

Nelma Marçal Lacerda Fonseca



**ALDA LODI,
ENTRE BELO HORIZONTE E NOVA IORQUE:
um estudo sobre formação e atuação docentes
1912-1932**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2010

Nelma Marçal Lacerda Fonseca

**ALDA LODI,
entre Belo Horizonte e Nova Iorque:
um estudo sobre formação e atuação docentes
1912-1932**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: História da Educação

Orientador: Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho

Co-orientadora: Profa. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes

Faculdade de Educação da UFMG

Belo Horizonte

2010

© by Nelma Marçal Lacerda Fonseca, 2010.

..... Fonseca, Nelma Marçal Lacerda

..... Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova Iorque: um estudo sobre formação e atuação
docentes 1912-1932/Nelma Marçal Lacerda Fonseca - 2010

Orientador: Prof^o. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho
Co-orientadora: Prof^a. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes

Dissertação – Mestrado em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação

1. Alda Lodi 2. Formação e Atuação Docentes 3. Arquivo Pessoal 4. História da Educação
5. Metodologia da Aritmética I. Faria Filho, Luciano Mendes de. II. Universidade Federal de
Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.



Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Dissertação intitulada “Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova Iorque: um estudo sobre formação e atuação docentes - 1912-1932”, de autoria da mestranda Nelma Marçal Lacerda Fonseca, defendida em 30 de setembro de 2010, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^o Dr. Luciano Mendes de Faria Filho – Orientador
Faculdade de Educação - UFMG

Prof^a. Dr^a. Maria Laura Magalhães Gomes – Co-orientadora
Faculdade de Educação - UFMG

Prof^a. Dr^a. Francisca Isabel Pereira Maciel – Titular
Faculdade de Educação - UFMG

Prof^a. Dr^a. Juliana Cesário Handam - Titular
Universidade Federal de Ouro Preto

Belo Horizonte, 30 de setembro de 2010

Av. Antônio Carlos, 6627 – Belo Horizonte, MG – 31270-901 – Brasil – tel.: (031) 3409-5309 – fax (031) 3409-5309

À

Nelson e Mariana, meus pais,
gratidão e saudades ...

Othon Pedro, amor da vida inteira.
Bruno e Ana Luisa, amor incondicional.

Ao Matheus,
cuja alegria repõe o movimento da vida e me faz dar
“... *gracias a la vida, que me há dado tanto ...*”

AGRADECIMENTOS

Ao Luciano Mendes de Faria Filho, meu mestre desde 1998 quando, numa manhã chegou ao Museu da Escola com sua turma de Prática de Ensino. Ao invés de guiar a visita acompanhei sua aula entendendo que, mais que um professor havia ali um historiador da educação, cujo compromisso maior era com a própria educação, em seu sentido mais amplo. Obrigada pela orientação, colocou-me desafios, acreditou, valorizou os avanços e respeitou com sensibilidade meu processo no percurso da pesquisa.

À Maria Laura Magalhães Gomes, co-orientadora, pela generosidade, interesse e entusiasmo com que acolheu a mim e à minha pesquisa; sua competência no campo da História da Educação Matemática trouxe-me a confiança necessária, significando uma contribuição fundamental ao meu trabalho com as fontes na área da Aritmética.

À Cleide Maria Maciel de Melo, querida amiga, incentivadora no projeto, na conquista da vaga no mestrado e na descoberta do potencial dos documentos pessoais de Alda Lodi, grande companheira em minha busca pelo conhecimento acadêmico; sua inteligência, sensibilidade e talento para a pesquisa histórica serão, para sempre, um estímulo.

À Carolina Mostaro, “amiga à primeira vista”, apoio em todo o meu percurso, incentivo para ir a Portugal apresentar o trabalho no Luso-brasileiro, troca constante de experiências, conhecimento e carinho, que tempo e distância não vão interromper.

À Fabiana Viana e Verona Segantini, amigas queridas, generosas, acolhedoras, exemplos de competência acadêmica que me inspiram “a ser assim quando crescer”; apoio durante todo o mestrado, companheiras fundamentais na reta final do trabalho. À Alexandra Borges, pelo apoio e amizade, querida companheira nos Colóquios e Congressos e em outras viagens acadêmicas que virão. Aos componentes do Grupo Especial de Estudos-GEE, sob a liderança de Fabiana Viana, formado pelos orientandos do profº Luciano, apoio mútuo no processo de elaboração de projetos e desenvolvimento das dissertações e teses.

Ao Adair Rocha, amigo querido, pela ajuda na leitura atenta dos documentos apontando-me pistas, sugerindo caminhos; apoio importante na organização das fontes, digitalizações e nas traduções, junto ao Marcelo Yamamoto, a quem agradeço pelo compromisso e competência na tradução do diário de anotações de Alda Lodi. Ao Eliezer Costa pelo apoio na busca de fontes no Arquivo Geral do IEMG.

Ao Diogo Faria, querido novo amigo, pela contribuição com as digitalizações e tratamento das imagens, sempre *on line* salvando-me dos perigos da máquina poderosa; e também porque seguirá estudando o papel de Alda Lodi na História da Educação Matemática, no doutorado.

Às professoras do GEPHE: Thais Nívea, Cynthia Greive, Cristina Gouvêa, Andréa Moreno, Ana Galvão e ao professor Tarcísio Mauro Vago. Aos colegas do GEPHE, do Projeto Pensar a Educação Pensar o Brasil e do Programa de Rádio, em especial a Rita de Cássia, Hércules, Raquel Pacheco, Marileide, Rita Lages e Vera Moro.

Ao Marcelo Ricardo Pereira, coordenador do projeto de pesquisa “Gênero: discursos e trajetórias de mulheres”, que me apontou caminhos necessários na compreensão do Gênero como categoria de análise; aos colegas do grupo, em especial, à Cecília Nascimento (Ceciinha) e ao Matheus Zica, amigos queridos, pela interlocução e idéias importantes ao desenvolvimento de minha pesquisa.

À Rosemary da Silva Madeira, Ernane Oliveira e Danielle Souza, equipe amiga da Secretaria de Pós-graduação da FaE/UFMG, pelo apoio recebido.

Às professoras que compõem a Banca Examinadora: Francisca Isabel Pereira Maciel e Juliana Cesário Handam.

À Therezinha Casasanta, querida amiga, pelo incentivo sempre manifesto, pela leitura atenta da dissertação e sugestões preciosas.

Ao professor Michel Marie Le Ven pelas orientações na elaboração do Projeto de História Oral, em 1997, e pelo depoimento sobre sua história de vida no Brasil. À professora Inês Teixeira, pelo incentivo desde o Projeto de História Oral e em minha busca pelos estudos acadêmicos.

À família Lodi: Luiz Hélio, Maria Inês, Silvana, Márcia e Tarcísio, pelo acolhimento, informações importantes à pesquisa e disponibilização de outras fontes e fotografias.

À professora Elza de Moura, mestra e amiga, primeira depoente no Projeto de História Oral, que não mediu esforços para buscar sempre em sua memória elementos importantes da história da educação vivenciados em sua trajetória no ensino mineiro, trazendo uma contribuição ímpar ao meu trabalho no Museu da Escola e ao desenvolvimento dessa pesquisa.

À primeira equipe da Diretoria de Estudos e Pesquisas da SEE: consultora Anna Edith Bellico e às colegas Maria José Resende, Helenice Pereira, Nilza Viegas, Valéria Lima. E à nossa querida Gê ... que gostaria de ver isso ...

Aos colegas que compuseram a equipe do Projeto de História Oral, em diferentes períodos: Gustavo, Advaldo, Helenice, Rosângela, Cláudia Maria, Eduardo e Armando; ao Bismark, pela gentileza da locução em nossos vídeos.

À equipe do Museu da Escola de Minas Gerais: Sônia Aroeira, coordenadora, Maria Rita, Henrique, Luiz, Odete e Olga. À Cláudia Botelho pela leitura do projeto e à Sônia Pezzi pela gentileza e solidariedade no trabalho com as fontes e catalogação de documentos; e à Shirley, nossa colaboradora.

Às equipes do extinto Centro de Referência do Professor, pelo aprendizado durante os 12 anos de existência, em especial, à Eloisa Patrus, Belkiss Barros, Maria José Álvares e Márcia Fonseca; à Maria Auxiliadora Simil, do

Centro de Referência Virtual-CRV, pelo apoio recebido e a guarda do acervo de fitas do Projeto de História Oral, que lhe foi confiado; à Cida, colaboradora e amiga solidária nos momentos difíceis.

À Marília Sarti, diretora do IEMG, pelo acolhimento ao Museu da Escola; por ser sensível à importância do Arquivo Alda Lodi à história do próprio Instituto, oferecendo-me o apoio e as condições imprescindíveis para levar a efeito esse estudo. Ao Diogo e Flávio pela colaboração.

Às pesquisadoras Diana Vidal, da USP; Maria Teresa Santos Cunha, da UDESC e Carla Chamon, do CEFET, pela leitura do projeto, sugestões bibliográficas e ideias importantes ao desenvolvimento desse trabalho.

À Magali Castro e Mauro Passos, amigos queridos, pesquisadores da PUC-MINAS, incentivadores em minha busca pelo mestrado.

Ao Professor Karl Michael Lorenz, da Sacred Heart University Fairfield I, do Estado de Connecticut/EUA, pela disponibilidade em ajudar-me com informações sobre a história da *Columbia University* e do *Teacher's College*.

À Arilda Inês Miranda Ribeiro, pesquisadora da UNESP, nova amizade em terras lusitanas, que nos apresentou Lisboa e o fado cantado no Chiado.

À Márcia e Eliazar Resende e à Valéria Rodrigues pela fraternidade e o apoio em momentos difíceis enfrentados.

À Dra. Silvana Maria Marzano do Nascimento pelos cuidados e interesse em minha pesquisa.

À querida amiga Magda Aguiar, pelo apoio e incentivo constantes, e às Madeleines Clarice, Diva, Luciana, Maria Luiza, Ruze e Tereza... porque nem só com estudo e pesquisa se faz uma dissertação.

E por fim agradecer ao Bruno, filho querido que me livrou nos momentos de dificuldades no computador. Ao Othon Pedro, porque juntos enfrentamos intempéries nessa travessia, sempre me apoiando, resolvendo problemas e me incentivando a chegar ao final. E à Ana Luisa, filha querida, que trazia o Matheus para encher de graça e alegria a nossa casa.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pela liberação parcial para cursar o mestrado.

Agradecimento especial

Preciso dizer que no íntimo desse trabalho palpita o silêncio da presença de Ana Maria Casasanta Peixoto, mestra e amiga, exemplo de compromisso com a memória da educação de Minas Gerais.

E assim dizendo, torno pública, para que eu não me esqueça, a lembrança dessa fonte inspiradora de vida, estudo e trabalho.

... no meu tempo uma professora tinha a vida marcada pelo entusiasmo, pelo sacrifício que fosse necessário, pelo esforço, pela beleza que via no trabalho da educação ... a escola dava uma alegria tão grande que ... os professores eram dominados por essa alegria de trabalhar na educação, ser professor era ter um título ... e um título honroso.

... eu só guardo boas recordações ... o entusiasmo das professoras cheias de iniciativa. Hoje há um panorama muito diverso porque são tantas chamadas fora da educação, que tornam a educação do meu tempo mais interessante, havia assim mais sacrifício pela iniciativa, qualquer novidade que aparecia os professores abraçavam, hoje não, com a maior facilidade o professor deixa o setor da educação e abraça outro setor. Havia mais entusiasmo, muito mais, mas eu acho que é uma questão dos tempos, agora com o progresso das ciências, com o progresso de outros setores uma boa parte se perdeu, os professores, com a maior facilidade, deixam a educação para ganhar um pouco mais, pegam um outro setor ... mas naquele nosso tempo ... no meu tempo o entusiasmo era muito grande ...

... o entusiasmo ... isso que eu acho uma grande diferença, o entusiasmo era maior no tempo em que eu trabalhava [...] pelo que a gente lê hoje, o entusiasmo não é o mesmo daquele tempo. Os professores trabalhavam com gosto, gostavam de seu trabalho [...] as professoras eram portadoras, eram mensageiras de muito entusiasmo e de muitos sacrifícios também [...] o que eu posso notar é que o entusiasmo pela educação era muito maior, o entusiasmo pela educação precisa se manter fervoroso, quente, sempre bem vindo ...

... no meu tempo havia entusiasmo do governo pela educação! É isso que eu noto, o entusiasmo é uma chama que não pode morrer, tem que estar sempre elevando ... sempre elevando! Outra coisa que eu noto ... outra lembrança ... é que no ensino havia mais alegria, hoje a gente sente que há um decréscimo.

... ser professor era ter um título, um título honroso ... eu tenho muitas saudades do meu tempo ... tenho muitas saudades, tive colegas de muito valor!

... às vezes, uma colega muito boa deixava a profissão e tomava outro setor, mas eu me mantive na educação, eu sempre trabalhei muito, gostava do meu trabalho ... eu ouvia uma ou outra colega dizer ... estou aflita para me aposentar ... não era o meu caso...

Alda Lodi

RESUMO

Este estudo investigou a trajetória da formação e atuação docentes de Alda Lodi (1898-2000), no período entre 1912-1932. Alda Lodi contribuiu no processo de formação de várias gerações de professores e professoras, atuando em diversas instituições em Belo Horizonte. A pesquisa buscou entender três períodos considerados fundantes na constituição de Alda Lodi como professora: sua formação na Escola Normal da Capital e seus anos iniciais de magistério, entre 1912/1927; seus estudos no *Teacher's College*, da Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque/EUA, onde cursou especialização como bolsista do governo de Minas Gerais, entre 1927/1929; sua atuação como professora na Escola de Aperfeiçoamento, em Belo Horizonte, instituição que ajudou a fundar ao retornar dos Estados Unidos, em 1929. As fontes pesquisadas foram selecionadas a partir dos documentos particulares da professora, doados por sua família ao Museu da Escola de Minas Gerais que, organizados em função desta pesquisa, constituíram o Arquivo Alda Lodi. Este arquivo é composto por uma biblioteca em torno de dois mil livros e documentos diversos tais como correspondência pessoal e institucional, documentos oficiais sobre sua carreira, rascunhos e anotações escritas à mão em papéis diversos, planejamentos, agendas, cadernos de exercícios, provas e trabalhos de alunas, diplomas, fotografias, recortes de jornais, objetos de fé católica e receitas culinárias. A análise dos documentos selecionados permitiu compreender aspectos importantes de sua formação e algumas de suas concepções pedagógicas, construídas a partir da experiência estadunidense, bem como sua prática docente na Escola de Aperfeiçoamento, na disciplina metodologia da aritmética. A partir da análise desse destino particular, busquei compreender a ambiência política, social, cultural e pedagógica vivenciada em Belo Horizonte, num período de grande efervescência no campo da educação no Estado de Minas Gerais.

Palavras-chave: Alda Lodi, Formação e atuação docentes, História da Educação, Arquivo Pessoal, Metodologia da Aritmética.

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur le parcours de formation et la carrière enseignante d' Alda Lodi (1898-2000), dans la période de 1912-1932. Alda Lodi a contribué pour le processus de formation de plusieurs générations de professeurs en vue de son travail dans les différentes institutions de Belo Horizonte. Avec la recherche on a essayé de comprendre les trois périodes de fondation pour la constitution d'Alda Lodi comme professeur : sa formation à l'École Normale de la Capitale et ses débuts dans la carrière enseignante, entre 1912/1927 ; ses études au *Teacher's College* de l'Université de Columbia, à New York/USA, où elle a fait une spécialisation en tant que boursière du gouvernement du Minas Gerais, entre 1927/1929 ; son travail comme professeur à la *Escola de Aperfeiçoamento* à Belo Horizonte, institution qu'elle va aider à créer après son retour des États-Unis. Les sources consultées ont été sélectionnées à partir des documents privés d'Alda Lodi, donnés par sa famille au *Museu da Escola de Minas Gerais* qui, organisés en fonction de cette recherche, ont constitué l'Archive Alda Lodi. Cette archive est composée par une bibliothèque de deux mille livres environ et des documents les plus divers tels que des lettres personnelles et institutionnelles, des documents officiels sur sa carrière, des brouillons et notes écrites à la main sur de divers papiers, des planifications, des agendas, des cahiers d'exercices, des examens et des travaux d'élèves, des diplômes, des photos, des extraits de journaux, des objets de foi catholique et des recettes culinaires. L'analyse des documents sélectionnés a permis de comprendre des aspects importants de sa formation et quelques de ses conceptions pédagogiques, construites à partir de son expérience américaine, ainsi que sa pratique enseignante à la *Escola de Aperfeiçoamento*, dans la disciplina méthodologie d'arithmétique. À partir de l'analyse de ce parcours particulier, j'ai cherché à comprendre l'ambiance politique, sociale, culturelle et pédagogique vécue à Belo Horizonte dans une période d'effervescence dans le domaine de l'éducation à l'État de Minas Gerais.

Mots-clé : Alda Lodi, Formation et travail enseignants, Histoire de l'éducation, Archive Personnelle, Méthodologie de l'arithmétique.

LISTA DE ABREVIATURAS

EUA – Estados Unidos da América

USA – United States of America

TC – Teacher’s College

CAE – Curso de Administração Escolar

IEMG – Instituto de Educação de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/UFMG

UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais

PABAAE – Programa de Assistência Brasileiro-americana à Educação Elementar

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

O “mapa da mina”: das fontes orais do Museu da Escola ao Arquivo Alda Lodi	15
Os desafios do arquivo: o inventário dos “papéis de memória”	23
As possibilidades de pesquisa e a escolha do objeto	30

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO INICIAL E AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES DE ALDA LODI .. 34

1.1 Da escola primária à Escola Normal Modelo da Capital.....	44
1.2 A formação da normalista: aprender/praticar/ensinar	59
1.3 De aluna a professora: o trabalho de Alda Lodi nas Classes Anexas à Escola Normal Modelo	62

CAPÍTULO II

A ESPECIALIZAÇÃO DE ALDA LODI NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA DO NORTE. 67

2.1 <i>Teacher’s College</i> , Columbia University, New York/USA	75
2.2 O diário de anotações das aulas no <i>Teacher’s College</i> : fragmentos de uma nova pedagogia	86
2.2.1 O curso Treinamento de Professores	90
2.2.2 O curso Técnica de Ensino	94
2.2.3 O curso Metodologia da Aritmética:	100
2.2.4 O curso Filosofia da Educação.....	112
2.3 A biblioteca na formação de Alda Lodi: marcas, pistas, indícios e sinais.....	113

CAPÍTULO III

A ATUAÇÃO DE ALDA LODI NA ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO 117

3.1 O desafio na Escola de Aperfeiçoamento: por uma nova escola em Minas Gerais	121
3.2 Organizando Bibliotecas Escolares: a importância de formar leitores.....	128
3.3 Ensinando a ensinar Aritmética: <i>a thecnica falha, o raciocínio guia</i>	131

CONSIDERAÇÕES FINAIS 149

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 155

ANEXOS 159

INTRODUÇÃO

O “mapa da mina”: das fontes orais do Museu da Escola ao Arquivo Alda Lodi

Meu encontro com os documentos particulares da professora Alda Lodi tem uma história peculiar, datada a partir de 1997 quando iniciei o Projeto de História Oral da Educação de Minas Gerais, no Centro de Memória da Educação, um dos segmentos de Centro de Referência do Professor.¹ Naquele momento, orientada pela historiadora da educação, Dr^a Ana Maria Casasanta Peixoto,² fazíamos uma extensa relação de nomes de antigos professores, educadores e autoridades ligadas à educação em Minas Gerais que poderiam ser depoentes no projeto. Nesse levantamento que chamávamos de “mapa da mina”, o nome da professora Alda Lodi era um dos primeiros.

O principal objetivo desse projeto, de início, foi produzir fontes orais sobre a história do ensino em Minas Gerais, como forma de complementar os dados, as informações, o conhecimento sobre a educação escolar no Estado, cuja materialidade estava presente nas coleções do Museu. Mas, o desenvolvimento do projeto veio agregar outra função, a de ampliar o acervo do Museu. Logo nos primeiros contatos com os depoentes percebi que eram doadores em potencial, pois falavam de cadernos, documentos, diplomas e objetos que tinham conseguido

¹ O Centro de Referência do Professor foi criado pela Lei nº 11.406 de 1994, que definiu uma nova estrutura na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, na Administração do Secretário Walfrido Silvino dos Mares Guia. Localizado em Belo Horizonte, o Centro ocupou o prédio sede da Secretaria à Praça da Liberdade, chamado Palácio da Educação, construído em 1897, junto com a Nova Capital. Esse Centro foi constituído por 3 segmentos: o Centro de Memória da Educação, espaço de guarda e preservação do acervo sobre a memória escolar de Minas; a Biblioteca do Professor, de referência na educação no Brasil e o Laboratório de Currículos, que realizava cursos de atualização profissional e cultural para os professores mineiros. O Centro de Referência do Professor significou um marco na educação mineira por conjugar passado, presente e futuro, numa ampla proposta de formação continuada para os docentes da rede pública do Estado. Foi uma experiência inédita, pioneira e modelar para outros estados brasileiros, que aqui vieram conhecer essa iniciativa e criar seus Centros a exemplo do de Minas. O Centro de Referência do Professor foi extinto em 2006, após mais de uma década de serviços prestados à educação mineira, para desocupação do prédio que integra hoje o Corredor Cultural Praça da Liberdade, a fim de torná-lo sede do recém-criado Museu das Minas e do Metal, para onde foi transferido também o Museu de Mineralogia Djalma Guimarães.

² Ana Maria Casasanta Peixoto (1943-2008) foi historiadora da educação, autora, professora e pesquisadora da FaE/UFMG; proponente e fundadora do Centro de Memória da Educação, denominado Museu da Escola de Minas Gerais, a partir de 1998; aposentando-se na UFMG, Ana Maria criou o Mestrado em Educação da PUC/Minas, sendo sua primeira coordenadora e onde atuou até seu falecimento.

guardar. Decidi então, ao convidá-los para as entrevistas, sensibilizá-los a abrirem seus arquivos pessoais e fazerem doações desses documentos, ou de alguns deles, ao Museu. Isso se tornou uma prática muito interessante nesse projeto, porque ao final do depoimento pedia que falassem sobre o que estavam doando, do significado daquele item na memória que haviam construído sobre sua trajetória na educação mineira, o que dava um tom especial à entrevista. Dessa forma, houve um aumento expressivo nas coleções do Museu, que ainda não tinha uma política de aquisição de acervo definida, embora houvesse uma grande preocupação, sempre registrada nos planejamentos anuais, com a sua ampliação. Alguns depoentes doaram grandes arquivos, que precisaram de transporte especial para chegar ao Museu da Escola.³

A gravação dos depoimentos era realizada no Centro de Referência do Professor e sempre precedida por uma visita ao Museu com cada depoente que, ao (re) conhecerem aquele espaço de memória, reviviam fases de sua própria história de vida. Nessa oportunidade, constatavam a importância e a função educativa, cultural e social dos documentos e objetos que tinham conservado sobre sua história pessoal e profissional e entendiam que, no Museu, seus próprios documentos teriam a visibilidade e a preservação desejáveis, que em suas casas não poderiam ter.

Paralelamente ao desenvolvimento do projeto, realizávamos no Museu uma grande pesquisa para a montagem da exposição *70 anos da Escola Nova em Minas Gerais: aprender a fazer fazendo*, que daria visibilidade à influência do movimento da Escola Nova no Estado de Minas, na reforma educacional do governo do Presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada e do Secretário Francisco Campos, a partir de 1927. Para esse fim, intensifiquei os contatos no projeto de história oral buscando as antigas professoras que vivenciaram aquele movimento, que estivessem em condições de lembrar os fatos e que pudessem contribuir com empréstimo de objetos e documentos relativos à temática e ao período, que se caracterizou por profundas mudanças na educação mineira.

Os primeiros depoimentos foram gravados com um grupo de professoras que participou do movimento da Escola Nova, ex-alunas de Alda Lodi na Escola de Aperfeiçoamento⁴. Algumas

³ Alguns exemplos: o arquivo particular da professora Helena Lopes sobre o Programa de Assistência Brasileiro-americano à Educação Elementar – PABAE (convênio que vigorou no período de 1957/1964, assinado entre o Ministério da Educação e Cultura-MEC e USAID, órgão americano para o desenvolvimento internacional); algumas peças do acervo do educador e médico Wellington Armanelli, já falecido, que também atuou no PABAE; da professora Lúcia Helena Silveira Peixoto, que doou cadernos escolares de seus filhos; eu, que também doe cadernos dos meus filhos do período pré-escolar às séries iniciais do ensino fundamental, dos anos 1980.

⁴ São elas: Elza de Moura, Imene Guimarães, Olga Coelho Ullman, Alaide Lisboa de Oliveira e Marta Nair Monteiro, as três últimas já falecidas.

entrevistadas ofereceram a título de doação ou empréstimo, fotografias, documentos e objetos muito significativos ao tema da exposição, que o Museu ainda não possuía, como por exemplo, um diploma da Escola de Aperfeiçoamento, emprestado pela professora Imene Guimarães, mais tarde doadora de importante acervo documental incluindo medalhística, até aquele momento um item raro nas coleções do Museu.

O nome de Alda Lodi, conforme registrei, um dos primeiros na relação de professoras a serem convidadas, foi citado por todas as ex-alunas entrevistadas como uma professora que havia dedicado sua vida à educação em Belo Horizonte, atuando em diversos níveis de ensino, em várias instituições e, em especial, por seu papel na Escola de Aperfeiçoamento. Ressaltaram também o fato de Alda Lodi ter sido selecionada pelo governo mineiro, junto a mais quatro professoras, para compor a comissão de estudos enviada à Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque/EUA, para cursar especialização, ao final da década de 1920.⁵

Esses depoimentos ajudaram-me a perceber a multiplicidade de papéis que Alda Lodi tivera no campo da docência e da administração da educação mineira: professora da primeira classe mista anexa à Escola Normal Modelo; uma das fundadoras e professora de metodologia geral, metodologia da aritmética e geometria na Escola de Aperfeiçoamento; diretora geral das classes anexas à Escola de Aperfeiçoamento; diretora do Curso de Administração Escolar do IEMG; diretora do Curso de Pedagogia do IEMG; catedrática das disciplinas administração escolar e educação comparada na Faculdade de Filosofia da UFMG, mais tarde, Faculdade de Filosofia, Ciências e História-FAFICH, onde se aposentou e recebeu o título de Professor Emérito.

Dei continuidade aos contatos telefônicos que vinha mantendo com a professora Alda, já com mais de 100 anos que, embora me atendesse com gentileza e interesse na conversação, somente ao final de quase dois anos de abordagem, convidou-me a ir visitá-la para realizar a entrevista no projeto de história oral e para que pudéssemos conversar mais sobre “aqueles assuntos”, que eu percebia lhe eram gratos. Até aquele momento tinha tido muito cuidado nas conversas com ela, preocupações em relação à sua idade, suas condições de saúde e sabia que alguns pesquisadores haviam tentado e não conseguido entrevistá-la. Diante daquele convite, da expectativa de uma entrevista, motivada pelo que já sabia sobre a professora e do que ouvi nos

⁵ Compunham a comissão, além de Alda Lodi: Ignácia Ferreira Guimarães, Amélia de Castro Monteiro, Benedicta Valladares Ribeiro e Lúcia Schmidt Monteiro de Castro.

depoimentos de suas ex-alunas, marquei a visita para uma manhã de maio de 2000. Perguntei se poderia usar a filmadora, ela disse que era “avessa a essas coisas”, mas, discretamente, levei uma máquina fotográfica, um pequeno gravador de mão e, intuitivamente, um álbum de fotos do banco de imagens do Museu da Escola, no qual ela aparecia em eventos educacionais diversos. Assim que abriu esse álbum seu semblante se iluminou, ela identificou pessoas queridas com as quais tinha trabalhado por longos anos e a memória remota veio à tona de forma surpreendente. Nossa conversa fluiu animada, tendo sua permissão para gravar a entrevista e fazer algumas fotografias⁶.

Na sequência dos trabalhos no projeto de história oral produzimos um vídeo curto, com trechos dos depoimentos gravados, como parte da referida exposição sobre Escola Nova em Minas Gerais. Esse vídeo levou-me novamente à casa da família Lodi, ao final de 2002, para solicitar a cessão da imagem da professora, que já havia falecido. Naquela oportunidade, os familiares assistiram ao vídeo, rememoraram aspectos da vida da professora Alda e durante nossa conversa fui comunicada da decisão que haviam tomado de doar sua documentação pessoal ao Museu da Escola. Pensei tratar-se de alguns poucos documentos guardados por ela, não pude perceber a dimensão do que se encontrava no porão da casa e, para isso, foi marcada uma nova visita para que eu pudesse tomar conhecimento do que se tratava. Nessa visita tive uma surpresa ao me deparar com uma diversidade enorme de papéis dentro de caixas, estantes cheias de livros, escrivatinhas e armários repletos de cadernos e objetos, em dois cômodos do porão. Num primeiro momento o que vi foi um amontoado de papéis e livros, mas fui percebendo estar diante de uma “mina”, uma fonte documental importante para o Museu da Escola, testemunhos de uma vida, de uma profissão, de tempos e espaços ligados à história da educação mineira. Ao mesmo tempo em que pensava como acolher aquele acervo no Museu, comecei a ler alguns documentos tirados aleatoriamente daquelas caixas, alguns bem curiosos.⁷ Entre perplexa e entusiasmada com tantos documentos que identifiquei ali, combinei com os familiares como deveríamos proceder em sua transferência para o Museu.

A família encontrou dificuldades para efetivar a doação naquele momento: a última das irmãs Lodi, ainda viva, foi contrária à saída dos documentos; por esse motivo, a doação só veio a

⁶ A entrevista foi realizada com a participação da pedagoga Helenice Maria Pereira, colega do projeto de história oral que fez as fotografias.

⁷ Um deles, por exemplo, uma lista de compras de ingredientes diversos para organizar o *buffet* de recepção à educadora russa Helena Antipoff, que chegaria da Europa, contratada pelo governo para trabalhar pela educação em Minas Gerais.

se concretizar em 2005, após seu falecimento. Algumas providências foram tomadas para recebermos o acervo no Museu, entre elas, a contratação da empresa Memória Viva, de Belo Horizonte, para realizar a higienização prévia dos documentos no próprio porão da casa e sua organização para o traslado. Essa tarefa foi registrada em um relatório descritivo das condições em que foram encontrados os documentos e orientações para seu tratamento, propostas pela empresa para uma 2ª etapa de trabalho,⁸ que não aconteceu.

Finalmente, em 1º de março de 2005, fez-se a transferência do acervo da professora Alda para o Museu da Escola, que o acolheu em condições favoráveis, em sala ampla, arejada, com iluminação natural, mantendo a higienização e a organização feitas, até que se providenciasse a catalogação e o armazenamento adequados para sua preservação, dentro dos padrões museológicos, seguindo também as orientações da empresa Memória Viva.

Mas, o que aconteceu a seguir foi desastroso, prejudicou todo esse esforço inicial de organização e preservação dos documentos que foram, equivocadamente, tirados do Museu para uma sala onde mais tarde pedreiros realizavam reparos nas paredes e janelas, num longo processo de restauração que se iniciava no prédio do Centro de Referência do Professor. Na realidade, a chegada da documentação ao Museu coincidiu com um período conturbado para o Centro de Referência, que enfrentava sérias dificuldades institucionais. O projeto original de criação do Centro, que foi totalmente implementado por mais de uma década, perdia-se, afastava-se de sua missão sendo que, a todo o momento ouvia-se falar de sua extinção, devido à intenção do governo mineiro em transformar a Praça no projeto que ficou conhecido como Circuito Corredor Cultural Praça da Liberdade.⁹

As equipes que compunham o Centro recusavam-se a crer na possibilidade de extinção e saída da Praça, uma vez que se tratava de uma instituição criada em lei, aprovada pela Assembléia Legislativa do Estado, em pleno funcionamento há quase doze anos. Essa crença se baseava, principalmente, no fato de serem indissociáveis a Educação e a Cultura – o Centro já era uma instituição “pronta” para fazer parte daquele grande projeto cultural proposto para a Praça. Sobretudo, acreditava-se que seriam levadas em conta as evidências de que o Centro de

⁸ Walmira Costa e Jair Eduardo Costa, diretores da empresa Memória Viva, informaram que muitos documentos se perderam na própria tentativa de manuseá-los, devido às condições adversas em que permaneceram por longo tempo. O relatório descritivo produzido constitui o Anexo A.

⁹ A informação que circulava é que os prédios públicos, ocupados pelas Secretarias de Estado, deveriam ser transferidos para outros endereços, para dar lugar a um conjunto de centros culturais que deveriam abrigar a Orquestra Sinfônica de Minas Gerais, museus de naturezas diversas, cinemas, espaços para exposições de arte e de lazer.

Referência do Professor já havia consolidado um trabalho respeitado em todo o Brasil e até mesmo no exterior,¹⁰ considerado como uma instituição inédita, pioneira e modelar no campo da formação continuada de professores.¹¹ Portanto, acreditava-se que o Centro seria revitalizado conforme o que foi proposto e divulgado na solenidade de lançamento do projeto do Corredor Cultural, na Praça da Liberdade, no início de 2006. De acordo com essa proposta o Museu da Escola seria concebido dentro dos novos padrões de um museu moderno, interativo, para se adequar àquele arrojado projeto para a Praça da Liberdade. Essa proposta divulgada pelo governo ressaltava ainda um importante incremento ao projeto de história oral sobre a educação mineira, valorizava o trabalho realizado até então, propunha a continuidade das entrevistas e a publicação do acervo do banco de depoimentos orais, já constituído.¹² Foram encaminhadas ao governo e aos órgãos responsáveis diretamente pela manutenção ou fechamento do Centro, inúmeras manifestações de apoio à sua continuidade. Diversas publicações na mídia impressa em Belo Horizonte apelavam para que o prédio continuasse pertencendo à educação. Professores e suas entidades, pesquisadores de todo o Brasil e do exterior enviaram pedidos, ressaltando a importância do Museu da Escola para a memória da educação brasileira. Apesar de todos os apelos, expectativas e esperanças, a desocupação do prédio veio a acontecer em maio de 2006, com a extinção definitiva do Centro de Referência do Professor.¹³

Justifico o relato desses acontecimentos na introdução desse trabalho, porque repercutiram fortemente na situação que veio a ocorrer com os documentos da professora Alda. Essa mudança levou-os novamente para outro porão, o do IEMG, perdendo-se definitivamente o que havia sobrado da organização e higienização feitas. Os documentos foram parar numa “vala comum”, misturados em grandes caixotes, uma vez que a mudança não foi feita por uma empresa

¹⁰ A historiadora portuguesa, Margarida Louro Felgueiras, da Universidade do Porto, esteve por alguns dias no Museu da Escola, em 1998, fotografando e colhendo elementos para criar, em Portugal, um espaço de memória da educação primária, a exemplo do de Minas Gerais.

¹¹ Alguns estados brasileiros criaram centros de referência e memória da educação também inspirados em Minas, como foi o caso do Centro de Referência em Educação Mário Covas, criado pelo governo de São Paulo, em 2000. Nas cidades mineiras de Governador Valadares, Diamantina, Varginha, Juiz de Fora e Viçosa foram criados centros de referência para professores, de acordo com o modelo de Belo Horizonte, que continuam funcionando.

¹² Em 2005, o governo mineiro lançou o “1º Prêmio Excelência em Gestão Pública” com o objetivo de premiar e divulgar os trabalhos mais relevantes dos servidores de suas Secretarias. O Projeto de História Oral recebeu Menção Honrosa na categoria “Experiências e Iniciativas de Sucesso”, pelo trabalho realizado de resgate e valorização da memória da educação mineira e pela constituição do banco de depoimentos orais, que realizou cerca de 100 entrevistas, produziu mais de 300 fitas de vídeo, em torno de 800 horas de gravação.

¹³ Essa mudança de rumos na decisão governamental não foi explicitada em nenhum momento aos que se empenharam na manutenção do Centro; a Biblioteca do Professor foi desativada e alocada na Superintendência Educacional da capital, à Rua Congonhas, no bairro Santo Antônio; o Museu da Escola foi transferido para o salão nobre do IEMG.

especializada, o que seria necessário para transportar um acervo como o do Museu, constituído por documentos de papel, objetos miúdos, peças delicadas e a grande coleção de mobiliário escolar do princípio do século XX, que formam suas coleções de mais de seis mil itens.

Aquele estado de coisas trouxe-me muitas preocupações quanto à situação precária a que os documentos voltariam a enfrentar. A consciência sobre o que representavam para a pesquisa no campo da história da educação em Minas Gerais levou-me a um conflito, por um lado imobilizada pelas circunstâncias, por outro me sentindo responsável por ter sido a mediadora daquela doação ao Museu. Naquele quadro, procurei vencer a indignação, o desânimo e buscar uma forma de garantir a preservação daqueles bens históricos.

Foi nessa circunstância que iniciei uma longa e penosa caminhada pelos porões do IEMG, num dezembro e janeiro chuvosos dos anos de 2008/2009, em busca dos enormes caixotes usados na mudança. Trabalhei por algum tempo tentando “reencontrar” os documentos que tinham me chamado mais a atenção, num ritmo entre o ansioso e o desalentado pelas inúmeras dificuldades que já havia enfrentado na tentativa de preservar a documentação. Apesar das condições por demais insalubres nos porões, a cada documento que conseguia resgatar daquele emaranhado de papéis, convencia-me de sua importância e significado para reconstituir um período da história da educação mineira. Mas a permanência naquele local ficou inviável; a medida seguinte foi levar os caixotes para um dos pátios cobertos do IEMG, numa tentativa de arejar o arquivo e proteger-me dos fungos e parasitas que “habitam” documentos históricos, procurando seguir algumas regras básicas de primeiros socorros ao lidar com documentação dessa natureza. Foi assim, a golpes de vontade e determinação que recomecei ali mesmo uma nova higienização e organização dos documentos por tipologia, data e teor documental, num trabalho misto de paciência, indignação e compromisso para com a história da educação e em respeito à família Lodi, que havia feito a doação.

