEDET. **Revista Educação Especial**, n. 30, p. 2-9, 2007.

GUENTHER, Zenita C. **Capacidade e talento**: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006a. 116 p.

GUENTHER, Zenita C. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de Inclusão. Petrópolis: Vozes, 2006b. 179 p.

HAMZE, Amélia. **Escola nova e o movimento de renovação do ensino**. Canal do educador. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm>>. Acesso em: 15 maio 2013.

HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J.; STERNBERG, R. J. (Org.). **International handbook of giftedness and talent**. Oxford: Elsevier Science, 2000.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Acientiarum Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

HILLS, Peter; ARGYLE, Michael. The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. **Personality and individual differences**, v. 33, p. 1073-1082, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação – Mito & Desafio** – uma perspectiva construtivista. 43. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Ed.). Introduction. Contrasted views of New Education on knowledge and its transformation. Anticipation of a new mode or ambivalence? **Paedagogica Historica**, Genebra, v. 45, n. 4-5, p. 453-467, 2009a.

HOFSTETTER, R.; SCHEUWLY, B. (Ed.). Knowledge for teaching and knowledge to teach: two contrasting figures of New Education: Claparède and Vygotsky. **Paedagogica Historica**, Genebra, v. 45, n. 4-5, p. 605-630, 2009b. Disponível em: <http://www.academia.edu/7805658/Knowledge_for_teaching_and_knowledge_to_teach_two_contrasting_figures_of_New_Education_Clapar%C3%A8de_and_Vygotsky>. Acesso em: 12 dez. 2015.

HOFSTETTER, R. The construction of a new science by means of an Institute and its communication media: the Institute of Educational Sciences in Geneva (1912-1948). **Paedagogica historica**, Genebra, v. 40, n. 5-6, p. 657-684, 2004. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0030923042000293706?src=recsys&journalCode=cpdh20>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

HOLLINGWORTH, Leta Stetter. **Gifted children, their nature and nurture**. New York: The Macmillan Company, 1926.

HOLLINGWORTH, Leta Stetter. The Center of the History of Psychology. **Provisions for intellectually superior children**. Arquivos. Caixa M2, Pasta 10, 1924. Nebraska, EUA.

HOLLINGWORTH, Leta Stetter. The Center of the History of Psychology. **The psychology of a prodigious child**. Arquivos: Caixa M2, Pasta 62, 1917. Nebraska, EUA.

HOUDÉ, Olivier. Aprendizagem. In: ZANTEN, Agnès Van. **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. 827 p.

JENKINS, C. New Education and its Emancipatory Interests (1920-1950). **History of Education**, v. 29, n. 2, p. 139-151, 2000. Disponível em: <http://www.academia.edu/15343417/New_Education_and_its_emancipatory_interests_1920-1950_>. Acesso em: 22 out. 2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KEARNEY, Christopher A. **Transtornos de comportamento na infância**: estudos de casos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

KOSTELNIK, Marjorie J; GREGORY, Kara Murphy; SODERMAN, Anne K; WHIREN, Alice Phipps. **Guia de aprendizagem e desenvolvimento social da criança**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. **A construção do saber**: Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. (Adapt. Lana Mara de Castro Siman). Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda./Ed. UFMG, 1999. 340 p.

LE VEM, Michel Marie; FARIA, Erica de; MOTTA, Miriam Hermeto Sá. História Oral de Vida: O instante da entrevista. **Varia História**, Belo Horizonte, n. 16, p. 57-65, set./1996.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LOURENÇO FILHO. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2002.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Aceleración de La enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrários. **Revista de Psicologia**, v. 30, n. 1, p. 190-214. Madri (Espanha), 2012.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. **Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 8, n.1, p. 55-66, jun./ 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n1/v8n1a07.pdf>>. Acesso: 28 dez. 2014.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. **Percepção de professores sobre alunos superdotados**. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v19n1/a07.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

MAKEL, Matthew C.; LEE, Seon-Young; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula; PUTALLAZ, Martha. Changing the pond, not the fish: Following high-ability students across different educational environments. **Journal of Educational Psychology**, v. 104, n. 3, p. 778-792, ago. 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorin (Org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de "testinite". **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 304-334, abr./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1822/1822.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

MASSIMI, Marina. A construção da Psicologia (saberes e ciências psicológicas) na cultura brasileira: uma perspectiva histórica. In: LOURENÇO, Érika; ASSIS, Raquel Martins; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **História da psicologia e contexto sociocultural: pesquisas contemporâneas, novas abordagens**. Belo Horizonte: CDPHA e Editora PUC Minas, 2012.

METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydêa Maria Marino de Sant'Anna. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-510, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a03v5715.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

MILLER, Darla Ferris. **Orientação Infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MILLES, CATHARINA COX. The Center of the History of Psychology. **Gifted children**, Akron. Arquivos: Caixa M1199.11. Pasta17, 1951.

MILLES, CATHARINA COX. The Center of the History of Psychology. **The gifted child I**, Akron. Arquivos: Caixa M1145. Pasta 11. [s. d.].

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MIRANDA, R. L.; ANTIPOFF, C. A.; BARROS, D. T. R. Relatos de experiência em história da psicologia: conexões Brasil e Estados Unidos da América. **Revista do NUFEN**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 99-114, ago./dez. 2013. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912013000200007>. Acesso em: 23 out. 2015.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História Oral e memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo: Contexto, 2003. 153 p.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO, Sílvia Helena Altoé. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 3, p. 485-498, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n3/a11v15n3.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2015.

MORALES SILVA, S. Programa de enriquecimiento en lectura para adolescentes talentosos. **Revista de Psicología** (Lima), 26(1), 95-124, 2008.