O espaço ocupado pelo Museu da Escola, no IEMG, não possibilitava nenhuma alternativa para abrigar os documentos devido à sua extensão e situação precária, o que poderia trazer riscos de contaminação para o acervo do Museu. Mas, a minha determinação era a de retirá-los definitivamente dos porões, dispondo-os da forma mais adequada possível, deixá-los “respirar”, para enfim, dar início a um trabalho mais sistemático. Naquele quadro, a solução foi ocupar a sala do projeto de história oral, praticamente desativada para abrigar os documentos que ali permaneceram até que a sala, alagada pelas chuvas de dezembro de 2009, teve que ser

desocupada, obrigando a uma nova transferência, desta vez, para a biblioteca do IEMG, que estava fechada, em processo de reorganização. Outros obstáculos ainda vieram e precisaram ser enfrentados, sendo que somente no IEMG o acervo documental deixado por Alda Lodi foi transferido de lugar pela sexta vez, nesta última, da biblioteca para uma sala cedida pela direção, na ala esquerda do andar térreo do prédio, espaço onde funcionou a UEMG. Finalmente, o trabalho de organização dos documentos pôde ser reiniciado com as providências necessárias para viabilizar esse estudo: a catalogação dos livros; a digitalização e tradução de um diário encontrado entre os documentos, no qual a professora Alda registrou, em inglês, anotações das aulas no *Teacher's College*, no último semestre do curso de especialização, peça chave para compreender sua formação nos Estados Unidos, tema do capítulo II; a digitalização da grande quantidade de recortes de jornais colecionados pela professora¹⁴ e a leitura de cada documento para conhecer seu teor. Esse conjunto de providências deu origem ao Arquivo Alda Lodi, que integra o acervo do Museu da Escola de Minas Gerais.

As dificuldades relatadas no percurso dessa pesquisa deixam claro o que significa, ainda hoje, ser preciso enfrentar no resgate da memória da educação, um embate penoso e desgastante para aqueles que se comprometem com a preservação de acervos e patrimônios históricos, convictos de sua importância para a compreensão mais ampla do desenvolvimento das sociedades. Em que pese os problemas enfrentados, hoje o arquivo está resguardado: os documentos protegidos em armários fechados e a biblioteca dimensionada numa grande estante com os livros catalogados. Para tanto, foi fundamental a estreita colaboração da direção do IEMG, sensível à preservação da memória de Alda Lodi, que teve parte de sua trajetória de formação e atuação vivida naquele prédio, onde se formou professora primária na Escola Normal Modelo, instituição na qual trabalhou por mais de uma década como regente de classe; mais tarde, ali atuou por 35 anos, exercendo as funções de professora e diretora do Curso de Administração Escolar, que se transformou mais tarde no Curso de Pedagogia e que hoje é a Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais-FAE/UEMG.

Cumpre-me ressaltar que o trabalho descrito acima, em relação às fontes que compõem o arquivo foi organizado em função deste estudo; futuramente os documentos deverão passar pelo processo exigido pelas normas museológicas, para serem incorporados às coleções do Museu, de

¹⁴ Devido à definição do objeto de estudo - a trajetória da formação e atuação docentes da professora Alda - foram selecionados no arquivo os documentos referentes à este objeto, sendo que os recortes de jornais não foram analisados nessa dissertação, o que pretendo fazer em estudos futuros.

forma a garantir sua preservação e as condições adequadas para disponibilização aos demais pesquisadores. Outra medida de fundamental importância é o restauro de alguns documentos e de muitos livros da biblioteca da professora Alda, o que vai exigir projeto específico de profissional habilitado na restauração de documentos de papel.

Os desafios do arquivo: o inventário dos “papéis de memória”

No texto *Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores (as)*, Maria Teresa Santos Cunha e Ana Chrystina Venâncio Mignot (2006) apontam que:

tanto os intelectuais da educação como os(as) professores (as) que atuam anonimamente na sala de aula reúnem documentos ao longo da vida. Os seus arquivos pessoais, entendidos como uma certa forma de escrita de si permitem pensar na importância de uma “memória de papel” [...]

Afirmam as autoras que *esses papéis guardam histórias individuais e familiares, trazem marcas da escolarização e permitem pensar distintas interpretações de escola e de educação* (2006, p. 2). Apontam que guardar é diferente de esconder, pressupõe o desejo de partilhar, preservar, manter vivo o que, pela passagem do tempo, seria esquecido, destruído, tornado lixo. Dizem que papéis escritos tidos como “ordinários” tais como cartas, diários, cadernos de receitas, cartões de felicitações, dedicatórias e cartões postais guardados em armários, dentro de caixinhas ou soltos, esquecidos dentro de gavetas *tornam-se presentes como uma voz que nos interpela*.¹⁵

Os documentos guardados pela professora Alda materializaram em papel e tinta sua história de vida, iniciada ao final dos oitocentos com a chegada de seu pai ao Brasil, um imigrante italiano que, em busca de trabalho, trouxe na bagagem ideias verdadeiramente capazes de mudar a vida de seus descendentes: o valor da educação, da cultura e do trabalho, que inculcou nos filhos.¹⁶ Esses papéis que enfrentaram a passagem do tempo, agora analisados emergem como re-conhecimento, como possibilidade de não-esquecimento, como “lugar de memória”.

¹⁵ Felgueras e Soares (2004, p. 110) conforme citadas por Cunha e Mignot (2006).

¹⁶ Os sobrinhos de Alda recordam a importância dada pelo avô, Luiz Lodi, aos estudos regulares e superiores dos filhos e filhas e o incentivo ao desenvolvimento de outros talentos, como a música. Outro aspecto relevante foi a aprendizagem de outras línguas: entre os cadernos do arquivo, um deles, o *caderno de notas de francez, 6 de maio de 1909*, onde Euvaldo Lodi, aos 10 anos, escrevia, traduzia histórias e estudava a gramática francesa.

Além da diversidade das histórias e dos temas que perpassam os documentos, pude acompanhar as mudanças nas formas de registrar e os suportes e utensílios da escrita: os mais antigos, manuscritos com letras bordadas vão sendo substituídos pelos datilografados, estes mais usados pela professora para escrever seus planejamentos e relatórios, mas em muitos deles vejo o uso da caneta tinteiro revelando a “letra de professora”, marcante na identidade docente de sua época.

Conforme assinalam as autoras, ao inventariar os documentos e iluminar esses papéis “ordinários” percebi a importância dessa memória contida no papel para o reconhecimento de diferentes práticas, em tempos diversos, costumes, atitudes, comportamentos e sociabilidades, plenos de significados e ponto de partida para tentar compreender aspectos do passado. Cunha e Mignot citam o historiador português Rogério Fernandes que acentua a importância dos papéis que guardam memórias:

O papel é o suporte mais vocacionado para conservar o registro de momentos fugidios nas nossas vidas ou nas vidas dos outros. Aí temos dispersos pelas gavetas materiais díspares que são outras tantas histórias de vida revertidas ao contexto profissional: as velhas agendas cujos anos chegaram ao fim, nas quais foram marcados encontros, conferências a ouvir ou a proferir, projetos, concursos, moradas de novas escolas [...] mais laboriosos e mais ricos, os diários de aula, as memórias dos tempos letivos, as planificações, os nossos trabalhos [...] são uma imagem baça do tumulto ou, pelo contrário, da pacatez daquilo que outrora foi vivo e atual.¹⁷

O aporte do acervo de Alda Lodi no Museu da Escola e meu envolvimento com sua salvaguarda fortaleceu meu interesse por histórias de vida e trajetórias docentes, levando-me a propor o aprofundamento dessas temáticas no projeto de mestrado, entendendo que analisar os documentos, seguir as pegadas de uma trajetória individual na educação mineira, poderia significar uma contribuição ao campo da história da educação. Por isso, optei por relatar o itinerário da investigação desde os primeiros envolvimento com a temática¹⁸, falar do encontro com as fontes, do trato com os “papéis de memória” e também dar visibilidade aos bastidores da pesquisa. Mostrar a forma de organização das fontes, as estratégias utilizadas para conferir inteligibilidade aos documentos e as idas e vindas nas escolhas feitas. Relatar os inúmeros desafios enfrentados nesse estudo, para enfim anunciar a delimitação do objeto e precisar o período de tempo analisado nessa trajetória.

¹⁷ Fernandes (2005, p. 25) conforme citado por Cunha e Mignot (2006).

¹⁸ Desde minha chegada ao Museu, em 1997, o movimento da Escola Nova em Minas foi tema de interesse; de acordo com os pesquisadores e historiadores da educação com os quais convivia, um tema importante ao campo a merecer mais estudos e aprofundamento.

Além da organização dos documentos e livros descrita, uma questão que também demandou bastante tempo foi selecionar as fontes para fechar o foco do estudo, uma vez que o arquivo oferecia muitas possibilidades de pesquisa. Por um período me debati entre tantos papéis, alguns parecendo nada contar, outros indicando uma pista a ser seguida, outros trazendo uma evidência que eu não conseguia perceber. Com alguns documentos foi preciso mais tempo, com outros tive um interesse súbito, tal seu conteúdo e o sentido que fizeram. Era um ler e reler, desprezar para depois retomar e enfim entender que a nada poderia fazer “vista grossa”, tudo deveria ser considerado para decidir as escolhas que afinal teria que fazer, considerando que lidava com uma grande quantidade de fontes e que o mestrado tem um tempo, impõe limites, chama ao juízo.

O arquivo é composto por um conjunto diversificado de documentos: uma biblioteca em torno de dois mil livros, muitos em inglês adquiridos pela professora Alda no período de estudos em Nova York, entre 1927/1929; o diário de anotações das aulas no *Teacher's College*; documentos institucionais relativos à sua carreira docente e administrativa; correspondência privada e de cunho institucional; agendas de uso pessoal e profissional; cadernetas de anotações de gastos pessoais e das instituições onde trabalhou; boletos bancários e contracheques; planos de aulas, cadernos, exercícios e provas de alunas; manuscritos; recortes e exemplares de jornais e revistas nacionais e estrangeiras; fotografias avulsas e álbuns fotográficos; trabalhos escolares e desenhos de crianças da família; diplomas; itens ligados à sua fé católica; pequenos objetos e uma grande coleção de receitas culinárias. Essa diversidade da documentação possibilitou-me perceber Alda Lodi em diferenciados papéis: a aluna, a docente, a educadora, a administradora pública e a mulher. Embora seu arquivo revele mais sobre os aspectos profissionais de sua trajetória, a questão de gênero é latente e levou-me a algumas problematizações que procurei tangenciar no desenvolvimento do trabalho.

Para proceder à leitura dos documentos elaborei alguns instrumentos de auxílio, entre eles, uma tabela para o registro descritivo de cada um deles abrindo séries documentais tais como: documentos pessoais e sobre a vida profissional; correspondência pessoal e institucional; manuscritos e impressos; planejamentos e trabalhos de alunas; especialização no *Teacher's College*; Escola Nova, Escola de Aperfeiçoamento, Instituto de Educação e prática docente; diplomas, medalhas, condecorações e outros.

A catalogação dos livros da biblioteca foi um longo trabalho pelo volume de títulos, pela dificuldade em manusear livros deteriorados por traças, fungos e insetos que tiveram que ser separados para posterior tratamento. Analisar a biblioteca, investigar seu significado na formação da professora foi um aspecto de fundamental importância para tentar compreender “com quantos livros (e com quais) se faz uma professora”, um trabalho que não posso dizer “acabado e nem de bom tamanho”! Lidar com os livros aproximou-me da professora pelas marcas de leitura que encontrava em muitos deles, quando “via” claramente que ela havia “estado ali”, e também pelo entendimento que tive da importância que Alda deu a eles. Lidar com os documentos apontou-me até algumas questões em comum com a professora, por exemplo, abreviar demais as palavras e aproveitar os papéis: era freqüente ver que ela dobrava uma folha em quatro, o que rendia oito partes, usando todas elas para escrever¹⁹, sem deixar espaço em branco; outro aspecto, guardar “coisas”, como se desejasse assenhorear-se da memória do vivido, garantir lembrar, para não esquecer.

A tradução do diário de anotações das aulas no TC²⁰, constituído de 320 páginas (160 folhas escritas, frente e verso), significou um investimento de peso, tanto pelo volume de trabalho, quanto pelo nível de dificuldade inerente a esse tipo de suporte, como registros pontuais, muitas abreviaturas, páginas corroídas por traças e algumas dificuldades da professora com a língua inglesa, embora seja evidente sua escuta apurada e seu esforço em exercitar a escrita em inglês. A reprodução do diário passou por algumas tentativas para melhorar a qualidade da leitura, algumas frustradas, como por exemplo, aplicar o *fotoshop* para copiá-lo, o que deu certo em algumas páginas, mas em outras mais deterioradas não funcionava, o que me levou a optar pela digitalização, feita com extremo cuidado devido às suas condições precárias de conservação.

A descoberta desse diário entre os guardados de Alda Lodi trouxe a possibilidade de compreensão de parte de sua formação docente, que se deu nos Estados Unidos, no curso de especialização patrocinado pelo governo de Minas Gerais, entre 1927-1929. A princípio foi muito complexo trabalhar com o diário, um esforço de decifração de anotações em inglês, muito abreviadas, em meio à perda de palavras. Era como lidar com um quebra-cabeça a exigir muita

¹⁹ Entre os vários rascunhos, um deles, solicitando emprego para uma pessoa à Companhia Souza Cruz, a professora Alda escreveu na dobra de um envelope.

²⁰ Esse trabalho integra o projeto de pesquisa “Gênero: Discursos e Trajetórias de Mulheres”, financiado pelo CNPq, coordenado pelo prof. Dr Marcelo Ricardo Pereira, do Depto de Ciências Aplicadas à Educação, numa ação conjunta entre o GEPHE e o PRODOC, da FaE/UFMG. Os recursos para tradução do diário e catalogação dos livros vieram desse projeto, com a participação de 2 tradutores em 3 meses de trabalho.

atenção num vai e vem de ideias e de conclusões precárias. Parecia impossível alcançar a lógica embutida naquele documento – o professor que dava a aula inaugural no TC, no início do primeiro semestre de 1929, cuja data, dia da semana e hora a professora Alda registrava no alto da página, aparecia também na última aula do semestre, em data e hora coincidentes àquela primeira aula, como se pudesse estar em dois lugares ao mesmo tempo. Concluí que tinha ocorrido uma interferência ali e esse fato gerou uma grande dificuldade para avançar no trabalho de interpretação e análise dos registros. Para chegar a uma conclusão razoável foi preciso um demorado trabalho de manuseio do diário, tanto do original, quanto da tradução; ler e reler seu conteúdo inúmeras vezes num esforço de compreensão para tornar mais palatável as informações que trazia.

O diário, em tamanho padrão de uma agenda comum, mede 5,5 por 8,5 cm., tem capa de papel espesso marrom imitando couro, três argolas de metal perfurando o papel. Muito frágil pela ação do tempo, o papel ressecado, quebradiço, as argolas enferrujadas, esse modelo que era chamado “coleccionador” poderia ser aberto facilmente, ao se forçar seus anéis, separando-os, dando livre acesso às suas páginas, o que reforçou a ideia de que suas páginas poderiam ter sido alteradas. Essa questão se acentuou porque ao tentar analisar as aulas anotadas de determinado professor, encontrava registros da aula de outro, o que me confundia e dificultava a tentativa de interpretar os registros. As várias hipóteses que levantei não chegavam a um termo razoável: a primeira foi pensar que a professora havia repartido as páginas daquele diário entre as disciplinas e que, portanto, cada uma teria sua parte não “cabendo a um professor invadir o espaço do outro”. Por um tempo aceitei uma prova que apesar de ter demorado a “enxergar” passei a considerar incontestável, embora inusitada, de que aquele diário não havia sido alterado: essa constatação ficou por conta da ação das traças que desenharam caprichosamente um caminho em grande parte do diário, vazando suas páginas de forma a não permitir outra sequência, outra superposição das páginas, não deixando dúvidas, naquele momento, sobre sua originalidade. Pensei por um tempo na relação estranha (alguma vez, útil?) que poderia haver entre história, memória, tempo e... traças. Mas essa constatação como “verdade” durou pouco tempo porque outra hipótese se impôs, mais provável, de que as traças tivessem agido após as páginas terem sido alteradas, ideia que afinal prevaleceu.²¹

²¹ A análise de um relatório feito por Alda Lodi sobre o trabalho que assumiu na Escola de Aperfeiçoamento, ao retornar dos Estados Unidos, que será tratado no capítulo III, aponta que as anotações do diário do TC podem ter sido utilizadas para a elaboração do mesmo, o que certamente ocasionou alteração na sequência original das páginas.

As anotações que constam no diário referem-se ao último semestre do curso no *Teacher's College*, entre fevereiro e maio de 1929, e trazem as aulas ministradas por professores conceituados na América do Norte, que se projetavam no cenário internacional movidos pela crença numa nova educação, de cunho social e progressista, entre eles, o filósofo William Heard Kilpatrick (1871-1965). Além das anotações cotidianas das aulas, a professora Alda registrou também extensa bibliografia indicada por seus professores e inúmeras citações de obras de teóricos do movimento da Escola Nova²², como John Dewey, do corpo docente da Universidade de Colúmbia e de professores ligados a outras instituições educacionais dos Estados Unidos, associados ao TC, no período.

Percebe-se a aproximação da professora Alda com as ideias desses teóricos cujos livros ela adquiriu em Nova Iorque, durante e mesmo depois da especialização, bem como os usos que fez dos conhecimentos veiculados na grande coleção de livros e periódicos, em língua inglesa, que compõe sua biblioteca particular. As diversas marcas de leituras, sublinhados e observações escritas às margens de alguns livros possibilitam perceber como a professora estudou e se apropriou do ideário da Escola Nova, o que foi possível constatar em seus manuscritos, planejamentos de aulas e exercícios que passava às suas alunas. Estas realizaram inúmeros trabalhos sobre temas referentes à Escola Nova, material que foi cuidadosamente guardado pela professora Alda, possibilitando outros estudos.

A definição do objeto, a formação e a atuação docentes na trajetória de Alda Lodi, guiou-me na seleção dos documentos no arquivo, mais afinados com o objeto, sendo que o diário de anotações das aulas no TC teve centralidade. Dessa forma, grande parte da documentação foi “separada/reservada”, aguardando novas problematizações, questionamentos e futuras investigações.²³

²² Sintetizo nessa nota as pesquisas e leituras feitas em diversas fontes sobre esse tema: o movimento conhecido como “escola nova”, “escola ativa” ou “escola progressiva”, que se expandiu no século XX, teve inspiração em pedagogos e filósofos a partir do século XVIII e XIX, entre eles, Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Tolstói (1828-1910), Nietzsche (1844-1900), William James (1842-1910). Iniciado na transição dos séculos XIX para o XX esse movimento foi difundido, na Europa, por Edouard Claparède (1873-1940) e Maria Montessori (1870-1952), entre outros. John Dewey (1859-1952) e William Heard Kilpatrick (1871-1965) se destacaram como seus principais defensores nos Estados Unidos. A educação renovada tinha por princípio básico a observância dos aspectos bio-psico-social, sendo a criança o centro da educação e seus interesses o ponto de partida do ensino.

²³ Como o trabalho do doutorando Diogo Alves de Faria Reis, intitulado “História da educação matemática no século XX: um estudo sobre a formação de professoras primárias na Metodologia da Arithmética, em Belo Horizonte, a partir do arquivo particular de Alda Lodi 1927/1957”, iniciado em agosto de 2010, no PPGE/FaE/UFMG, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes.

As possibilidades de pesquisa e a escolha do objeto

Desde o primeiro momento, ao lidar com as fontes fui percebendo uma gama variada de possibilidades de pesquisa, o que por um lado era confortável, mas por outro trazia muitos conflitos. Uma primeira possibilidade seria realizar um estudo da trajetória ampla de Alda Lodi, o que envolveria investigar sua vida pessoal e profissional, um estudo de grande periodicidade dada a longa duração de sua vida profissional de 72 anos de exercício ininterrupto, entre a docência e a carreira administrativa. Considerarei que implicaria analisar as influências, as representações e os sentidos atribuídos por ela à profissão docente, opção que demandaria acesso a outras fontes além daquelas de seu arquivo, fontes que possibilitassem observar os diversos períodos de estudos e trabalho, desde a Escola Normal Modelo, passando à Escola de Aperfeiçoamento, aos Cursos de Administração Escolar e de Pedagogia e às sucessivas funções exercidas em diversos níveis no magistério mineiro²⁴. Nesse sentido, enfrentaria dificuldades, uma vez que não foram encontradas fontes sobre seu trabalho na regência das classes anexas à Escola Normal Modelo; os arquivos da Escola de Aperfeiçoamento se perderam num incêndio ocorrido em 1953, em parte do prédio do IEMG e sobre sua formação superior e o trabalho acadêmico seria necessário um levantamento específico. Outra possibilidade de investigação seria realizar um estudo de arquivo, por entender a importância dos arquivos pessoais para a compreensão, tanto da trajetória individual que pode se revelar por meios dos guardados, quanto

²⁴ A ficha funcional de Alda Lodi, emitida pelo Setor de Inativos da SEE/MG, informa os atos da servidora nos cargos e funções exercidas ao longo de sua carreira, a saber: 1916, admitida no grupo escolar anexo à Normal Modelo da Capital, como professora contratada; 1919, encarregada da regência provisória nas Classes Anexas à Escola Normal Modelo; 1925, nomeada professora primária da primeira classe mista anexa à Escola Normal Modelo; entre 1927-1929, designada pelo governo do Estado para cursar especialização na Universidade de Colúmbia/EUA; em 1929, assume a disciplina Metodologia da Aritmética na Escola de Aperfeiçoamento, na qual foi nomeada; em 1930, professora da cadeira de Metodologia Geral e Metodologia da Aritmética e Geometria. A partir daí foi assumindo outros papéis e funções: 1932, por decisão do governo do Estado de Minas Gerais, membro da Seção Técnica do Conselho Superior da Instrução; 1934, pelo governo federal, membro da Comissão do Plano Nacional de Educação; 1944, na Faculdade de Filosofia da UMG, professora catedrática de Administração Escolar e Educação Comparada; 1946, designada a reger a cadeira de Metodologia do Curso de Especialização do IEMG; em 1948, doutorou-se em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia da UMG; 1951, comissionada diretora do Curso de Administração Escolar e Especialização do IEMG (mais tarde, Curso de Pedagogia do IEMG, hoje Faculdade de Educação da UEMG); 1963, catedrática de Metodologia da Aritmética e Geometria do IEMG e membro do Conselho de Instrução de Minas Gerais; 1970, aos 72 anos, exonerada a pedido do cargo em comissão de diretora do Curso de Pedagogia do IEMG; em 01/10/1988, aos 89 anos, publicada no Diário Oficial de Minas Gerais sua aposentadoria, no IEMG. Essas informações foram checadas com os documentos oficiais sobre sua carreira docente que constam de seu arquivo particular.

da natureza de suas relações sociais, políticas e culturais que caracterizam a ambiência da qual os sujeitos fazem parte em sua história de vida.

A definição do objeto de estudo se prolongou devido ao trabalho de organização das fontes que ocupou tempo demasiado, parecia nunca terminar uma vez que, mesmo após considerar que o trato com as fontes estava concluído, muitos outros documentos de relevância apareciam, a cada incursão feita aos três porões do IEMG. Conforme já explicitado, o contexto em que se deu a mudança do Museu, da Praça da Liberdade para o IEMG, favoreceu essa dispersão dos documentos, dificultando sua identificação e recolha. A diversidade da documentação que compõe o arquivo também dificultou a escolha do objeto. Houve dúvidas e conflitos na seleção de alguns documentos e no abandono de outros, como pode ocorrer quando há grande quantidade de fontes disponíveis no trabalho historiográfico.

A decisão de tomar parte da trajetória de Alda Lodi como objeto, analisando sua formação e atuação docentes, no período de 1912-1932, foi se delineando na medida em que o trabalho com as fontes se aprofundava e, em especial, nos momentos de orientação que me faziam compreender a necessidade de realizar escolhas, fazer recortes, dada a especificidade do curso de mestrado. Tomada essa decisão, iniciei a seleção de documentos no arquivo referente aos períodos que sugeriam ter sido fundantes em sua formação e profissionalização: os estudos no grupo escolar e na Escola Normal Modelo;²⁵ suas primeiras experiências docentes nesta mesma instituição; a especialização no *Teacher's College*, da Universidade de Colúmbia/EUA; o trabalho assumido na Escola de Aperfeiçoamento como professora de Metodologia da Aritmética, assim que retornou dos Estados Unidos.

Atenta ao fato de que os arquivos pessoais podem exercer grande fascínio, ser extremamente sedutores pelo que representam sobre a história de vida em questão, o que torna necessário a quem se propõe trabalhar com eles, ter precaução e buscar o embasamento teórico e metodológico adequado, “filtrando” o encantamento que aflora.²⁶ As primeiras incursões no arquivo foram direcionadas a selecionar documentos que me levassem a conhecer melhor a

²⁵ No arquivo de Alda Lodi são poucos os elementos para análise referentes aos seus estudos primários e curso normal, bem como suas experiências iniciais como professora primária. Outras fontes foram utilizadas: os livros de Matrícula e Atas da Escola Normal Modelo localizadas no Arquivo Geral do IEMG, a legislação do ensino primário e normal do período e o jornal *Minas Gerais*, órgão oficial do Estado analisados na biblioteca da Assembléia Legislativa de Minas, Arquivo Público Mineiro e Hemeroteca.

²⁶ Observação feita por Francisca Maciel (2001) que em sua tese de doutoramento trabalhou com o arquivo particular de Lúcia Casasanta, na investigação sobre o papel desta na implantação do Método Global para aprendizagem da leitura em Minas Gerais.

pessoa de Alda Lodi: seu registro de nascimento, documentos relativos à sua família como cartas e telegramas, evidências do contexto social e cultural e também das redes de sociabilidade que influenciaram sua vida profissional. Em seguida busquei pelos registros de seus estudos na escola primária: sua matrícula no 3º Grupo Escolar de Belo Horizonte, mais tarde denominado Cesário Alvim. Identifiquei sua matrícula na Escola Normal da Capital, nos quatro anos de duração do curso²⁷, percebendo também que foi nessa instituição onde teve seu primeiro contrato como professora regente de classe. Encontrei seu currículo, datilografado por ela própria em papel almaço, pautado, contendo suas marcas, registros complementares feitos às margens, com o lápis de cor azul.²⁸ Em seu currículo, as informações registradas referem-se brevemente à sua formação e atuação inicial na profissão docente, mas ampliam-se a partir do período de estudos nos Estados Unidos e após seu retorno. Sobre suas atividades profissionais recorri aos documentos institucionais, como atos de nomeações e contagens de tempo.

Na realização dessa pesquisa busquei o diálogo com trabalhos cujos temas, objetos de análise e periodicidade se aproximassem do que me propus investigar, como os trabalhos que enfocam trajetórias e estudos de arquivos pessoais, entre eles: o de Francisca Maciel sobre a trajetória de Lúcia Casasanta (2001); Carla Simone Chamon (2008) sobre Maria Guilhermina de Andrade Loureiro; Maria Chrystina Venâncio Mignot (2002) sobre Armanda Alvaro Alberto; Wiara Rosa Alcântara (2008) sobre Botyra Camorim, de Geysa Spitz Alcoforado de Abreu (2007) sobre a trajetória de Lysimaco Ferreira da Costa e de Juliana Cesário Hamdan (2007) sobre Firmino Costa. Também procurei compreender as idéias de teóricos que problematizam o estudo histórico de biografias, como Giovanni Levi (1996) e Pierre Bourdieu (1996).

Além dessas pesquisas busquei outras leituras que me ajudaram a compreender o período contemplado nessa investigação - o Brasil republicano - no qual a educação surge como saída de emergência e solução para todos os problemas que se apresentavam para o país, como é apontado no livro *500 anos de Educação no Brasil* (2000). Seus organizadores, Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho e Cynthia Greive Veiga, afirmam na introdução da obra

²⁷ No livro de matrícula do arquivo geral do IEMG os registros indicam as disciplinas cursadas por Alda Lodi no Curso Normal e seus resultados: no 3º ano recebeu grau 12 em Português; grau 11 em Física, Química e História Natural; o conceito *distinção* em Geometria, Costura e Trabalhos Manuais; em Música, Ginástica e Desenho o conceito *plena*. No 4º ano, em Francês, Aritmética e Geometria recebeu o conceito *distinção*; em Português, História, Música, Desenho e Ginástica, o conceito *plenamente*.

²⁸ Esse era um hábito curioso e comum entre professores (as) da época, observado empiricamente: usar o lápis de cor azul para complementar ideias em seus próprios planejamentos e manuscritos e nos trabalhos dos (as) alunos (as). O lápis vermelho era usado para corrigir erros e lacunas nas provas e nos trabalhos escolares.

que os poderes públicos no Brasil adotaram a escola como a única instância capaz de promover e prover a instrução e a educação para todos (2000, p. 17). Para compreender a ênfase dada à educação nesse período recorri à leitura dos trabalhos dos historiadores da educação Faria Filho (2000), Tarcísio Mauro Vago (2002), Irlen Antônio Gonçalves (2006) e Ana Maria Casasanta Peixoto (1982, 2003, 2005), dentre outros.

Feitas estas considerações introdutórias, apresento a estrutura da dissertação que foi dividida em três tempos, em cenários distintos, mas interligados na trajetória investigada: no capítulo I abordo a pessoa de Alda Lodi, sua origem, o contexto político, social e econômico de sua família e também sua formação inicial e as primeiras experiências profissionais, cujo cenário é a Escola Normal Modelo da Capital. O capítulo II refere-se ao tempo de sua formação no *Teacher's College*, da Universidade de Colúmbia, em Nova York/EUA, onde a professora cursou especialização comissionada pelo governo de Minas Gerais. O capítulo III é referente à sua atuação na Escola de Aperfeiçoamento, cenário em que procurei observar aspectos de sua prática docente na Metodologia da Aritmética, disciplina que assumiu ao retornar dos Estados Unidos, como também compreender algumas de suas concepções pedagógicas nessa área.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO INICIAL E AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES DE ALDA LODI

Ao tomar como objeto de estudo parte da trajetória da professora Alda Lodi, com ênfase nos aspectos de sua formação e atuação docentes em diferentes tempos, lugares e instituições, foi necessário um duplo movimento.

O primeiro movimento refere-se ao investimento feito na análise dos documentos selecionados no arquivo da professora, comparando-os, contrastando-os em busca de ligar os fios soltos nessa trajetória. Procurei estabelecer conexões e sentidos entre os “achados” no arquivo, analisar os fragmentos e os vestígios ali presentes, usando-os como um “ímã” capaz de atrair outros elementos úteis para acessar a vida dessa personagem, recompondo sua trajetória. Empenhei-me em adotar uma postura indiciária que, segundo Carlo Ginzburg (2006) possibilita compreender o sujeito e sua ação considerando as pistas e os indícios oferecidos pelas fontes. Busquei praticar o exercício de educação do olhar e da sensibilidade, na perspectiva de desenvolver o “faro” investigativo necessário para extrair elementos de análise dos diferentes documentos, contextos e temporalidades, implicados no exercício da docência de Alda Lodi. Enfim, considerei que o passado da experiência humana, presente indiciariamente nos “guardados” de um arquivo pessoal, numa materialidade que não fala por si mesma, tornava necessário levar em conta o que sinalizou Walter Benjamin sobre *escovar a história a contrapelo* (1994, p. 225), movimento que poderia me possibilitar novas descobertas, para além daquelas mais evidentes em meio às fontes de que dispunha naquele arquivo.

O segundo movimento teve como pressuposto a necessidade de entrelaçar os aspectos particulares da trajetória de Alda Lodi aos movimentos mais amplos da sociedade no período enfocado. Procurei compreender a ambiência política, social, cultural e pedagógica que se vivenciava em Minas Gerais e no Brasil, nas décadas de 1920/30. Este segundo movimento fez-me buscar estudos que problematizaram o papel da educação na organização da República nascente, bem como as expectativas dos políticos e intelectuais da época, de que, combater o

analfabetismo era o caminho para forjar os cidadãos brasileiros, fazê-los aptos a trabalharem pelo engrandecimento da nação. Nesta perspectiva, fiz uma incursão em estudos que me auxiliaram no entendimento da situação da instrução pública no início do período republicano e no encaminhamento dessa missão a ela imputada. Busquei perceber os aspectos sociais e políticos aí envolvidos e a influência destes na educação e formação cultural do povo, traduzidos em reformas e medidas governamentais, no sentido do alcance de tais proposições. Particularmente, investi na compreensão dos aspectos referentes à construção e transferência da capital de Minas Gerais, ao final do século XIX; às características da cidade nascente sob a égide republicana; à criação dos grupos escolares; ao ensino normal e às reformas educacionais ocorridas no Estado, nas décadas iniciais do século vinte, uma vez que essas transformações foram influentes na vida familiar, escolar e profissional de Alda Lodi.

Algumas reflexões e definições foram importantes para balizar este capítulo, entre elas, até que ponto retroceder no tempo para captar os aspectos relevantes da trajetória de Alda Lodi; que fatos, datas, lugares deveria observar e considerar; quais seriam os principais marcos históricos, no campo da educação em Minas e no Brasil, a partir da Primeira República; que elementos considerar na história da família Lodi.

Investigar os aspectos da vida da personagem central deste estudo, uma professora nascida na última década do século XIX, cuja trajetória profissional foi vivida ininterruptamente durante longos e diferentes tempos na docência, implicou refletir sobre passado e presente, que são *tempos*. Pensar sobre o que ocorreu, levando em consideração a história não mais entendida como *ciência do passado*, apoiada nas idéias de Marc Bloch, para quem *o passado não é objeto de ciência* (2001, p.7). O autor se distancia da história apoiada em eventos, grandes nomes, factual e heróica, inaugurando a chamada *história como problema* e trazendo para o campo novas visões e concepções, nas quais procurei elementos para levar a efeito este estudo. Para Bloch, a história é *a ciência do tempo e da mudança*, sendo que *o historiador nunca sai do tempo* (p. 24). Assim, compreender a trajetória de Alda Lodi significou conjugar a noção de tempo, sabê-lo pleno de signos que imprimem marcas singulares em destinos particulares. Significou, portanto, entender o tempo como meio e matéria concreta da história. Implicou ainda buscar compreender o conceito de história que Bloch define como busca, portanto escolha, afirmando que seu objeto não é o passado enquanto tal – seu objeto é o homem, mais precisamente, *são os homens no tempo* (2001, p. 24). Tempo histórico que não se conforma à medição imposta pelo tempo rígido do relógio –

entender que o tempo humano é rebelde a essa uniformidade e se caracteriza pela duração, ritmo, fluidez e plasticidade que lhe é inerente.

Ainda sobre o tempo, Antônio Paulo Resende (2004) afirma que após as discussões que emergiram com a psicanálise, não restam dúvidas de que *os tempos possuem uma mobilidade extraordinária, não sendo exagero salientar que o passado é uma invenção do presente* (p. 78). Diz o autor que mudamos nosso olhar sobre os fatos acontecidos, na mesma proporção que mudam as questões que formulamos sobre o mundo e sobre nós mesmos. Segundo ele, *a própria história vive, no sentido mais coletivo, essas travessias inesperadas do tempo e da memória, sendo que esta tem uma dimensão seletiva, fortalecendo a ideia de que o presente é um tempo de síntese, a produzir diálogos diversos com as outras faces do tempo* (p. 78). O autor acentua que a memória possui ritmos, dissonâncias, harmonias, contrapontos, embora tenha a flexibilidade como seu fundamento. Desse modo, entendo que não há como procurar/encontrar no arquivo de Alda Lodi, em meio aos documentos, diários, agendas e manuscritos, a memória exata do que ocorreu no passado. Adoto a ideia trazida pelo autor de que *não há uma explicação ou recordação que esgote o acontecimento* e que, por mais que se construam periodizações e se procure cercar o tempo, ele se estende, porque plástico, flexível, enganando *nostros anseios de exatidão*; a história, portanto, vem a ser *uma interpretação do que ocorreu não o fato em si* (p. 79). Dessa forma, é fundamental no exercício de “fazer falar” as fontes, saber que minhas interpretações significam tão somente uma tentativa de me aproximar de aspectos da trajetória da personagem pesquisada.

Perscrutar algumas questões de cunho biográfico foi necessário nesta investigação: qual era a ambiência familiar de Alda Lodi; onde estudou e quais foram seus professores e colegas; como eram suas relações de trabalho; que imagem ficou sobre seu papel na sociedade do período; para além do que o arquivo pessoal me diz sobre a professora, buscar detectar minúcias de sua vida, do que gostava, como agia, quem eram seus amigos e desafetos. Neste sentido, por meio da memória de seus familiares e das professoras que conviveram com ela e que veio à tona nos depoimentos gravados no projeto de história oral, tive condições que me possibilitaram conhecer um pouco mais sobre essa educadora.

Alda Lodi nasceu em Belo Horizonte, em 17 de dezembro de 1898. Filha de Luiggi Lodi e Annunciata Mora Lodi, ambos naturais da Itália, da região de Reggio Emilia, imigrantes que chegaram ao Brasil no final do século XIX. A família Mora, de Annunciata, vinha da cidade de

Guastala, tinha tradição na zona rural italiana e se instalou em Barbacena, trabalhando numa fazenda de café. A família Lodi, de Luiggi, não era do campo, era comerciante e instalou-se em Ouro Preto, onde constituiu um *negozzio*, um estabelecimento comercial de secos e molhados. Annunciata veio ainda menina, desembarcando em Parati. Luiggi, mais tarde Luiz Lodi, naturalizado brasileiro, desembarcou no Porto de Santos, era 10 anos mais velho que Annunciata. Os dois se conheceram em Barbacena, onde Luiz havia ido a negócio e se casaram, vivendo com a família dele em Ouro Preto.

Com a inauguração da Nova Capital, em 1897, Luiz e Annunciata mudaram-se para Belo Horizonte, à Rua dos Caetés, onde nascia o comércio na cidade. Ali construíram a casa, com uma pequena chácara e abriram um comércio onde vendiam produtos importados. O pai comerciante cresceu junto com a cidade, participando do seu desenvolvimento e criando seus oito filhos: Luiz Adelmo, Euvaldo, Jurandir, Alda, Paulina Filomena, Yolanda Maria, Helena e Hélio, todos já falecidos. Durante a pesquisa percebi a forte influência de Luiz Lodi na vida dos filhos e filhas, pela exigência ao cumprimento das ordens e decisões paternas, em relação à prioridade absoluta dos estudos, no encaminhamento das escolhas profissionais e na preocupação para evoluírem no campo da cultura, aspectos estes revelados pelos sobrinhos da professora Alda.



Figura 3 – Luiz Lodi em seu armazém à Rua Caetés, em Belo Horizonte, início do século XX. Arquivo da família



Figura 4 – Alda e os irmãos Luiz Adelmo, Euvaldo e Jurandir por volta de 1901. Arquivo da família



Figura 5 – 1ª Comunhão de Alda Lodi por volta de 1906. Arquivo da família

As fontes não se referem diretamente à infância de Alda Lodi, mas possibilitam vislumbrar a vida de uma família iniciada por um casal de imigrantes que, como tantos outros, deixaram sua terra natal movidos pela esperança de melhores oportunidades, de construir uma nova vida no Brasil. Esse núcleo familiar passou por um processo de ascensão social, o que foi possível perceber pelas relações estabelecidas pelo pai e por sua inserção e de seus filhos na elite mineira, o que ficou evidenciado tanto na correspondência recebida por Luiz Lodi, o que veremos adiante, como na posição social que vieram a ocupar na sociedade belohorizontina. Por meio de entrevistas os familiares prestaram-me alguns esclarecimentos, enviando informações importantes para a compreensão do contexto familiar e da influência deste na vida da professora Alda. Os sobrinhos da professora me informaram que todos os filhos de Luiz e Annunciata fizeram cursos de música, formando-se em piano, como Alda, outros em violino. Yolanda era professora de Teoria Musical e História da Música, no Conservatório Mineiro de Música da UFMG e inventou um método de ensino de música, porque considerava ineficazes os métodos

existentes. Helena também foi professora de piano no Conservatório durante toda a sua vida. Paulina foi empresária e trabalhou como diretora na siderurgia do irmão caçula, mas era também ligada à música, atuando como maestrina em alguns momentos, regendo o coral da Igreja de Lourdes e preparando os sobrinhos para as coroações. Alda foi a única entre os irmãos que escolheu fazer carreira na educação escolar regular, dedicando sua vida ao trabalho no magistério, como professora e administradora, no ensino público. Os sobrinhos dizem que as quatro irmãs se incumbiram, de certa forma, com a educação de crianças na casa em que residiam à Rua Aimorés, nº 1.486.²⁹ Para ajudar aos sobrinhos e crianças da vizinhança, Alda ensinava matemática e português, Yolanda tratava da geografia e história, Helena ensinava francês e Paulina, o inglês e o italiano. Helena e Yolanda davam ainda aulas particulares gratuitas de piano e teoria musical às alunas do Conservatório e também a outras pessoas, como a organista da Igreja de Lourdes. Alda recebia também, em casa, muitas alunas da Escola de Aperfeiçoamento, às quais dava uma assistência especial.

Afirmam os sobrinhos das irmãs Lodi: *a partir delas aprendemos as tradições da família e criamos laços com primos e tios*. Dizem que as tias eram responsáveis por todas as grandes festas de família, como Natal, Páscoa, os aniversários dos pais, festas para as quais chamavam os parentes de fora; *também nos ofereciam um lanche todo domingo, no final da tarde*; eram enfim, a referência maior de união da família. Eles descrevem aspectos da vida, rememorando suas lembranças do convívio familiar:

Nas festas de Natal, era oferecido um verdadeiro banquete, com comidas tradicionais da família e a casa se enchia de perfumes e enfeites (quantos enfeites preciosos!), luzes, bolas, caixinhas de música, presépio... A todos era oferecido um presente e eram muitos os convidados. A festa de Natal durava o dia todo. Na Páscoa, quando crianças, já acordávamos com um pedaço de papel celofane debaixo do travesseiro. Era uma amostra do saco de ovos e chocolates que seria escondido no grande jardim da casa das tias (na época era a casa da vovó). Também havia um grande almoço para todos e só à tarde as crianças podiam sair para o quintal para procurar o presente do coelhinho, que era escondido por meu pai Hélio, conforme a idade da criança seria o grau de dificuldade - do gramado até sobre galhos de árvore.³⁰

²⁹ Essa casa, localizada na esquina com Rua da Bahia, no bairro de Lourdes, ainda pertence à família Lodi e é tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais-IEPHA.

³⁰ Relato dos sobrinhos Luiz Hélio, Maria Inês, Silvana, Márcia e Tarcísio Lodi, por e-mail, em resposta ao meu pedido para que enviassem o maior número possível de informações sobre a família. Todos responderam, complementando as informações uns dos outros.

As irmãs Lodi criavam para os sobrinhos esses momentos especiais, lúdicos, de fantasia, mas cuidavam de dar um cunho educativo a eles: *como elas não tiveram filhos, dedicaram-se a nós como se fôssemos seus filhos, de tal maneira que nossa convivência foi intensa*. Dizem ainda que ao redor da mesa de jantar da casa da família eram frequentes as discussões sobre os rumos da política educacional do país, uma vez que seus tios, de uma forma ou de outra eram envolvidos com o tema.

Os quatro irmãos se casaram, constituíram famílias, construíram carreiras e tiveram postos de trabalho de destaque, em Minas e no Estado do Rio de Janeiro. O primeiro filho do casal Lodi, Luiz Adelmo formou-se em Medicina, na UFMG, onde foi professor e diretor, participando da construção do Hospital das Clínicas. Euvaldo, engenheiro de minas por Ouro Preto, foi deputado federal e empresário, dedicou-se à formação de mão-de-obra para a indústria. Foi um dos fundadores da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais-FIEMG, foi Presidente da Confederação Nacional da Indústria-CNI e teve participação ativa no trabalho de adequação do parque manufatureiro e da preparação de trabalhadores. Segundo informes dos sobrinhos foi dele a proposta que abriu caminho para a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI, em 1942, e do Serviço Social da Indústria-SESI, em 1946, que estabeleceu os fundamentos de um sistema para fomentar o desenvolvimento econômico e social do Brasil. Estas iniciativas deram origem ao Instituto Euvaldo Lodi, em Belo Horizonte, instituição de ensino técnico. Jurandir, o terceiro irmão formou-se em Direito, em Belo Horizonte, sendo Diretor do Ensino Superior no Ministério da Educação no Rio de Janeiro. Hélio, o irmão mais novo, advogado, industrial e empresário do ramo siderúrgico, exerceu múltiplas atividades que fizeram dele um consultor e conselheiro de outras empresas.

Sobre as relações sociais e políticas da família Lodi, destaco no arquivo alguns telegramas guardados em um envelope nomeado por Alda como *telegramas importantes*. Entre eles, do ex. Presidente do Estado de Minas Gerais, Arthur Bernardes³¹, enviado a Luiz Lodi, datado de 14 de novembro de 1927, solicitando *a honra de seu voto e do seu concurso em favor de minha candidatura ao Senado Federal pelo Partido Republicano Mineiro*. Em outro telegrama, de 19 de maio de 1927, Arthur Bernardes, em viagem à Paris, despede-se de Luiz Lodi e se desculpa por

³¹ Arthur da Silva Bernardes nasceu em Viçosa/MG em 08 de agosto de 1875; advogado e político foi Presidente de Minas Gerais no período de 07 de setembro de 1918 a 07 de setembro de 1922 e Presidente do Brasil entre 15 de novembro de 1922 e 15 de novembro de 1926. Faleceu no Rio de Janeiro em 23 de março de 1955 (Dicionário Histórico Bibliográfico da Assembléia Legislativa de Minas Gerais, vol I).

não ter tido tempo de fazê-lo pessoalmente. Em correspondência, auxiliares de Arthur Bernardes tratam com a família Lodi o aluguel de uma casa, que pertencia ao ex. presidente, situada à rua Aimorés³², no bairro de Lourdes. Alguns telegramas indicam as viagens do irmão Luiz Adelmo, ao Rio de Janeiro, Paris e Itália, no período de outubro a dezembro de 1918, quando convocado para a Primeira Guerra Mundial. Uma das cartas indica que a professora Alda estava em viagem ao Rio de Janeiro, onde assiste ao concerto de um pianista russo, no Teatro Municipal, o que revela a ambiência cultural vivenciada pela professora, no período³³.

Foi possível observar por meio da correspondência alguns aspectos interessantes da vida familiar da professora.³⁴ São cartas com notícias diversas, como a saúde dos membros da família do irmão Luiz Adelmo, que morava no Rio de Janeiro. Algumas trazendo assuntos familiares mais íntimos, outras contendo assuntos do cotidiano, notícias sobre viagens de familiares, avisos de chegada e partida de Belo Horizonte, cumprimentos por ocasião de aniversários. Em algumas cartas pessoas agradecem pela hospedagem na casa da família Lodi; em outras, por favores recebidos. Cartas mais longas nas quais as páginas foram numeradas, cartões, breves recados por meio dos quais diversos assuntos foram tratados, deixando evidentes algumas tensões nas relações familiares; outras cartas são caracterizadas por brincadeiras interessantes, bem humoradas e expressões que mostram a intimidade e a alegria entre os membros da família.

³² Mais tarde essa casa foi comprada pela família que ali viveu por longos anos e onde Alda Lodi faleceu, em 2000.

³³ Carta de 27 de junho de 1922 enviada por Maria, do Rio de Janeiro à Paulina Filomena, irmã da professora Alda.

³⁴ Analisando as práticas de escrita de correspondência, Ângela de Castro Gomes (2004) as designa como *escrita de si*, incluindo também os registros em diários íntimos, biografias e autobiografias. Para a autora, as publicações de memórias e de entrevistas de histórias de vida, têm cada vez mais espaço no Brasil, tanto no mercado editorial, em publicações diversas nas estantes de livrarias, quanto na academia, especialmente hoje, presente em estudos no campo da literatura e da história da educação. No campo da história da educação, Gomes (2004) aponta as razões para se dar atenção a esse tipo de escritos, uma vez que se trata de uma área voltada para o estudo de práticas culturais, envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Segundo a autora, a escrita de cartas que sempre foi um exercício recorrente nas salas de aula, significa, além disso, um veículo fundamental de comunicação entre a escola e a família.



Figura 6 – Comemoração dos 80 anos de Anunciatta Mora Lodi na década de 1950. Arquivo da família



Figura 7 – As irmãs Lodi com a mãe e irmãos, década de 1970. Arquivo da família

1.1 Da escola primária à Escola Normal Modelo da Capital

Conforme já anunciado, Alda Lodi nasceu em 1898, um ano após a inauguração de Belo Horizonte, estando a República brasileira próxima de completar uma década. Procurei compreender os movimentos envolvidos na construção da nova capital de Minas Gerais e na constituição de uma cultura urbana em Belo Horizonte, conjugados às propostas de reformas na instrução pública. Tal movimentação foi resultado dos debates que se davam em meio ao movimento de consolidação do regime republicano, que se orientava no sentido de uma nova ordem social articulada à expansão do capitalismo no Brasil. Para compreender esse quadro foi importante estabelecer um diálogo com as pesquisas realizadas por Luciano Mendes de Faria Filho (2000), Tarcísio Mauro Vago (2002), Irlen Antônio Gonçalves (2006) e Cyntia Greive Veiga (2009). Faria Filho (2000) trata do processo de implantação dos grupos escolares em Belo Horizonte, como peça central do investimento republicano e signo da nova ordem política, social e cultural posta pela reforma João Pinheiro, no início do século XX. Vago (2002) empreende uma investigação no sentido de compreender o movimento de afirmação de uma nova cultura escolar, que se impôs na educação das crianças em Belo Horizonte, nas duas primeiras décadas do mesmo século, movimento este que pretendia tirá-las do atraso, civilizá-las, condição para produzir cidadãos republicanos. Gonçalves (2006) investiga a escola mineira por dentro, toma por objeto de estudo as práticas e as prescrições que produziram os grupos escolares em Minas Gerais, transformando-os em espaços privilegiados na escolarização das novas gerações. O pesquisador faz um retorno ao final do século XIX, alcançando a segunda década do XX, trazendo elementos históricos de maneira a propiciar uma reflexão sobre os grupos escolares como fenômeno da educação, no período. Veiga (2009) discute a questão de que, no Brasil republicano, a preocupação com a instrução pública foi algo que se deu em âmbito regional e não nacional. Essa ideia vem corroborar o que foi apontado pelos historiadores acima referidos, em suas pesquisas sobre o que ocorreu em Minas Gerais, no campo das reformas da instrução pública, a partir da proclamação da República.

Encontro elementos para pensar sobre a cidade nascente no estudo de Vago (2002) que apresenta as tramas que se sobrepõem à edificação da cidade. Seu foco é a reforma de ensino ocorrida em Minas Gerais, em 1906, no governo do Presidente João Pinheiro da Silva que, entre

outras medidas, criou os grupos escolares, a exemplo do que já ocorrera em São Paulo, ao final do século XIX. Instituição-símbolo de que a instrução pública em Minas se inscrevia numa nova era, conforme anunciada pelo discurso republicano, os grupos escolares significaram templos para educar a infância, moldar seus corpos e costumes, forjar os novos cidadãos que, instruídos e educados concorrerem para o engrandecimento do Estado e da nação.

O autor aponta em sua narrativa as principais questões envolvidas na decisão de transferir a capital mineira, de Ouro Preto para a Cidade de Minas, mais tarde Belo Horizonte, destacando entre elas, o esgotamento do ciclo do ouro nas Minas Gerais, em processo durante o século XIX, que havia provocado a estagnação econômica, levando Ouro Preto, capital símbolo desse período, à decadência. Por outro lado, ao final desse século, o crescimento da monocultura do café fez surgir as oligarquias nas regiões Sul e Zona da Mata, ameaçando a unidade territorial do Estado. Ouro Preto, localizada no centro dessa instabilidade pelo que representava como centro do poder político-econômico, identificava-se com ela e algo precisava ser feito para superar tais desequilíbrios e evitar o separatismo. A saída para tamanha dificuldade foi fundar uma nova capital, criar um pólo modernizado, capaz de reativar a economia do Estado e garantir sua unidade territorial. Vago (2002) registra que a inspiração para tal medida vinha da experiência de outros países como Ottawa, no Canadá, La Plata, na Argentina e Washington, nos Estados Unidos, que haviam planejado e construído novas cidades. Houve resistências à mudança da capital, sem êxito, sendo a transferência aprovada em 1891. Cural D`el Rey, também chamado Arraial Bello Horizonte, foi o novo local escolhido em 1893. A construção da Nova Capital deu-se a partir de março de 1894, sendo inaugurada em 12 de dezembro de 1897 com o nome de Cidade de Minas, mais adequado àquela que seria, segundo Vago, *a cidade-vitrina da República brasileira* (2002, p. 14).

Construída para destruir as marcas de um tempo passado representado como caótico e arcaico (VAGO, 2002, p. 30), a Nova Capital se ergueu sob o primado da ordem, da civilidade, símbolo moderno da harmonia social trazida pelo progresso. O autor aponta que a construção de Belo Horizonte, na década seguinte à proclamação da República, insere-se em um contexto marcado por novas experiências sociais e urbanas vivenciadas ao final do século XIX. Seu projeto arquitetônico e sua planta impregnavam-se dos pressupostos que buscavam não somente a projeção do espaço físico, como também a projeção de seus habitantes para que se fixassem, material e culturalmente, na nova cidade. Tal empreendimento teve por base uma nova concepção

do social e do cultural no sentido de refutar as práticas até então marcantes na relação dos sujeitos com a cidade, enfatizando a importância da ciência e do progresso. Para o autor o movimento de afirmação de uma nova cultura escolar, ocorrido em Minas Gerais, nas décadas iniciais do século XX, teve por base *uma inabalável convicção sobre a urgência em provocar a revolução dos costumes no seio da população* (VAGO, 2002, p.13).

Para além do ensino rudimentar das primeiras letras oferecido às crianças, principalmente aquelas provenientes das populações desvalidas, o novo modelo de escola projetado nas reformas, propunha interferir e influenciar o mais profundamente possível na formação destas, *endireitando, inclusive, seus corpos*. Para tanto, era imperativo *civilizá-las, arrancá-las do estado de indigência, impor-lhes uma transfiguração que faria delas potenciais construtores da prosperidade do Estado* (VAGO, 2002, p. 13). A promessa de tais transformações faz pensar sobre o contingente populacional que veio para Belo Horizonte, firmado na esperança da concretização dessas promessas, atraído para a *polis* que acenava com dias melhores, o que creio ter movido também o casal Lodi a se transferir da antiga para a nova capital.

Nas décadas seguintes à proclamação da República, os inúmeros problemas surgidos acentuaram a crença da elite política republicana e dos intelectuais mineiros, influentes no período, sobre a importância da escola para a realização dos ideais de progresso, que só poderiam ser alcançados por uma nação e um povo civilizados. Nesse sentido, a educação escolar seria a forma de realizar *a tríade educação intelectual, moral e physica*, produzindo cidadãos instruídos, moralmente bem formados, capazes de trabalhar pelo fortalecimento da República (VAGO, p. 13). Veiga afirma que *nos primórdios da República, os modos de organizar o ensino e de escolarizar o povo se apresentaram, inicialmente, como um problema local e não nacional* (2009, p. 2). A autora credita esse fato à manutenção do costume das práticas clientelistas, advindas dos tempos imperiais. Nesse sentido, segundo Veiga, delegar aos poderes locais a elaboração e execução das políticas da escola primária seria contribuir para o fortalecimento do coronelismo, dando visibilidade e força aos atos das elites locais. A autora afirma não ser difícil imaginar *o impacto de deliberações locais em relação à educação escolar* e a visibilidade conferida àqueles que a articulavam nas localidades, na criação de escolas, contratação dos professores e em relação à nomeação dos dirigentes para a instrução pública, no período (VEIGA, 2009, p. 6). Analisando a questão do ponto de vista legal, a autora contrapõe o fato de que se a lei imperial definiu claramente a competência das províncias na organização da instrução

elementar, a Constituição republicana de 1891 se omite em relação ao ensino primário, que somente é mencionado para tratar de sua laicidade nos estabelecimentos públicos. Veiga aponta que o sistema coronelista em vigor fundamentava-se na predominância das redes de favores, no mandonismo local e nas relações de compromisso com as representações políticas federais e estaduais. Eram diversas as fontes de poder político dos coronéis: suas próprias condições econômicas; o tradicional prestígio familiar; a força eleitoral; as estratégias clientelistas permeando as relações com a população local; o compadrio formando as redes de interdependência. Essa era uma das faces do Brasil ao final dos oitocentos, formado por um povo iletrado, conduzido ao sabor dos mandos da elite, num quadro oposto aos ideais propagados pelos republicanos. Para Veiga, tal situação se agrava pela ausência de um projeto nacional de educação para os brasileiros, que contribuísse no desenvolvimento da democracia, o que veio a constituir na existência de uma *dívida republicana*.³⁵

As reflexões de Veiga oferecem possibilidades de compreensão das tensões entre o nacional e o regional, apontando os limites desse último no trato da instrução pública, face à premente necessidade de uma política nacional para conter o analfabetismo no Brasil e suas graves consequências para a República. Uma das questões enfatizadas pela autora se refere ao fato de que pesquisas recentes apontam que o ideal de popularizar a escola elementar no Brasil não foi uma invenção republicana e nem específica de um suposto *projeto republicano de educação*, uma vez que, ao ser proclamada a República o Brasil *acumulava importante experiência no âmbito da instrução elementar, ainda que muito precária* (VEIGA, 2009, p.6). A autora observa que não há como fazer *tábula rasa* do passado da educação imperial e apresentar iniciativas republicanas como de cunho inovador. Sua hipótese é que, não é possível afirmar a existência, nos anos iniciais da República, de um projeto de educação nacional, mas sim ações locais, políticas de âmbito estadual.³⁶ Portanto, para a autora, no Brasil, o entendimento da educação como problema nacional foi algo que ocorreu *concomitante aos limites das ações estaduais e das práticas coronelísticas* (VEIGA, 2009, p. 7).

O que aconteceu em Belo Horizonte nos anos iniciais da República, confirma as reflexões apresentadas por Veiga sobre *o trato local dos problemas da instrução pública*, o que se pode

³⁵ CARVALHO (1989) apud VEIGA.

³⁶ A criação dos grupos escolares exemplifica a hipótese de Veiga: o primeiro grupo escolar do Brasil foi criado em 1892 por iniciativa do governo de São Paulo; em Minas, o grupo escolar surgiu 14 anos depois, no governo do presidente João Pinheiro da Silva (1906-1908)

constatar também por meio dos estudos de Vago (2002). Para este pesquisador a capital mineira tornou-se o centro irradiador para os municípios do Estado de Minas Gerais, do movimento cívico e patriótico, de erradicação do analfabetismo, buscando inculcar um novo ideário de educação no povo. A capital, edificada sob o signo do novo regime, cidade-síntese do intento civilizador republicano, sintonizava-se com os ideais de progresso e modernidade. Tal intento significava, para os republicanos, entre outros grandes desafios, enfrentar os problemas herdados do período Imperial, referentes à instrução pública.

Minas Gerais e São Paulo se revezavam no poder central do país, sendo que após a proclamação da República, o Estado de São Paulo começou a tornar-se notável pelas iniciativas de renovação de métodos de ensino e técnicas educacionais. Em grande parte, tais iniciativas ocorreram por influência anglo-americana, influência essa que vai se irradiar para outras unidades da federação, traduzida em reformas de ensino protagonizadas pelos governantes dos principais estados brasileiros.

O movimento pela educação no Brasil em busca de estabelecer novas políticas para o ensino é tema tratado por Marta Carvalho (2000). Instaurada a República os governantes paulistas investem na organização de um sistema de ensino modelar. De acordo com a pesquisadora, a Reforma Caetano de Campos *inaugura a lógica que preside a institucionalização do modelo escolar paulista* (CARVALHO, 2000, p. 225). A autora acentua que nesse investimento a escola foi estabelecida como signo do progresso e da modernidade e se constituiu em dispositivo de luta, legitimando a consolidação da hegemonia paulista diante da Federação – o modelo renovador de São Paulo se firma como modelo de renovação para o país.

A reforma educacional Caetano de Campos lançou as bases para institucionalização do modelo centrado na visibilidade e na imitabilidade das práticas pedagógicas levadas a efeito na Escola Modelo, criada pelo reformador anexa à Escola Normal paulista. A Escola Modelo, que veio a se constituir como núcleo da reforma paulista, oferecia aos futuros professores a possibilidade de ver, observar como as crianças deveriam ser manejadas e instruídas, uma vez que, para Caetano de Campos, seria impossível *ser mestre em tais assuntos sem ter visto fazer e sem fazer por si* (CARVALHO, 2000, p. 226). Para garantir o sucesso do modelo os responsáveis pela reforma paulista elegem os aspectos principais, entre eles, o reforço na formação de professores da Escola Modelo, promovendo estudos no exterior, material escolar adequado, prédio e a criação de bons modelos de ensino a serem seguidos. Em 1894, dois anos após

instaurada a reforma, inaugura-se, no centro de São Paulo, a escola-modelo Caetano de Campos. A imponência arquitetônica do novo edifício escolar e sua estrutura com 60 salas de aula, laboratórios, pátio, biblioteca e museu causaram impacto. Essa forma inédita inaugurada pelo grupo escolar dava início a uma nova organização no ensino público, que viria a ser seguida por outros estados no Brasil. No modelo do ensino primário paulista destacam-se, além da criação do grupo escolar, a introdução do método intuitivo, como peça central do sistema educacional. Essa fórmula se completa com o ensino seriado, classes homogêneas, instaladas em prédios monumentais, construídos pelo poder público, além dos métodos inovadores trabalhados e testados na Escola Modelo. Segundo Carvalho (2000), essa fórmula de sucesso republicano na educação faz convergir para São Paulo viagens de estudos e pedidos de empréstimos de técnicos, feitos pelos responsáveis pela Instrução Pública nos outros estados brasileiros.

Em Minas Gerais, também em 1892, foi promulgada a lei nº 41 que promoveu uma reforma na instrução pública em seus diferentes níveis. Conhecida como Reforma Afonso Pena,³⁷ essa reforma foi a primeira da instrução pública no Estado, no regime republicano. Criou um órgão técnico para estudar métodos e processos de ensino, uma inspetoria ambulante para fiscalizar as escolas do interior do Estado e um Conselho Superior, dispositivos que deveriam normatizar o ensino em todos os seus aspectos (KRUGER, 1962 p. 19). Na Reforma Afonso Pena o ensino normal foi tratado com preocupação, sendo veiculada a necessidade da elevação dos níveis de eficiência dos cursos normais já existentes, bem como da melhoria do padrão cultural de seus professores. Mas, apesar do Estado defender um professor e uma escola competentes, essa competência se restringia a disciplinar e moralizar aqueles que se dedicavam ao magistério, os proprietários de “cadeiras”, que realizavam um trabalho precário nas classes de primeiras letras, nas Escolas Isoladas, instaladas muitas vezes em um cômodo da própria casa do professor e até em lugares insalubres. A primeira Escola Normal de Minas Gerais havia sido criada em 1835, ainda no período Imperial, em Ouro Preto, mas somente foi instalada em 1840, sendo extinta em 1842, reaberta em 1847, novamente fechada em 1852, para enfim ser restabelecida em 1872

³⁷Afonso Augusto Moreira Pena (1847-1909) nasceu em Santa Bárbara/MG. Foi governador de Minas Gerais entre 1892 e 1894, sendo o primeiro governador do Estado a ser eleito pelo voto direto. Durante seu governo foi que se decidiu pela mudança da capital de Ouro Preto para a Freguesia do Curral d'El Rei, mais tarde, Belo Horizonte. Único membro do Gabinete Imperial de Dom Pedro II que se tornou Presidente da República do Brasil (nov/1906-jun/1909) Diplomado em Direito pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1870, Afonso Pena foi um dos fundadores e diretor, em 1892, da Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais, hoje Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG. (Dicionário Histórico-biográfico da Assembléia Legislativa de Minas Gerais, v. I).

(KRUGER, 1962, p. 23). Essas idas e vindas demonstram a situação de instabilidade que marcou o processo de criação e evolução do ensino normal.

Na introdução da obra de Kruger (1962), *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*, há o registro de que, já na primeira metade do século XIX, se anunciava a preocupação com os métodos de ensino elementar, o que levou o governo provincial a enviar à França, para estudos sobre a aplicação do método simultâneo, os técnicos Fernando Vaz de Melo e Francisco de Assis Peregrino. Desde o período Imperial o ensino mineiro recebia forte influência dos métodos educacionais franceses, mas essa viagem de estudos dos técnicos mineiros, em busca de subsídios na França, adiou a instalação do curso normal previsto no Estado. Por essas questões Minas não teve a primazia de instalar o primeiro curso normal do Brasil, o que afinal foi feito, em 1835, na cidade de Niterói, então capital da Província do Rio de Janeiro. Mas, ao ser proclamada a República, Minas já contava com escolas normais em Ouro Preto, Campanha, Diamantina, Paracatu, Montes Claros, Sabará, Uberaba e São João Del Rei. Segundo Kruger (1962), a partir da Reforma Afonso Pena, outros atos oficiais se sucederam na promulgação de regulamentos das escolas primárias e decretos para reformulação das escolas normais existentes e criação de novas escolas nos seguintes municípios mineiros: Barbacena, Juiz de Fora, Três Pontas, Arassuaí, Cataguazes, Januária, Pouso Alegre, Itajubá, Itajubá do Serro e Sete Lagoas. A Reforma Afonso Pena sofreu modificações por decretos baixados nos governos subsequentes de Crispim Jacques Bias Fortes/Henrique Diniz (1894/1898) e Francisco de Almeida Silviano Brandão/David Campista (1898/1902) cuja reforma regulamentada pela lei nº 1348 de janeiro de 1900 fez drástica redução no número de escolas, em função da grave crise financeira vigente, no quadro complexo de transferência da capital para Belo Horizonte. As dificuldades no campo da educação mineira se aprofundam no início do novo século, no governo do Presidente Francisco Antônio Salles, no período de 1902 a 1906, sendo suspensas as atividades das escolas normais, com prejuízos para o ensino elementar no período. Esse quadro vem a ser alterado em Minas Gerais, a partir da primeira década do século XX, num processo de reorganização do ensino público ocorrido no governo do Presidente João Pinheiro da Silva/Carvalho Brito (1906/1908), que promoveu a criação dos grupos escolares, modelo adotado nos países mais avançados e, como vimos já havia sido criado em São Paulo, na reforma Caetano de Campos.

A pesquisa empreendida por Faria Filho, um amplo estudo feito para sua tese de doutoramento, tem como foco a implantação dos grupos escolares em Belo Horizonte, no início do século XX. Publicada com o título “Dos Pardieiros aos Palácios – cultura escolar urbana em Belo Horizonte na Primeira República” (2000), a pesquisa aponta que, aqui e em outras regiões do Brasil, educação e instrução primária são vistas como forma de combater o atraso herdado do Império. A apatia do povo em relação à vida pública e a aversão das elites ao trabalho manual, consequências da escravidão, estavam entre tantos outros problemas que deveriam ser enfrentados na construção da nação republicana. Tamanha responsabilidade conferida à educação se contrapunha à precariedade do sistema de ensino primário em Minas, que ocorria nas chamadas Escolas Isoladas. Por volta de 1910, apenas 5% da população em idade escolar no estado era atendida. Os diagnósticos apontam os graves problemas de um sistema de instrução desorganizado, com professores despreparados, pouco assíduos ao trabalho e desleais ao governo, que fraudavam as informações dos registros escolares. Esse estado de coisas era agravado pela falta de um sistema de inspeção do ensino que conseguisse fiscalizar as escolas e os professores que, por outro lado, padeciam com péssimas condições de trabalho. Além dos problemas advindos da precária formação dos professores, somavam-se os de ordem estrutural das salas de aula mal instaladas, sem o material adequado ao ensino e os baixos salários, entre outras dificuldades inerentes ao exercício das funções docentes. O resultado dessas dificuldades era traduzido pela pouca frequência dos alunos que apresentavam baixo nível de aproveitamento, o que era amplamente divulgado. Em que pese esse quadro da realidade do ensino público em Minas Gerais, Faria Filho aponta a relativa facilidade para se criar uma escola isolada, muitas vezes dependendo do interesse das autoridades em prestigiar determinada região ou família. Essa era a situação da educação mineira, que Faria Filho “leu” nos relatórios produzidos pelos inspetores e diretoras das escolas, instrumentos utilizados para descrever os problemas estruturais da instrução pública em Belo Horizonte, no início do século, uma realidade oposta ao ideário republicano proclamado. O pesquisador salienta que a descoberta desses relatórios, uma vasta documentação sob a guarda do Arquivo Público Mineiro, até então praticamente desconhecida, foi um interessante resultado da pesquisa que empreendeu, possibilitando conhecer novos personagens que atuaram no ensino público mineiro. Foi por meio dos relatórios que Faria Filho trouxe ao público a contribuição de um desses personagens que se destacou no cenário da educação em Minas Gerais. Trata-se de Estevam de Oliveira, inspetor técnico de ensino de Juiz

de Fora, comissionado pelo governo mineiro, em 1902, para visitar as escolas do Rio de Janeiro e de São Paulo, com o objetivo de conhecer a organização do ensino naqueles estados. O inspetor Estevam ficou impactado diante do *espetáculo de ordem, civismo, disciplina, seriedade e competência*, que viu nas instituições de ensino primário em São Paulo. Eram os Grupos Escolares, signos da modernidade e sinal de que o Brasil adotava o modelo de um novo padrão civilizatório para a educação elementar de seu povo (FARIA FILHO, 2000, p. 27). Diante disso, o impacto e o conseqüente entusiasmo do inspetor Estevam de Oliveira, frente à organização constatada nas escolas paulistas, contagiou seus colegas, políticos e autoridades interessadas na incorporação do povo ao país, ao mercado de trabalho de cunho capitalista, que se organizava em Minas, no período. Confirmando a situação precária do ensino nas escolas mineiras, criticada por Estevam de Oliveira, Faria Filho registra que o quadro revelado nos diagnósticos feitos pelo próprio governo era caótico, mostrava um sistema de instrução desorganizado e ineficiente, agravado pela falta de inspeção e fiscalização, o que resultava em fraudes e prejuízos para o governo. Para agravar esse quadro, a facilidade para se criar e estabelecer as escolas isoladas de instrução pública fragilizava ainda mais o ensino no Estado, ampliando as fraudes pela falta de controle do governo. Nesse contexto, a instrução primária se firmava como condição *sine qua nom* para combater as mazelas herdadas do período Imperial e colocar o Brasil na rota da ordem e do progresso, almejadas pela República nascente.

Por meio dos trabalhos de Faria Filho (2000) e Gonçalves (2006), vejo que o inspetor Estevam de Oliveira já vinha se movimentando, desde o início do século XX, no sentido de uma radical reforma da escola elementar mineira. Em correspondência datada de 14 de dezembro de 1900, o inspetor comunica ao Presidente do Estado de Minas Gerais, Francisco Salles, que resolvera tentar na cidade de Juiz de Fora, a primeira experiência de grupo escolar, que inaugurou oficialmente em 10 de janeiro de 1901, reunindo as escolas do sexo feminino de duas professoras e sendo ele próprio, ao mesmo tempo, o diretor e o inspetor. No retorno de sua viagem de “reconhecimento” daquela experiência nas escolas de São Paulo, Estevam de Oliveira produziu um relatório que apresentou ao governo, pontuando suas críticas à organização das escolas mineiras e indicando a necessária e urgente reforma do ensino com adoção oficial do modelo dos grupos escolares, para todo o Estado de Minas. O relatório apontou os dois eixos básicos aos quais o governo deveria se ater para mudar os rumos do ensino público no Estado. O primeiro eixo deveria centrar na *fundação da escola* que, de acordo com Estevam de Oliveira, *significava*

criar institutos de ensino primário, em que tudo seja previsto, desde a higiene até as menores regras em particularidades pedagógicas. O segundo eixo, a *formação do professorado*, traduzido pelo inspetor em *preparar pessoal técnico competente para a execução de um plano lógico traçado de antemão* (GONÇALVES, 2006, p. 54). Para o inspetor, o Estado não poderia cruzar os braços diante dos professores que se mostravam relapsos no cumprimento de suas obrigações, sem o devido preparo para o exercício do magistério, tendo tão somente ligeiros conhecimentos de leitura, escrita e aritmética. Estevam de Oliveira põe literalmente o “dedo na ferida” aberta da precariedade da instrução pública mineira, no período. Aponta o quadro docente de *dois terços de professores analfabetos*, que proliferaram no Estado pela abertura oferecida na reforma de 1893, permitindo a contratação dos chamados professores provisórios, indicados pelo poder local. A proposta do inspetor para combater essa situação crítica no ensino mineiro, de analfabetos ensinando analfabetos, resultaria na reformulação do ensino normal que sanasse tais mazelas. Era, portanto, premente a necessidade do Estado intervir na precariedade do ensino mineiro, *mantido em 1.492 escolas isoladas, mal instaladas, sem recursos pedagógicos adequados, com um professorado despreparado e completamente autônomo, não tendo o governo nenhum controle sobre as ações deles* (GONÇALVES, 2006, p. 55).

A análise dos relatórios dos Presidentes de Minas Gerais feita por Gonçalves (2006) em sua pesquisa evidencia a crença do poder central na necessidade de reformar a instrução pública, no sentido de promover a inclusão do indivíduo na sociedade, bem como o progresso econômico do Estado. O texto da segunda mensagem do Presidente Francisco Salles, enviada ao Congresso Mineiro em 1904, argumenta sobre a importância da instrução pela influência direta que esta teria na formação da sociedade mineira, apresentando os cinco elementos que *uma boa reforma do ensino* deveria contemplar, para alcançar seus objetivos. Interessante observar alguns elementos convergentes entre o relatório do inspetor Estevam de Oliveira, produzido após sua visita às escolas de São Paulo e a mensagem de Francisco Salles – *a constituição de um bom professorado, a fiscalização real da escola, o fornecimento de prédios que reunissem as necessárias condições higiênicas, o mobiliário escolar conveniente e a obrigatoriedade do ensino* (GONÇALVES, 2006, p.53).

Ao mesmo tempo em que essa situação precária da educação mineira causava estranheza àqueles que já conheciam os avanços registrados no campo da educação na Europa e nos Estados Unidos, no Brasil aconteciam visitas e viagens de estudos ao exterior, particulares e/ou

patrocinadas por governos, o que havia ocorrido com o próprio inspetor Estevam de Oliveira (FARIA FILHO, 2000, p. 29). Paralelamente, circulavam ideias sobre as inovações no campo da pedagogia, produzindo a representação sobre a importância dos grupos escolares, fato que influenciava e criava expectativa nos políticos, nos professores e autoridades em relação a esse novo dispositivo que poderia romper com a instituição das escolas isoladas, símbolo da *escola improvisada*, a significar o velho, o tradicional, enfim a permanência do arcaísmo na instrução pública mineira. A par da situação precária do ensino no Brasil e em seus estados, acirravam-se na América Latina críticas em relação à instrução pública deficiente, que significava entrave à realização da educação de cunho salvacionista propalada pelo advento da República. E, reforçando essa ideia, crescia o movimento em defesa do ensino como forma de integrar o povo na construção da nação e como mão de obra no mercado de trabalho assalariado, o que demandava instrução e educação, numa escola pública preparada para os avanços requeridos.