MOUKACHAR, Merie Bitar; CIRINO, Sérgio Dias. **Por uma didática clínica: Psicologia da Educação nas licenciaturas**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.32, n.03, p. 293-316, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n3/1982-6621-edur-32-03-00293.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Fracasso escolar: uma questão médica?** Publicação: Série Ideias, n. 6. São Paulo: FDE, 1992.

MYERS, David G. The funds, friends, and faith of happy people. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 56-67, 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, 1974.

NAKANO, Tatiana de Cássia; WECHSLER, Solange Muglia. Identificação e avaliação do talento criativo. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: Grupo A, 2007.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina. Avaliação na Educação Infantil: Um debate necessário. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1821/1821.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

NICOLOSO, Cláudia Maria Ferreira; FREITAS, Soraia Napoleão. A escola atual e o atendimento aos portadores de altas habilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 19, p. 11, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5127/3154>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

OLIVEIRA, E. P. L. **Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa**. 2007. 264 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Minho. Braga, Portugal, 2007.

OLIVEIRA, Sérgio Godinho. **A nova educação e você**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 198 p.

OLMOS, Jozelia Regina Diaz. A relação entre narração e memória como possibilidade metodológica na constituição da história da psicologia no Brasil. **Memorandum**, Belo Horizonte, v. 4, p. 40-47, 2003. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/artigos04/artigo03.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

PALUDO, Simone dos Santos; KOLLER, Silvia Helena. Psicologia positiva: uma nova abordagem para antigas questões. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 9-20, 2007.

PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: Grupo A, 2007.

PETERSON, Jean Sunde. **Gifted at risk: Poetic portraits**. Great Potential Press, 2009, 152 p.

PEYRONNIE, Henri; VERGNIUUX, Alain. Escolanovismo. In: ZANTEN, Agnès Van. **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. 827 p.

PFEIFFER, Steven I. Professional psychology and the gifted: Emerging practice opportunities. **Professional psychology: Research and practice**, v. 32, n. 2, p. 175-180, abr. 2001.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. 6. ed. – Rio de Janeiro: Difel, 2012.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

PICKREN, W. Waters of March (Águas de Março): circulating knowledge, transforming psychological science and practice. In: LOURENÇO, Érika; ASSIS, Raquel Martins; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **História da psicologia e contexto sociocultural: pesquisas contemporâneas, novas abordagens**. Belo Horizonte: CDPHA e Editora PUC Minas, 2012.

PICKREN, W. e RHUTHERFORD, A. **A history of modern psychology in context**. New York: Willey, 2010.

PINTO, Juliana da Silva Sardinha. **A escolha de escolas WALDORF por famílias das camadas médias**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

PLAISANCE, Éric. Educação Especial. In: ZANTEN, Agnès Van. **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. 827 p.

PLUCKER, Jonathan A.; CALLAHAN, Carolyn M. **Critical issues and practices in gifted education: what the research says**. Prufrock Press, 2008.

POELMAN, Johannes A. W. M. **Humanismo** – existencialismo na filosofia e na psicologia. Belo Horizonte: Instituto Humanista de Psicoterapia, 2003.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorin (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo, Summus, 2006.

PRODANOV, C. C., FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2010.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 11, n. 2, p. 295-314, maio-ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a9.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

REESE, W. J. The origins of progressive education. **History of education quarterly**, v. 41, n. 1, p. 1-24, 2001. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1748-5959.2001.tb00072.x/full>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

REIS, S.; RENZULLI, J. S. Current Research on the social and emotional development of gifted and talent students good news and future possibilities. **Psychology in the schools**, v. 41, n. 1, p. 119-129, 2004.

RENZULLI, J. S. Myth: The gifted constitutes 3-5% of the population. In: REIS, S. M. (Org. Série); RENZULLI, J. S. (Org. vol.). **Essential readings in gifted education**, v. 2. Thousand Oaks: Corwin Press, 2004.

REZZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 1, v. 52, p. 75-131, jan./abr. 2004b. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2015.

REZZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Org.). **Conception of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2005.

ROGERS, K. B. The academic effects of acceleration. In: COLANGELO, N.; ASSOULINE, S. G.; GROSS, M. U. M. (Ed.). **A nation deceived**: How schools hold back America's brightest students. Iowa: The belin & blank international center for gifted and talented development, v. 2, p. 47-57, 2004.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

ROJO, Ángela; GARRIDO, Carlos; SOTO, Gloria; SÁINZ, Marta; FERNÁNDEZ, Mari Carmen; HERNÁNDEZ, Daniel. Talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos de altas habilidades. **REIFOP**, v. 13, n. 1, p. 137-146, 2010. Disponível em: <http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268619297.pdf>. Acesso em: 12 maio 2015.

ROTA JUNIOR, César; CIRINO, Sérgio Dias; GUTIERREZ, Laurent. Théodore Simon e a circulação de testes de inteligência entre França, Estados Unidos e Brasil na primeira metade do Século XX. **Boletim do CDPHA**, v. 26, p. 161-162, 2016.

SÁ, Alessandra Latalisa de. **Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia**. Belo Horizonte: Paidéia, 2010.

SÁ, Alessandra Latalisa de; CHEIB, A. C. C. Do formal ao cultural: a experiência da escola Balão Vermelho com os projetos de trabalho. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, 2001, Brasília. **Anais...** Painel 16: Projeto Pedagógico. Brasília: MEC, 2001.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. A questão da avaliação ou a avaliação em questão. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 1, p. 82-84, 1999.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.; NOGUEIRA, Maria Alice. Dicionário crítico: inclusão/exclusão escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, n.30, p. 90-92, 1999.

SCHWARZ, Kélin; PAIXÃO, Priscilla Campiolo Manesco. Avaliação da aprendizagem no curso de nutrição. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 194-217, 2013.