Minas Gerais, o Estado mais populoso da Federação, no período, cria os primeiros grupos escolares que, para além da representação de signo da modernidade seriam também dispositivos organizadores do ensino eficiente; forma de recriar a escola em sintonia com os projetos da elite mineira de homogeneização cultural e política da sociedade; instituição para normatizar a educação em todos os seus níveis, tanto nos aspectos metodológicos, quanto na tarefa urgente e necessária de controle e fiscalização do trabalho do professor, conferindo à este uma nova identidade. O grupo escolar assim representado se constituiria em instrumento para operar o progresso, banir a escola improvisada do passado e construir a escola idealizada por aqueles que nela depositavam o futuro. É a partir dessa perspectiva que os grupos escolares se inscrevem como elementos fundamentais no cenário da cidade, a fazer parte do movimento de afirmação de Belo Horizonte, a *polis* direcionada ao desenvolvimento e ao progresso.

Alda Lodi tinha 8 anos quando ocorreu a reforma João Pinheiro, sendo Secretário dos Negócios do Interior e Justiça, Manoel Thomaz de Carvalho Britto. A Secretaria do Interior era responsável pela educação no Estado por meio da Diretoria da Instrução. A reforma João Pinheiro-Carvalho Britto, oficializada pela Lei nº 439, publicada em 28 de setembro de 1906, no Diário Oficial de Minas Gerais, autoriza o governo a reformar os três níveis de ensino mantidos pelo estado: primário, normal e superior. O texto de seu artigo primeiro declara que: *fica o governo de Minas Gerais auctorizado a reformar o ensino primário e normal do Estado, de modo que a escola seja um instituto de educação intellectual, moral e physica*. A lei determina

que o ensino primário, gratuito e obrigatório será ministrado em escolas isoladas, grupos escolares e escolas-modelo anexas às escolas normais. Reza a lei que a organização do programa escolar deverá adotar um método simples, prático e intuitivo. A reforma tem por princípio básico que, para melhorar o ensino primário é necessário melhorar o ensino normal, ampliando a competência dos professores primários, responsáveis diretos por aquele nível de ensino. O ensino normal será ministrado *em Escola normal-modelo na capital e em escolas regionais*, enfatizando que *as escolas normais, cujo fim é formar bons professores, dar-se-á uma organização completa para que os alumnos adquiram as qualidades pedagogicas indispensáveis aos que se destinam ao magistério publico*. Por meio dessa lei os legisladores estaduais anunciam que, *logo que julgar opportuno poderá o Governo fundar a escola normal-modelo na capital, podendo annexar-lhe um curso superior*, segundo o que está registrado no artigo 17. Três meses após a promulgação da Lei nº 439/1906, que cria os Grupos Escolares, é publicado no Diário Oficial o decreto nº 1960, em 16 de dezembro de 1906, que regulamenta a instrução primária e normal no Estado. Esse regulamento normatiza o ensino primário, normal e profissional enfatizando que *deverá seguir com rigor o methodo intuitivo e prático e terá por base o systema simultáneo*. O ensino normal será tratado no ano seguinte, por meio do Decreto nº 1982 de 18 de fevereiro de 1907, que aprova o regimento interno da Escola Normal da Capital. É em meio a esse conjunto de proposições firmado pela legislação, pelos decretos regulamentares e programas da reforma de ensino João Pinheiro-Carvalho Britto, que Alda inicia seus estudos primários no grupo escolar, recebendo traços da educação mais racionalizada e metodizada ministrada nessa instituição que se queria moderna e inovadora em Minas Gerais.

O *Primeiro Grupo Escolar de Bello Horizonte*, criado em 1906, mais tarde denominado Barão do Rio Branco, foi construído na Avenida Paraúna, hoje Avenida Getúlio Vargas, no bairro Funcionários. Frequentado preferencialmente pelos filhos da elite mineira, logo se firmou como escola bem organizada, com um quadro de professoras considerado exemplar. Mas, Alda foi matriculada no 3º Grupo Escolar de Belo Horizonte, à Rua Caetés, na região central de Belo Horizonte, que recebeu mais tarde o nome de Cesário Alvim. Sua matrícula ocorreu em 1909, aos 11 anos, o que significou uma exceção, uma vez que a lei vigente estabelecia a matrícula na 1ª série primária aos 7 anos completos, sendo a conclusão na 4ª série prevista aos 10 anos. Conforme já explicitado, as fontes do arquivo Alda Lodi não contemplam o início de sua vida escolar, portanto, a única possibilidade que havia para investigar esse período seria pesquisar no

arquivo geral do IEMG, originalmente o prédio da Escola Normal Modelo, instituição onde Alda fez o curso normal. Nesse arquivo encontrei o processo nº 61, pasta nº 97, muito bem conservada dentro de um envelope de papel pardo, contendo três documentos, um deles, o *Certificado de Aprovação no 3º Grupo Escolar de Bello Horizonte*, escrito em letras góticas, cuidadosamente bordadas, com o seguinte texto:

A Comissão Examinadora abaixo assignada, tendo em vista as provas exibidas, de conformidade com o Regulamento Geral da Instrução, pela aluna Alda Lodi, natural de Bello Horizonte e que frequentou este grupo durante 2 annos e 3 meses e meio, confere-lhe o presente certificado de aprovação com Distinção e louvor nas materias que constituem o ensino publico primario do Estado de Minas Geraes.

Bello Horizonte, 30 de dezembro de 1911
 O inspector escolar, Antonio Gomes Horta
 O professor O examinador
 Manoella de Jesus Gomes Francisco de Assis das Chagas Resende
 A aluna Alda Lodi

Procurei explicação para o fato de Alda ter sido matriculada no grupo escolar aos 11 anos considerando o fato de que, naquela época, algumas famílias com posses para tal, contratavam professores particulares para alfabetizar seus filhos em casa, que depois seguiam os estudos em instituições públicas ou particulares. Mais tarde, em conversas com os familiares, soube que Alda foi alfabetizada em casa pelo irmão Euvaldo e, certamente, matriculada aos 11 anos para complementar seus estudos primários, o que ocorreu no curto período informado em seu diploma. Outro fato que procurei entender foi sua matrícula no 3º Grupo Escolar, situado à rua Tupinambás, região central da cidade. Segundo Gonçalves (2006), o 3º grupo atendia a uma clientela pertencente às famílias mais pobres, constituída em sua maioria por filhos de operários. As informações do pesquisador, sobre o nível social do alunado dos grupos escolares em Belo Horizonte, apontam que o 1º Grupo Escolar era o preferido pelas famílias mais abastadas e de nível social e cultural mais elevado. Considerei que a família Lodi poderia estar no início de seu processo de evolução social, morava ainda à Rua Caetés, também no centro da cidade, distante do 1º grupo e que as crianças, provavelmente, iam a pé para as escolas, portanto creio que seus pais tenham feito a opção pelo 3º Grupo, pela proximidade com a casa da família.

Nessa pesquisa foi necessário compreender a situação da instrução pública em Minas Gerais, ao final do século XIX, que antecedeu a reforma João Pinheiro, bem como a influência desta na trajetória de Alda Lodi. Nesse sentido, a pesquisa empreendida por Faria Filho (2000)

significou uma contribuição importante, uma vez que o pesquisador trouxe ao campo da história da educação em Minas Gerais, o grande número de relatórios feitos por inspetores e diretoras dos grupos escolares, sob a guarda do Arquivo Público Mineiro, que ainda não havia sido tratado. A partir de uma série de análises, feita pelo pesquisador, sobre o que continham os relatórios foi possível compreender mais claramente a situação da instrução pública na capital de Minas e o panorama das reformas educacionais nas primeiras décadas do século XX. O conteúdo dos relatórios permitiu compreender em detalhes a realidade das escolas públicas, no período, uma vez que seus responsáveis deveriam cumprir as determinações regulamentares baixadas pela Secretaria do Interior, informando ao poder público o cotidiano dos grupos escolares. Essas determinações significavam, para as diretoras dos grupos escolares, o encaminhamento à Secretaria de relatórios referentes às atividades desenvolvidas durante o ano, sendo variáveis os períodos de tempo, no caso dos inspetores, que os produziam a partir de cada visita às escolas isoladas e aos grupos escolares, o que faziam mensalmente. O estudo dos relatórios permitiu ao pesquisador conhecer, para além das autoridades do ensino, “novos personagens” na cena escolar, educadores que participaram ativamente do processo ocorrido no interior das escolas, numa intensa atividade de apropriação das ideias e práticas pedagógicas em circulação no Brasil e no exterior. Por meio da análise dos relatórios Faria Filho analisou o desempenho das diretoras, dos inspetores e das próprias professoras, pela forma com que faziam adaptações e mesmo críticas às ideias educacionais “importadas”, no processo das apropriações culturais, conforme apontado por Roger Chartier. As reflexões de Chartier permitem pensar as apropriações culturais como processos nos quais *a aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são objeto fundamental da história cultural*³⁸. Vale dizer que as ideias veiculadas pelas palavras e mensagens dos que produzem os discursos e normas, não são de todo eficazes e aculturantes, a ponto de moldarem os pensamentos e condutas daqueles que as recebem. Estes se apoderam de práticas sempre criadoras de usos ou representações que não se reduzem à vontade dos produtores dos novos discursos. Faria Filho (2000) interpreta os relatórios dos responsáveis pela instrução nas escolas públicas, como *estratégias de atuação* desses agentes escolares, representativas de um momento fundante de uma nova racionalidade, que se pretendia instaurar na educação escolar mineira, no período. Além do cumprimento de meras obrigações burocráticas, os relatórios produzidos e encaminhados à

³⁸ Roger Chartier conforme citado por Faria Filho (2000, p 16).

Secretaria do Interior, significaram um instrumento para *dar visibilidade* ao que ocorria no ensino, no interior das escolas isoladas e dos grupos escolares. Essa escrituração escolar por meio de registros detalhados permitia a um só tempo a observação, o controle e a intervenção nas atividades dos professores e alunos. Significava também um instrumento para organizar a instituição escolar, uma vez que os relatórios veiculavam queixas, reclamações e elogios aos professores, alunos e suas famílias, encaminhando solicitações aos dirigentes da Secretaria. Além do grau de detalhamento dos relatórios, Faria Filho (2000) registra que foram encontrados, em meio a eles, outros documentos importantes, como despachos, cartas, ofícios e circulares, que acrescentaram informações substantivas à compreensão da dinâmica do campo da educação escolar em curso, no período.

A atividade de relatar significa apontar, registrar, dar a ver, o que pressupõe construir um texto produtor de inteligibilidade ao que se quer retratar, sendo exatamente o que aconteceu com os relatórios que, ao serem elaborados para cumprir a lei, acabaram por revelar a situação do ensino público mineiro. Esse fato transformou os relatórios em documentos plenos de sentido ao tema do processo de escolarização ocorrido no Estado, sendo este um dos principais fatores que levou o autor a elegê-los como suportes importantes em suas análises. Segundo Faria Filho (2000), os relatórios, para além de constituir *expressão* de sujeitos posicionados na instrução pública, naquele momento histórico, expressam a construção mesmo daquelas posições, do processo de ocupação daqueles lugares, da formação das identidades pessoais e profissionais dos sujeitos de ação analisados pelo autor.

Estas questões foram consideradas, nesse estudo, como esclarecedoras sobre os aspectos e elementos mais gerais da situação do ensino público em Belo Horizonte, algumas com maior peso, como a reforma João Pinheiro que teve uma importante influência na trajetória de Alda Lodi, tanto na condição de aluna de grupo escolar, quanto mais tarde, como estudante normalista e professora iniciante, uma vez que a Escola Normal da Capital, criada nessa reforma, foi a instituição responsável por seus estudos iniciais para exercer o magistério e onde tem seu primeiro contrato de trabalho, iniciando sua experiência na regência de classe.

1.2 A formação da normalista: aprender/praticar/ensinar

A pasta de matrícula de Alda Lodi, pesquisada no Arquivo Geral do IEMG, guarda ainda dois documentos referentes à sua entrada na Escola Normal da Capital, em 1912, aos 13 anos e 5 meses: o atestado de idade e o atestado de saúde. O atestado de idade não está acompanhado da certidão de nascimento de Alda e traz uma curiosidade: um abaixo-assinado contendo três assinaturas³⁹, que atestam o nascimento de Alda Lodi em 17 de dezembro de 1897, confirmando que a aluna havia completado 14 anos. Mas, conforme o registro civil, seu nascimento ocorreu um ano mais tarde, em 17 de dezembro de 1898, portanto, Alda não tinha ainda os 14 anos declarados.⁴⁰ O atestado de saúde traz o seguinte texto:

Atesto que a senhorinha Alda Lodi, candidata à matrícula na Escola Normal d'esta Capital, acha-se imune de moléstia infecto-contagiosa ou que a inhabilite ao exercício do magistério. Outrosim atesto ella ter sido vacinada contra a varíola com resultado positivo.

Bello Horizonte, 8 de maio de 1912
Dr. Alfredo Balena

A Escola Normal Modelo, instância de formação inicial e atuação de Alda Lodi, era um destino previsível para as moças “de sociedade” de Belo Horizonte naquela época. A legislação que regulamenta o ensino normal, quando Alda inicia seus estudos, divulga o programa de ensino regulamentado pelo Decreto nº 3.123, de 6 de março de 1911,⁴¹ assinado pelo Presidente do Estado de Minas Gerais, Júlio Bueno Brandão, sendo Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Justiça, Delfim Moreira da Costa Ribeiro. Esse decreto aprova o regimento interno da Escola Normal da Capital, definindo em seu capítulo I os programas para os quatro anos do ensino normal estabelecidos nas seguintes cadeiras:

³⁹ José Isaac Benjamin, José Luis de Mendonça e outra assinatura ilegível.

⁴⁰ Pelo Decreto nº 1982, de 18 de fevereiro de 1907, que aprova o Regimento Interno da Escola Normal da Capital, em seu artigo 8º um dos documentos a ser apresentado na matrícula a *certidão de registro civil ou justificação perante a auctoridade judicial, que demonstre ter 14 annos completos, pelo menos*.

⁴¹ Decreto nº 3.123, de 6 de março de 1911, teve por base no artigo 57 da Constituição do Estado, de acordo com o artigo 94, do Decreto nº 2.836, de 31 de maio de 1910.

1º anno

Portuguez (4 aulas por semana) – Desenho e Calligraphia (idem) – Musica (idem) – Gymnastica (idem) - Costura e Trabalhos Manuaes (idem para cada secção) – Arithmetica, (tres aulas por semana) – Physica (uma aula por semana)

2º anno

Geographia (aulas diarias) – Geometria e Desenho Linear (idem) - Arithmética (tres aulas por semana) – Musica (idem) – Desenho e Calligraphia (idem) – Gymnastica (idem) – Costura e Trabalhos Manuaes (idem para cada secção) – Portuguez (duas aulas por semana) - Chimica (idem)

3º anno

Phisica e Chimica, Historia Natural e Hygiene (aulas diarias) – Historia e Educação Moral e Cívica (idem) – Francez (idem) – Geometria e Desenho Linear (tres aulas por semana) – Geographia (idem) – Portuguez (duas aulas por semana) – Musica (uma aula por semana) Desenho e Calligraphia (idem) – Gyminastica Idem) – Costura e Trabalhos Manuaes (idem para cada secção)

4º anno

Historia e Educação Moral e Civica (tres aulas por semana) – Francez (aulas diarias, sendo dois dias da semana destinados a pratica de conversação) – Arithmetica Commercial e Escripuração Mercantil (duas aulas por semana) – Pratica Profissional de todas as cadeiras, com excepção de francez (duas aulas por semana)

Fonte: Regimento Interno da Escola Normal de Bello Horizonte

Diário Oficial, 6 de março de 1911

A formação docente de Alda Lodi teve início a partir desse programa de ensino proposto para preparar as normalistas na capital. A análise desse programa possibilita perceber que o currículo da Escola Normal Modelo compatibilizava aspectos que envolviam tanto a aquisição de conhecimentos para o exercício do magistério primário, quanto os saberes que deviam ser contemplados na formação das moças, contendo os elementos para a constituição do “feminino”, no período, como a costura, por exemplo. O ensino normal passa por diferentes regulamentações ao longo do tempo, por meio de novos decretos, que confirmam ou alteram os anteriores. Alda cursava o 3º ano normal quando foi publicado o decreto nº 4.139 de 03 de março de 1914, estabelecendo o programa de cada disciplina (cadeira), assinado pelo professor responsável, a saber:

Portuguez, Arthur Joviano; Francez, Leopoldo da Silva Pereira; Arithmética, Egídio Soares; Geometria e Desenho Linear, Edgard Renault Coelho; Geographia, Nelson Baptista; Physica e Chimica, Dr. Francisco Magalhães Gomes; História, Educação Cívica e Moral, Dr. Cipriano de Carvalho; Música, Branca de Carvalho Vasconcellos; Desenho, A. Corrêa e Castro; Costura, Emma Belgrano Simoni; Trabalhos Manuaes, Alexandrina de Santa Cecília e Gymnástica, Aurélia Olynto”⁴².

O período de estudos de Alda Lodi na Escola Normal da Capital, entre 1912/1915, está registrado no Livro de Matrículas do Arquivo Geral do IEMG, onde pude observar seu desempenho e rendimento em cada ano do curso, não apresentando notas numéricas e sim conceitos como “distinção, plena e plenamente”, o que reforça a idéia de que ela era uma aluna responsável e dedicada aos estudos; observo que se destacava em Aritmética, Geometria e Música.

O exercício de interrogar as fontes no estudo da trajetória de Alda Lodi como estudante normalista, preparando-se para o ingresso no magistério, levou-me às bases históricas da Escola Normal. Busquei entender como se instituiu, como se constituiu e evoluiu o ensino que deveria “ensinar professoras a ensinar”. Para pensar sobre a formação de professores no passado e pensar a escola por dentro, busquei elementos em obras e autores que se debruçaram sobre esses temas.

Na introdução de seu livro sobre o processo de complexificação da instituição escolar, Faria Filho (2000) afirma que uma das intenções de seu trabalho foi privilegiar a ação dos sujeitos, dos profissionais que construíram a escola pública primária em Belo Horizonte. Essa ideia vem reforçar minha intenção nesta pesquisa que é, fundamentalmente, compreender a ação de um sujeito da educação, numa trajetória marcada por muito trabalho na própria formação e na de outros na cena escolar, co-autores na “escrita da história” da educação em Minas Gerais. A história de vida profissional de Alda Lodi é permeada pela ação de seus mestres, colegas e alunos (as), sujeitos que “também trabalharam”,⁴³ que aprenderam com ela, mas que certamente ensinaram a ela, influenciando-a e recebendo sua influência durante sua extensa trajetória no ensino mineiro.

⁴² Fonte: Programa de Pesquisa – *A educação do corpo nos espaços de sociabilidade do urbano: investigação sobre os investimentos no corpo em Belo Horizonte 1891-1930* – desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação – GEPHE/FaE e o Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e Lazer da Escola de Educação Física, ambos da UFMG.

⁴³ Parafrazeando Ecléa Bosi (1979), em sua obra *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*, um clássico para os historiadores, em especial, os oralistas, obra importante para a compreensão do significado do coletivo nas trajetórias individuais.

Marta Carvalho, na apresentação do livro de Faria Filho (2000) aponta algumas perspectivas de análise referentes ao campo das investigações sobre a história da instituição escolar. Entre elas, *pensar a escola como instituição que é produto histórico da interação de dispositivos de normatização escolar e práticas de agentes que se apropriam deles* (2000, p. 9). Essa perspectiva levou-me a buscar entender os dispositivos contidos nas leis e decretos que normatizaram o ensino primário e normal no período que estudo, levando em conta que produzir história não significa *repertoriar medidas de regulamentação*, como pontua Carvalho (2000, p.9). Entendendo também que a escola não é uma instituição transistórica nem atemporal. Sua natureza tem a marca da impermanência, se inscreve na ordem da mudança, no fluir e no devir do tempo.

1.3 De aluna a professora: o trabalho de Alda Lodi nas Classes Anexas à Escola Normal Modelo

As fontes do arquivo Alda Lodi dão conta de que, ao final de 1915, forma-se normalista⁴⁴. Em 1916 inicia sua carreira docente na mesma instituição, sendo *admitida no Grupo Escolar anexo à Escola Normal Modelo, da Capital, como professôra contratada*, conforme o texto de seu histórico profissional registrado no documento de contagem de tempo de serviço, recebendo por 14 dias trabalhados em novembro de 1916. Conto no arquivo 14 documentos oficiais em papel timbrado do Palácio da Presidência de Minas Gerais, da Secretaria do Interior e da Secretaria de Educação e Saúde Pública, assinados por autoridades do governo de Minas Gerais, em diversos períodos da carreira docente e administrativa de Alda Lodi. São documentos assinados por Fernando de Mello Vianna, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, Francisco Campos, Olegário Maciel, Juscelino Kubitscheck e Tancredo de Almeida Neves. Observo que são documentos originais, alguns muito bem conservados guardados em pastas, que a família Lodi me enviou mais tarde e mesmo os que estavam no porão da casa escaparam da deterioração, indicando que havia preocupação com sua preservação.

⁴⁴ Em seu arquivo há muitos diplomas referentes à conclusão de vários cursos ao longo de sua trajetória, mas não seu diploma do curso normal.

Acompanho a carreira funcional de Alda Lodi por meio de sua contagem de tempo e vejo que, em 1916, admitida no grupo escolar anexo à Escola Normal Modelo, como professora contratada, recebeu vencimentos por 14 dias trabalhados. Da mesma forma, em 1917 recebeu vencimentos de 1º de julho a 31 de dezembro, tendo quatro faltas. Observo seus períodos de trabalhos entrecortados, lembrando que, na capital, desde o início do século XX, o magistério se caracterizava como uma profissão nitidamente feminina, conforme Faria Filho (2000, p. 107). Esse fato causava as substituições devido às questões inerentes à maternidade, ocasionando o afastamento das professoras efetivas de seus cargos. Em 1918, a professora teve contrato durante todo o ano, recebendo vencimentos integrais. Entre os 14 documentos oficiais citados que definem sua carreira, um deles, datado de 03 de setembro de 1919, emitido pela Secretaria do Interior, de número 638, da 5ª secção, diz textualmente:

Sra. d. Alda Lodi, capital.
Levo ao vosso conhecimento, para os devidos fins, que o exmo sr. dr. Secretário, por despacho de hontem, resolveu vos encarregar da regência, provisória, de uma das classes em que foram divididas as escolas primárias anexas à Escola Normal Modelo, mediante os vencimentos que serão requisitados por esta Secretaria, à vista de attestado de exercício que for expedido a vosso favor pelo sr. Inspector Escolar da Capital.
Saúde e fraternidade,
O Director, Arduíno Bolívar.

As fontes me permitem observar a carreira docente de Alda Lodi de alguns pontos de vista, inclusive o familiar. Como já apontado, o arquivo da professora tem muitas cartas entre os familiares, dos filhos para os pais, entre os irmãos e parentes, mas, principalmente, dos irmãos para a professora. Uma das cartas, datada de 9 de novembro de 1919, dois meses após esse documento transcrito acima, enviada à professora pelo irmão Euvaldo Lodi, é bastante significativa para se perceber o envolvimento e mesmo a pressão familiar na carreira de Alda e de sua irmã Yolanda, bem como o trânsito político que tinha a família Lodi no governo mineiro e a forma usual para galgar no serviço público, naquela época:

Acho um tanto excessivo o esforço que estás fazendo com tua classe; os alumnos que recebeste já eram atrasadíssimos e isto, por certo, o Inspector já sabia. Quanto à nomeação effectiva, eu penso que nada deverás esperar para conversar com o Secretário, pois, com certeza, os pretendentes já estão em campo. Deverás ir no Affonso Penna, lembrando apenas a tua situação como contratada, tendo já o tirocínio de 3 annos". [...] A Yolanda está preparada para os exames? (para o Conservatório de Música) Acho bom que a Paulina ensine à ella alghuma coisa de música.

Nessa carta o irmão Euvaldo, estudante do sexto ano de engenharia da Escola de Minas de Ouro Preto, relata aspectos do seu curso, sua ansiedade em relação ao trabalho futuro, expressando também sua preocupação com a carreira da irmã, apontando que ela deveria se empenhar para evoluir no magistério. O trecho que destaquei indica que o documento oficial da Secretaria do Interior, encarregando Alda da *regência provisória* de uma classe não satisfaz a família. O aconselhamento do irmão indica não somente o interesse na carreira da irmã, como também a necessidade de orientá-la a agir rápido, por meios diretos, uma vez que, *os pretendentes* já poderiam estar em campo, sinalizando para a irmã que trabalhar pressupunha, além da competência, também a competição. Os termos dessa carta me fazem pensar sobre as questões políticas envolvidas na carreira de Alda Lodi, desde o início, uma vez que a possibilidade de uma professora primária procurar o Presidente do Estado, ou seu Secretário, para tratar de sua carreira, não se abria a qualquer professora. Tal condição seria facultada à professora Alda certamente pela inserção de sua família na elite mineira e, principalmente, devido às relações que seu pai e irmãos mantinham com autoridades do governo mineiro. Teria a professora seguido o conselho do irmão e procurado as autoridades sugeridas por ele? Os termos dessa carta deixam claro um aspecto importante para analisar Alda como professora: refere-se a uma característica que parece marcar sua identidade profissional e seu desempenho – o esforço em realizar um bom trabalho, mesmo com alunos ditos *atrazadíssimos*. Essa forma de agir pode ter destacado seu nome como uma boa professora primária e ter tido influência, mais à frente em sua carreira docente, quando foi selecionada para cursar especialização em Nova York, na Universidade de Colúmbia, em 1927. Mas, além de seu desempenho como regente nas classes anexas à Escola Normal Modelo, que possa ter “autorizado” sua seleção, creio na influência da família, pelas relações desta no campo político e social em Belo Horizonte. Entendo que, junto ao desempenho da professora revelado no exercício de suas funções docentes, essas relações familiares com o poder constituído no Estado tenham tido um peso importante para que Alda Lodi tivesse a oportunidade de estudar no exterior, fato que teve impacto significativo em sua carreira no magistério mineiro, como veremos adiante.

Para além da preocupação com a carreira e o encaminhamento profissional das irmãs, algumas cartas evidenciam a ascensão social dos familiares, implícita nos textos das correspondências, como o trecho da carta que destaco, remetida ao sr. Luiz Lodi, enviada do Rio de Janeiro, em 23 de fevereiro de 1925, pelo filho Jurandir Lodi, que formado em Direito, em

Belo Horizonte, trabalhava na Companhia Industrial Friburguense, em Nova Frigurgo, RJ e veio a ser Diretor do Ensino Superior do Ministério da Educação.

O facto mais importante para mim é o estudo da Alda, de que estou sem notícias. Peço me escrevam. A “Revista da Semana” e o “Fonfon” da semana passada, bem como o último número de “Vida Doméstica” trouxeram instantâneos do casamento do [...] onde aparecemos eu e Alvarina.⁴⁵

A frase da carta do irmão Jurandir – *O facto mais importante para mim é o estudo da Alda*, reforça a preocupação já manifesta pelo irmão Euvaldo, indicando que a vida profissional das moças da família era uma questão posta, discutida e acompanhada de perto pelos irmãos. Outro aspecto que se destaca é que, naquele tempo, o casamento era um destino comum para as mulheres, mas essa questão não é explicitada na troca de cartas, não me foi possível perceber que houvesse essa preocupação em relação às quatro irmãs Lodi. Se o casamento era destino “natural” para as moças, o magistério poderia ser um “outro” destino, uma segunda opção conciliável com a primeira, lembrando que o magistério já era nitidamente uma profissão feminina, conforme Faria Filho (2000, p. 107) que constata, em Belo Horizonte, nos anos iniciais do século XX, a escola pública como espaço de trabalho quase exclusivo de mulheres.

Sobre sua vida funcional no exercício do magistério, conforme já comentei, os documentos de contagem de tempo apontam que em 1919/1920 os contratos obtidos foram longos, pois recebeu vencimentos integrais durante todo o ano. Entre 1921 e 1924 alternaram-se novamente anos de contratos integrais e outros não, até que, em 1925, o documento com o timbre do Palácio da Presidência do Estado de Minas Gerais, pela Secretaria do Interior, 5ª Secção indica a ascensão desejada na carreira, que vinha atender a uma “certa pressão” dos irmãos de Alda.

O Presidente do Estado de Minas Gerais resolve nomear a normalista d. Alda Lodi professora da primeira escola mista anexa à Escola Normal Modelo, desta Capital. Palácio da Presidência, em Belo Horizonte, 3 de abril de 1925. Fernando de Mello Vianna e (?)
Vencimento annual, nos termos da lei n. 844, de 1923, 2:544\$000.

Nessa condição a professora permanece até agosto de 1927, quando:

é posta à disposição do govêrno do Estado, por dois anos, a partir de 16 de agosto, com direito aos vencimentos integrais, conforme ofício número 163, de 16 de outubro, da Secretaria do Interior, e designada para, durante esse período, frequentar um curso na

⁴⁵ Este trecho faz referência a três revistas de significativa circulação no período.

Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos da América do Norte, curso esse de aperfeiçoamento do magistério, conforme ofício da Secretaria de Educação, apresentado a esta Secretaria.⁴⁶

Penso que esse documento significou um marco decisivo na carreira docente de Alda Lodi, que soube mobilizá-lo a favor de sua ascensão profissional em Belo Horizonte, projetando-se tanto no magistério em todos os níveis de ensino, quanto nas funções administrativas que exerceu ao longo de sua vida profissional.

Em meio à correspondência percebo outras instituições de inserção profissional de Alda Lodi. Um cartão datado de 02 de março de 1923 encaminha o valor em espécie correspondente às aulas dadas por Alda e registra o agradecimento da professora, substituída por ela, no Colégio Isabella Hendrix, de Belo Horizonte, uma escola confessional, de tradição protestante. Isso indica que a professora Alda pode ter atuado em outros estabelecimentos de ensino, como professora primária, paralelo ao seu trabalho na Escola Normal Modelo. Esse fato me faz supor que Alda, desde o início de sua trajetória no magistério, fez um investimento na docência, não perdendo oportunidade para exercitá-la, mesmo que isso significasse atuar em escola cuja orientação religiosa fosse oposta à sua, fiel à tradição católica.

Não encontrei registros feitos pela professora sobre seu período de estudos e trabalho na Escola Normal Modelo, como manuscritos ou registros de qualquer natureza. Estes vão aparecer em profusão a partir de seus estudos no *Teacher's College*, o Colégio de Professores da Universidade de Colúmbia, em Nova York, nos Estados Unidos. São registros feitos em seu diário de anotações das aulas e em outros planejamentos que fez depois que retornou do curso de especialização no TC, assumindo a disciplina Metodologia da Aritmética na Escola de Aperfeiçoamento, em Belo Horizonte. A partir daí a professora inicia uma nova etapa em sua carreira docente e vai acumulando vasta documentação, os “papéis de memória” que vão deixando rastros, vestígios e fragmentos de sua longa carreira no magistério em Minas Gerais, que será tema do capítulo II.

⁴⁶ Certidão do Departamento de Contagem de Tempo da Secretaria das Finanças do Estado de Minas Gerais/3ª Secção, 26 de março de 1957.

CAPÍTULO II

A ESPECIALIZAÇÃO DE ALDA LODI NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA DO NORTE

Corria o ano de 1926. Em Minas Gerais, o governo do Presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada⁴⁷ iniciava um amplo programa de reformas, conforme anunciado na plataforma de governo que o levou à Presidência do Estado. O programa constituía-se por uma reforma administrativa marcada por inovações como a introdução da justiça eleitoral, a instituição do voto secreto e do voto feminino nas eleições estaduais e municipais, a criação da Universidade de Minas Gerais, a reforma do ensino primário e normal e a ampliação da oferta de escolas (Peixoto, 2003).

O Presidente Antônio Carlos e seu Secretário dos Negócios do Interior e Justiça, Francisco Luís da Silva Campos⁴⁸, propuseram investir na educação, entendendo-a como uma saída, não só para enfrentar o analfabetismo, como também os problemas referentes à formação de mão de obra, entre outros obstáculos ao desenvolvimento do Estado. Ambos vinham de longa tradição na elite política mineira, tinham uma diferença de idade de mais de vinte anos, mas ideias comuns de renovação para Minas Gerais e constituíram uma aliança de trabalho por reformas no Estado.

⁴⁷ Antônio Carlos Ribeiro de Andrada (1870-1946) nasceu em Barbacena/MG, em uma família de longa tradição política. Ele foi da terceira geração dos Andradas e quarto político com este nome. Seu pai, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada (o segundo), foi deputado geral e senador estadual por Minas Gerais. Seu avô, o Conselheiro, Martim Francisco Ribeiro de Andrada inaugurou o braço da família Andrada em Minas, junto aos irmãos Antonio Carlos Ribeiro de Andrada (o primeiro) e José Bonifácio de Andrada e Silva (o Patriarca da Independência), pertencentes à trindade Andradina do Império e figuras de destaque na Independência do Brasil (1822). Formou-se em Direito pela Faculdade de São Paulo, foi promotor e exerceu diversas funções políticas, entre elas: Presidente da Câmara Municipal de Juiz de Fora, líder do Presidente do Brasil, Arthur Bernardes, na Câmara dos Deputados (1922-1926), elegendo-se Presidente de Minas Gerais para o período de 1926-1930. (Dicionário Histórico-biográfico da Assembléia Legislativa de Minas Gerais, v.I)

⁴⁸ Francisco Campos (1891-1968), nascido em Dolores do Indaiá, Minas Gerais, formou-se em Direito na Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, atuou como advogado e jurista. Em 1921, foi eleito deputado federal pelo Partido Republicano Mineiro (PRM), destacando-se na bancada mineira por sua erudição, entre políticos como Afonso Pena Júnior e o próprio Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. (Dicionário Histórico-biográfico da Assembléia Legislativa de Minas Gerais, v. I)

No livro *A educação no Brasil, anos 20*, Peixoto (1982) publicou os resultados de suas pesquisas sobre esse período. A autora analisou a crise da educação brasileira e a reação do governo mineiro em prol da mudança que se fazia necessária. Nesse livro, a autora dedicou um capítulo à Reforma Francisco Campos, analisando o investimento na formação dos professores primários, na criação de escolas e na ampliação da oferta de vagas. A historiadora procurou traduzir o pensamento da época apontando que, para os reformadores da educação mineira, a reformulação do ensino possibilitaria formar indivíduos capazes de gerar uma nova ordem político-social, forjando a sociedade democrática, livre de lutas e conflitos, idéia central da utopia da reconstrução do país via escola, que marcou o período (PEIXOTO 2003, p. 28). A pesquisadora defendeu a idéia de que as reformas implantadas por Antônio Carlos, entre elas a da educação, tiveram uma motivação política mais ampla, visto que ele almejava chegar à Presidência da República. Afirmou que a trajetória deste Andrada foi bastante expressiva no cenário político estadual e nacional e assinalou que o fato da educação ter ocupado um lugar de destaque em seu programa, teve marcadamente um caráter estratégico e mediador frente à crise política e social daquela década.

Os primeiros movimentos do governo no campo da educação tinham como objetivo reformar a escola mineira e seus processos, diminuindo a distância existente entre ela e a comunidade. Um aspecto entendido como de fundamental importância era investir na formação dos professores, uma vez que, na visão de Francisco Campos, os problemas da educação estavam mais nos professores do que propriamente nos programas de ensino. Dessa forma, nos últimos meses do ano de 1926, a rotina das diretoras dos grupos escolares de Belo Horizonte foi alterada por uma novidade: elas começaram a receber orientações sobre teorias pedagógicas e métodos modernos de ensino, em reuniões com o próprio Secretário. Em pouco tempo à frente da Pasta, Francisco Campos já havia adquirido uma importante biblioteca pedagógica, com obras encomendadas diretamente da Alemanha, Inglaterra, França, Espanha e Estados Unidos. Este fato despertou até a curiosidade dos livreiros europeus que indagavam: *o que estará acontecendo em Minas Gerais?* (SOUZA, 1984 p. 27). Essas informações estão registradas no livro de Ângela Leite de Souza, uma biografia intitulada *Lúcia Casasanta: uma janela para a vida*, escrita com a ajuda da própria Lúcia, publicada pela Imprensa Oficial de Minas Gerais, em 1984. Lúcia Casasanta relatou que nas reuniões com Francisco Campos as diretoras começaram a ter contato com ideias de teóricos e educadores como John Dewey, Edouard Claparède, Ovídio Decroly,

Jean Piaget e Adolf Ferrière. Elas deveriam repassar às professoras as ideias desses educadores que fundamentaram o movimento conhecido no Brasil como Escola Nova, em expansão na Europa e nos Estados Unidos, naquele período (SOUZA 1984, pp. 26-27). De acordo com Lúcia Casasanta, a diretora do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, onde ela lecionava, chegando de uma dessas “aulas” com o Secretário, chamou as professoras dizendo: *de amanhã em diante, nada de letras ou sílabas. As crianças vão aprender a ler, lendo* (SOUZA, 1984, p. 27). Segundo a autora, os relatos de Lúcia indicaram que o Secretário disseminou ideias renovadoras no campo da instrução pública primária, necessárias à compreensão dos novos paradigmas que fundamentaram sua reforma de ensino.

Vimos que em 1926, Francisco Campos importava livros, criava biblioteca de referência na educação moderna, buscava os teóricos mais influentes no campo e dava orientações às diretoras das escolas primárias da capital. O ano seguinte seria dedicado a ampliar o debate sobre a instrução pública, reunindo a sociedade e promovendo uma discussão sobre o ensino no Estado que, para o Secretário, passava necessariamente pelo debate sobre a formação dos professores. Em maio de 1927 o governo deu mais um passo em seu plano de reformar a educação mineira, realizando o Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas Gerais. Este evento foi analisado pela pesquisadora Cleide Maria Maciel de Melo (2010), em sua tese *A infância em disputa: escolarização e socialização na reforma do ensino primário em Minas Gerais – 1927*, defendida na FaE/UFMG. A autora elaborou o *diário do congresso*, a partir das informações publicadas nos jornais da época. Esse *diário* possibilitou compreender como aquele evento foi importante para realização de um diagnóstico da situação da instrução primária e na mobilização da sociedade. Foram convidados para participar desse evento autoridades e intelectuais mineiros, inspetores de ensino da capital e do interior, diretores, professores e professoras, entre elas, o grupo que foi selecionado para cursar especialização no TC. Os assuntos a serem discutidos no congresso foram selecionados previamente constituindo doze temas: Organização Geral do Ensino, Questões de Pedagogia, Instituições Auxiliares da Escola, Aparelhamento Escolar, Desenhos e Trabalhos Manuais, Educação Moral e Cívica, Canto, Inspeção Técnica, Programas e Horários, Higiene e Educação Física, Exames e *Tests* e Escolas Infantis. Esses temas se desdobraram em 82 teses que, debatidas, foram submetidas ao plenário. Os congressistas apresentaram as emendas, aditivos ou substitutivos a cada uma dessas teses, que foram novamente debatidas, até a aprovação.

A programação inicial, planejada para oito dias, foi prorrogada para mais dois dias, sendo que em todo o período o Congresso foi amplamente divulgado, ocupando diariamente as primeiras páginas de três jornais: o *Diário de Minas*, o *Correio Mineiro* e o Diário Oficial do Estado, *Minas Geraes*. Procurei observar os debates ocorridos no Congresso, particularmente sobre a 6ª tese que tem ligação direta com minha investigação. Na 5ª sessão ordinária, publicada no *Correio Mineiro*, em 15 de maio de 1927, discutiu-se a 6ª tese, incluída no tema Organização Geral do Ensino:

Convém que o Estado mande ao estrangeiro, de preferência a países americanos, comissões mistas de professores e futuros assistentes técnicos para estudarem as organizações das escolas primárias, os métodos de ensino e os processos de fiscalização?

Essa tese provocou intensa discussão entre os participantes, diversas interpretações e críticas, sendo que a conclusão apresentada pelo relator, sr. Francisco Lins, redigida pelos congressistas responsáveis pelo encaminhamento, trouxe uma emenda que ampliou e deu uma nova conotação à tese:

Convém que o Estado mande ao estrangeiro – à Europa e aos Estados Unidos – comissões de professores para que estudem a organização das escolas primárias, os métodos de ensino, etc., tomadas antecipadamente as necessárias precauções para que, por lá, não se entreguem os enviados ao prazer em vez de estudar. E que, absolutamente, ao serem organizadas essas comissões, não se admittam empenhos, determinando-se que sejam constituídas por pessoas verdadeiramente capazes, moral e intelectualmente. Ao mesmo passo, convém que se contractem no estrangeiro grandes pedagogistas, homens cheios de saber e de experiência, para que nos venham auxiliar na realização da grande obra em projecto.

O jornal *Minas Gerais*, na mesma data, publicou as notícias do evento, a relação dos participantes, o teor dos debates e o resultado das discussões. Registrou o embate, o clima tenso e as propostas de novas emendas e substitutivos à 6ª tese, evidenciando o posicionamento de congressistas como Magalhães Drummond, que foi contrário ao envio de comissões a outros países, mas favorável à vinda de especialistas estrangeiros ao Estado. No Congresso, espaço de disputas e discussões, de acordo com os pontos de vista de cada congressista, uma voz que se destacou foi de a Margarida Praxedes Torres. Uma voz dissonante, pelas posições conflituosas que ela apresentava e defendia, como a ideia de que os pais autorizassem, por escrito, a aplicação de castigos físicos nas escolas. Sobre a 6ª tese, Margarida Praxedes enviou à Mesa a seguinte

declaração, assinada por ela e outros congressistas:

Nós, congressistas presentes, que este assignamos, somos contrarios às conclusões do relator, por julgal-as desnecessarias, anti-patrioticas, offensivas aos credits do professorado brasileiro e prejudiciaes às condições financeiras do Estado. Por isso, apresentamos o seguinte substitutivo: “Não convém que o Estado mande ao estrangeiro commissões de professores para que estudem a organização das escolas primarias, os methodos de ensino, etc. Não convém que se contractem no estrangeiro grandes pedagogistas para que nos venham auxiliar na realização da grande obra em projecto.

Oswaldo de Mello Campos, médico e professor de Psicologia da Escola Normal Modelo, apresentou um substitutivo nos seguintes termos:

I- É de grande conveniência que o Estado de Minas Geraes envie ao estrangeiro professores primários para estabelecerem a organização e os methodos de ensino dos respectivos paizes.

II- Os candidatos a esta viagem devem ser escolhidos, mediante concurso, entre os professores primários, que, no exercício do magistério, tenham revelado aptidão e competência didacticas.

III- Os candidatos à viagem devem assumir o compromisso, que o governo julgar conveniente, de permanência no magistério, ao regressarem da viagem, por um período nunca inferior a 4 annos.

Foi apresentado ainda um aditivo à 6ª tese indicando que a comissão selecionada pelo governo permanecesse no exterior por 2 ou 3 annos.

Apesar de considerar uma longa citação, transcrevo a discussão da 6ª tese publicada na mesma data pelo jornal *Diário de Minas*, trazendo uma versão mais detalhada dos debates:

Há na sala um movimento geral de attenção. Sente-se que a these vai apaixonar o auditorio, com effeito, é facil observar-se, desde o principio, que duas correntes igualmente fortes se degladiam. Há os que são favoraveis á ida de commissões de professores à Europa e há os que são contra. Rompe os debates o sr. Magalhães Drummond que é contrario à primeira conclusão do parecer e favoravel à segunda. O orador desenvolve a sua argumentação entre apartes calorosos. De nada vale a viagem ao estrangeiro que o relatorio preconize. Os viajantes voltam ao Brasil com alguns vicios de mais e algumas virtudes de menos. A prova, temol-a nos brasileiros que vão á Europa em commissões as mais diversas. Ao contrario, é pela vinda de capacidades pedagogicas que nos communicuem o seu saber. Não há nada de humilhante nisto, quando há muito de inutil e perigoso naquillo. O Brasil mandava constantemente ao estrangeiro commissões do Exercito e da Marinha, e qual o proveito que tirou disto? Mudou-se a orientação, e o Brasil está agora contractando technicos militares e navaes do estrangeiro, missões que produzem o melhor resultado entre nós. No dominio do ensino, os que daqui demandam outras plagas para aprender novos methodos só aproveitam a

lição do estrangeiro quando vão em caracter particular, á custa propria. O orador tem o prazer de citar, como um exemplo, a illustre congressista d. Ignácia Guimarães.⁴⁹

Sobre a participação de Margarida Praxedes, em relação à polémica tese, o *Diário de Minas* apresentou outros elementos acerca de seu posicionamento:

A congressista pensa que o problema da instrução primaria entre nós não é tão difficil assim de ser resolvido. E dahi, para que enviar professores ao estrangeiro, quando é certo que contamos no Brasil com grande numero de capacidades? A congressista não alimenta preconceito contra o estrangeiro; descende de allemães, é, pois, insuspeita. Acha que, tendo em vista as differenças de meio, clima, costumes e methodos, semelhante aprendizado longe da patria será um contrasenso. Sem falar no aspecto financeiro da questão: essas viagens custarão muito dinheiro ao Estado. Assim, combate o parecer, que fere os brios do magisterio e apresenta um substitutivo, com as assignaturas de varios congressistas, contrario ás conclusões do relator.

As contribuições de outros congressistas também foram apresentadas pelo *Diário de Minas* de forma a dar ao leitor uma visão do que significou a discussão da tese, de como pensaram a questão sob vários pontos de vista:

O sr. Oswaldo de Mello Campos tambem apresenta um substitutivo, que é pela ida ao estrangeiro de professoras escolhidas mediante concurso, e que se compromettam a exercer o magisterio, na volta, pelo menos durante quatro annos. Defendendo a sua idéa, o orador declara não ver mal algum em estudarmos “in loco” as excellentes condições do ensino primario em paizes incomparavelmente mais cultos que os nossos, onde aquelle ensino já é uma bella realidade. Rosevelt, o grande presidente norte-americano, não se vexou de enviar à Allemanha uma missão de ensino, e os fructos dessa medida foram tão abundantes que, annos depois era a Allemanha que mandava aos Estados Unidos missão semelhante.

O sr. Firmino Costa corrobóra essas affirmações dizendo que a Argentina e o Uruguay mantêm commissões pedagogicas no estrangeiro, que se revezam, e que produzem os melhores resultados.

O sr. Mello Campos conclue sua oração combatendo a medida parallela: a vinda de pedagogos estrangeiros ao nosso Estado, uma vez que desconhecendo esses pedagogos as nossas condições espepciaes, pouco nos adiantará o que nos ensinarem.

Um aparte do sr. Alberto Alvares aborda a questão assignalando que a sciencia não tem nacionalidade; devemos ir bebel-a no logar onde ella se manifeste.

D. Maria Luiza de Almeida Cunha defende com intelligencia o seu ponto de vista sympathico ao parecer. O sr. Carlos de Souza Cruz manifesta o protesto de seu nacionalismo radical contra as conclusões do mesmo parecer.

Finalmente, tem a palavra o relator sr. Francisco Lins, que produz numerosos argumentos em defesa do trabalho que elaborou. E passa-se à votação.

⁴⁹ Professora e, naquele momento, Diretora da Escola Normal Modelo; havia feito o mestrado nos Estados Unidos e, como veremos adiante, recebeu uma bolsa para continuar seus estudos na Universidade de Colúmbia, obtendo o apoio de Francisco Campos e o pedido deste para que levasse outras professoras para cursar especialização.

Afinal, as discussões chegaram a uma conclusão, apresentada pelo *Diário de Minas* nos seguintes termos:

Rejeitado pela casa o substitutivo Mello Campos, é posto em votação e aprovado o substitutivo do Sr. Lindolpho Gomes, que resolve satisfatoriamente a questão: Ficará a critério da administração a necessidade de mandar ou não ao estrangeiro professores ou funcionarios da instrucção, afim de estudarem a organização, e processos de ensino a serem introduzidos em nosso Estado, e consoante o novo aparelhamento de ensino profissional que se vae instituir.

Um fato ocorrido após a realização do Congresso de Instrução Primária deu encaminhamento à decisão de Francisco Campos de enviar uma comissão para estudar no exterior. Maria Helena de Oliveira Prates (1989), em entrevista com Lúcia Casasanta, tomou conhecimento de como se deu tal fato:

Em 1927, o professor Kendall, da Universidade de Colúmbia, famoso por suas obras em Educação Comparada, estando em Belo Horizonte, ofereceu a D. Ignácia Ferreira Guimarães uma bolsa de estudos naquela Universidade. Interessada em ir, D. Ignácia procurou Francisco Campos, solicitando-lhe licença remunerada para seu afastamento. O Secretário prometeu-lhe não só a licença remunerada, mas também, pagar-lhe as passagens de ida e volta, desde que ela conseguisse levar consigo outros professores. Entrando em acordo de que esses professores fossem da escolha pessoal de D. Ignácia, formou-se a equipe para ir à Colúmbia. (PRATES 1989, p. 94)

Da Escola Normal Modelo, Ignácia Guimarães escolheu Alda Lodi⁵⁰, professora das Classes Anexas; do Grupo Escolar Silviano Brandão escolheu a vice-diretora Amélia de Castro Monteiro e do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, duas professoras, Benedicta Valladares Ribeiro e Lúcia Schmidt Monteiro de Castro.

Em agosto de 1927, as professoras foram de trem até o Rio de Janeiro, de onde embarcaram num vapor para os Estados Unidos, levando na bagagem experiências daqui, expectativas de lá e o recado franco e direto de Francisco Campos na despedida, na estação: *Não quero títulos de nenhuma natureza, nem certificados, nem diplomas, nem atestados. Venham preparadas* (PRATES, 1989, p. 96).

Busquei saber sobre viagens acadêmicas e a influência destas na educação em Minas e no Brasil. O livro *Viagens Pedagógicas*⁵¹ (2007) organizado por Ana Chrystina Venâncio Mignot e

⁵⁰ Uma certidão do Arquivo Alda Lodi, expedida pela Secretaria das Finanças de Minas Gerais/Departamento de Contagem de Tempo, comprova sua designação para o curso nos Estados Unidos, com direito aos vencimentos integrais.

⁵¹ Nesse livro, Chamon e Faria Filho (2007) apontam que “A viagem é um movimento que atravessa a história”; que,

José Gonçalves Gondra me possibilitou conhecer algumas experiências de brasileiros em busca de novos conhecimentos em outros países, em diferentes períodos de nossa história.

A reforma Francisco Campos formou comissões e possibilitou viagens, em sentidos e direções diversas, que posso dizer de “mão dupla”: uma delas, para fora do Brasil, a viagem de estudos das professoras mineiras aos Estados Unidos; outra, trazendo para Minas Gerais a comissão que ficou conhecida como Missão Européia⁵², uma equipe constituída por educadores europeus de renome, o que significou um importante incremento à educação no Estado. Entendo que essas viagens e as equipes que fizeram parte delas, constituem um campo fértil para análises, interpretações e algumas conclusões possíveis, diante das fontes disponíveis, o que procurei tangenciar na sequência desse trabalho sem perder o foco no destino particular que norteia esse estudo.

Uma questão que entendo merece destaque nestas análises é o fato de que Francisco Campos, ao decidir enviar uma comissão de estudos ao exterior faz opção por mulheres: três professoras primárias, uma vice-diretora de grupo escolar e uma diretora do Curso Normal. Esse fato pode indicar um provável reconhecimento do poder decisório do Estado, quanto à feminização do magistério mineiro, universo no qual precisavam investir para dotar da competência necessária ao alcance dos anseios de mudança e renovação do ensino público, em pauta no período. Procurei observar esse fato em relação ao que ocorreu em outros estados brasileiros que ao enviarem educadores em visitas ou períodos de estudos no exterior, selecionavam homens, quase sempre autoridades ligadas ao governo ou figuras de destaque no cenário educacional do Brasil. Assim ocorreu com Anísio Teixeira, que viajou aos Estados Unidos, em 1927, comissionado pelo governo da Bahia (NUNES, 2000, p. 143) e com Lourenço Filho, Delgado de Carvalho e Carneiro Leão, em 1935 (WARDE, 2003, p. 126), entre outros.

de alguma forma, os povos se deslocaram geograficamente em viagens diplomáticas, missionárias, turísticas, de negócios e de estudos, em caráter oficial ou particular. Os autores tratam da multiplicidade das experiências das viagens na vida social; acentuam que mais que deslocamentos no espaço, no tempo e na travessia de fronteiras, as viagens possibilitam movimentos de alteridade na constituição do sujeito e no reconhecimento do outro. Em especial, no campo da educação, a prática de envio de estudantes e representantes de governos brasileiros a universidades de outros países vinha de longa data. Registram que a partir do século XIX houve importante movimento de educadores em busca de novas referências e padrões civilizatórios no exterior, que apropriados, reelaborados por esses agentes, constituíram-se em elementos fundantes de uma nova ordem nacional, na construção da nação sonhada, mais instruída, mais civilizada. Além das viagens patrocinadas pelos governos, ocorreram também viagens de estudos por conta própria, como é o caso da professora e diretora de escola particular na Corte, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade.

⁵² Em 1928, Francisco Campos enviou à Europa seu irmão, Alberto Álvares da Silva, com a missão de convidar Edouard Claparède e outros educadores europeus, para trabalharem pela educação em Minas Gerais.

Feitas estas considerações e conforme proposto para este capítulo, a questão central é o curso de especialização de Alda Lodi no TC, que procuro analisar na sequência.

2.1 *Teacher's College, Columbia University, New York/USA*

As fontes principais para a escrita deste tópico foram o diário de anotações das aulas no *Teacher's College* e os livros que constituem a biblioteca Alda Lodi. Alguns estudos trouxeram-me importante contribuição pela proximidade temática: a biografia de Lúcia Casasanta (SOUZA, 1984), a tese de doutorado de Francisca Isabel Pereira Maciel (2001) sobre o papel de Lúcia Casasanta na introdução do Método Global em Minas Gerais e a tese de doutorado de Roberta Maira de Melo Araújo (2010) sobre Benedicta Valladares Ribeiro. Outra contribuição importante foi a correspondência que mantive com o professor norteamericano Karl Michael Lorenz⁵³, sobre a ação da Universidade de Colúmbia e do TC na formação de professores de várias partes do mundo, ao longo de décadas.

A viagem das professoras mineiras relatada por Lúcia Casasanta à Ângela Leite de Souza (1984), revelou que os 15 dias a bordo do navio que as levou aos Estados Unidos foram vividos num clima misto de alegria da aventura, expectativa e apreensão sobre o que poderiam enfrentar quanto à barreira da língua e dos costumes de outra cultura. Uma questão era comum ao grupo: a consciência da responsabilidade que assumiam frente ao governo mineiro, dada a expectativa que tinha Francisco Campos em relação àquela viagem de estudos, como parte de um importante plano educacional para Minas Gerais (SOUZA, 1984, p.30). A chegada em Nova York, a hospedagem no *International House*, edifício moderno, às margens do rio *Hudson*, destinado aos estudantes universitários estrangeiros foram relatados por Lúcia Casasanta. Esta rememorou as dificuldades dos primeiros momentos, de seu desejo de retornar ao Brasil, da inquietação até a troca de hospedagem para o *Whittier Hall*, lugar seguro, confortável e refinado, que conferia

⁵³ Ed.Certification Officer and Director of Students Teaching, Sacred Heart University, do Estado de Connecticut/USA. Conheci o professor Lorenz no Congresso Anual da Sociedade Brasileira de História da Educação-CSBHE, em Aracaju-SE/2008. Doutor pela Universidade de Colúmbia, o professor enviou-me textos importantes à compreensão do que representou o TC na vida de milhares de estudantes em todo o mundo.

status aos seus moradores, dentro e fora da Universidade e que até então nunca havia hospedado estrangeiros. Tal feito foi devido ao prestígio de uma amizade feita por Lúcia com uma americana, durante a viagem, que intercedeu para que as professoras mineiras ficassem ali hospedadas durante todo o período em que permaneceram em Nova York (SOUZA, 1984, p. 31). Passados esses momentos de impasse, outros viriam na adaptação de um grupo de mulheres, em viagem de estudos acadêmicos aos Estados Unidos, sendo que, embora familiarizadas com a língua inglesa, não a dominavam completamente, enfrentando grandes desafios, de início, para acompanhar as aulas. O maior desses desafios era cumprir bem a missão que lhes foi confiada por Francisco Campos: aprender novos métodos e práticas educacionais para serem aplicadas nas escolas mineiras, na implantação de sua reforma de ensino. Seu objetivo não era a obtenção de diplomas, conforme o que disse ao se despedir do grupo, mas que adquirissem experiências nas novas metodologias e voltassem preparadas para executar a reforma.



Figura 8 – Alda Lodi de pé, Lúcia Casasanta ao centro e Amélide Castro Monteiro em Nova York - 1927
Fonte: Banco de imagens do Museu da Escola de Minas Gerais



Figura 9 – Da esquerda para a direita, Benedicta Valladares, Alda Lodi e Lúcia Schimidt, em Nova Iorque - 1927
 Fonte: Arquivo Alda Lodi/Museu da Escola de Minas Gerais.

A tese *Benedicta Valladares Ribeiro 1905-1985 formação e atuação* (ARAÚJO, 2010) foi de grande importância para que eu compreendesse melhor a viagem de estudos das professoras mineiras aos Estados Unidos. Essa tese traz informações inéditas sobre esse evento, uma vez que, entre as fontes utilizadas pela pesquisadora inclui-se a correspondência mantida por Benedicta Valladares com sua família, durante todo o período do curso. Por meio das cartas Benedicta revela até aspectos anteriores à viagem, como a seleção das componentes daquela missão de estudos, questão sobre a qual eu não tinha muita clareza. Essa correspondência é rica em detalhes sobre a viagem de navio, a chegada em Nova York e adaptação à cidade, os cursos frequentados no TC, o convívio com os professores e amigadas que fez por lá. As cartas esclarecem alguns aspectos e suas conseqüências, como por exemplo, o fato de Francisco Campos tê-las liberado de realizar exames das disciplinas cursadas, bem como a obtenção dos títulos, o que ficaria à escolha de cada uma. Araújo, em um de nossos contatos, informou que esse fato dificultou suas pesquisas quando foi ao TC, não sendo possível encontrar nos arquivos da instituição os registros que procurava sobre Benedicta. Isso se deu porque as professoras, ao abrirem mão dos títulos que poderiam trazer, após a conclusão dos diversos cursos que fizeram,

não tiveram os certificados registrados no TC. Essa tinha sido uma das minhas preocupações quando comecei a lidar com os documentos da professora Alda; procurei por diplomas da Universidade de Colúmbia, certificados ou registros legais do TC, mas nada encontrei.

Quanto aos cursos que fizeram, os relatos de Lúcia Casasanta indicam que a escolha das especializações foi definida de última hora, pouco antes de se inscreverem nos cursos, questão que foi tratada com naturalidade pelas experiências e tendências de cada uma, de acordo com o trabalho desenvolvido em Minas e até pela idade, sendo Lúcia a mais jovem do grupo ficou por último, assumindo a Metodologia de Língua Pátria (SOUZA, 1984, p. 31). Benedicta assumiu a Metodologia da História e Geografia, Amélia a Metodologia das Ciências Naturais e Alda a Metodologia da Aritmética. Sobre a líder do grupo, Ignácia Guimarães, não me foi possível obter informações sobre seus estudos; inicialmente pensava que fazia parte da comissão de estudos e que teria viajado também como bolsista do governo mineiro. A pesquisa de Araújo esclarece essa questão: Benedicta, em uma das cartas a seu pai, o senador Antônio Benedicto Valladares Ribeiro, datada de 18 de dezembro de 1927, refere-se à relação de Ignácia com o grupo – esclarece sobre Ignácia ter indicado os nomes de Alda, Amélia e Lúcia, enquanto o seu nome⁵⁴ foi indicado pelo próprio Francisco Campos (ARAÚJO, 2010, p. 31). A pesquisadora destaca um trecho de outra carta de 24 de abril de 1928, em que Benedicta se refere à preocupação de Ignácia com elas, professoras mais jovens que lhe foram confiadas. Afirma que Ignácia ficaria nos Estados Unidos enquanto elas lá permanecessem, *mesmo sem o dinheiro do governo, que não achava direito voltar sem as outras, e que, apesar de não fazer parte da comissão, havia resolvido de modo próprio, agarrar-se a ela e a ela pertencer* (ARAÚJO, 2010, p. 32). Essa carta esclarece que Ignácia já havia morado nos Estados Unidos para cursar o mestrado e por ser a mais velha, mais experiente, acompanhou o grupo e, mesmo não fazendo parte da comissão oficial teve sua permanência financiada pelo governo de Minas Gerais. Segundo as informações de Araújo as professoras mineiras foram recebidas pelo cônsul brasileiro em Nova York, cumprindo os protocolos em relação àquele grupo, em missão oficial de governo de um dos Estados da federação brasileira a outro país (ARAÚJO, 2010, p. 32).

Procurei conhecer um pouco mais sobre a instituição na qual o grupo fez suas especializações: a Universidade de Colúmbia foi fundada em 1754 pelo rei George II da

⁵⁴ A indicação de Francisco Campos foi para sua irmã Luiza Valladares Ribeiro, que por motivo de seu noivado não pôde ir, sendo substituída por Benedicta.

Inglaterra, como *King's College*, sendo a instituição educativa mais antiga da cidade de Nova Iorque. Enquanto a recém-nascida nação americana declarava-se independente da Grã-Bretanha, a universidade também fazia o mesmo - mudou seu nome para *Columbia*, porque naqueles tempos esse termo representava aspirações patrióticas. Desde sua origem, a universidade ocupou o topo da lista das melhores instituições acadêmicas e de pesquisa do mundo, destacando-se em áreas como medicina, ciência, artes e ciências humanas. A Universidade de Colúmbia desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da cidade novaiorquina, do Estado de Nova York e do próprio país, destacando-se entre numerosas instituições educacionais, culturais, artísticas e governamentais ali fundadas. Quando abriu as portas, há mais de 250 anos, Colúmbia tinha apenas oito alunos. Seu crescimento vertiginoso chamou a atenção de governantes dos países de várias partes do mundo, que buscavam na educação as possibilidades condicionantes para tirá-los do atraso⁵⁵.

O Instituto Internacional do *Teacher's College*, parte integrante da Universidade de Colúmbia foi fundado em 1923, como resultado do sonho de seus idealizadores, os educadores americanos James Earl Russell e Paul Monroe. O Colégio de Professores americano foi viabilizado graças à doação de um milhão de dólares feita por John D. Rockefeller Jr, em meio à entusiástica participação de instituições privadas em problemas internacionais durante os anos 1920, nos Estados Unidos. Segundo informações dos textos a que tive acesso, as instituições educacionais americanas investiram muito no sentido de exportar para outros países a educação democrática americana, para promover a democracia mundial e o entendimento internacional durante os anos entre as duas guerras mundiais.

O Instituto teve papel fundamental nesse ativismo internacional influenciando e participando diretamente das reformas dos sistemas educacionais estrangeiros, assim como oferecendo treinamento profissional aos estudantes e líderes educacionais dos mais diversos países, que ali buscavam soluções para seus problemas no campo da educação. Os fundadores do TC reconheceram que os professores necessitavam de conhecimentos confiáveis sobre as condições em que as crianças aprendiam mais efetivamente. Desde o início os programas de ensino incluíram a Psicologia Educacional, a Sociologia da Educação e a Educação Comparada. Os fundadores também insistiam que a educação deveria ser combinada com idéias claras sobre

⁵⁵ Nos dias atuais, a instituição é considerada uma das mais consagradas do mundo, concentrando grande parte de prêmios Nobel, segundo informações disponíveis em: www.columbia.edu.

ética para a constituição da sociedade democrática, nos moldes norte-americanos. Como o número de crianças em idade escolar aumentou durante o século XX, os problemas de gestão das escolas tornaram-se cada vez mais complexos. O Colégio de Professores aceitou o desafio e criou programas nas áreas de Administração, Economia e Política. Outros programas foram desenvolvidos em campos emergentes, tais como Aconselhamento Clínico e Psicologia Organizacional, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Curricular, Tecnologia Instrucional, Estudos de Mídia e Saúde Escolar.

As leituras que fiz sobre o TC indicam que suas raízes remontam aos anos de 1880, época em que a faculdade era ligada à *Kitchen Garden Association*, cuja ação educacional havia influenciado a vida de muitas crianças, não somente nos Estados Unidos, como na Europa, Japão, China e Índia. O TC teve uma longa tradição de contatos internacionais, movido tanto por uma combinação de propósitos benevolentes de cunho missionário e de caridade, quanto de objetivos científicos. O ingresso de estudantes estrangeiros ao TC, vindos em maiores grupos da Europa, Canadá, Ásia e do Oriente Médio, deu-se na virada do século XX, sendo que por volta de 1920, mais de 2000 estudantes estrangeiros tinham frequentado a instituição. Após a Primeira Guerra Mundial o fluxo de estudantes estrangeiros cresceu rapidamente, chegando a constituir mais de 6% do corpo de estudantes do TC, em 1919-1920. Centenas de estudantes estrangeiros frequentavam a faculdade a cada ano, muitos dos quais eram alunos de pós-graduação com desempenho profissional já conceituado em seus países de origem. Eram estudantes ansiosos por aprender a respeito dos ideais e práticas americanos aplicáveis a seus países no mundo pós-guerra. Buscavam na educação soluções para problemas sociais e ideias de progresso social. Além disso, nos anos 1920 e 1930, houve uma demanda crescente de estudantes – estrangeiros e americanos – por estudos de Educação Comparada⁵⁶ e materiais relacionados. Segundo as informações do texto citado, o TC foi reconhecido mundialmente como padrão de excelência no ensino da Educação Comparada, sendo que, nesse campo, talvez apenas o *King's College* e o Instituto de Educação da Universidade de Londres rivalizassem com ele, no período.

Procurei entender melhor esse alto conceito atribuído à Universidade de Colúmbia e ao TC e o que pude perceber é que seu corpo docente era composto pelos teóricos mais respeitados

⁵⁶ Sobre Educação Comparada, há entre os documentos do Arquivo Alda Lodi evidências sobre o interesse da professora por esse tema; são muitos manuscritos e diagramas que a professora elaborou sobre a pirâmide educacional de diversos países dos Estados Unidos e da Europa. Educação comparada foi uma disciplina que a professora lecionou na Faculdade de Filosofia de Minas Gerais, mais tarde, FAFICH/UFMG.

nos Estados Unidos, cujas idéias estão em diversos livros, periódicos e revistas da Biblioteca Alda Lodi. John Dewey, um dos teóricos da educação mais influentes naquela época, cujas idéias se espraiavam pela Europa, havia deixado a Universidade de Chicago para integrar o *staff* da Universidade de Colúmbia. Outros teóricos e educadores que se destacavam no mundo acadêmico americano eram também figuras de destaque no TC, como o filósofo William Heard Kilpatrick e o psicólogo Edward Lee Thorndike.

Considerarei interessante pensar sobre a escolha do *Teacher's College* para a realização dos cursos de especialização das professoras mineiras, uma vez que a Europa foi, por muito tempo, o destino para a busca de novos paradigmas no campo da educação. Mas não me foi possível conhecer os motivos dessa escolha, o que se passou no interior dos gabinetes governamentais mineiros sobre o tema, o teor das discussões, nem quais foram os critérios que fundamentaram essa decisão. O movimento de educadores brasileiros em viagem de estudos, buscando ampliar seus conhecimentos no campo da educação nos Estados Unidos foi pesquisado por diversos historiadores da educação no Brasil, entre eles, Clarice Nunes (2000), que investigou a trajetória de Anísio Teixeira para sua tese de doutorado. A pesquisadora informa sobre os períodos em que o educador passou nos Estados Unidos e percebo que o mesmo estudou no TC na época em que as professoras mineiras cursavam a especialização. Mas não encontrei registros nas anotações da professora Alda sobre outros colegas brasileiros e nem referências de outros pesquisadores sobre o encontro entre brasileiros cursistas naquela instituição, no período.

Os cursos no TC aconteciam em três sessões coincidindo com as estações do ano - *winter session*, *spring session* e *summer session*, sendo cada um escolhido na base de pontos, podendo os alunos obter no máximo 16 pontos por ano (SOUZA, 1984, p. 33). As professoras frequentaram cursos que davam uma visão geral da escola primária e os cursos específicos, de acordo com as disciplinas definidas como responsabilidade de cada uma. As aulas teóricas eram complementadas pela observação da prática nas Classes de Demonstração, na *Horace Mann Scholl*, que funcionavam no próprio prédio do TC. Nessas classes, os estudantes podiam frequentar, como ouvintes, observando os professores americanos pondo em prática as novas teorias ali veiculadas. Além dessa importante possibilidade, havia no programa do TC oportunidades para observarem os novos aspectos da organização escolar, como o valor das atividades extracurriculares na aprendizagem, a criação dos clubes no interior das escolas, as excursões, exposições dos trabalhos feitos pelos alunos, o plantio de hortas e jardins. Os relatos

de Lúcia Casasanta dão conta de que tais inovações eram vistas com entusiasmo pelas professoras mineiras, que começavam a planejar para implantá-las em Minas Gerais, o que realmente ocorreu, especialmente no trabalho que vieram a realizar na Escola de Aperfeiçoamento. Mas, me pareceu que no período de estudos no TC o grupo ainda não tinha clareza sobre a responsabilidade que as aguardava: participar da fundação dessa instituição que constituiu um marco importante da Reforma Francisco Campos e que teve repercussão em todo o Brasil, no período.

Enquanto as mineiras se preparavam no TC, em Minas Gerais, Francisco Campos continuava apressado para colocar em funcionamento sua reforma, tanto que enviou à professora Ignácia Guimarães uma carta determinando o retorno do grupo, que era de fundamental importância para que ele pudesse inaugurar a Escola de Aperfeiçoamento, instituição que viria a ser sua *menina dos olhos*, no dizer de Francisca Maciel (2001, p. 18). As mineiras, imersas naquele novo mundo de aprendizado e experiências inéditas, julgaram que ainda tinham muito para aprender, solicitando a Francisco Campos a permanência até a próxima sessão da primavera, o que lhes foi concedido com ampliação da bolsa. Por esse tempo, já mais adaptadas, as professoras participavam assiduamente das atividades culturais e de arte que eram favorecidas pela Universidade. O grupo teve acesso a importantes espetáculos na *Metropolitan Opera House*, conhecendo renomados cantores de várias partes do mundo e peças clássicas consagradas como as de Wagner e de outros compositores célebres, oportunidade rara para ampliarem o capital cultural e intelectual (SOUZA, 1984, p.35).

Enquanto aguardava o retorno das professoras, Francisco Campos continuava em Belo Horizonte seu trabalho de preparar o professorado para a reforma de ensino em vias de implantação. De acordo com Prates (1989 p. 96), em 1928, ocorreu na capital mineira um curso de aperfeiçoamento para professoras primárias da capital e do interior, com uma carga horária de 240 horas e 400 participantes. A pesquisadora trata do empenho pessoal de Francisco Campos na formação de professores, informando que esse curso era noturno, com a presença do Secretário que comentava e discutia a palestra de cada noite. Os palestrantes eram importantes figuras como Iago Pimentel, que lecionava Psicologia Educacional e Alberto Álvares que trabalhava com Testes, ambos professores da Escola Normal Modelo. Outro incremento à educação feito no mesmo ano pelo governo mineiro foi imprimir uma nova linha à Revista do Ensino, divulgando ideias pedagógicas renovadoras, novos processos, métodos e inovações didáticas, o que era feito

por meio da tradução de artigos de revistas especializadas, da Europa e Estados Unidos (PRATES, 1989, p. 97).

Enquanto isso, em Nova York, o grupo mineiro vivia um período de efervescência pedagógica, cultural e intelectual inédito em suas vidas: estudavam, viajavam, visitavam escolas, assistiam a aulas de demonstração, conviviam com professores conceituados e frequentavam o maior número de cursos possíveis, apesar de muito cansadas, o que ficou evidente no relato de Lúcia Casasanta à Ângela Souza (1984, p. 36). Entre os cursos que fizeram em comum, um deles foi o de Filosofia da Educação com o professor Kilpatrick. Nos relatos de Lúcia, um dos cursos que mais a impressionou, também frequentado por Alda, foi assim descrito: *o curso American Education nos possibilitou uma visão tão ampla do problema educacional, que nos permitiu entrever soluções para várias situações com que nos defrontaríamos certamente mais tarde* (SOUZA, p. 35) Para complementar esse curso as professoras participaram de uma excursão de 13 dias, passando por vários estados americanos, visitando diversas escolas em Washington, Filadélfia, Baltimore e Carolina do Sul, na companhia do professor Del Manzo, titular da disciplina. Lúcia Casasanta relatou a Souza (1984) que a experiência foi tão importante quanto estafante para o grande número de estudantes que partiu nessa viagem acadêmica: o grupo foi se reduzindo, vencido pelo cansaço, sendo que poucos conseguiram chegar ao final, permanecendo as mineiras até o fim da viagem.

Encerrados os trabalhos no TC, chegou a hora do retorno das professoras. De acordo com Souza (1984, p. 36) Lúcia, Amélia e Benedicta embarcaram para o Brasil em 13 de fevereiro de 1929; a professora Ignácia Guimarães seguiu para a Alemanha, fato que Souza não comenta e sobre o qual não me foi possível encontrar fontes que explicitassem o motivo desse novo destino. Alda, que havia pedido permissão para ficar mais um semestre no TC, regressou em agosto, completando dois anos de permanência em Nova York. Um presente de Ignácia, ao partir para a Alemanha, marcou sua despedida de Alda, conforme a dedicatória na primeira folha do livro *Education For A Changing Civilization*, de Kilpatrick: *para a meiga e bondosa Alda, com os mais sinceros votos pelo bom êxito na tarefa que se impôz de educar. Ignácia, dia da partida de N. Y. June, 6, 1929.*

Procurei levantar algumas informações sobre a ambiência do TC, na qual Alda e suas colegas estiveram imersas, conhecer a instituição por dentro, vislumbrar seu cotidiano, saber de possíveis colegas de outros países que se faziam representar naquela instituição, no período. A

princípio me pareceu uma tarefa difícil, pois não tinha fontes para isso. Nesse aspecto, o contato com o professor Lorenz foi importante, pelos textos e informações que me enviou sobre a Universidade de Colúmbia, em especial sobre o trabalho realizado pelo TC e sua repercussão internacional ao longo do tempo.

Outra contribuição valiosa veio pela leitura da tese sobre Benedicta Valladares (ARAÚJO, 2010) uma vez que, por meio da correspondência da professora com seus pais foi possível compreender mais detalhadamente a vivência das mineiras em Nova York e a experiência que tiveram no TC.

Um dos textos enviados pelo professor Lorenz sobre o TC é um artigo intitulado *International Activism and Comparative Education: Pioneering Efforts of the International Institute of Teacher's College, Columbia University*⁵⁷, de autoria da Dra. Liping Bu, professora de história que deixou a Universidade de Pequim, em 1989, para estudar nos Estados Unidos. Nascida e educada na China, a Dra. Bu tem um forte interesse em perspectivas históricas sobre a educação internacional, a diplomacia cultural, os missionários, os papéis de gênero e a modernização e construção da nação, estado e sociedade. Esses temas foram tratados em suas publicações e trabalhos apresentados em congressos internacionais, sobre relações exteriores americanas, assim como a moderna história chinesa e japonesa. Seu artigo traz informações sobre o trabalho no Instituto do *Teacher's College*, que se orientava por um triplo propósito: dar instrução e orientação pessoal a alunos estrangeiros, colocar as escolas americanas em contato com as melhores teorias e práticas educacionais estrangeiras e dar assistência educacional direta a países estrangeiros, quando convidados.