SEKKEL, Marie Claire; CASCO, Ricardo. Ambientes inclusivos para a educação infantil: Considerações sobre o exercício docente. In: FRELLER, Cintia Copit; FERRARI, Marian Ávila de Lima e Dias; SEKKEL, Marie Claire (orgs). **Educação Inclusiva: percursos na educação infantil**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

SEKKEL, Marie Claire. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência**. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade autêntica: usando a psicologia positiva para a realização permanente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. 459p.

SELIGMAN, M. E. P.; DIENER, Ed. Very happy people. **Psychological Science**, v.13, n. 1, p. 81-84, 2002.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology: an introduction. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 5-14, 2000.

SHENK, David. **The genius in all of us: why everything you've been told about genetics, talent, and IQ is wrong**. Nova York: Doubleday, 2010, 320 p.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes inquietas**. Rio de Janeiro: Napades, 2003.

SILVA, Maria Cristina. Saberes e dizeres diferentes das crianças que “fracassam” na escola. In: GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro (Org.). **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Paulo Vinícius Carvalho e FLEITH, Denise de Souza. A influência da família no desenvolvimento da superdotação – a família e o indivíduo superdotado. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 337-346, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a05.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

SIQUEIRA, Marli dos Santos; SANTOS, Maria Cecília Ramos da Silva; YAMABUCHI, Silvana Lumiko. Relato de uma experiência. In: FRELLER, Cintia Copit; FERRARI, Marian Ávila de Lima e Dias; SEKKEL, Marie Claire (Org.). **Educação Inclusiva: percursos na educação infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola – uma perspectiva Social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2008.

SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL. **A educação especial para a criança excepcionalmente bem dotada.** Rio de Janeiro. Brasil, 1966.

STEENBERGEN-HU, S.; MOON, S. The effects of acceleration on high-ability learners: a meta-analysis. **Gifted Child Quarterly**, n. 55, p. 39-53, 2011.

TERMAN, L. M. **The measurement of intelligence:** an explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon Intelligence Scale. New York: The Riverside Press, 1916.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelím. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Meta: avaliação**, v. 1, n.1, p. 11, 2009.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades. **Revista de Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 7-20, 2012.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5026/3045>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

VIEIRA, Rita de Cássia; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Notas sobre a introdução, recepção e desenvolvimento da medida psicológica no Brasil. **Temas em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 417-425, 2011. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2011000200006&script=sci_abstract>. Acesso em: 22 ago. 2015.

VIRGOLIM, Ângela M. R. Altas Habilidades e desenvolvimento intelectual. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades.** Porto Alegre: Grupo A, 2007.

VOLDMAN, Daniele. A invenção do depoimento oral. In: AMADO, Janína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da história oral.** 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

VOLTOLINI, Rinaldo. Igualdade e diferenças. In: FRELLER, Cintia Copit; FERRARI, Marian Ávila de Lima e Dias; SEKKEL, Marie Claire (Org.). **Educação Inclusiva: Percursos na educação infantil.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

WECHSLER, Solange Muglia. **Criatividade: descobrindo e encorajando.** São Paulo: Psy, 1998.

WINNER, Ellen. The origins and ends of giftedness. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 159-169, jan. 2000.

ZANTEN, Agnès Van. **Dicionário de educação.** Petrópolis: Vozes, 2011. 827 p.

APÊNDICE A – Autores/fontes teóricas inspiradoras da Proposta Pedagógica da Escola Educ

Quadro 2 – Autores/Fontes teóricas inspiradoras da Proposta Pedagógica da Escola Educ

Continua

Tradição Europeia	Tradição Norte-Americana	Tradição Russa	Tradição “Híbrida”
<p>1) Edouard Claparède (1873-1940)</p> <p>Médico e psicólogo suíço. Interessou-se pelos processos psicológicos em uma perspectiva funcional. É considerado como um dos pioneiros nos estudos sobre psicologia da criança, trazendo a perspectiva interacionista sobre o desenvolvimento cognitivo.</p> <p>Perspectiva esta que entende os processos cognitivos de um sujeito como sendo o resultado de uma interação entre o sujeito, as aprendizagens adquiridas e o meio no qual ele esteja inserido. (CAMPOS; NEPOMUCENO, 2007).</p>	<p>1) Leta Stetter Hollingworth (1886-1939)</p> <p>Psicóloga norte-americana que se debruçou sobre o estudo das crianças superdotadas. Desenvolveu um trabalho importante em escolas, utilizando a Escala de Inteligência de Alfred Binet, através da adaptação elaborada por Terman: denominada Stanford-Binet. Esteve à frente de uma investigação na qual foram organizadas classes especiais para estas crianças em uma escola pública em Nova Iorque (que denominou de “Terman Classes”).</p> <p>A publicação <i>Gifted children, their nature and nurture</i>. New York. The Macmillan Company, 1926 foi diretamente citada por Daniel Antipoff em seu livro “Excepcionais e Talentosos os escolhidos” (1999).</p>	<p>1) Alexandre Lazursky (1874 –1917)</p> <p>Psiquiatra e psicólogo russo que interessou-se pelo estudo psicológico da personalidade e desenvolveu um método específico para isto, o qual denominou de “Método da Experimentação Natural”.</p> <p>Este método foi detalhadamente apresentado nesta pesquisa, no capítulo referente à Escola Educ,</p>	<p>1) Helena Antipoff (1892-1974)</p> <p>Psicóloga e educadora russa que inspirou a proposta pedagógica da Escola Educ a partir de postulados humanistas voltados para a educação de crianças bem dotadas com a adaptação da Experimentação Natural. Nesta pesquisa, é entendida como uma referência “híbrida”, pois a sua formação foi inspirada por seu trabalho na Rússia e na Europa, com forte marca do Movimento Escolano-vista. Suas propostas educacionais, especialmente as relacionadas às crianças bem dotadas, foram explicitadas com detalhes nesta pesquisa.</p>

QUADRO 2 – Autores/Fontes teóricas – Inspiradoras da Proposta Pedagógica da Escola Educ

Continua

Tradição Europeia	Tradição Norte-Americana	Tradição Russa	Tradição “Híbrida”
<p>1) Edouard Claparède (1873-1940)</p> <p>Dentro dessa perspectiva, Claparède chama atenção tanto para os aspectos biológicos e fisiológicos no desenvolvimento de uma criança, como para a importância de um ambiente educacional bem organizado e voltado para as necessidades desta, em cada fase de seu desenvolvimento. (CLAPARÈDE, 1951).</p> <p>Em 1912, fundou o Instituto Jean Jacques Rousseau, uma das referências no movimento da Escola Nova no contexto europeu. O IJJR tinha como objetivo a formação de professores e a elaboração de pesquisas em pedagogia e psicologia, por acreditar na necessidade de o educador estudar seus alunos para compreendê-los e melhor educá-los. (CLAPARÈDE, 1951; CAMPOS, 2010a).</p>	<p>2) Lewis Madison Terman (1877-1956)</p> <p>É considerado um pioneiro em psicologia educacional, no início do século XX, nos Estados Unidos.</p> <p>Interessou-se pelo estudo da inteligência, trabalhando durante muitos anos com temas referentes à superdotação, inteligência e QI (Quociente intelectual).</p> <p>Elaborou a revisão da escala de Inteligência de Alfred Binet, que passou a ser denominada Escala Stanford-Binet. Sugeriu que a fórmula proposta por Stern para calcular o QI (Divisão entre a idade mental e a idade cronológica) fosse multiplicada por 100.</p> <p>Realizou uma pesquisa longitudinal com superdotados, denominada “<i>Genetic Studies of Genius</i>”. Esta pesquisa foi considerada pioneira e a mais longa da história, tendo acompanhado seus sujeitos (denominados “<i>Termites</i>”) da infância até a sua morte.</p>		<p>1) Helena Antipoff (1892-1974)</p> <p>-</p>

QUADRO 2 – Autores/Fontes teóricas – Inspiradoras da Proposta Pedagógica da Escola Educ

Continua

Tradição Europeia	Tradição Norte-Americana	Tradição Russa	Tradição “Híbrida”
<p>2) Jean Piaget (1896-1980)</p> <p>Teórico interacionista, biólogo e epistemólogo, interessou-se por entender “como tem origem e evolui o conhecimento”, investindo mais de cinquenta anos de pesquisa neste questionamento.</p> <p>Entendia que o conhecimento de uma criança não estava localizado nem na criança e nem no objeto, mas em um ponto externo ao sujeito e ao objeto. Desta forma, entendia que o sujeito se constrói na medida em que interage com os objetos, penetrando nas suas propriedades intrínsecas. Tratando-se de um processo dialético de trocas.</p> <p>Para entender o desenvolvimento cognitivo de uma criança, recorre tanto aos fatores de maturação biológica quanto às influências do meio. (PIAGET; INHELDER, 2012).</p>	<p>2) Lewis Madison Terman (1877-1956).</p> <p>Dentre algumas de suas publicações, citam-se: The Measurement of Intelligence (1916); The Use of Intelligence Tests (1916); The Stanford Achievement Test (1923); Genetic Studies of Genius (1925, 1947, 1959).</p> <p>Lewis Terman foi citado por Helena Antipoff (1992b) e por Daniel Antipoff em seu livro “Excepcionais e Talentosos”.</p>	-	-

QUADRO 2 – Autores/Fontes teóricas – Inspiradoras da Proposta Pedagógica da Escola Educ

Continua

Tradição Europeia	Tradição Norte-Americana	Tradição Russa	Tradição “Híbrida”
<p>2) Jean Piaget (1896-1980)</p> <p>Propôs o estudo da criança por si mesma, em seu desenvolvimento mental individual (ontogenia). Para isto, criou um método específico denominado “Método clínico”. (PIAGET, 1926)</p> <p>Identificou que o desenvolvimento cognitivo da criança subdivide-se em estádios específicos. Sendo estes: Estádio da inteligência sensório motora; Estádio da inteligência pré-operatória; Estádio da inteligência operatório-concreta e Estádio do pensamento lógico formal. (COUTINHO; MOREIRA, 2001); (GOULART, 2001).</p>	<p>3) Catharine Cox Miles (1890-1984)</p> <p>Psicóloga norte-americana. Foi aluna de Lewis Terman e tornou-se conhecida por seu trabalho com superdotados e seus estudos sobre gênios, abordando suas características intelectuais, sociais, emocionais e motivacionais.</p>	-	-

QUADRO 2 – Autores/Fontes teóricas – Inspiradoras da Proposta Pedagógica da Escola Educ

				Conclusão
Tradição Europeia	Tradição Norte-Americana	Tradição Russa	Tradição "Híbrida"	
-	4) Carl Rogers (1902-1987)	-	-	
	<p>Psicólogo norte-americano, um dos representantes da perspectiva Humanista. Considerada como a "Terceira Força" em psicologia, esta abordagem surgiu no final da década de 1950. Buscava um entendimento do ser humano que se diferenciava das perspectivas psicanalítica e behaviorista, difundidas e valorizadas na época. Para os humanistas, o homem é um ser complexo e de natureza intrínseca positiva, significando que a essência (entendida como sendo positiva), precede a existência. Portanto, tendo condições adequadas, os indivíduos se desenvolverão em uma direção desejável, entendida como tendência à autorrealização. Se o homem tem a "natureza boa", cabe ao ambiente proporcionar-lhe oportunidades adequadas para que o desenvolvimento seja o que se espera do indivíduo: positivo. (ROGERS, 1999).</p> <p>No acervo da família Antipoff, encontrou-se os livros de Carl Rogers, "Liberdade para aprender" (1978) e "Tornar-se Pessoa" (1999). Estavam com marcadores e algumas partes grifadas.</p>			

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

APÊNDICE B – Autores norte-americanos citados direta ou indiretamente nas obras de Helena, Daniel e Ottília Antipoff

Quadro 3 – Autores norte-americanos citados direta ou indiretamente nas obras de Helena, Daniel e Ottília Antipoff

Continua

Obra: ANTIPOFF, Helena. **Fundamentos da educação**. In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 2** Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992 b. 414p.