Segundo informações da Dra. Bu (1997), o Instituto tomava como missão estender a outras nações a educação democrática, aos moldes americanos, para a modernização dos países “atrasados”. Em acréscimo às suas preocupações internacionais, os programas do Instituto eram baseados no princípio educacional progressivo de que a educação era o meio primário para o progresso social. Líderes educacionais como James Russell (Reitor do TC) e Nicholas Butler (Presidente da Universidade de Colúmbia) percebiam a educação tanto como um meio essencial quanto um processo necessário para a democracia e o internacionalismo. Professores com

⁵⁷ Publicado em *Comparative Education Review*, vol. 41, nº 4 – 1997, pg 413-434. O artigo *International Activism and Comparative Education: Pioneering Efforts of the International Institute of Teacher's College, Columbia University* foi traduzido pela professora Maria Laura Magalhães Gomes, docente da FaE/UFMG, da área de Educação Matemática e co-orientadora nessa investigação.

interesses internacionais acreditavam que estudantes de outros países poderiam constituir uma *Liga das Nações* no campo da educação, que teria como propósito o entendimento internacional e a democracia. A expectativa era que os estudantes estrangeiros, depois de completarem seus estudos no TC, levassem para seus países de origem a experiência americana, colocando-a em prática no sentido da democratização, do desenvolvimento intelectual, cultural e técnico, da paz social e do progresso em todos os sentidos.

Após estas considerações tratarei da especialização feita pela professora Alda no TC, que está registrada com destaque em seu currículo⁵⁸ incluindo as seguintes disciplinas:

Phylosophy of Educacion (2 cursos); Educational Psycholohy (2 cursos); Technique of Teaching; Training School Problems; Reconstruction of the Elementary Curriculum; American Education; Demonstration School; Teaching in Elementary Schools; Activities in Primary Grades; Teaching in Primary Grades; Primary Schools; Schools Library; Teaching Appreciation thru Music/Literature and Art; Teaching of Arithmetic (2 cursos); Advanced Course in Teaching Arithmetic; Modern Business Arithmetic; Laboratory Exercises in Junior High School Mathematic; Recent Movements in American Education; 3 cursos de Língua Inglesa.

Procurei cotejar os currículos cursados por Alda e Lúcia⁵⁹, no TC, para verificar se houve um núcleo comum de disciplinas. Alda cursou 19 disciplinas em quatro semestres de especialização na metodologia da aritmética e Lúcia, em três semestres, cursou 15 disciplinas na metodologia da linguagem. Ambas cursaram em comum as disciplinas: *American Education, Primary Schools, Reconstruction of the Elementary Curriculum, Philosophy of Education, Demonstration Schools*.

Comparando os cursos frequentados por Alda e Lúcia, em seus respectivos currículos, percebi que, embora tivessem foco em conteúdos diferentes, provavelmente tiveram a preocupação, ou receberam orientação para buscarem a contribuição de disciplinas teóricas básicas, na compreensão e aquisição das técnicas de ensino, em cada uma das metodologias e em diversos aspectos da educação como os sociológicos, psicológicos e filosóficos.

⁵⁸ O currículo datilografado por Alda Lodi foi registrado na Faculdade de Filosofia de Minas Gerais da UMG, da qual a professora foi uma das fundadoras e onde lecionou até sua aposentadoria. Tem informações complementares feitas por Alda com lápis de cor azul; no campo Vida Escolar, o curso no TC e as disciplinas têm destaque especial.

⁵⁹ O currículo consultado, cursado por Lúcia Casasanta no TC, está registrado na tese de Francisca Maciel (2001).

2.2 O diário de anotações das aulas no *Teacher's College*: fragmentos de uma nova pedagogia

O foco deste capítulo é a formação da professora Alda no TC. Esse fato teve um peso importante em sua trajetória profissional, tanto pelo que significou de oportunidade de aprendizagem para uma professora primária, quanto pelo que representou na aquisição de conhecimentos no campo da pedagogia, das inovações didáticas e metodológicas e, em especial, no campo da metodologia da aritmética, área de sua especialização.

Outra questão importante a ser considerada é como a professora mobilizou, em sua volta ao Brasil, o fato de ter estudado nos Estados Unidos, de ter sido aluna de importantes teóricos da educação, no período. Como fez uso da oportunidade de se apropriar dos conhecimentos lá adquiridos, aos quais Francisco Campos atribuía valor e tinha expectativa de que, postos em prática nas escolas mineiras, poderiam fazer avançar o ensino no Estado. O significado e influência dessas questões em sua ascensão profissional na educação em Belo Horizonte é o que abordarei no capítulo III.

Nessa pesquisa, desde que comecei a organizar os documentos deixados por Alda Lodi, procurei por evidências que pudessem auxiliar na compreensão destas questões. Encontrar o diário⁶⁰ de anotações das aulas no TC foi muito importante nesse sentido: é um documento que retrata a dinâmica do curso, informa sobre as disciplinas que foram cursadas no último semestre, seus professores e os temas das aulas. Nessa perspectiva, o diário é um dos documentos de maior interesse histórico do arquivo da professora, mas um dos de maior complexidade, tanto pelo que contém de elementos para a compreensão do repertório educacional norteamericano do período, quanto pela dificuldade que apresenta para análise, dadas as condições em que tais registros foram feitos. Explicando melhor, os registros foram feitos pela professora Alda, em inglês, língua que não dominava completamente⁶¹, agravado pela rapidez com que precisava escrever enquanto o professor falava, quem sabe sem usar recursos como escrever em um quadro, de modo que ela pudesse ir anotando com mais vagar. Isso resultou em lacunas nos registros evidenciando que não

⁶⁰ O diário encontrado refere-se ao último semestre do curso no TC, entre fevereiro e maio de 1929. De acordo com o que percebi ser uma prática da professora Alda, de fazer sistematicamente registros de suas atividades, creio que existiam outros diários ou cadernos de anotações dos outros semestres, mas não foram encontrados em meio aos documentos que o Museu recebeu e nem pelos familiares aos quais comuniquei o fato.

⁶¹ São muitas as evidências de que a professora não tinha o domínio completo do idioma inglês, naquele momento, o que os tradutores procuraram indicar em notas, como grafia equivocada de palavras, estrutura das frases e concordância.

Ihe foi possível anotar completamente o que o professor dizia sobre o tema tratado. Outra questão, o fato da professora abreviar muitas palavras, uma forma usual e constante nos planejamentos e manuscritos de seu arquivo. O mau estado de conservação do diário pela ação das traças foi outra dificuldade para os tradutores⁶², que elaboraram um léxico para orientar o trabalho e também uma legenda para favorecer a leitura e a interpretação do texto. Assim, criaram alguns símbolos que informam quando há dificuldade de compreensão devido a uma perda de palavras por efeito de traças, por excesso de abreviaturas, ou ainda quando a grafia da palavra pode estar errada, quando então trabalharam por inferência no contexto da frase e da ideia ali implícita. Mas, apesar dessas dificuldades o diário foi fundamental na compreensão de parte do curso no TC, das disciplinas, temas e assuntos trabalhados pelos professores com os quais Alda conviveu no último semestre. Isso me levou a considerá-lo como um dos “achados” de maior relevância no arquivo, por ser um documento original, que contém registros de próprio punho da professora, trazendo alguns dos pressupostos da educação nova, dos paradigmas que embasaram os movimentos renovadores no campo da educação, no período, que se espraiaram pelos Estados Unidos e Europa, alcançando o Brasil.

A tarefa de problematizar o conteúdo do diário foi bastante complexa. Fiz inúmeras leituras em busca de encontrar um caminho viável para operar com aqueles registros, torná-los inteligíveis, o que me levou a um vai e vem de ensaios e tentativas. Uma primeira providência foi extrair dos registros quais foram os cursos que Alda freqüentou, com os respectivos professores, bem como os temas e assuntos tratados nas aulas no período de fevereiro a maio de 1929⁶³. Ao mesmo tempo fiz o que chamei de “inventário” do diário – um levantamento dos temas, expressões, palavras-chave, eventos e atividades realizadas, com o objetivo principal de eleger questões para análise, nas quais pudesse investir para dar inteligibilidade àquelas anotações. Para me certificar das informações sobre seus professores foi necessário uma pesquisa para checar seus nomes, uma vez que Alda abreviou alguns ou não registrou seus sobrenomes. Essa checagem foi feita nos próprios livros da biblioteca da professora, nas publicações da Universidade de Colúmbia, do TC e de instituições afins⁶⁴.

⁶² A tradução do diário foi feita por Adair José dos Santos Rocha e Marcelo Yukio Yamamoto.

⁶³ Alda retornou a Belo Horizonte em agosto de 1929, sobre os meses de junho e julho em que permaneceu nos Estados Unidos, não encontrei registros de estudos ou atividades que ela tenha realizado no TC, ou o que tenha feito em Nova York nesses dois meses, um deles, provavelmente, a professora poderia estar em período de férias.

⁶⁴ Utilizei alguns exemplares do livro do ano da “*National Society for the study of Education*”, entre os anos de 1926 a 1929.

Apresento o que foi possível “ler” no diário, em relação aos quatro cursos identificados, nos quais destaco alguns dos temas mais enfatizados:

-Treinamento de Professores – Dr. Thomaz Alexander⁶⁵, Professor de Observação e Demonstração: os princípios da atividade docente, a personalidade do professor, a elaboração e execução do plano de aula.

-Técnica do Ensino – Dr. William Chandler Bagley⁶⁶, Professor de Educação: princípios, padrões e procedimentos de ensino, contribuições da psicologia no ensino, tipos de habilidades no ensino.

-Metodologia da Aritmética – Professor Upton⁶⁷: aritmética na Escola Normal, supervisão de aritmética nas séries, testes em aritmética, solução de problemas, frações.

-Filosofia da Educação – William Heard Kilpatrick⁶⁸, Professor de Educação: ciência, funções do conhecimento e da educação, aprendizagem, cultura, comportamento, atitudes, experiência, hábito, personalidade do professor.

Diário Alda Lodi, 1929. Arquivo Alda Lodi/Museu da Escola de Minas Gerais

No diário aparecem também *professores associados* que pertenciam ao corpo docente de outras universidades, como é o caso de George S. Counts⁶⁹, professor de Educação da *School of Education*, da Universidade de Chicago, do Estado americano de Illinois.

Fiz um investimento para saber sobre esses educadores. Nesse aspecto, foi importante contar com as informações e textos enviados pelo professor Lorenz, já referido, mas foi necessário um levantamento bibliográfico específico, o que muitas vezes me levou a pesquisar também no *site* da Universidade de Colúmbia, já citado, em busca de informações sobre os “professores do passado”, expressão que aparece no *site*, obtendo sucesso com alguns deles. Sobre os professores Alexander e Upton foi mais difícil levantar dados, ambos não aparecem nas

⁶⁵ Thomas Alexander era integrante do Instituto Internacional de Educação, do *Teacher's College*, que visava atender aos alunos estrangeiros, estudar a educação de outros países e publicar esses estudos. Em 1929, Alexander escreveu sobre o treinamento de professores elementares na Alemanha pelo Bureau do Instituto Internacional.

⁶⁶ Bagley, formado em Psicologia, escreveu “O processo educativo” (1905), livro que o tornou conhecido; trabalhou pela introdução da Psicologia Educacional na formação de professores; considerado a maior autoridade no ensino normal dos EUA, no período.

⁶⁷ Sobre Upton as informações são imprecisas.

⁶⁸ Kilpatrick, filósofo da educação progressiva, discípulo e intérprete da obra de Dewey, pós-graduado em matemática é considerado um dos mais destacados pedagogos contemporâneos. Teve uma ascensão rápida por ter publicado, em 1918, o artigo “O Método Projeto”, no *Teacher's College Record*, um *best seller* entre os educadores americanos, amplamente divulgado em vários outros países.

⁶⁹ Counts, educador de corrente progressista, sociólogo e ativista político, desafiou os professores e formadores de professores para utilizarem a escola como um meio de criticar e transformar a sociedade.

publicações da Universidade de Colúmbia, nem do TC, que compõem a biblioteca de Alda; a professora abreviava seus nomes, suprimia sobrenomes, portanto, as buscas no *site* da Universidade, no caso desses dois professores, resultaram em informes genéricos, alguns dos nomes e sobrenomes parecem ser de seus descendentes.

Procurei analisar o mais detalhadamente possível os registros do diário, uma leitura atenta, um exercício de aguçar a percepção, estabelecer comparações, inferências, tentar ir além do que os registros apontavam. As anotações oferecem muitas possibilidades de análises, indicam uma diversidade de temas, alguns já citados acima, fundamentais para a compreensão do ideário pedagógico norteamericano do período, das teorias em discussão pelos educadores da Universidade de Colúmbia e do corpo docente do TC. Entre tantas possibilidades de análises, selecionei os temas mais evidentes, nos quais os registros estão mais preservados, em especial, pela relevância dada a eles nas aulas do último semestre.

Os temas selecionados no diário para análise mais detalhada são: no curso Treinamento de Professores, os aspectos referentes à demonstração e observação no trabalho docente e sobre o plano de aula. No curso Técnica do Ensino, alguns princípios da educação moderna, processos e práticas educativas, importância da psicologia aplicada na educação. No curso com Kilpatrick, embora Alda não tenha registrado o nome, entendi que foi Filosofia da Educação, por ser essa sua disciplina no TC, o que também se esclareceu na tese de Araújo (2010), por meio das cartas de Benedicta Valladares e também pelos relatos de Lúcia Casasanta a Souza (1984). Nas anotações das aulas com Kilpatrick procurei observar aspectos ligados à história da educação de alguns países tratados por ele nas aulas iniciais, como cultura, comportamento e atitudes implicadas na educação, entre outros. Na metodologia da aritmética procurei trazer o maior número de aulas possível, nas quais os registros estivessem bastante preservados favorecendo uma maior clareza para interpretação. Assim entendi que teria mais possibilidades para perceber os usos feitos por Alda daquele aprendizado, cotejando-os com sua prática de ensino na Escola de Aperfeiçoamento, uma vez que aritmética foi a disciplina que ela assumiu nesta instituição, no mesmo mês em que retornou dos Estados Unidos.

Além destes temas que se sobressaem no diário, um aspecto chamou-me a atenção desde a primeira página: os registros sobre referências bibliográficas que perpassam todo o diário, sendo raras as páginas em que a professora não tenha registrado algum tipo de referência. São muitas listas de títulos de livros, de teóricos da educação, autores diversos, filmes, slides, recursos aos

quais foi dada muita ênfase no último semestre, como complementares ao ensino e à aprendizagem. As anotações dão conta de que havia no TC um Comitê de Observação e Demonstração, outro de Prática de Ensino, um Comitê de Planejamento de Aula e um de Referências Bibliográficas. Os registros indicam que os temas que selecionei no diário eram de tal maneira importantes, que os Comitês se reuniam periodicamente no TC para discutí-los, os professores titulares eram substituídos em suas aulas para participarem e eram apresentados nas aulas seguintes os Relatórios emitidos por esses Comitês, que a professora Alda registrava abreviadamente, mas que podemos entender como uma conclusão dos comitês sobre os assuntos avaliados.

Tratarei os temas selecionados num esforço de operar com eles, trazendo-os como Alda os registrou, com o objetivo de analisá-los, torná-los inteligíveis, apesar das dificuldades já relatadas referentes aos próprios registros e à materialidade do diário. Para trabalhar com os registros usei a estratégia de procurar pelas perguntas com as quais os professores introduziam os temas, que provocações usavam para suscitar questões aos cursistas.

2.2.1 O curso Treinamento de Professores:

Nesse curso, os registros das aulas⁷⁰ com o professor titular e substitutos⁷¹, parecem indicar que fazer perguntas constituía a principal metodologia para trabalharem as temáticas e direcionarem suas aulas. A primeira aula do semestre foi com o Dr. Thomaz Alexsander, em 7 de fevereiro de 1929, às 8:10, trazendo o tema Plano de Aula, indicando que a sra. Mossman⁷² *discutirá este problema*. A indicação bibliográfica é *Ensinar no Ensino Médio*, de Colvin e a orientação é clara – *ler cap. sobre Plano de Aula pegar na secretaria material com sugestões*. Os

⁷⁰ Os registros foram feitos em língua inglesa, num período em que a língua portuguesa tinha outra grafia, passando por várias mudanças ao longo do tempo. Portanto, quando transcrevo partes do diário traduzido, a grafia segue as normas do português atual

⁷¹ Os quatro professores titulares eventualmente eram substituídos por estarem envolvidos com os Comitês ou em viagem, mas não tive clareza sobre se aqueles que os substituíam eram auxiliares, monitores ou professores substitutos do corpo docente do TC.

⁷² A sra. Mossman parecia ser mais que uma substituta do professor Alexsander, sendo co-responsável pela condução do tema Plano de Aula.

registros seguem tratando da *lição de observação - conhecimento do que será feito, atitudes*, falam da divisão dos alunos em grupos, de cada um planejar uma aula que será dada individualmente, enquanto *os outros observam-no*. Orientações como: *escreva o mínimo possível e faça um bom trabalho; familiaridade com o que você for ensinar e com o processo. Coordene seu pensamento, antes de entrar em sala de aula*⁷³ (Diário, p. 21). Na sequência, orientações da sra. Mossman sobre as *razões para se escrever um memorando*, que entendi como um recurso sugerido, um apoio à elaboração de um plano de aula, uma ajuda-memória no momento em que o professor fosse dar a aula:

a prática da escrita põe o indivíduo a pensar mais sobre a aula, mais aguçado; este memorando está disponível durante o tempo de aula; com este memorando escrito, o que você acha que acontecerá? (notas de rodapé podem ser escritas rapidamente e se você deixa escrito você pode facilmente checar o que acontece. Se você checar tudo, significa que você cobriu, isto oferece o que você atingiu. (Diário, p. 23).

Uma das primeiras aulas sobre esse tema começa com uma pergunta: *Qual o tipo de plano de aula hoje?*⁷⁴ *Quais as questões desconcertantes do plano de aula hoje?* O registro seguinte parece responder às perguntas – *aquelas incluindo treinamento de professores* (Diário, p. 19) e, na sequência, uma lista de questões sobre o plano de aula, mantendo a dinâmica das perguntas:

Deve o professor escrever um plano de aula? Quão detalhadamente? Deve-se planejar? Como estudante? Como professor? Deve ser um plano inteiro para algo inteiro, ou para um dia de trabalho? Por quanto tempo antecipadamente deve-se seguir o plano diário? Com que fidelidade deve-se seguir o plano? Porque o plano deve ser escrito? Qual deve ser a relação da Secretaria Superior com este plano? Como induzir o jovem professor a este plano? Deve ser uniforme ou muito variado? O plano deve ser checado ou receber nota? Como você poderá julgar seu plano? Como enfatizar as questões cruciais em um plano? (Diário, p. 19).

Na aula seguinte a esses questionamentos sobre o plano de aula há o primeiro “Relatório do Comitê sobre Planejamento de Aula”, trazido pelo presidente, sem constar seu nome. O texto do Relatório é o seguinte:

Planejar conforme o rendimento da classe checando o que foi alcançado. Professores e alunos devem planejar juntos o trabalho e as lições. Ajuda as crianças a trabalharem todo o plano e organizar o trabalho e as atividades. Todos os professores devem incluir mais os alunos em seus esquemas e planos. (Diário, p.24).

⁷³ Todos os grifos e aspas são da professora Alda.

⁷⁴ Entendi o “hoje” como sinônimo de atual, atualmente.

É possível perceber nos registros do diário uma coerência entre a ministração da aula pelo professor, as perguntas feitas por ele, os trabalhos ou tarefas propostas, o que é levado aos Comitês e algo que vem a seguir. Por exemplo: na próxima aula, logo após a apresentação desse Relatório, vem o registro que Alda faz sobre: *Exibição muito interessante de planos de aula e livros expostos na [...] ver isto antes da quarta, 5:00*. Nessa mesma aula, a concepção sobre lições⁷⁵ da sra. Mossman, parece auxiliar na compreensão da unidade necessária ao trabalho pedagógico:

As lições não são entes separados; é uma continuidade; a criança mora lá, nunca termina, nunca começa, contínuo, em constante mudança, como a vida. A criança já está fazendo algo, e nestas atividades contínuas sempre respondendo ao seu ambiente, às atividades, atividades levando a outras atividades (Kilp.)⁷⁶ (Diário, p. 24-25).

Da mesma forma vemos a chamada para a atividade de “*Exibição do Plano de Aula, na Sala de Seminários*”, quando a professora registra extensa bibliografia⁷⁷ pertinente ao tema.

Garrison - Posição e trabalho do supervisor de treinamento (p. 67) 1927
 Parker - Métodos de ensino em Escola do Ensino Médio 475 1915
 Holley - A técnica do professor 1926 (323)
 Avent - Professores iniciantes (21, 208) 1926
 Colvin – Uma Introdução ao ensino no Ensino Médio (324) (1917)
 Fitzpatrick - Padrões atuais para o ensino (191) 1926
 Strayer - Breve Curso de Processo de Ensino (167) 1911
 McMurry - O método da recitação (251, 329) 1897
 Educ. Adm. e Supervisão – vol. XIII, 1927 p. 317, 321, 611
 Educ. Adm. e Sup. – vol. XII, 1926 (319, 325, 577) (Diário, p. 28).

São muitos os registros sobre elaboração do plano de aula, apontando que a aquisição da habilidade para planejar aulas é processual, faz parte do treinamento do professor, que precisa ter *capacidade de olhar para traz, olhar para a frente, num intercâmbio de ideias até chegar o dia em que ele planejará e ensinará. Ter visão. Fazemos aquilo em que acreditamos*. (Diário, p. 26).

A segunda aula do professor Alexander, em 14 de fevereiro de 1929, inicia com um rol de perguntas relacionadas com o tema da Observação no treinamento de professores:

⁷⁵ Percebi algumas vezes o uso do termo lição como sinônimo de plano da aula, que é registrado por Alda como *lesson plan*.

⁷⁶ A abreviatura do nome de Kilpatrick sugere que Alda estabeleceu relação com o Método de Projeto de autoria desse educador e filósofo.

⁷⁷ Optei por trazer as listas bibliográficas embora não tenham sido objeto de análise, o que extrapolaria os limites dessa dissertação.

Quais as características para um bom trabalho de observação? Quais funções? Qual é a base para a boa observação? Nós podemos aprender observando os alunos aprenderem algo? Como pode uma criança obter conhecimento, hábitos, habilidades permanentes? Quais os princípios a serem observados no ensino, aprendizado e necessidades? (Diário, p.2).

Os registros que considerei como desenvolvimento da aula e exploração do tema pelo professor incluem ideias como:

Treinamento de professores baseado na análise do trabalho, separadamente (Dr. Alex não acredita). Esta análise em separado não ajuda. Seria o mesmo que ter o nariz, olhos, etc de uma pessoa, mas sem conhecer a sua face. A observação nunca cessa no trabalho do professor, deve ser contínua. Outro ponto importante: não acreditar na mesma prática para todo professor. Prepare-se para conhecer a situação da sala de aula. Existem dois lados da observação: dos professores e dos alunos. Muito valor para certos padrões. Antes da observação, desenvolvimento do estudante para o juízo. A coisa mais difícil na observação é obter reação. Padrões para crítica na parte e no todo - propósito para essa primavera. (Diário, p. 2).

Aqui observei a mesma dinâmica já apontada anteriormente – após essa aula, em que o tema parece ter sido bastante explorado, é apresentado o posicionamento do Comitê de Observação e Participação com o registro que entendi categórico: “*É falso que quando conhecemos o todo, saberemos as partes; e vice versa*”, apontando para o equívoco que significa a “*desintegração de qualquer processo*” (Diário, p. 4). Como já afirmei é vasta a bibliografia indicada em todos os cursos, aulas, seminários enfim, em toda e qualquer atividade da qual Alda tenha participado no período final de sua especialização no TC. Na aula acima, a bibliografia indicada é registrada como “*referências especiais*”, que citei para verificação dos títulos das obras, uma vez que não fiz uma pesquisa sobre elas, nem seus autores:

Hugh Clark Payor – “Unidades Graduas no Ensino de Estudantes”
 Um Manual para professores em treinamento
 Joseph Emory Avent – “Professores Iniciantes”
 J. G. Flowers – A Observação do ensino
 Katherine M. Anthony – Um Manual para Observação e Ensino nas primeiras séries
 Myers e Beechiel – Status e Trabalho do supervisor de Treinamento
 Hubert Wilbur Mitt* - Princípios de Ensino – Alunos do Ensino Médio
 Parker – Métodos de Ensino do Ensino Médio
 Blackhurst, J. H. - Obs. Direcionada e Ensino Supervisionado
 Um Guia Prático para Estudantes em Obs., Part. E Ensino no Jardim da Infância, 1, 2 e 3 séries – por Winifried E. Bain, Gertrude Burns e Eva Van Sistine
 Winifried E. Bain – Ensino de Berçários, Jardim da Infância e 1 série

“Prática de Ensino” – um guia sugestivo para professores em treinamento - pelo sub-comitê de Treinamento de Professores do Sindicato Internacional de Jardins de Infância (Diário, p.6-7).

A motivação para uma próxima aula poderia ocorrer com uma pergunta como - *Quais as leis fundamentais do aprendizado e ensino?* (Diário, p. 4). Ainda no Treinamento de Professores, transcrevo na íntegra os registros da aula em 4 de março de 1929:

Há algumas tendências marcantes que a história do treinamento tem demonstrado:

- 1, a demanda por uma maior histórico acadêmico como pré-requisito para se entrar na profissão do prof.
- 2, o desenvolvimento de certas linhas de trabalho nas ciências aplicadas e artes como centros de trabalho profissional; compare, por ex., o lugar ocupado pela química e física no treinamento médico com aquelas ocupadas por cadeiras de “prática” e de matéria médica uma geração atrás;
- 3, arranjo da prática e trabalho [...] profissional baseados no pressuposto de que a escola profissional faz o melhor para seus estudantes quando ela lhes dá o controle sobre métodos intelectuais necessários para a proficiência pessoal e independência das habilidades práticas, ao invés de tornarem-se de um só golpe mestres de seu ofício (Diário, p. 9).

2.2.2 O curso Técnica de Ensino:

A Técnica de Ensino, ministrada pelo professor Bagley teve início também em 7 de fevereiro de 1929, na parte da tarde, sendo o primeiro registro, o resumo do curso e os procedimentos e requisitos que adotará:

revisão dos princípios e curso completo
 classificar e ilustrar o padrão de ensino (o procedimento de 4, 5 passos formais é hoje em dia tido com descrédito)
 modo antigo – generalização – 5 passos formais
 Há padrões de ensino em todas as matérias, aplicáveis a situações distintas, padrões derivados da teoria educacional.
 Os métodos de ensino – crescer no ensino da matéria
 O procedimento tem relação íntima com a matéria
 Finalmente, eu uso o curso para utilizar minha filosofia da educação (ponto de vista pessoal) (Diário, p. 85).

Os procedimentos adotados são: método de palestra, discussão oral, resumo de questões suscitadas. Os requisitos definidos por Bagley são bem claros:

- 1- algumas leituras envolvendo a literatura (muitos livros são os mesmos. Se ler um, terá lido muitos).
- 2- livros para comprar: V. T. Thayer “Transmitindo a Recitação” (Heath) um dos melhores; reflete de algum modo a filosofia do Dr. Bode muito bem escrito
 H. C. Morrison “A Prática do ensino em Escolas Secundárias” (University of Chicago Press)
 W. S. Monroe: “Ensino Direcionado no Ensino Médio”. (Diário, p. 86).

Essa primeira aula do professor Bagley, em que expõe seu plano de curso, termina com a orientação para o trabalho final, oferecendo algumas opções:

pode ser um ensaio sobre todas as fases do trabalho – crítica e crítica construtiva; outro: comparação de dois ou três livros, por exemplo. Comparação entre dois [dos] três livros dados. Também, um estudo sobre o livro R. L. Finney – Uma Filosofia Sociológica da Educação e ver como suas teorias podem afetar práticas na sala de aula

Bibliografia, 2 tipos:

- 1, bibliografia geral em técnicas de ensino
- 2, bibliografia específica de sua área

Colocar nome, autor, página, conteúdo, pontos positivos e negativos. (Diário, p. 86-87).

Nas aulas seguintes, como ele próprio havia dito, faria uso do curso para explicitar sua filosofia da educação, o Dr. Bagley expressa alguns aspectos que Alda registra como “sugestões sobre o que o Dr. B. vê no ensino”:

Importância do ecletismo na educação. Atitude de ecletismo na educação, não um único meio, mas vários meios são bons. Atitude de conciliação nas práticas. A atitude eclética é reconhecer o melhor em tudo. A avaliação do ensino não pode ser tomada em uma atitude radical, doutrinária, isto é condenável. (Diário, p. 87).

O professor sugere a compra de um livro registrado como muito bom:

“Professor da Comunidade – Estudo em Treinamento” de Chartes e Waples, um estudo extenso baseado em análise dos trabalhos – atividades difíceis, mais comuns e aquelas nas quais os currículos deveriam basear-se. Diferentes habilidades para diferentes ensinamentos. Diferentes tipos de habilidades nos ensinamentos fundamental e médio. Devemos ter práticas distintas de serviço do professor sobre dignidade, honra e material que eles querem (movimento pela equiparação dos salários de professores dos ensinamentos fundamental e médio). (Diário, p. 88).

Bagley acentua que em relação a *planos e especificações (programas de estudo)*, os *professores estão cada vez mais participando na construção do currículo, desta ampla política*

educacional. São arquitetos, assim como artesãos, (Diário, p. 88). O professor alerta para perigos em testes padronizados que satisfazem a mediocridade; faz referência à diferença entre Europa e EUA – escola européia, o trabalho das crianças é excelente. Excelência em uniformidade. Mas aponta que nas escolas francesas há muitos problemas, a grande realização da escola na França é o jeito bonito com que usam a língua e conclui – faça bem o que você tem que fazer. Os registros dessa aula indicam que o professor Bagley passa a tratar da importância do elemento criativo na educação, afirmando que com um modo criativo podemos fazer tudo e dá um exemplo curioso que Alda registra: Dr. Bagley dizia como o ascensorista que morreu há umas semanas fazia do trabalho no elevador uma arte (Diário, p. 89), o que sugere a maneira clara e direta de expressar suas ideias sobre o ensino, usando exemplos do cotidiano como o citado acima. Alguns princípios são declarados em aulas seguintes, como:

Pense na educação como uma ciência aplicada

Ensino - primariamente, um ofício
- como ciência aplicada

Problemas concretos definidos, como engenharia, que tem tudo construído baseado em princípios. Assim também o ensino, a navegação, etc. Nós também temos alguns princípios, alguns tirados da psicologia, são tomados para guiar nossa conduta no ensino. Alguns princípios científicos: “A transferência é limitada. A transferência é possível sob certas condições. O aprendizado é mais econômico quando há interesse e prontidão. Por exemplo, como “O Vôo de Lindberg” pode ser aplicado no estudo de geografia, cabos, etc, pois as crianças estão interessadas. O interesse geral é totalmente afetado pela natureza e treinamento, portanto há alguma chance de se melhorar a civilização ... (Diário, p. 90).

O professor Bagley destaca que *em uma pesquisa para se saber quais os cursos na faculdade foram os mais proveitosos [...] quase todas as respostas recaíram sobre a observação. Sobre a psicologia aplicada à educação ele afirma que:*

a psicologia ainda não resolve todas as situações no ensino. Tende a ser muito mecanicista. Quase todas as leis da psicologia baseiam-se no sistema nervoso. Trabalhamos dentro de um campo que ainda é incerto (o sistema nervoso). Precisamos de uma psicologia que reconheça sentidos, ideias, etc (a psicologia gestalt é de muita ajuda). (Diário, p. 91).

Alda registra a aula dada pelo sr. Magee, professor associado, que substituiu Bagley na aula seguinte, em 19 de fevereiro de 1929, continuando o mesmo assunto – a influência da psicologia na educação, apontando que *é mais indireta que direta – veja primeiro o todo e depois*

as partes. Depois volte ao todo. Vemos a contribuição da psicologia nas atitudes etc. O professor Magee faz uma analogia entre uma obra de arte e o ensino:

Na obra de arte, o trabalho final é algo diferente do produto dos detalhes (tinta, pincel, etc), existe algo além, a expressão, a arte. Assim também o ensino – habilidades, conhecimento, tradição, ideais, matéria, alunos = matéria-prima (Diário, p. 92).

Segundo o sr. Magee, a personalidade do professor estaria ficando cada vez mais importante, fundamentalmente nos traços do caráter, sobretudo nas primeiras séries: *Hoje, o magistério como carreira para toda a vida. Antes, ensinava-se por alguns anos até conseguir dinheiro para começar outro trabalho.* Na aula seguinte, em 20 de fevereiro/29, novamente com Bagley, Alda registra uma referência bibliográfica *O professor artístico – livro de Rugg* e diz que:

não acredita que as funções do professor mudem. O ideal de crescimento continuado é extremamente importante na carreira do professor. Não há um fim. O professor inciante tem que ter contato com as primeiras séries. Através de experiências graduadas o professor adquirirá habilidade no ensino. Eliminar a triste diferenciação entre professores de séries altas e baixas, e entre os que trabalham em escolas urbanas e rurais (Diário, p. 93).

Ainda nessa aula, Alda anota uma verdadeira dúvida sobre a hierarquia na administração – *nada de promoção de todos os passos do professor até o administrador. Hierarquia administrativa não é hierarquia dos professores.* Em seguida os registros parecem indicar a hierarquia que seria ideal na carreira dos professores norteamericanos no período:

Noviços em serviço – 3 anos, até receberem diploma permanente como professor.
Depois vem o Journeyman (aqui ele tem uma licenciatura)
Professor comissionado - o tipo de supervisor aqui é um colega
Aqueles que têm distintamente um verdadeiro trabalho, distintamente merecidos, são chamados de Professor-Mestre (riqueza de experiência)
Então, segundo Russell temos:
Noviços
Journeyman
Professor comissionado
Professor-Mestre
Esta divisão não pode ser efetivada agora; é um sonho da dissertação do Dr. Russell (Diário, p. 94).⁷⁸

⁷⁸ Russel, Reitor do Teacher's College; sob sua liderança o College se desenvolveu a partir de uma pequena escola normal. Em 1927 tornou-se Reitor Emérito, mas manteve-se Professor de Educação no TC até 1931.

Ao fim dessa aula, uma *tarefa – A lição em apreciação de Hayward* e um aviso – *Dr. Bagley se ausentará semana que vem, Sr. Magee em seu lugar*, o que é confirmado por registros em 26 de fevereiro/29: *sr. Magee está no lugar de Dr. Bagley*. O professor substituto diz que:

na reunião em Boston, uma vez, alguém perguntou: qual a matéria da psicologia da educação?

Matéria _____ Ensinando a pensar

Primeiro pressuposto – a efetividade do ensino depende da efetividade do aprendizado.

O aprendizado consiste em dar atenção efetiva para coisas essenciais (coisas essenciais dependem da filosofia dessas pessoas)

O ensino efetivo é consequentemente ligado.

O método e organização do material são pessoais; depende de certos fatores dentre os quais características da psicologia, diferenças entre alunos etc.

A efetividade dos professores depende deles conhecerem:

- a) as coisas essenciais a serem ensinadas, incluindo os fundamentos da matéria ensinada
- b) como melhor refletir sobre sua capacidade de efetivamente atrair a atenção às coisas essenciais e conhecimento da capacidade do aluno (isso inclui diferentes métodos, interesses das crianças, psicologia, etc)

Quanto mais materiais o professor tiver, mais instrumentos ele terá à sua disposição, mais confiança ele terá ao encarar a sala de aula.

As pessoas educadas tornar-se elas mesmas cientistas.

Tantas sejam as diferenças entre os alunos assim serão entre os professores.

Se fosse possível exigir de todos os professores ensinar o método-projeto, esquecer-se-ia as diferenças individuais entre eles. (Diário, p 95-96).

Essa aula dada pelo sr. Magee é bastante extensa, mas esclarecedora sobre o que os responsáveis pelo curso Técnica de Ensino desejavam transmitir aos estudantes do TC. Alda repete os registros acompanhando o discurso do professor Magee, que repete as seguintes ideias:

Pressupostos levantados pelo sr. Magee:

1. A efetividade do ensino depende da efetividade no aprendizado
2. Aprendizado com propósito consiste em dar atenção efetivamente às coisas essenciais.
3. O ensino efetivo é consequentemente direcionar a atenção às coisas essenciais
4. Métodos, organização, materiais são pessoais
 - Natureza da matéria
 - Características dos alunos
 - Características dos professores
5. O ensino efetivo depende de se conhecer:
 - a) essencial [...] que você irá ensinar – bons fundamentos da matéria, matéria profissionalizada
 - b) saber como melhor [...] devida [...] consideração de suas próprias capacidades, conhecimento da capacidade dos alunos para atrair a atenção efetivamente às coisas essenciais.

Grandes coisas devem estar em destaque (Homero – base da cultura Grega).

1. conhecimento da psicologia do aprendizado
2. Diferenças individuais
3. Interesses das crianças

O bom professor é versátil, é aquele que conhece a capacidade das crianças e sabe quais ferramentas utilizar.

2 visões extremas dos objetivos da educação. Um especialista na matéria torna-se o melhor professor. Seleção do material baseado nas diferenças individuais do programa. No treinamento de professores vamos de um extremo ao outro, e negligenciamos diferenças individuais dos professores. (Diário, p. 97-98).

Em aula seguinte a esta, sem data, aparece outra substituta do professor Bagley, a srta. Moffett que inicia sua aula com uma pergunta indo direto ao ponto em relação ao curso:

O que significa técnica de ensino?

É o manuseio de situações de sala de aula onde aplicamos a lei e princípios [...] para juntar certos fatos a serem aprendidos pelas crianças. Elementos pessoais ao auxílio do professor.

Temos a criança, o professor, a matéria e a situação (Diário, p. 99).

Muitos dos problemas das crianças são, na opinião da srta. Moffett, *reação do professor na criança*:

Quem será um professor?

Algumas escolas são muito exigentes com os novatos. Int⁷⁹. é fundamental na personalidade (é a opinião de um inst⁸⁰.)

Primeiro levamos em consideração:

1. Aparência física

2. Psicologia dos professores (que tipo de indivíduo pode ser um professor?)

Ele deve ser sociável, gostar de trabalhar com outras pessoas.

Deve ser um indivíduo estético, um senso de proporção da situação, beleza.