Autor citado Nome completo ⁶⁷	Tema em que foi citado nesta obra	Pg	Local nascimento	Formação	Principais ideias e publicações
Catharine Cox Miles⁶⁸ (1890-1984)	Manual de Psicologia Infantil. Aborda as características dos bem dotados: intelectuais, sociais, intrínsecas e motivacionais.	32	San Jose, California EUA	Psicóloga norte-americana. Ph.D. <i>Stanford University</i>	Foi aluna de Lewis Terman. Tornou-se conhecida por seu trabalho com superdotados e seus estudos sobre gênios. Trabalhou com o tema das crianças superdotadas. Em sua dissertação de mestrado, abordou personalidades eminentes do passado, traçando seus QIs na infância. Participou, como assistente, da pesquisa longitudinal com superdotados, realizada por Terman. Em 1927, casou-se com o psicólogo Walter R. Miles. Dentre algumas de suas publicações estão: - <i>-Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses</i> . (Genetic Studies of Genius Series): Stanford University Press. (1926) - Excerpts from the early writings of geniuses selected and arranged by Lewis M. Terman. In W. W. Dennis & M. Dennis (Eds.), <i>The intellectually gifted</i> (pp. 25–45). New York: Grune & Stratton. (1976) (Original work published, 1926).

⁶⁷ As referências utilizadas para completar o Quadro 3, foram retiradas <<http://findingaids.library.northwestern.edu/catalog/inu-ead-nua-archon-281>>. Acesso em: 25 abr. 2014).

⁶⁸ Durante o Estágio Doutoral em Akron (OHIO – EUA) no Center for *The History of Psychology*, os documentos de Catharine Cox Miles foram analisados.

Quadro 3 – Autores norte-americanos citados direta ou indiretamente nas obras de Helena, Daniel e Otília Antipoff

Continua

Obra: ANTIPOFF, Helena. **Fundamentos da educação**. In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 2** Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992 b. 414p.

Autor citado Nome completo ⁶⁹	Tema em que foi citado nesta obra	Pg	Local nascimento	Formação	Principais ideias e publicações
Lewis Madison Terman (1877 -1956)	Foram citados os livros de Terman: - “The measuring of intelligence”. (1919) e - “Measuring intelligence” – 1937	307	Johnson County, Indiana EUA	Psicólogo Americano - Ph.D Clark University (1905).	<p>É considerado o pioneiro em psicologia educacional no início do século XX, nos Estados Unidos.</p> <p>Interessou-se pelo estudo da inteligência. Trabalhou durante muitos anos com temas referentes à superdotação, inteligência e QI (Quociente intelectual).</p> <p>Elaborou a revisão da escala de Inteligência de Alfred Binet, que passou a denominar de Escala Stanford-Binet.</p> <p>Sugeriu que a fórmula proposta por Stern, para calcular o QI (Divisão entre a idade mental e a idade cronológica) fosse multiplicada por 100.</p> <p>Realizou uma pesquisa longitudinal com superdotados, denominada “<i>Genetic Studies of Genius</i>”. Esta pesquisa foi considerada pioneira e a mais longa da história, tendo acompanhado seus sujeitos (denominados “Termites”) da infância até a sua morte.</p> <p>Dentre algumas de suas publicações, estão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>The Measurement of Intelligence</i> (1916) - <i>The Use of Intelligence Tests</i> (1916) - <i>The Stanford Achievement Test</i> (1923) - <i>Genetic Studies of Genius</i> (1925, 1947, 1959)

⁶⁹ Os autores apresentados estão organizados de acordo com a ordem em que aparecem nas obras pesquisadas.

Quadro 3 – Autores norte-americanos citados direta ou indiretamente nas obras de Helena, Daniel e Otília Antipoff

Continua

Obra: ANTIPOFF, Daniel. Excepcionais e talentosos – Os escolhidos. Belo Horizonte: Lastro, 1999a. 165 p					
Autor citado Nome completo ⁷⁰	Tema em que foi citado nesta obra.	Pg	Local nascimento	Formação	Principais ideias e publicações
Lewis Terman ⁷¹	- Fala em habilidades não apuradas - QI acima de 140	104	Informado	Informado	Informado
Leta Stetter Hollingworth ⁷² (1886-1939)	- Em 1926, realizou um estudo sobre problemas de ajustamento social dos Bem dotados. - Estimulou e incentivou a criação de várias escolas para os “supernormais” - Destacou o nível mental, a maturidade emocional e a capacidade de adaptabilidade como imprescindíveis para se falar em bem dotados.	104	Nebraska EUA	Psicóloga Norte-americana Universidade de Nebraska (1906) Finalizou seu doutorado em 1916 na Universidade de Colúmbia.	Ficou conhecida por seu trabalho com as crianças superdotadas nos EUA. Desenvolveu um trabalho importante em escolas, utilizando a Escala de Inteligência de Binet, através da adaptação elaborada por Terman: Stanford-Binet. Elaborou classes especiais para estas crianças em uma escola pública em Nova Iorque. Classes que denominou de “Terman Classes”. Além disso, se interessou em estudar as barreiras sociais, psicológicas, econômicas e educacionais encontradas pelas mulheres, especialmente as mulheres casadas, que queriam ir além da vida doméstica e exercitar seus dons e talentos em outras áreas profissionais.

⁷⁰ Os autores apresentados nesta tabela estão organizados de acordo com a ordem em que aparecem nas obras pesquisadas.

⁷¹ Os dados referentes a Lewis Terman já foram apresentados em tabela anterior.

⁷² Durante o Estágio Doutoral em Akron (OHIO – EUA) no Center for The History of Psychology, os documentos de Leta Stetter Hollingworth foram analisados.

Quadro 3 – Autores norte-americanos citados direta ou indiretamente nas obras de Helena, Daniel e Otília Antipoff

Conclusão

Obra: ANTIPOFF, Daniel. Excepcionais e talentosos – Os escolhidos. Belo Horizonte: Lastro, 1999a. 165 p					
Autor citado Nome completo ⁷³	Tema em que foi citado nesta obra.	Pg	Local nascimento	Formação	Principais ideias e publicações
Leta Stetter Hollingworth⁷⁴ (1886-1939)	- Citação: - “Em 1926. Trabalho de Hollingworth, “ <i>Gifted children, their nature and nurture</i> ”, estudo sobre problemas de ajustamento social dos bem dotados. Surgem, nos EUA, várias iniciativas de escolas para a educação dos “super normais”. A obra destaca, além do nível mental, até então, único determinante para a identificação de boa dotação, fatores de maturidade emocional e capacidade de adaptabilidade, imprescindíveis para falar em superdotação.” (ANTIPOFF, D., 1999a, p. 104).	104	Nebraska EUA	Psicóloga Norte-americana Universidade de Nebraska (1906) Finalizou seu doutorado em 1916 na Universidade de Colúmbia.	Dentre algumas de suas publicações, estão: - <i>Special Talents and Defects</i> . New York. The Macmillan Company, 1923. - <i>Gifted Children</i> . New York. The Macmillan Company, 1924 - <i>Gifted children, their nature and nurture</i> . New York. The Macmillan Company, 1926 - <i>Children above 180 I.Q.</i> New York. D. World Book Company, 1941.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

⁷³ Os autores apresentados nesta tabela estão organizados de acordo com a ordem em que aparecem nas obras pesquisadas.

⁷⁴ Durante o Estágio Doutoral em Akron (OHIO – EUA) no Center for The History of Psychology, os documentos de Leta Stetter Hollingworth foram analisados.

⁷⁵ Este livro foi citado diretamente por Daniel Antipoff em seu livro: “Excepcionais e Talentosos – os escolhidos.”

APÊNDICE C – Termos utilizados por Helena Antipoff para designar as crianças bem dotadas

Quadro 4 – Termos utilizados por Helena Antipoff para designar as crianças bem dotadas

Continua

Ano	Artigo	Termo utilizado	Contexto/comentário
1938 ⁷⁶	“Primeiros casos de Supernormais (1938)”	<ul style="list-style-type: none"> - Supernormais - Crianças Bem Dotadas - Inteligência considerada como supernormal 	No relatório geral da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, Antipoff comenta sobre oito novos casos que chegaram ao consultório médico: crianças “supernormais”.
1946 ⁷⁷	“A criança Bem Dotada”	<ul style="list-style-type: none"> - Criança Bem Dotada - Bem Dotado - Supernormal - Superdotados 	<p>Texto no qual sensibiliza os adultos para a responsabilidade que têm na educação de todas as crianças, chamando atenção para um grupo específico que até então tinha merecido pouco esforço dos educadores: as crianças bem dotadas. Identificou que quando existia algo voltado para essas crianças, nem sempre era realizado de forma correta (conduzidos pela vaidade dos pais, que desconsideravam suas necessidades e seu desenvolvimento natural ou por um ambiente de tédio e vazio de estímulo, nas escolas).</p> <p>Aponta que, quando não acolhidos e estimulados de forma adequada no desenvolvimento de seus talentos, por demonstrarem certa fragilidade emocional, poderiam acabar desistindo de seus talentos ou encaminhando-os para caminhos negativos do ponto de vista social.</p>

⁷⁶ ANTIPOFF, Helena. Primeiros casos de supernormais. 1938. Relatório Geral da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5: A educação do bem dotado.** Rio de Janeiro: SENAI, 1992 a.

⁷⁷ ANTIPOFF, Helena. A criança bem-dotada. Revista do Ensino 176/1946. Secretaria de Educação de Minas Gerais. In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5: A educação do bem dotado.** Rio de Janeiro: SENAI, 1992 a.

Quadro 4 – Termos utilizados por Helena Antipoff para designar as crianças bem dotadas

Continua

Ano	Artigo	Termo utilizado	Contexto/comentário
1946 ⁷⁸	“A criança Bem Dotada”	- Criança Bem Dotada - Bem Dotado - Supernormal - Superdotados	Apontou a necessidade de cuidados e atenção específicos para essas crianças para que pudessem desenvolver seus talentos de forma positiva, trazendo contribuições para a sociedade.
1942 ⁷⁹	“Campanha da Pestalozzi em prol do Bem-Dotado”	- Bem dotados	Texto para sensibilizar a importância de se identificar estas crianças e oferecer um atendimento diferenciado. Superdotação associada a outras aptidões, que não apenas o aspecto cognitivo. Foco nas questões artísticas.
1963 ⁸⁰	“Ajuda solicitada a um clube de Serviço (ao presidente do Lions Clube de Belo Horizonte)”	- Adolescente Bem Dotado - Aluno Bem Dotado	Pedido de apoio financeiro para um projeto de trabalho com essas crianças.
1971 ⁸¹	“O problema do Bem Dotado no meio rural”	- Bem Dotado	Conferência apresentada no I Seminário de Superdotação, em nível nacional, em Brasília, no qual Antipoff foi uma das organizadoras, com apoio do MEC. Destaca a importância de atender essas crianças, especificamente aquelas advindas das zonas rurais. Aponta suas características; como identificá-los; se questiona sobre as melhores formas de atendimento e esboça sobre o projeto voltado para essa clientela.