Então, deve ser um indivíduo sociável estético. É a resposta à situação. A situação e nós construímos muitos ontatos

E esta resposta habitual á situação forma a personalidade. A personalidade é a integração das respostas físicas, intelectuais, emocionais e espirituais à situação da sua vida. (Diário, p. 99-100).

Os registros das atividades no início de março de 1929 indicam um evento cultural no Auditório Horace Mann – *o grupo argentino irá promover um programa nacional – danças, músicas, etc* e registra também a aula do Dr. Bagley, de volta da viagem a Cleveland:

Melhoria muito importante na educação moderna – aumento na ênfase das atividades das crianças mais que dos professores.

Todo bom ensino estimula a atividade no aluno.

Ênfase no crescimento (atitudes, hábitos, compreensão) e não apenas no conhecimento. Todo aprendizado deve ter na melhoria da conduta sua justificativa (levar à uma condução mais efetiva da vida). O controle da conduta não é bem compreendido. Por vezes trabalha-se em número excessivo de canais profundos. O que aprendemos não faz diferença, a pista é a conduta. O que o aprendizado faz? Eis a questão. Isso é muito claro na experiência. Tendência atual: dar mais preparo aos professores. Grande problema nas

⁷⁹ Entendi como abreviatura da palavra “interesse”

⁸⁰ Entendi como abreviatura de “instrutor”

instituições, mais matérias ao invés da importância de um conhecimento cultural mais rico. Para que serve esta riqueza? Para a satisfação dos professores? Isto é para tornar o professor melhor. Se dermos ao professor de massas uma visão mais ampla uma grande multiplicação de oportunidades será vista. (Diário, p.101-103).

Ao final do curso o professor Bagley traz resultados de pesquisas apontando que apenas 1% dos professores nos Estados Unidos fazia um *trabalho superior* nas escolas, indicando uma escala decrescente para *trabalho muito superior, trabalho de quase gênio e de gênio*. (Diário, p. 103). Bagley asinala que *o professor deve ser entusiasmado com sua área, ter amor*, o que Alda registra como *problema muito importante*. E anota ainda uma questão pessoal vivida pelo professor em sua carreira: *Bagley diz que se interessou por psicologia porque ele não aprendeu nada em seu primeiro curso de psicologia. Então ele decidiu dominar a matéria e ficou tremendamente interessado*. (Diário, p. 103).

As anotações do curso Técnica de Ensino levaram-me a considerar que foi dada bastante ênfase à estreita relação que deveria haver entre os conhecimentos a serem trabalhados pelo professor e a própria vida, o que se pode perceber por registros que se repetiram, como: *as grandes coisas devem ser ensinadas de modo que tenham significado*. A mesma ênfase se observa quanto ao papel do professor: *aqueles que têm contato com grandes criadores, líderes, estão em melhor posição para criar do que se não tivessem esta experiência. Esta é a experiência por substituição. Tem limites, mas tem também vantagem*. Um complemento a essa idéia remete ao princípio do ensino centrado na criança: *abordagem genética na medida do possível no ensino, todo o tempo. Significa fazer a criança viver a descoberta, naquele momento*. (Diário, p. 104).

2.2.3 O curso Metodologia da Aritmética:

O curso com o professor Upton também teve início em fevereiro de 1929. O primeiro registro indica o programa do curso:

Supervisão de Aritmética nas séries,
Aritmética na Escola Normal,
Testes em Aritmética
Solução de problemas (Diário, p. 177).

Trabalhar com as anotações nessa área foi bastante complexo. As aulas tinham por base instrumentos que poderiam ser livros, apostilas, manuais e testes dos quais eu não dispunha para verificação. As anotações indicam os exercícios que Upton propunha incluindo sua resolução e análise das dificuldades, acompanhadas das explicações do professor. Em algumas aulas os registros são bastante pontuais, trazem números, sinais, contas aritméticas, sendo mais breves as anotações explicativas. Mas, há registros bastante evidentes sobre como o curso se desenvolveu, procurando atender o plano proposto inicialmente, trazendo as questões de maior interesse ao estudante que se responsabilizasse pelo ensino daquela disciplina, como era o caso da professora Alda que, como vimos, havia escolhido a especialização na metodologia da aritmética.

Na primeira aula os registros referem-se a *diagnóstico e teste diagnóstico para ver a idade educacional*, tratam da adição e subtração, do problema de quando *vai um*, ou quando *não há empréstimo nem vai um*, apresentando exercícios em que *vemos onde a criança encontra-se na adição*. São muitas contas e exemplos em que é possível perceber o professor Upton usando algum tipo de suporte, referindo-se aos números correspondentes aos exercícios em questão, intercalando com observações sobre *exercícios artificiais* de pouca praticidade, exercícios que *têm muitas falhas* e problemas que *não são reais*. Há ênfase na questão da *graduação das dificuldades*, na apresentação das *combinações fundamentais*, nas *dificuldades com o zero*, (Diário, p. 177). As quatro operações são trabalhadas ao longo do curso, apresentando detalhadamente suas dificuldades, orientando que sejam dosadas para acompanhar o processo de amadurecimento da criança. No caso da divisão, Upton diz que *é uma tendência da escola progressista deixar divisões longas para a 5ª série; eles não ensinaram combinação nem na 1ª nem na 2ª séries. A divisão longa é difícil*. E expõe sua impressão do Encontro de Cleveland⁸¹ – *grande mal entendido no ensino da aritmética, especialmente em situações envolvendo frações*. (Diário, p. 177-196).

Em 7 de março de 1929 Alda registra que está na *biblioteca, 5º andar*, a obra referida é *Testes padronizados de supervisão em aritmética (Courtis, S. A.)*⁸². As anotações indicam aspectos a serem observados no trabalho com os testes, observando o princípio de Courtis de trabalhar somente com números inteiros:

⁸¹ Os registros indicam que em alguns períodos ocorriam os Encontros em Cleveland, o que me pareceu um *fórum* de debates sobre educação, sendo os professores substituídos no TC para participarem.

⁸² Na Biblioteca de Alda Lodi consta um exemplar do livro de Stuart Courtis: *Practice Tests, Yonkers-on-Hudson: World Bk, 1920*.

Em geral, em cada matéria deve haver 1) teste no início do semestre para determinar onde as crianças se encontram em relação ao padrão da série; 2) um período de ensino baseado nos resultados dos testes; e 3) um segundo teste para determinar os efeitos do ensino.

Resultados práticos de todos estes testes.

1. Aquelas contribuições que nos dizem o que fazer sobre isto são as mais valiosas.

Exercícios para praticar

Ajuda nas habilidades, etc

Dar teste na 4ª série

Teste geral – classificação aproximada da criança

Encontra alguns bem acima- outros ficam sozinhos – fazer algo por eles

Frequência - rigidamente

Ficar em cada teste até que o aluno acerte o teste antes de passar para o próximo

Courtis tem uma ótima ideia em checar quantas tentou, e não quantas acertou.

Dar o teste durante vários dias. Se alguém tira 10, ele não perde o interesse, ele quer saber se isso foi incidental ou não. O esquema é basicamente abandonar o teste quando a mediana da classe for 10; então seguir em frente, depois voltar ao primeiro teste, e a nota será mais alta.

(Diário, p. 196-200).

Nessa aula Alda registra *anotações copiadas da srta. London*, que parecia ser uma colega de classe, sobre testes:

O teste com o objetivo de diagnosticar deve ser seguido de trabalhos corretivos.

Os exercícios com este propósito são geralmente conhecidos por “exercícios para praticar”.

Em geral eles precisam passar por modificações para tornarem-se palatáveis.

O mais antigo deles foi criado por Stuart Courtis e eles ainda estão entre os melhores.

Princípio distintamente individual. Primeiro um teste que dá classificação aproximada, depois cartões número 1, 2, 3 etc.

Cada criança deve acabar o teste em ordem não deve deixar nenhum teste até que ele esteja correto.

Deste modo em pouco tempo cada criança estará trabalhando em um teste diferente.

Assim elas perdem o interesse de trabalharem juntas.

O teste é facilmente administrado e econômico.

O próximo teste – o Studebacker. Este usa papel clash ao invés de papel comum.

Princípio de Courtis e Studebacker, o mesmo. Lidar unicamente com números inteiros; permanecer em cada teste até o domínio total; os mesmos testes para todas as séries exceto que eles são encurtados à medida em que se alcança as séries mais avançadas.

O maior problema neles todos é a falta de incentivo [...] não há elemento lúdico ou competitivo. Necessita de um “marca-passo”. (Diário, p. 207-209).

O professor critica um ou outro tipo de diagnóstico ou teste – *Dr. Upton não gosta do Teste de Stanford; por que? Não há espaço para dificuldade da série. É melhor ter um teste para cada série, para avaliar-se o desempenho naquela série específica.* São várias as referências sobre testes: *teste de série de Reed, teste de Stone, teste de proficiência, teste contagem aritmética, teste de Courtis, teste de Woody, teste do sr. Bond* e o livro do próprio Upton, *Testes*

padronizados em matemática, que é utilizado em algumas aulas. Na opinião de Upton, *todos os testes, de um jeito ou de outro, ajudam e podem ser trabalhados*, concluindo que:

o teste tem o elemento que, quanto mais a criança faz, mais ela gosta; ela consegue comparar seu grau de melhoria, de progresso, com o progresso da turma. O resultado que vem do sucesso é um grande motivador. Estes testes mantêm todas as coisas vivas. Tudo é acumulado, manter tudo vivo [...] um dia para manter as habilidades vivas [...] o grande princípio [...] as habilidades vivas. (as crianças) interessadas naquilo que fazem. Estes exercícios foram criados para:

- 1 - manter as habilidades vivas
- 2 - remediar habilidades que são fracas (Diário, p. 200).

Alda registra que *os Testes Upton começam na 5ª série porque na 4ª série eles (as crianças) ainda estão no estágio criativo. Cada teste tem o elemento temporal e assinala que Courtis passou 20 anos na pesquisa de testes padrões.* (Diário, p. 200-201).

Seguindo seu plano de curso, em 14 de março/29, a aula é sobre *solução de problemas – problemas concretos, não abstratos. Dr Upton fala de uma experiência em solução de problemas:*

O que é solucionar problemas?

Dar às crianças algumas orientações sobre como solucionar problemas em situações da vida real.

Por vezes, problemas difíceis, com 4, 5 passos.

2 anos atrás, houve uma conferência de N. Sch⁸³ aqui, e Thorndike, Smith e Stone discutiram sobre resolução de problemas. Cada um falou separadamente, cada um a sua vez, e eles chegaram às mesmas conclusões, que a resolução de problemas está intimamente ligada à inteligência, e instrumentos pouco ajudam.

Cerca de $\frac{3}{4}$ dos livros didáticos infantis e a maioria dos livros sobre métodos têm algo sobre “como resolver problemas”.

O sistema geralmente usado consiste em pedir para a criança ler o problema e responder a algumas perguntas no problema antes de solucioná-lo:

1. O que o problema pergunta?
2. Quais os fatos são [dados] no problema?
3. Como estes fatos devem ser usados para resolver o problema?
4. Qual é a resposta? (Diário, p. 202-203).

Nessa aula Alda faz um registro que me pareceu uma avaliação pessoal sobre o que está sendo tratado, algo raro que não observei em outras aulas: *Cerca de 5, muitas opiniões divergentes do que está sendo ensinado* mas, em seguida, registra que: *Há experimentos muito sugestivos, valiosos. Todas as séries que temos a aritmética [...] resultados de muita reflexão, [...].* Os registros continuam: *Tarefa: Ensinando Aritmética – cap. sobre resolução de*

⁸³ Não foi possível identificar a referência abreviada.

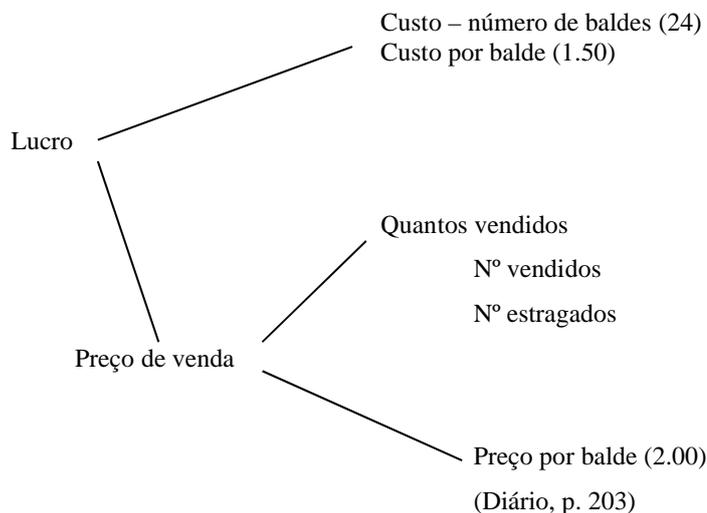
problemas. Experiência de Newcomb⁸⁴, entre as crianças que seguiram o questionário mencionado e o grupo que não tinha regras. Alda registra a conclusão dessa experiência: *e ele (o professor) concluiu que o primeiro grupo resolveu melhor, então seguir os passos é melhor e, entre parênteses, sua opinião divergente: eu não acredito nisso.* (Diário, p. 203).

Na metodologia da aritmética, o professor Upton traz exemplos de experiências como: *experiência da Lincoln School com este método (4 passos) método denominado “método gráfico”*.

24 baldes de batatas – 1,50 o balde. 4 baldes estragados. ** vendidos a \$2.00 o balde. Calcule o lucro.

(“Mathematics Teacher” abril, 1925)

Este método gráfico é como o método de análise em geometria.



Na sequência dos registros vemos que essa aula se desdobra em outras atividades e momentos de estudo:

“Método da Dependência” ou “análise gráfica”

Sala de Leitura de Matemática – 212

Passos:

Lucro da mercearia

Número de baldes comprados (24) custo por balde (1.50)

Número estragados. Preço de venda do balde (2.00)

Faltam para vender.

(a) $24 \times \$1.50$ (b) 2##

(c) $20 \times \$2.00$ (d) $c - a$

⁸⁴ Referência não identificada.

Resposta

Estas experiências feitas nas 7ª e 8ª séries da Lincoln School.
Elas dão às crianças o Teste de Raciocínio de Stone.
O método gráfico começou desfavorável; no final, favorável.
Sr. Hannah virá terça que vem falar sobre outra experiência em aritmética

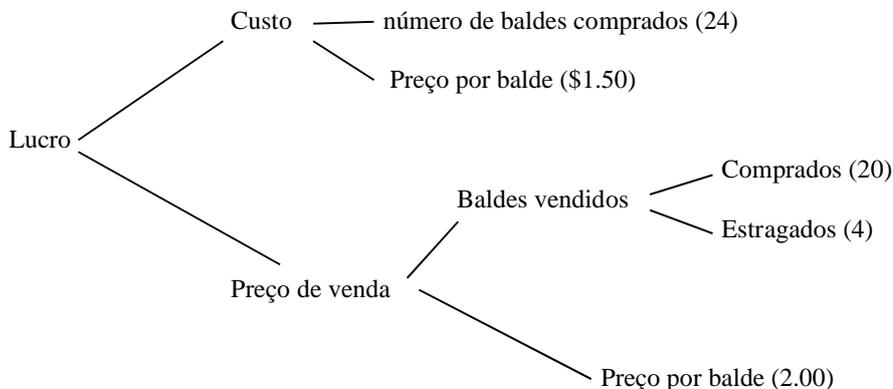
Conclusão: o método gráfico é melhor que o convencional (Diário, p. 204).

Os registros seguem explorando o mesmo exercício com base no que pode ser uma revista especializada, já citada, *Mathematics Teacher abril de 1925*. Um quadro *demonstrando alguns ganhos e sua pontuação na prática diária em anexo* apresenta os grupos gráficos e os grupos convencionais e, na sequência, a comparação entre os dois métodos:

Método convencional:

1. O que é perguntado no problema
2. Quais fatos são dados no problema
3. Como estes fatos devem ser usados para assegurar a resposta
4. Qual a resposta do problema

Análise gráfica:



O dono da mercearia comprou 24 baldes de batatas a \$1.50 o balde. 4 baldes estragados. Os outros foram vendidos a \$2.00 o balde. Calcule seu lucro.
(Diário, p. 205)

Na aula seguinte, em 19 de março/29:

Dr. Upton põe na lousa o mesmo problema

Ênfase no terceiro passo, o mais difícil. Veja $d = c - a$. Esta fórmula é difícil para as crianças. Portanto o método convencional não é bom.

187 crianças acertaram o problema, mas não conseguiram explicá-lo (terceiro passo) no método convencional.

99% das escolas deixam as crianças resolver o problema por iniciativa própria.

A interpretação do Dr. Upton sobre a análise convencional:

Isto é um meio – a habilidade está relacionada com a repetição.

Há uma outra fase na resolução de problemas: reconhecer que a resolução de problemas não tem a ver com raciocínio; há nela algumas habilidades. Por exemplo, quando a criança escuta: quanto mais eu tenho? [...] Isto é uma habilidade. Mas ela tem que pensar. Quanto a menos? Logo, a criança pega a ideia, subtração para as diferenças.

2 ideias [do tipo] “quanto a mais”; 1, quanto a mais eu preciso; 2, quanto a mais eu tenho. Comparações são difíceis para as crianças.

A adição é uma combinação de habilidades.

Qualquer raciocínio é uma composição, de acordo com o Prof. Woodsworth. Quando as ações não são boas, veja os detalhes para que cada detalhe funcione bem. Se os detalhes funcionam bem, então as ações também funcionarão. (Diário, p. 205-207).

Ao final de março/1929, o professor Upton continua trabalhando as *habilidades com problemas*, indicando que há *diferentes tipos de fraseologia técnica usada no problema*, exemplificando:

1. John tem 10 centavos e gastou 3 cent. Quanto sobrou?

“quantos sobraram” é tão usado que a criança associa-a à noção de “tirou quantos” e depois com a subtração.

2. John tem \$2.10. Mary tem \$1.75. John tem quanto a mais que Mary?

quanto a mais (comparação) as crianças adquirem esta noção com menos facilidade.

Quanto a mais: maior, mais alto, é mais fácil que menos, mais baixo, alto (quanto a menos, mais baixo, etc).

A ideia “quanto a mais” é uma ideia de comparação.

São apresentados dois problemas para comparação:

John tem 3 centavos. De quanto a mais precisará para comprar um brinquedo de 10 cent.?

John tem 3.17. De quanto a mais precisará para comprar uma câmera de \$4,50?

(Qual a diferença entre estes últimos dois problemas? Ambos são “quanto a mais”. A diferença é: na primeira adicionamos, e na segunda, subtraímos) (Diário, p. 209-210).

Upton introduz um problema trazendo outra dificuldade, a população de duas cidades e indagando: *Qual a diferença entre as duas?*

Esta é difícil por causa da palavra diferença, é a linguagem, o novo elemento nisto. Essas frases técnicas transmitem uma ideia que é difícil para a criança. A variedade da linguagem na subtração é muito maior que na adição. A variedade da linguagem na divisão é também muito maior do que na multiplicação. É curioso ver que todas operações inversas são mais complexas.

Os livros antigos (3 gerações atrás) costumavam apresentar somente dois métodos, método de “empréstimo” e o método de “tirar”. (Diário, p. 212).

Essa aula é encerrada com uma tarefa para *ver no recesso de Páscoa (de quinta-feira 28 para 1 de abril (incl.))* e um registro bem humorado – *Dr. Upton: não comam ovos demais.*

Alda anota frases curtas no curso com Upton, mas plenas de significado no ensino da aritmética: *a fraseologia do problema torna-o difícil; o problema deve ser real e natural, de modo que a criança se interesse por ele; a criança aprende mais facilmente certas ideias do que outras. Por exemplo, a ideia de partilha é sempre mais fácil para a criança.* E registra aspectos da aprendizagem do próprio Upton sobre a necessidade de assimilar coisas automaticamente: *Dr. Upton conta uma história de quando teve que sair do país para estudar. Ele tinha de pensar na repetição, até ficar automático.* A ironia do professor não lhe escapa, em relação à aplicação equivocada dos testes padronizados: *Dr. Upton critica alguns professores que dão testes de aritmética dessa maneira, seria o mesmo que tirar as amígdalas de uma pessoa que tem apendicite,* (Diário, p. 220).

O texto mais longo registrado por Alda no curso com Upton foi sobre o ensino da aritmética na Escola Normal; os registros começam com *Problemas na Escola Normal:*

A Escola Normal deve fazer a menina⁸⁵ ensinar aritmética; assim é um problema de supervisão também. A aritmética sofre bastante. 1. Há Escolas normais que não dão nenhuma instrução sobre ensino nas séries do primário (aritmética). Elas ensinam as operações fundamentais como elas entendem, sem ensinar as crianças. 2. Outra dificuldade: Estas Escolas normais nos dias atuais são muito [variadas]: há aquelas de cursos de 2 anos (após o Ensino Médio) e aqueles cursos 2, 3 anos Ensino Médio.

As leis estão mudando. Em alguns estados, 3 anos de treinamento (Escola Normal). 1. As escolas estão demandando semelhante treinamento. 2. Como há muitos professores, a preparação deveria ser melhor [...]. Nós não queremos tantos professores. Treinamento mais longo. Escola Primária agora com currículo mais rico. O professor deve estar familiarizado com todas essas coisas desse currículo rico, consequentemente o programa da Escola Normal é muito amplo para enfrentar esta situação.

A educação tem se desenvolvido rapidamente como uma ciência. Na Escola Normal disciplinas como psicologia educacional, medidas [...] e nada de escrita, aritmética, artes, etc.

Vejam as garotas algum tempo atrás, a garota antes de ir à Escola Normal se formava no ensino médio, conhecia a situação da escola antes – [mesmo] dos pais ou de outras pessoas. Hoje em muitos casos temos menos tempo agora para a aritmética do que antigamente.

Que tipo de curso nós queremos dar na Escola Normal?

Algum [tempo] atrás, na época do Dr. Upton, a aritmética na Escola Normal era uma revisão da aritmética comercial. Critica a maneira de simplificação das frações pelo máximo divisor comum como fazemos hoje. Isto é um curso de aritmética avançada – absolutamente nada naquele curso naquele momento.

Mas isto agora mudou. Eles ensinam o que deve ser ensinado.

⁸⁵ Upton ao tratar do Ensino Normal usa o termo *menina* substituindo “professora”, o que me fez pensar sobre a questão da feminização do magistério, em especial, no ensino primário, conforme já referido anteriormente nesse trabalho.

Há um outro tipo: aquele onde eles ensinam métodos e dispositivos. Tente enfrentar as condições como vemos hoje. Sabemos muito mais sobre o ensino de aritmética do que era possível há 25 anos. (Diário, p. 221-222).

Esses registros se encerram contabilizando os elementos favoráveis ao ensino da aritmética naquele momento: *dificuldades de problemas classificados, testes padronizados, medidas, testes diagnósticos. 25 anos atrás ninguém levantou a questão: vale a pena ou não?* E informa que *Dr. Bagley está trabalhando nesta linha*. Essa informação é seguida de registros sobre *matéria profissionalizada*, uma expressão nova entre as anotações do curso com o professor Upton, que afirma: *os cursos antigos não dão conta de reconhecer esta enorme quantidade de novos métodos. É mais importante para o professor conhecer estas coisas e dar na sala de aula o que for utilizável, aquilo que funcionar melhor*. Upton se diz realmente surpreso que uma moça em sua aula de sábado gaste bastante tempo com exercícios que ele considera em desuso: *Não tão longe de Nova York grupos de professores usam este tipo de ensino* (Diário, p. 223).

As aulas seguintes tratam da questão da *matéria profissionalizada*, cujos objetivos são muitos. *Além daquelas 100 combinações de adição, incluindo zero e inversos*. As anotações tratam das características dessas combinações chamadas de *década* ou *pontes de dez* ou *adicionando por terminações*. A referência bibliográfica é *Aritmética Corretiva* de Mr. Osburn, autor que fez pesquisas sobre o uso prático da aritmética e *examinando problemas na vida*, sugere sua metodologia para a adição de coluna, o transportar na multiplicação, a aplicabilidade da adição por terminação e esta *feita de cabeça*. Sobre a *natureza da matéria profissionalizada* e considerando as primeiras séries:

supõem que os professores primários não necessitam de muita instrução porque o que eles têm de ensinar, adição, subtração, multiplicação, eles já conhecem. É um erro. Matéria profissionalizada de séries iniciais para mais avançadas. O pressuposto é que eles já sabem como ensinar. Há 25 anos livros não falavam sobre adição por terminações. Análises dessa operação para inventário de habilidades isoladas. No verão, em minha classe de 200 estudantes (professores que vêm para Escolas de Professores estão na melhor High [School] de professores dos EUA) somente ¼ desse grande número sabia combinações fundamentais da adição (Diário, p. 225-226)

Os registros do diário acentuam que *nós temos que considerar as habilidades em adição, estudar as combinações fundamentais, as dificuldades relativas das combinações, a graduação das dificuldades e verificação*. Tratam da *Psicologia do vínculo: aritmética do vínculo leva-nos*

para experimentos, pesquisas dos usos práticos da aritmética. Testes, exercícios, trabalho de correção, brincadeiras e jogos (todos tipos de atividades):

A psicologia dos vínculos leva-nos aos experimentos (como adicionar, do fim, do começo, etc). A questão inteira de Brincadeiras e Jogos é uma tarefa difícil porque o jogo deve interessar toda a classe e valer a pena. A coisa toda deve ser harmonizada. Por exemplo, no “Saco de Sementes”, somente uma criança está ocupada (perda de tempo). Por que há tábuas de multiplicação na aritmética de Upton? (um superintendente perguntou na Convenção de Cleveland). Elas estão lá como um meio para um fim, não como um fim em si. Professores encontram problemas no ensino da aritmética no primário, por causa da falta de graduação ou orientação (melhor).

O professor do primário está sempre [...] pensa em detalhes excessivos e necessita de abordagem sistemática – não ensina bem.

O aspecto da linguagem é uma outra dificuldade. Imagine um professor sem treinamento suficiente, sem tempo suficiente para todas essas cousas. Nós vemos na subtração como o cuidado com a linguagem exige tempo, como poderia essa garota⁸⁶ ensinar bem?

Dê algum treinamento em aritmética – aritmética social, ou aritmética comercial é o que ela quer.

Na Escola Normal eles também precisam disso, além da Aritmética Profissional para o Ensino Primário, Aritmética Profissional para o Ensino Intermediário e também Aritmética Econômica e Social, para suas próprias vidas. Pessoalmente eles necessitam desta última. Dr. Upton recebeu uma carta esta manhã de uma professora que comprou uma casa 7 anos atrás e fez um empréstimo. Agora ela investiu em outra, mas ela não entende o mecanismo do investimento (Diário, p. 227-228).

Ainda sobre *matéria profissionalizada*, Alda registra que o professor Upton cita um colega do curso no TC - *em termos técnicos e gerais a matéria profissionalizada significa isto, de acordo com o Dr. Bagley: à medida que subimos, a matéria deve ser aumentada*. Upton indica que a matéria profissionalizada *diz como fazer* para graduar as dificuldades e dá alguns exemplos de problemas mais elaborados com frações: *Dr. Upton não pensa em dar estas coisas para as crianças, ainda que elas sejam muito inteligentes*, enfatizando a importância de o professor saber o momento certo de aumentar as dificuldades. Outra questão que Upton enfatiza diz respeito à habilidade do professor em manter viva a aprendizagem já feita na aritmética:

A matéria profissionalizada (assunto profissionalizado) – no Ensino Médio Júnior, não deixe as crianças esquecerem-se de sua aritmética. É o tempo onde elas vivem mais a aritmética. Eu não quero dizer somente a aritmética, mas a geometria intuitiva, algumas equações também. No 9º ano do ensino médio júnior, eles dedicam muito tempo à álgebra, trigonometria.

Na 7ª série – Aritmética

Fórmula

Equação

Gráfico

Geometria intuitiva

Quando essas crianças vão para a 9ª série, elas não sabem mais a aritmética aprendida

⁸⁶ Novamente o uso do termo no feminino para designar quem ensina no curso primário.

na 7ª série.

Na 8ª série a aritmética ocupa apenas um quarto do tempo; quase todo o tempo dedicado à geometria. Quem é responsável? Por que eles não estudam aritmética depois da 7ª série? Porque na faculdade eles não exigem a aritmética para a admissão na mesma (Diário, p.233-235).

Na aula de 2 de maio de 1929 o professor lê um artigo no *Quarto Anuário – Departamento da Superintendência*, indicando uma ordem na graduação das dificuldades aritméticas, que Alda registra como *problemas modernos*:

- Dr. Upton lê o artigo acima e põe no quadro:
- I. Sem trabalho formal. Sem aula de aritmética
Use números tão grandes quanto necessários
 - II. Sem trabalho formal. Sem aula de aritmética
Contas quando necessário
Mudanças em casa
Compras para a mãe
Uso do número simples através de jogos
Numerais romanos até XII
 - III. Combinações de adição
Adição e subtração de 100
Multiplicação até 5x5 (31 fatos)
Divisão envolvida na multiplicação
1, 2, 5 até 100
Escrevendo até 100
Fração $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{2}{3}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{1}{4}$
Medidas e pesos
Escrevendo dinheiro \$1.25
 - IV. Finalisar multiplicação até 9x9
 Divisão curta
 Multiplicação com números de 2 e 3 dígitos
 - V. Divisão longa

Dr. Upton: na 3ª série, na maioria das escolas eles fazem o III. Contando por 1, 2 e 5 até 100.

A 2ª série faz isso (Diário, p. 235-236).

E na sequência o *significado de “trabalho formal”*: *o professor não é obrigado a dar fatos numéricos, perfeitamente livre. Nós esperamos que vocês tenham isso em mente. O programa consciente da parte dos professores não existe.* Conforme os registros do diário, Upton faz algumas considerações críticas sobre o programa do Estado de Nova York como: *algo é feito para cumprir sua obrigação, sua responsabilidade. A aula formal em aritmética está apta para significar um militar. Não há obrigação específica para as crianças, mas há uma obrigação definida para o professor. Dr. Upton não concorda.* O professor sugere que essas coisas incidentais foram escritas por *pessoas que não eram* [preparadas?] E parece ter uma indignação pela forma como a aritmética é tratada ou trabalhada com as crianças: *a aritmética é nada mais*

que a acumulação de certos truques que você deve aprender. E critica: tornar as atividades subservientes aos exercícios as atividades vêm primeiro; o desejo ... então eu temo que a aritmética vá sofrer (Diário, p. 237).

Os registros seguintes tratam do trabalho oral que deve ser observado no ensino da aritmética:

O trabalho oral deveria consumir praticamente toda a aula de recitação na 1ª e 2ª séries, $\frac{3}{4}$ do tempo na 3ª e 4ª e deve levar a uma crescente independência do papel e do lápis para fazer contas. Apenas trabalhos que não possam ser feitos mentalmente deveriam ser escritos no papel (Diário, p. 238).

As últimas aulas com o professor Upton tratam da questão das *atividades* nas primeiras séries e da *confusão atual entre motivação e atividade*. Alda anota a seguinte observação feita por Upton: *a palavra motivação não necessariamente uma atividade – motivação dá estímulos, primeiramente: aplicação, correlação* e que a palavra *atividade* está sendo usada *muito vagamente*. O professor cita o *Quarto Anuário – Atividades Sugeridas* p. 87, já usado na aula anterior e Alda registra: *Dr. Upton pensa que elas não são Atividades*, sugere que são, na verdade, *exercícios suplementares*. Sobre *Atividade* dá um exemplo com uma certa ironia – *Brincar de compras – é maravilhosamente não-econômica*. As anotações terminam com uma afirmação categórica de Upton: *o ideal é dar à criança o exercício específico que ela quer. Jogos podem ser inventados* (Diário, p. 238).

Outra questão tratada nas últimas aulas refere-se ao *que é o supervisor? Seu trabalho?* As anotações são bastante detalhadas:

Supervisor – Em alguns sistemas há o “supervisor primário” que é independente dos professores e supervisiona o trabalho nas 4 primeiras séries.

Em Saint Louis eles têm um sistema onde cada matéria tem um supervisor. Um supervisor de aritmética tinha milhares de professores, sob sua supervisão. Qual seria seu dever?

Vamos falar sobre um supervisor de um sistema que trabalhe ao menos com as seis primeiras séries, com no mínimo 100 professores. Vamos ver somente seu trabalho em aritmética.

Pelo menos nas seis primeiras séries

Pelo menos 100 professores

Apenas uma matéria – aritmética

Imagine que você foi escolhido como supervisor. O que você faria?

1. Reunião com todos os professores para desenvolver o espírito de corpo e obter informação sobre práticas passadas.

2. Obter métodos uniformizantes em todas as séries do sistema.

3. Uniformidade no ensino dos programas de estudo (por exemplo, se a divisão longa dever ser dada na 4ª ou na 5ª série).

Se necessário fazer o programa de estudo.

Interpretar o programa de estudo. (Pode, algumas vezes, prescrever métodos)

Como utilizar eficientemente os textos adotados.
 Visita preliminar _____ visita depois
 Reuniões de professores por séries, no espírito de um curso de extensão.
 Problema local de materiais
 Programa de testes
 ___Programa de recuperação
 Melhoria do ensino.
 Experimentos – trabalho de pesquisa.
 Provisão de materiais
 Casa limpa para bons dispositivos em métodos.
 Demonstração – professor. (Diário, p. 239- 241).

Ao final dessa longa lista de ações do supervisor: *lembre-se que o número de reuniões deve ser limitado. Uma das coisas mais difíceis é “acertar o passo”*. Penso que dessa forma os cursistas foram alertados para a necessidade de o professor ter foco, saber bem onde queria chegar e eleger estratégias para fazê-lo.

Considero que entre os cursos freqüentados no último semestre no TC, esse me pareceu fundamental para a professora Alda, uma vez que foi a disciplina eleita por ela para especialização e pela qual se responsabilizou no ensino público mineiro, no retorno a Belo Horizonte. Outro aspecto relevante dos registros do curso Metodologia da Aritmética, em relação à minha investigação, foi o fato de que as fontes me possibilitaram perceber as apropriações feitas pela professora dos princípios estudados nesse curso, como veremos no capítulo III, que trata da atuação docente de Alda Lodi.

2.2.4 O curso Filosofia da Educação:

O curso com Kilpatrick ocorreu no período de fevereiro a abril de 1929. O primeiro registro feito por Alda em 12 de fevereiro é uma referência à obra *Democracia e Educação* de Dewey⁸⁷. Embora seja uma longa citação, os registros transcritos abaixo sugerem que se tratava de um estudo que Alda fazia e não propriamente uma aula:

⁸⁷ John Dewey era professor da Universidade de Colúmbia, pareceu-me que não pertencia ao corpo docente do TC, mas eventualmente ministrava cursos lá, o que me levou a pensar que poderia ter sido professor de Alda em um dos semestres. Analisando os registros do diário entendi que sempre que seu nome aparecia tinha a conotação de uma referência de obra ou um estudo de suas ideias.

A função do conhecimento é fazer que se experiencie livremente.

A palavra “livremente” marca a diferença entre o princípio do conhecimento e o do hábito. O hábito significa que o indivíduo passa por uma modificação através de uma experiência, e sua modificação forma uma predisposição para a ação mais fácil e efetiva em uma direção similar no futuro. Assim ele também tem a função de fazer uma experiência disponível para outras experiências subsequentes. Mas o hábito, separado do conhecimento, não permite mudança de [...]: pela novidade.

Em outras palavras, o conhecimento é uma percepção daquelas conexões de um objeto que determina sua aplicação em uma dada situação. Respondemos às conexões e não simplesmente ao acontecimento imediato.

Dois aspectos desta disponibilidade mais geral e livre de experiências passadas por outras subsequentes podem ser distinguidas.

1. o poder de controle maior e mais tangível. O que pode ser administrado diretamente pode ser manipulado indiretamente; ou então podemos pôr barreiras entre nós e consequências inegáveis ou podemos evadí-las se não podemos superá-las. De qualquer modo, o conhecimento genuíno tem todo o valor prático atacando hábitos eficientes.

2. mas ele também aumenta o significado, o sentido experimentado, atacando uma experiência. Uma situação que respondemos caprichosamente ou por hábito tem um mínimo de significação consciente; não obtemos mentalmente nada disso. Porém, sempre que o conhecimento vem à cena determinando uma nova experiência, há recompensa mental; mesmo se praticamente falhamos em conseguir o controle necessário temos a satisfação de experimentar um significado ao invés de simplesmente reagir fisicamente.

O conhecimento provê os meios de compreensão ou de significação para o que ainda está acontecendo e aquilo que deve ser feito. O conhecimento de um médico é aquilo que descobriu através da familiarização pessoal e pelo que os outros confirmaram e registraram. Mas é conhecimento para ele porque ele supre os recursos através dos quais ele interpreta o desconhecido que o confronta, preenche os fatos óbvios parciais com fenômenos sugestivos e relacionados, prevê seu provável futuro e planeja conforme tudo isso. (Diário, p. 263-266).

Considero que esses registros apontam princípios pedagógicos relacionados à *experiência*, *interesse*, *conhecimento*, *ação e aplicação*, princípios esses destacados por Dewey como fundamentos da *escola ativa*, mas remeteu-me principalmente à obra desse educador intitulada *Como Pensamos*, presente na biblioteca da professora Alda, evidenciando ter sido bastante manuseada, pelas marcas de leitura às suas margens.

2.3 A biblioteca na formação de Alda Lodi: marcas, pistas, indícios e sinais

Os livros que Alda Lodi adquiriu e guardou podem revelar seu perfil, suas escolhas e preferências e, principalmente, as áreas pelas quais tinha maior interesse no campo profissional. A questão da formação de bibliotecas é tratada por Ana Maria Galvão e Poliana Oliveira no texto *O estudo de bibliotecas pessoais e a reconstrução de trajetórias de leitores* (2009). As autoras

discutem a ideia de que é possível compreender o perfil de um leitor a partir do que adquire e conserva em sua biblioteca pessoal, o que revela seu capital cultural, suas escolhas, bem como sua maneira de se relacionar com a palavra escrita. Afirmam que a biblioteca particular pode dar a ver como o sujeito construiu sua relação com o mundo letrado, de que forma sua história pessoal se insere na história mais ampla de circulação do escrito, de acesso à escolarização, de redes de sociabilidade características do lugar e da época em que nasceu.