⁷⁸ ANTIPOFF, Helena. A criança bem-dotada. Revista do Ensino 176/1946. Secretaria de Educação de Minas Gerais. In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5: A educação do bem dotado.** Rio de Janeiro: SENAI, 1992 a.

⁷⁹ ANTIPOFF, Helena. Campanha da Pestalozzi em prol do bem dotado. (1942). In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5: A educação do bem dotado.** Rio de Janeiro: SENAI, 1992 a.

⁸⁰ ANTIPOFF, Helena. Ajuda solicitada a um clube de serviço. (1963). In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5: A educação do bem dotado.** Rio de Janeiro: SENAI, 1992 a.

⁸¹ ANTIPOFF, Helena. O problema do bem dotado no meio rural. (1971). In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5: A educação do bem dotado.** Rio de Janeiro: SENAI, 1992 a.

Quadro 4 – Termos utilizados por Helena Antipoff para designar as crianças bem dotadas

				Conclusão
Ano	Artigo	Termo utilizado	Contexto/comentário	
1972 ⁸²	“Carta a um menino superdotado”	- Superdotado - Bem Dotado	Carta escrita por Antipoff, a um menino de nove anos, considerado como superdotado. Convidava-o a se filiar aos encontros para bem dotados, realizado pela ADAV. Nesta época, planejavam o 3º. Encontro.	
1973 ⁸³	“Mensagem aos professores”	- Bem Dotados	Texto direcionado aos professores, em que chama atenção para a necessidade de uma educação especializada para as crianças bem dotadas.	
1973 ⁸⁴	“Referindo-se aos bem dotados”	- Excepcional positivo - Criança Bem Dotada - Gênio (QI acima ou igual a 160) - Superdotado (QI entre 140 e 160)	Breve texto com alguns pontos sobre os superdotados.	

Fonte: ANTIPOFF, Helena. **A educação do bem dotado**. In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5** Rio de Janeiro: SENAI, 1992 a

Notas: Apesar de Helena Antipoff criticar o termo “superdotado”, propondo o termo “Bem Dotado” (termo utilizado comumente em seus escritos), percebe-se que utilizava ambos os termos. Observa-se no seguinte texto: “Com 82 anos e pouca saúde, resta-me pouco tempo para cumprir alguns compromissos comigo mesma e com meus colaboradores. É necessário consolidar a filosofia da educação dos superdotados, principalmente nesta época, quando se caminha para uma nova civilização, que exige uma elite de alto gabarito moral e intelectual.” (ANTIPOFF, 1992a, p. 108) (Coletânea).

⁸² ANTIPOFF, Helena. Carta a um menino superdotado. (1972). In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.).

Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5: A educação do bem dotado. Rio de Janeiro: SENAI, 1992 a.

⁸³ ANTIPOFF, Helena. Mensagem aos professores. (1973). In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5: A educação do bem dotado.** Rio de Janeiro: SENAI, 1992 a.

⁸⁴ ANTIPOFF, Helena. Referindo-se aos bem dotados. (1973). In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF – CDPHA (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff, v. 5: A educação do bem dotado.** Rio de Janeiro: SENAI, 1992 a.

APÊNDICE D – Processo de apropriação do método da Experimentação Natural

Quadro 5 – Processo de apropriação do método da Experimentação Natural

Continua

	Objetivo	Como era utilizada	Graus de avaliação	Por quem era utilizada	Em quais contextos	Aspectos observados	Periodicidade da aplicação	Quando
Alexandre Lazursky	- Método para o estudo da personalidade	- Por meio de programas de atividade escolares previamente organizados. - Individual	3 graus (superior; médio e inferior)	Psicólogos	Inicialmente em escolas, depois em contextos variados.	- Percepção e memória; pensamento; vontade; movimentos; sentimentos; imaginação.	Momentos variados	1911 - 1917
Helena Antipoff	- Método pedagógico para orientação dos professores - Controle da aprendizagem - Orientação dos alunos para aperfeiçoamento das habilidades - Critério objetivo para remuneração - Método de treinamento - Instrumento para a formação de hábitos - Instrumento para o desenvolvimento dos educadores	- Momentos espontâneos do dia a dia - Refeições, trabalhos domésticos, trabalhos manuais - individual ou grupal	5 graus (muito forte, forte, médio, fraco, muito fraco).	Psicólogos e Educadores	- Abrigo de crianças abandonadas na Rússia - Maison de Petits - Sociedade Pestalozzi; - ISER - ADAV	- Uma ampliação dos aspectos observados.	- Momentos variados - proposta semestral	1920 a 1974

Quadro 5 – Processo de apropriação do método da Experimentação Natural

								Conclusão
	Objetivo	Como era utilizada	Graus de avaliação	Por quem era utilizada	Em quais contextos	Aspectos observados	Periodicidade da aplicação	Quando
Escola Educ Daniel Antipoff e Ottília Antipoff	<ul style="list-style-type: none"> - Método de avaliação pedagógica dos alunos - processual e diagnóstica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Anos iniciais). - Acompanhar o desenvolvimento da criança – Caracterização do aluno - Caracterização do processo de aprendizagem do aluno - Acompanhar seu progresso, estagnação ou retrocesso; - Possibilidade de crescimento e amadurecimento do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> - Observações diárias dos professores sobre seus alunos nas diferentes atividades e situações. - Avaliação feita pelo professor - Autoavaliação 	Educação Infantil (5 graus) - Ensino Fundamental I (4 graus: ótimo, bom, regular, a melhorar)	Professores	Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Desempenho nas diferentes disciplinas (português, matemática) - - Alguns aspectos da personalidade (como capacidade, iniciativa e liderança) 	Semestralmente	1978 a 2007

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, 2016.

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título: A proposta pedagógica da Escola Educ – Centro de Educação Criadora no contexto das transformações da educação contemporânea.

Prezado(a) senhor(a),

Este é um convite para você participar voluntariamente da pesquisa que estamos realizando com os objetivos de conhecer a proposta pedagógica da Escola Educ – Centro de Educação Criadora, e como essa proposta foi vivenciada pelos alunos que dela participaram. A Escola Educ foi uma escola experimental de orientação humanista dedicada à educação de crianças em geral e de crianças consideradas bem dotadas, fundada pelos psicólogos Daniel e Ottília Antipoff, em Belo Horizonte, MG, em 1978, tendo funcionado até 2007. A pesquisa inclui uma etapa de levantamento de documentos, visando reconstruir as fontes teóricas utilizadas na elaboração dos programas e práticas educativos adotados na instituição, e uma etapa de entrevistas com ex-alunos visando conhecer sua percepção sobre a Escola e sobre o impacto dessa experiência em sua trajetória educacional e pessoal. Você está sendo convidado a participar da pesquisa por ter sido aluno da Escola. Seu conhecimento da experiência da Escola Educ é muito importante para nós, por possibilitar o acesso a dados e percepções que não estão escritos nos documentos e que fazem parte de suas vivências como aluno.

Solicitamos seu consentimento em participar de entrevista programada para ocorrer em aproximadamente 50 (cinquenta) minutos, versando sobre sua experiência de estudo na escola Educ. Caso seja necessário e você esteja disponível, outras entrevistas podem ser agendadas. Os riscos previstos com essa participação são mínimos, mas você poderá experimentar emoções associadas às lembranças da escola e de sua vida na época ou cansaço devido ao tempo dispendido nas entrevistas. Caso essas emoções ou cansaço lhe causem algum constrangimento ou desconforto, a equipe da pesquisa estará preparada para lhe prestar o apoio psicológico ou físico de que você venha a necessitar. As entrevistas serão realizadas onde melhor lhe convier e serão individualizadas. Como sua participação é voluntária, caso decida participar, você tem toda a liberdade para interromper o processo quando assim o desejar, sem sofrer qualquer espécie de penalidade. Os resultados da pesquisa serão utilizados única e exclusivamente em trabalhos científicos, publicados ou apresentados oralmente em congressos, sendo que serão adotados procedimentos que impeçam sua identificação, a não ser que você deseje ser identificado como um dos entrevistados. A proposta é que a entrevista seja gravada e posteriormente transcrita. Você terá acesso à transcrição, e poderá retirar ou acrescentar dados a seu relato, a seu critério.

Caso você não se sinta à vontade com a gravação, ela não será realizada, e as informações que você prestar serão simplesmente anotadas pelo pesquisador. As dúvidas que você tiver em relação às questões éticas relacionadas a essa pesquisa poderão ser esclarecidas mediante consulta ao Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, cujo endereço e telefone seguem abaixo.

Tendo compreendido e estando de acordo com as condições aqui explicitadas, pedimos-lhe que assine duas vias de igual teor do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que segue abaixo, uma das vias do qual lhe será devolvida.

Agradecemos sua atenção e valiosa colaboração, subscrevendo-nos,
Atenciosamente,

Cecília Andrade Antipoff, aluna do programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG. Avenida Antônio Carlos 6627, FAE-UFMG, sala 1652, e- mail: cecilia.antipoff@gmail.com. (31) 8325-1668.

Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos, orientadora da pesquisa, professora do Programa de Pós-graduação em Educação- Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG. Avenida Antônio Carlos 6627, FAE-UFMG, sala 1652, e-mail: rcampos@ufmg.br. (31) 3286-1753

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP): Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005. Belo Horizonte, MG. Telefone: (31) 3409-4592

Cecília Andrade Antipoff

Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, declaro estar informado(a) e ter compreendido os objetivos e finalidades desse estudo e concordo em participar voluntariamente da pesquisa sobre a Escola Educ realizada por Cecília Andrade Antipoff e orientada pela Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos.

Belo Horizonte, ____ / ____ / ____..

Assinatura do participante: _____

E-mail para contato: _____

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista

Dados iniciais:

- Idade:
- Formação e atuação profissional:
- Estado civil:
- Tem filhos?

PERGUNTA INICIAL:

- Listar as 3 primeiras palavras que lhe surgir ao lembrar da Escola Educ. (“Método clínico” em relação à cada palavra)
1. Quando você entrou na Escola Educ? Quantos anos você tinha? Quando você saiu da Escola Educ? Qual era a sua idade? Em quais séries você estudou na Escola Educ?
 2. Quais eram as disciplinas que você tinha? Que tipo de conteúdo era ensinado na Escola Educ? Como eram dados os conteúdos?
 3. Existiam aulas especializadas? Quais? Como eram dadas?
 4. Como era sua relação com seus colegas? E com os professores?
 5. Se alguém tivesse alguma dificuldade em relação à sociabilidade, algo era feito para ajudar neste sentido?
 6. Quando aconteciam conflitos entre alunos ou entre alunos e professores, como estas questões eram tratadas?
 7. Existiam atividades para exercitar o corpo? Quais? Como estas atividades ou aulas eram dadas?
 8. Descreva um dia de aula que você se recorda na Escola Educ.
 9. Descreva um dia de recreio que você se recorda na Escola Educ.
 10. O que você mais gostava na Escola Educ?
 11. O que você menos gostava ou não gostava na Escola Educ?
 12. Como você era avaliado na Escola Educ?
 13. Esta forma de ser avaliado, para sua experiência de estudante, foi positiva ou negativa? Por quê?
 14. Quando você saiu da Escola Educ, para qual escola você foi? Você teve alguma facilidade ou dificuldade em se adaptar à esta nova escola? Quais foram?
 15. Qual foi o significado, para você, de ter estudado na Escola Educ?
 16. PERGUNTA FINAL: Existe algo que eu não te perguntei sobre a sua experiência na Escola Educ que você gostaria de falar?