As ideias trazidas por essa leitura me fizeram pensar sobre como Alda Lodi formou sua biblioteca e como se utilizava dela. Seria como questionam as autoras citadas *um local reservado ao lazer, às leituras prazerosas, ou um espaço de formação intelectual, de leituras úteis?* (GALVÃO e OLIVEIRA, 2009, p. 212). A tarefa de organizar, catalogar e analisar o conjunto dos livros e títulos adquiridos pela professora Alda levou-me à ideia de que sua biblioteca tenha significado sim um espaço privilegiado de *leituras úteis*, lugar de estudos, pesquisas e aprendizagem de seu ofício. A especificidade de sua biblioteca aponta para a opção feita pelos livros que favorecessem sua formação profissional, que lhe trouxessem o conhecimento necessário ao seu desempenho na carreira docente e na administração da educação, embora existam algumas obras de literatura.

À medida que conhecia melhor sua biblioteca fui constatando a importância que dava aos livros, sua preocupação em adquirí-los, sendo que dentro de muitos deles encontrava relações de outros que certamente ela pretendia comprar. A biblioteca é formada por muitas coleções de livros de referência na educação em diversas línguas, além do português: inglês, francês, italiano e espanhol. A professora adquiriu grande quantidade de livros em Nova York, marcando-os com sua rubrica “AL, NY” ou seu nome completo, a maioria com registro do mês e data da aquisição. E depois que retornou, Alda continuou comprando livros em inglês, como indicam várias listas bibliográficas que encomendou a um dos irmãos, em viagem aos Estados Unidos, fazendo nas próprias listas, observações para que ele procurasse o que havia de mais recente, dentro de cada tema. Mas, mesmo nas livrarias de Belo Horizonte a professora comprava livros em inglês, certamente devido às dificuldades em tê-los traduzidos para o português, naquele período. Em seu arquivo há grande quantidade de notas fiscais de compra de livros, tanto para sua biblioteca particular, quanto para as instituições em que trabalhou e dirigiu como a Escola de Aperfeiçoamento e o IEMG, marcados com os respectivos carimbos. Trago uma mostra de livros

selecionados na ampla coleção adquirida em Nova York, optando pelos títulos e autores mais divulgados no período, nos quais encontrei várias marcas de leitura feitas pela professora Alda:

Relação dos livros adquiridos por Alda no período da especialização em Nova York:			
Título	Autor	Referência	Marcas/observações
The Child and the Curriculum	John Dewey	The University of Chicago Press, Illinois, 1928 twentieth 20 ed.	Rubricado: A L, N Y, junho 1929
Experience and Nature	John Dewey	W.W. Norton & Company, 1929, 2 ed.	AL NY 1929
Interest and Effort in Education	John Dewey	The University Press Cambridge, I ed 1913	AL NY setembro, 1929, colou na primeira pg um recorte de jornal/texto "Interesse" de Achimedes da Mata (Rio, 1930)
Democracy and education	John Dewey	New York, The Macmillian Company, 10 ed.	AL NY 1929, marcou o tópico "Interest and discipline"
The School and Society	John Dewey	The University of Chicago Press, Chicago, Illinois. I ed 1899 Eleventh impression 1929	AL NY 1929
How We Think	John Dewey	New York, D. C. Heath & Co., Publishers, 1910	AL NY, junho, 1929
Human Nature and Conduct	John Dewey	New York Henry Holt and Company 10 ed, 1928	AL NY
Characters and Events vol. I e II	John Dewey	New York Henry Holt and Company, 1929	AL NY, 1929
Moral Principles in Education	William H. Kilpatrick	Houghton Mifflin Company	Mau estado de conservação
Froebel's Kindergarten Principles: Critically Examined	William H. Kilpatrick	NY: Macmillan Co., 1916	AL NY 1929
Source Book in the Philosophy of Education	William H. Kilpatrick	NY: The Macmillan Company, 1928	AL NY 1928; várias marcas de leitura no cap 8
Brief Course Series in Education: Foundations of Method - Informal Talks on Teaching	William H. Kilpatrick	NY: The Macmillan Co., 1926	AL Junho 1929
Education for a changing civilization:	William H. Kilpatrick	NY: Macmillan Co., 1928	AL NY 1928 marcas de leitura p. 128 em "The Changed Education"
Education for a changing Civilization	William H. Kilpatrick	NY: Macmillan Co., 1928	Com dedicatória de Ignácia Ferreira Guimarães - "dia da partida de NY, 06/06/1929.

Froebels Kindergarten Principles	Edward Lee Thorndike	NY Macmillan junho 1929	AL, NY
Elements of Psychology	Edward Lee Thorndike	A G Seiler, 1922, 2a ed	AL, NY
The Psychology of Arithmetic	Edward Lee Thorndike	NY: Macmillan, 1924	Pertencia a Amélia de Castro Monteiro
Growth in Spelling: Book 1 for grades 2 to 4	E Thorndike; Julia H Wohlfarth	Yonkers-on-Hudson: World Book Co., 1929	
Growth in Spelling: Book 1 for grades 5 to 8	E Thorndike; Julia H. Wohlfarth	Yonkers-on-Hudson: World Book Co., 1929	
The New Methods in Arithmetic	Edward Lee Thorndike	Chicago: Rand McNally and Co., 1926	AL NY1929 marcas nos sete primeiros capítulos do sumário
Studies in the Teaching of Arithmetic	Clifford Upton	Teachers College, Columbia University, 1927	
Educational Psychology	A. M. Jordan professor de psicologia da Universidade da Carolina do Norte	NY Henry Holt and Company, 1928	

Tabela 1– Biblioteca Alda Lodi/Museu da Escola de Minas Gerais

Algumas conclusões foram possíveis no trabalho com a biblioteca de Alda Lodi, entre elas, o fato de a professora adquirir os livros “do momento”, dos teóricos e autores estrangeiros mais conceituados no campo da Pedagogia, da Psicologia Educacional, Filosofia da Educação e da Administração Escolar, certamente revela sua preocupação em adquirir conhecimentos, manter-se atualizada na profissão e também ao desejo de ascensão na carreira. Por outro lado, possuir uma biblioteca de referência na educação, no período, bem como uma grande coleção de livros em língua inglesa poderia conferir-lhe *status*, distinguindo-a entre seus pares, o que também significava uma forma de posse do conhecimento e de poder. Essa questão acentua minha estranheza pelo fato da professora não ter feito uso de tais conhecimentos para realizar publicações na Revista do Ensino, ou mesmo por meio de trabalhos autorais, conforme já assinala anteriormente.

CAPÍTULO III

A ATUAÇÃO DE ALDA LODI NA ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO



Figura 10 – Reunião de professores (as) e autoridades na Escola de Aperfeiçoamento⁸⁸ - (data presumível, após agosto de 1929). Ao centro, à esquerda, assentadas: de frente, Alda Lodi, ao seu lado Lúcia Casasanta, Benedicta Valladares e de costas, Amélia de Castro Monteiro. Ao centro, à direita, os professores Edgard Renault, Lúcio dos Santos, José Maria de Alkmim, Firmino Costa, o Inspetor Geral da Instrução, Mário Casasanta e o escritor e poeta Carlos Drumond de Andrade. Fonte: Banco de imagens do Museu da Escola de Minas Gerais

Ao ser selecionada para cursar especialização no *Teacher's College*, em fevereiro de 1927, a professora Alda Lodi atuava no ensino primário, nas Classes Anexas a Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, como professora já nomeada, regente da primeira classe mista. Seu

⁸⁸ Há conjecturas sobre o fato de que essa reunião tenha sido convocada para discussões em torno das reformas educacionais do governo de Antônio Carlos-Francisco Campos. Os participantes, assentados em cadeiras baixas de uso dos alunos e a sala decorada com motivos infantis nas paredes, fazem supor que a reunião foi realizada na Escola de Aperfeiçoamento, após agosto de 1929, uma vez que a professora Alda estava presente.

retorno, após dois anos de estudos no TC, foi marcado pelo desafio de compor a equipe fundadora da Escola de Aperfeiçoamento, assumindo a cadeira de Metodologia da Aritmética⁸⁹. Isto significava tornar-se formadora de professores já efetivos há pelo menos dois anos no ensino primário em Minas Gerais; significava também colocar em prática o novo repertório pedagógico que conheceu na Universidade de Colúmbia, atuando em consonância com os objetivos de Francisco Campos, de formar profissionais de elite para renovar o ensino no Estado.

Numa retrospectiva do que abordamos até aqui, vimos que Francisco Campos, no comando de sua reforma de ensino⁹⁰, em 1926 fez pessoalmente reuniões de estudos com as diretoras dos grupos escolares; em 1927, realizou o Primeiro Congresso de Instrução Primária e, em 1928, organizou os cursos preparatórios para professores. Para além dessas ações locais, investiu naquelas para fora de nossas fronteiras, enviando a comissão de estudos aos Estados Unidos e contratando o grupo de professores europeus para contribuir no processo de renovação da instrução pública em Minas Gerais⁹¹. Nesse sentido, entende-se que a criação da Escola de Aperfeiçoamento, em 1929, veio consolidar o conjunto de ações de sua reforma, materializando suas idéias sobre a importância do Estado investir na formação dos professores.

A criação da Escola de Aperfeiçoamento em Minas Gerais foi objeto de pesquisa de Maria Helena de Oliveira Prates (1989), um estudo pioneiro que investigou a instituição do ponto de vista de seus objetivos, bases teóricas e filosóficas, instalação e funcionamento. A pesquisadora analisou os aspectos políticos, sociais e pedagógicos envolvidos na reforma Francisco Campos, desde seus primeiros movimentos junto ao governo de Antônio Carlos. Informou que em 1929 o jornal Diário de Minas deu ampla cobertura à movimentação provocada pela reforma Francisco Campos no Estado. A vinda da comissão de educadores europeus foi notícia em muitas reportagens, entre elas, a edição de 23 de fevereiro/29 que anunciou a chegada

⁸⁹ As diversas leituras feitas no campo da aritmética levaram-me a sintetizar que o termo provém do grego *arithmós*, que se refere aos números, enquanto o prefixo 'ar' implica reunir, compreendendo, portanto, que aritmética é a ciência que reúne - soma, subtrai, multiplica, divide números. A aritmética é o ramo da matemática que lida com números e com as operações possíveis entre eles, embora operações mais avançadas, tais como as manipulações de porcentagens, raiz quadrada, exponenciação e funções logarítmicas também sejam por vezes incluídas neste ramo. Trata-se da parte da matemática que estuda as operações numéricas e, por extensão de sentido, significa tudo que pressupõe um cálculo qualquer; abrange o estudo de algoritmos manuais para a realização de operações com os números naturais, inteiros, racionais (na forma de frações) e reais. Tais operações, no entanto, podem ser realizadas com o uso de ferramentas como calculadoras, computadores ou o ábaco, o que não lhes tira o carácter aritmético.

⁹⁰ A Reforma foi atribuída a Francisco Campos em termos muito pessoais, tanto do ponto de vista da concepção quanto da redação, sendo que seu Chefe de Gabinete, Bolívar Mineiro, teria afirmado que o Secretário, para elaborar o texto da Reforma passou alguns dias trancado em seu gabinete, de onde saiu tendo em mãos o texto completo do Regulamento do Ensino Primário (PEIXOTO, 1983, p. 94).

⁹¹ Ver PEIXOTO (1982), (SOUZA (2001).

do grupo com a manchete *Vêm a Minas alguns expoentes da pedagogia européia* e, na mesma página convidou para a primeira conferência pedagógica do ano, sendo palestrante o Inspetor Geral de Instrução, Mário Casasanta (PRATES, 1989, p. 99-102).

A publicação do decreto que criou a Escola de Aperfeiçoamento ocorreu em 22 de fevereiro de 1929, véspera da chegada dos educadores europeus a Belo Horizonte. A inauguração deu-se em 14 de março de 1929 e, como não havia local próprio para seu funcionamento, a Escola de Aperfeiçoamento foi instalada no prédio que havia sido construído para a Escola Maternal⁹², no governo de Melo Viana-Sandoval de Azevedo (1924-1926), à Avenida Paraopeba, hoje Avenida Augusto de Lima. Prates informou que há alguns desencontros sobre as datas, mas que, de acordo com as publicações do Diário de Minas, em 14/03 o jornal louva a grande obra de Francisco Campos sendo instalada naquele dia; em 15/03 anuncia a festa de inauguração e os discursos da véspera e em 19/03, o início das aulas com a primeira turma.

Portanto, na volta ao Brasil, em agosto de 1929, Alda Lodi⁹³ encontrou a Escola de Aperfeiçoamento já funcionando e a *missão européia* em atividade.⁹⁴ Os trabalhos desta última foram iniciados em fevereiro daquele ano com uma série de palestras, à noite, no Grupo Escolar Barão do Rio Branco. As professoras que regressaram antes de Alda também foram palestrantes convidadas para falar sobre os novos conhecimentos adquiridos no TC.

⁹² Prates (1989) informa que a Escola Maternal fora criada pelo Decreto n. 6833, de 21/03/1925, destinada a crianças de 3 a 6 anos, filhos de mães operárias e que, embora equipada, não chegou a funcionar. Mais tarde o prédio foi demolido para a construção do Fórum de Belo Horizonte.

⁹³ Lembrando que Lúcia Casasanta, Benedicta Valladares e Amélia Monteiro de Castro voltaram em 13 de fevereiro de 1929 e Ignácia Guimarães havia seguido para a Alemanha.

⁹⁴ O Jornal Diário de Minas, consultado no Arquivo Público Mineiro, noticiava que Francisco Campos se fazia acompanhar de alguns dos professores europeus em suas viagens ao interior de Minas Gerais, como aconteceu na inauguração da Escola Normal de Pitangui, em março de 1929 (PRATES, p. 103).



Figura 11 – Alda Lodi com Édouard Claparède⁹⁵, em 1930, na varanda do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, onde ocorriam reuniões pedagógicas promovidas pela Diretoria da Instrução. Foto encontrada em meio aos documentos na casa da família Lodi. Claparède veio a Belo Horizonte a convite de sua ex-aluna, a educadora Helena Antipoff. Atrás, de branco, a professora Amélia de Castro Monteiro. Fonte: Arquivo Alda Lodi/Museu da Escola de Minas Gerais.

⁹⁵ Fiz diversas leituras sobre os teóricos da educação mais influentes do período, entre eles, Édouard Claparède (1837-1940), que sintetizo nessa nota: nasceu em Genebra, Suíça; formou-se em medicina e direcionou sua carreira para o campo da psicologia experimental. Alguns de seus estudos influenciaram a teoria psicanalítica de Sigmund Freud (1856-1939). Em 1905, publicou *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental*, que teve grande repercussão. Em 1912, criou o Instituto Jean-Jacques Rousseau (ou Academia de Genebra), para o estudo da psicologia infantil e sua aplicação no ensino. Seu trabalho foi continuado pelo discípulo Jean Piaget (1896-1980) que, como chefe do Instituto, reformulou-o e integrou-o à Universidade de Genebra. Em 1924, Claparède foi um dos redatores do primeiro esboço de uma carta internacional dos direitos da criança e, no ano seguinte, foi co-fundador do Escritório Internacional de Educação, hoje órgão da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).



Figura 12 – Grupo de professoras e alunas da Escola de Aperfeiçoamento, sem data. Em primeiro plano, ao centro, a professora Jeanne Louise Milde, artista plástica belga que veio com a missão européia. Em segundo plano, da esquerda para a adireita, Alda Lodi é a segunda, Amélia de Castro Monteiro é a quarta e, nesse mesmo plano, a penúltima é Helena Antipoff. Fonte: Banco de Imagens do Museu da Escola de Minas Gerais

3.1 O desafio na Escola de Aperfeiçoamento: por uma nova escola em Minas Gerais

As fontes utilizadas para a escrita deste capítulo foram um texto datilografado pela própria Alda, no qual relata o trabalho realizado na Escola de Aperfeiçoamento, de agosto a novembro de 1929, apresentando também um plano de ação. A outra fonte analisada foi um caderno de anotações de uma das professoras-alunas de Alda Lodi, da segunda turma da

instituição, Imene Guimarães, datado de 1932, contendo registros das aulas de metodologia da aritmética.

Cumpre-me ressaltar que, embora existam muitos documentos no arquivo sobre a atuação de Alda como docente, a escolha dessas fontes deve-se às possibilidades que oferecem para a compreensão de seu papel na Escola de Aperfeiçoamento como membro da equipe fundadora, bem como para conhecimento de sua prática educativa e algumas de suas concepções pedagógicas no ensino da aritmética. Por meio dessas fontes foi possível verificar também algumas apropriações feitas por ela dos estudos realizados no TC, de ideias de alguns teóricos com os quais conviveu como Thomaz Alexander, professor do curso de Treinamento de Professores, Kilpatrick, do curso Filosofia da Educação e, especialmente, o professor Upton, do curso Metodologia da Aritmética.

Tratarei primeiramente do texto citado que é bastante esclarecedor sobre o que ocorreu na trajetória docente de Alda Lodi em seu retorno de Nova Iorque. Trata-se de 16 páginas datilografadas em vermelho com informações complementadas por Alda, à mão, com caneta tinteiro preta. Esse documento que chamei de relatório tem as páginas numeradas em papel sem pauta, amarelado pela ação do tempo, medindo 6,5 cm por 8,5 cm, encontrado em ordem numérica, sem grampos, em bom estado de conservação, embora em algumas páginas a tinta vermelha esteja bastante borrada. O relatório tem duas partes: uma primeira, com 13 páginas, onde a professora usa um tom coloquial na escrita, indicando que ela o preparou para ser apresentado como um relato oral sobre suas aulas e as atividades realizadas com as professoras-alunas, nos três primeiros meses de trabalho com a metodologia da aritmética. Percebo que, ao mesmo tempo em que Alda relata o que foi realizado, usando verbos no pretérito, usa verbos no futuro apresentando propostas a serem realizadas. Tais propostas evidenciam a influência das ideias do curso no TC, especialmente, o de metodologia da aritmética com o professor Upton, como o ensino centrado na criança a partir de suas experiências e interesses, a necessidade da graduação das dificuldades no ensino da aritmética e o dinamismo que devia caracterizar o processo de ensino e aprendizagem. As páginas finais do relatório, numeradas de um a três, referem-se à descrição de outra incumbência que Alda recebeu na Escola de Aperfeiçoamento: organizar bibliotecas escolares na rede pública da capital, o que veremos mais adiante.

Destaco no relatório o trecho a seguir, em que grifei algumas frases e palavras para enfatizar as atividades que haviam sido realizadas, bem como os propósitos para a continuidade

do trabalho e seu compromisso com alguns princípios educativos, que pretendia colocar em prática na disciplina:

Em fins de agosto, quando de regresso de minha viagem aos E. Unidos fui incumbida do trabalho – Metodologia da Arithmética (na E. de A). Nesses três mezes alguma coisa foi feita, não muita pela escassez do tempo.

Como Arith. não deve ser ensinada com o fim de Arith. exclusivamente, á parte das necessidades da vida, sem attender ás sit. reaes que a criança encontra, mas sim a ajudal-a a estimar, a medir, a comparar, a calcular, a tornal-a socialmente efficiente no manejo das sit. numéricas, entendemos iniciar nosso curso discutindo a criança e o programa escolar. Assim firmamos as bases do nosso trabalho - giral-o em torno da creança, aproveitando seus interesses imediatos como ponto de partida da educação.

O ideal educativo deve ser, concluimos tornar efficazes as relações reciprocas, das duas forças – cr. e os valores adquiridos pela experiencia do adulto. Portanto, o programa adaptado ao aprendiz e não este ao programa (grifos meus).

Em seu relato a professora usa pela primeira vez a expressão *escola nova*, contrapondo-a a *escola antiga*, ao descrever as atividades realizadas com as professoras-alunas:

As três turmas foram divididas em grupos de 6 a 8 e cada um apresentou conclusões das discussões (falar dos trabalhos). O resultado do trabalho em grupo é fácil ver, em que o respeito á personalidade alheia é desenvolvido, em que ha oportunidade para a iniciativa, o pensamento, a responsabilidade, a cooperação, indispensáveis a qualquer apprehendimento. Passámos a ver depois os característicos de escola nova tratando-a como uma sociedade, vendo os alunos individualmente para conduzil-os ao seu maximo desenvolvimento attendo ás diferenças individuais, ao meio, a todos os factores que influem no sentido quadruplo da educação – o desenvolvimento physico, intellectual, moral e social do individuo (falar do trabalho individual).

Na sequência, Alda introduz elementos que considere reveladores sobre como havia assimilado os pressupostos da educação progressista, estudados no curso de especialização em Colúmbia, elementos esses que me remeteram novamente aos registros que a professora havia feito no diário de anotações das aulas no TC. Alda faz uma declaração de princípios sobre como deveria atuar para integrar o ensino da aritmética ao conjunto das disciplinas, no curso regular da Escola de Aperfeiçoamento:

Mas hão de ponderar: si a cadeira é Methodologia da Arith. porque entrar nesse campo que parece não se relaciona, Não seria melhor entrar na matéria de uma vez? A razão está no seguinte: a escola antiga ensina matérias, geographia, leitura, arith, história. A escola moderna visa o desenvolvimento, ensina as creanças, ao inves de matérias, tem por objetivo seu desenvolvimento, garantir-lhes as possibilidades, (aqui Alda escreve à mão, entre as palavras) – “de se conduzir por si próprias, fazel-o senhor de seus actos”, fazel-o agente e julgador de suas açções. As disciplinas vêm pois como meio desse crescimento e, como tal, arithmetica é uma delas. Demais, si temos de aproveitar o

interesse, sem o que o trabalho não será profícuo, as matérias são dadas através de actividades. Seu valor não é intrínseco, mas está no serviço que presta, no emprehendimento e na compreensão dos affazeres da vida. Terá por fim solucionar os problemas que se nos apresentam. Sem attender a esse objectivo perderemos de vista a vida que rodeia o menino. Se Educação é preparo do individuo para viver mais efficientemente na sociedade Escola deve ser vida. Não são poucos os conhecimentos que adquirimos na infância e no curso secundário e que por falta de applicação pouco duraram, ficando delles apenas a lembrança, ás vezes amarga, da energia e tempo gastos inutilmente. (grifo de Alda)

A partir daqui o relatório apresenta algumas de suas concepções sobre a aprendizagem dos números pelas crianças, resalta os aspectos da aritmética que trabalhou com as alunas e cita os teóricos que estão à frente de experiências nesse campo nos Estados Unidos e Europa:

Feitas estas considerações geraes passamos a responder a pergunta: como se deve dar á creança de 7 annos o conhecimento dos números?

Virá a creança para a escola sem conhecer os números? Sim e Não. Conhece os nomes dos números aprendidos aqui e ali. Muito antes que ellas possam sentil-os claramente. Muitas vezes ella conta até 30 ou mais, certo ou errado, mas não poucas vezes , sem nenhuma compreensão da ideia de numero, sem ligar à palavra a (ideia de) quantidade. Estudamos então a evolução das noções de quantidades continuas e descontinuas na creança , na idade pre-escolar, - o primeiro despertar da quantidade, quando ella começa a perceber a ausência de um objecto de um numero pequeno, três, quando começa a apparecer a noção visual do numero. Ella não sabe contar, ella não sabe ainda falar, mas mostra por outros meios da linguagem que observa, que percebe a ausencia ou a presença de objectos. Ella não sabe contar, ella não sabe ainda falar, mas mostra por outros meios da linguagem que observa, que percebe a ausencia ou a presença de objectos. Falamos sobre experiencias feitas por McLellam, Dewey e Philips nos E. U., e Decroly e Degand na Belgica.

Embora sejam longas citações optei por trazê-las ao texto, uma vez que explicam com clareza as noções matemáticas e a especificidade dos conceitos com os quais a professora Alda conseguiu trabalhar em pouco tempo. Nesta espécie de prestação de contas que fez, provavelmente, na presença da direção da Escola de Aperfeiçoamento⁹⁶ e do corpo docente da instituição, procurou relatar com detalhes como trabalhou em suas aulas, citando as publicações e os autores analisados com suas alunas:

Vimos as etapas do apparecimento das noções quantitativas começando pelo primeiro despertar da noção, quando ella revela, por gestos, que percebe o desaparecimento de

⁹⁶ Ao inaugurar a Escola o governo mineiro entregou sua direção ao professor Lúcio dos Santos, que ficou apenas um ano, sendo substituído pela professora Amélia de Castro Monteiro, que permaneceu no cargo até a extinção da Escola em 1945, quando se transformou em Curso de Administração Escolar, funcionando à Rua Pernambuco, 47, no bairro Funcionários, hoje o prédio do IEMG. (PRATES, 1989).

um objecto de um grupo pequeno de 2 ou 3, ele é levado à imitação de mostrar 2 dedos, o emprego da palavra mais, significando a repetição de um acto ou com a significação da addicção, quando começa a distinguir o menor do maior, noção do 2, compreensão que 3 é mais que 2 e 1, quando conta não aponta certo os objectos, a compreensão de quanto, do muito, decomposição de grupos pequenos, formação de grupos de egualdades, depois mais tarde aos 3 annos e meio, quando começa a partir quantidades continuas, a partir em 2 e 4, a ter a noção de grupos de 4 e 5 objectos até quasi aos 5 annos, quando ella conhece bem de 1 a 5. Portanto, a creança vem para a escola com a noção de numero, da quantidade e o nosso trabalho será facilitar o crescimento dessa noção na escola como o foi na idade pre-escolar, isto é, através de experiencias. Tomamos algumas actividades de creança nessa idade e analysemos para ver o contacto com os números e concluimos que em quase todos há relações numéricas. O aspecto quantitativo das cousas é universal. Tudo que tem existencia existe em alguma medida, gráo, quantidade ou numero. Para ver as cousas com exactidão, precisamos entre outras, vel-as quantitativamente. Estudamos assim ~~a desenvolver~~ o conhecimento dos números, falando na serie, na razão, na collecção e na relação, assumpto bastante discutido fora e na classe, resultando um trabalho colectivo que aqui está. (grifo meu).

Fizemos um estudo dos problemas, sua elaboração.

Realidade de problemas:

No estudo dos problemas, fizemos uma analyse dos problemas das arithmeticas publicadas de Olavo Freire, F. T. D., Nelson Monção, Amedée Peret, Trajano, Souza Loubo, M. C. Netto, e da Escola Primaria, revista editada no Rio. Tenho aqui algumas dessas analyses. (grifo meu).

Pela expressão colloquial das frases que grifei acima pude vislumbrar a professora Alda, de pé, à frente do grupo ao qual fazia seu relato, manuseando papéis, mostrando relatórios, assumindo lacunas deixadas pelo trabalho e propondo avanços:

Ao par de alguns problemas que podem ser adaptados à actualidade. Muitos foram os problemas despidos complementamente de dados quotidianos, abstractos, desinteressantes, longe de todo de oferecer a menor parcela de realidade.

O tempo não nos foi sufficiente para a elaboração de problemas que despertassem a attenção e o interesse dos alumnos, do mesmo modo que os problemas que a vida nos depara vêm acompanhados do interesse e necessidade de os resolver.

Mas fizemos sentir a necessidade de se fazer uma investigação nas relações commerciais e particulares para se conhecer o consumo da arith. de todo dia, da arithmetica social, da arithmetica pratica, para determinarmos o que os meninos devem aprender, que a sociedade deles exige, e assim simplificaremos o trabalho da mathematica, tornando-o mais pratico, mais attrahente, mais útil, real. Investigações scientificas teremos de fazer para nos mostrar quaes são os problemas frequentes no commercio, na indústria, na casa. De taes investigações nossas professoras hão de ter bases scientificas, alguns tópicos terão de ~~subir~~ (ser eliminados), emquanto outros ganharão emphase.

Será este um dos fins do Club de Mathematica a ser fundado no próximo anno. ~~Uma vez, no inicio~~

Em nosso programma de trabalho, figura ~~Arith.~~ e ao lado da Methodologia, a Psychologia da Arith.

Assim, o estudo da natureza das habilidades arithmeticas, comprehendendo o conhecimento da significação do numero, a linguagem arith., o problema, o raciocinio, a Sociologia da Arithmetica.

Na natureza da habilidade arith. passe o professor para o estudo da medida arithmetica – estudando a habilidade no calculo, na solução dos problemas – sequencia dos topicos, ordem de formação das connexões, princípios geraes, a distribuição do exercício, o raciocinio (com cooperação de habitos organizados), utilização dos interesses instinctivos, interesse em arithmetica. (grifos de Alda).

As condições de aprendizagem – condições externas, hygiene dos olhos em arithmetica, o uso dos objectos, arithmetica oral, mental e escripta – o problema “attitude”, os jogos educativos.

Na escrita de seu relatório aparecem idéias que ela revê na medida em que escreve, corrigindo a si própria, buscando uma melhor redação, mais clara, para comunicar suas intenções de trabalho, como neste trecho: ~~No campo da Methodologia Correção, afim de facilitar a graduação, melhores meios para a aprendizagem, diferentes methods para atacar as operações, sendo todo o trabalho seguido de.....~~

Na sequência do texto há uma referência a *Osburn*, citado no diário de anotações das aulas no TC, à página 224, como autor de “Aritmética Corretiva”, de onde suponho a professora extraiu as seguintes idéias:

No campo da Methodologia da arith. vemos o estudo das dificuldades, fazendo, por meio de tests o diagnostico dos erros nas operações fundamentaes, a correção – a gradação dos exercícios de modo a serem as dificuldades vencidas cada uma a seu tempo, diferentes methods de atacar as operações, os problemas, o calculo mental, o escripto, a dosagem da materia, **sendo todo o trabalho seguido de aplicação nos grupos que são os nossos laboratorios.** (grifo meu)

A frase que ressaltai acima indica que já no primeiro ano de funcionamento da Escola de Aperfeiçoamento teve início, nos grupos escolares em Belo Horizonte, o trabalho orientado com base no ideário do movimento da Escola Nova, do ensino centrado na criança, na observação de suas dificuldades à luz da psicologia educacional. No texto-relato de Alda, os grupos escolares eram vistos como campo para estudos e pesquisas e um laboratório de aplicação dos *tests* sobre aprendizagem infantil para verificação das professoras-alunas:

Temos entrada franca em todos os grupos da Capital, portanto grande material à nossa disposição para experiencias, investigações e pesquisas.
Faremos ainda no nosso curso um estudo especial dos tests de arithmetica, adaptando o que for possivel, ou mesmo fazendo novos, para informação da habilidade de cada alumno, não só para dar ao professor as dificuldades e aptidão de cada um, como tambem para informar o alumno de suas próprias habilidades, applicando-os para desenvolvimento da precisão e rapidez.
Prepararão as professoras o material illustrativo das lições, com jogos, gráficos além de cultivar o melhor dos materiaes – o verdadeiramente actual – os jornaes.

Finalmente, com os resultados praticos obtidos faremos um programa de arith. para o curso primario seguido de instrucções para as professoras.

Para ampliação de nossos trabalhos projectámos a fundação do Club de Mathematica, que se incumbirá da solução de nossos problemas, elevando o aspecto social da mathematica.

Uma das actividades será a instalação de um banco e correio no grupo anexo à escola, para maior contacto com os números.

Alda passa um traço para separar uma observação que parece indicar o trabalho integrado de todas as disciplinas pautado pela instituição: *ainda não foi executado, sujeito ainda a modificações que se venham a fazer depois de discutido pelas professoras de Methodologia.*

Ao final de seu relato apresenta um planejamento em três etapas que constatei ter sido adaptado a partir das idéias do curso Treinamento de Professores no TC, com o professor Thomaz Alexsander:

PLANO DA PRATICA PROFISSIONAL

1º periodo – Observação – estando definidas de antemão as bases da observação:

1 - saber o que observa;

2 - Ser capaz de reconhecer isto;

3 - Saber a situação da classe – creanças, disciplina – informação antes da observação.

Observação seguida de um relatorio minucioso, com problemas descobertos na classe. Esse relatorio é commentado e criticado em classes por todos os estudantes.

A critica deve ser objectiva, baseado nos princípios geraes do ensino – deve ser especifica e dar perspectiva.

O prof. da classe deverá algumas vezes ser chamado, para esclarecer pontos duvidosos.

2º período – Participação em que as prof. discutem e auxiliam nos planos de lições, na aquisição de material, e nas diff. Actividades da classe.

3º periodo – Pratica propriamente dita, em que as prof. estudantes tomam a responsabilidade da classe, assistida pelas outras prof. seguindo-se então a critica do trabalho. Nessa critica, far-se-á o possível para que a propria prof. faça a sua cirtica, e sejam estimuladas seggestões para maior eficiencia do trabalho.

Antes de terminar, quero lhes falar sobre o criterio usado este anno para a classificação das prof. No fim de cada mes, um test foi dado para revisão da materia dada. Como factor primordial na classificação entrou o interesse da prof. revelado nos seus trabalhos collectivos e individuaes nas discussões em classe, emfim, na sua actividade.

(Alda Lodi completa a frase à mão): Tenho aqui duas amostras dos textos, applicados em classe. (grifos de Alda)

Ao final, encontra-se um lembrete de Alda para si própria: *(Falar do curso das prof. primarias) Parece que essa medida vem em parte resolver o problema do desequilibrio entre a pratica prof. e as aulas de methodologia.*

3.2 Organizando Bibliotecas Escolares: a importância de formar leitores

Como afirmei, o texto datilografado pela professora Alda contendo o relato sobre o trabalho assumido na Escola de Aperfeiçoamento, trata da outra incumbência que recebeu, além da disciplina metodologia da aritmética. Optei por trazer o conteúdo das outras três páginas do referido texto, que informa um pouco mais sobre seu trabalho na instituição, propiciando estabelecer uma relação entre essa incumbência e a constituição de sua própria biblioteca, sua preocupação constante em adquirir livros e usufruir dos conhecimentos que estes podiam possibilitar a uma professora, enfim, ao valor que conferiu à leitura:

Coube-me também a organização da biblioteca escolar. Na esc. Tradicional, a bibl. é considerada antes um luxo do que uma necessidade. Ha poucos anos atrás, poucas eram as escolas públicas que possuíam bibl., e isso justamente pela actividade escolar que se limitava a um unico livro – o de leitura (o de geog.,o de hist.etc). Mudanças, porém, em methodos e processos de ensino exigem que a bibl. suppra o unico livro de classe, enriquecendo as experiencias dos escolares (promovendo facilidades para a consulta de autoridades para o uso de revistas tão bem como o de livros, e o material suplementar como gravuras, lanterna mágica, etc). A bibl. deve ser considerada como uma agencia que manipula e controla os materiaes educativos, de instrucção. Na verdade, nenhum outro fator da escola reflecte mais do que a bibl. o ambiente educativo da escola. A bibl. deve ser considerada quasi como um templo, é a verdadeira garantidora da educação, é o seu alimento, uma vez que nella se tem a felicidade de conviver com os grandes espiritos, os mestres sempre dispostos a nos ensinar, transmissores da Arte, da Sciencia e da Justiça, emfim, da experiencia humana.

Pois bem, em cooperação com as prof.–alumnas, daremos para o anno, uma nova feição à nossa bibl., de acordo com a classificação Decimal de Dewey, plano esse que se destina a grandes bibl. A nossa ainda é pequena, mas não são muitas vezes, as pequenas cousas que se tornam grandes?

Alda completa sua idéia com a caneta tinteiro:

“As grandes instituições têm sempre origem modesta”

Para melhor compreender a relação da professora Alda com os livros, a pertinência de sua indicação para a tarefa de organizar bibliotecas escolares e o papel dos livros no movimento escolanovista, algumas leituras trouxeram-me importante contribuição. Na introdução do texto *Livros por toda parte: O ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil*, a historiadora da educação Diana Vidal (2000) trata essa questão citando ideias contidas no livro *Escola Moderna: conceitos e práticas* de Maria dos Reis Campos. Segundo Vidal, esse livro foi publicado pela primeira vez em 1931, como resultado da viagem de estudos que sua autora realizou aos Estados Unidos, em 1930, sob o patrocínio da Associação Brasileira de

Educação e *The Institute of International Education*. Vidal (2000) traz a citação dessa autora que demonstra seu pensamento sobre o papel do livro na educação renovada:

Costuma-se em geral opor à idéia de escola nova a de escola livresca; à de ensino moderno, prático e concretizado o de ensino por informação, isto é, por aprendizagem feita nos livros. E com isso há quem pense que o livro é repudiado pela escola moderna ou quando muito tolerado, em certas condições. Nas escolas modernas, entretanto, a biblioteca é parte integrante e da mais alta relevância no organismo escolar. Nas escolas mais modernas se vêem livros por toda parte, tendo-os os alunos com fartura à sua disposição, como acontece, por exemplo, nos Estados Unidos.⁹⁷

Vidal acentua que, *construída por jogo de oposições – escola nova versus escola livresca e ensino moderno versus ensino por informação* – a idéia da autora citada *signalizava um momento de ressignificação das formas de apropriação do livro no universo escolar* (2000, p. 335)

Essa valorização do papel dos livros na escola nova está posta no relatório de Alda que apresentou como pretendia implementar as bibliotecas escolares, favorecendo o trabalho dos professores, a aprendizagem dos alunos, criando para estes espaços de entretenimento. Ressaltou o objetivo principal da biblioteca infantil de desenvolver na criança o gosto pela leitura. E para essa importante tarefa contaria com a contribuição de uma colega que, tanto quanto ela própria buscou conhecimentos fora do Brasil para alavancar o ensino por aqui:

Fará parte do nosso programma – a organização das bibl. das prof., nos grupos, e a bibl. infantil, cujo objectivo principal é despertar o gosto pela bôa leitura. O factor mais importante para desenvolver esse gosto é dar á creança oportunidade para lêr bons livros. A selecção destes será feita no curso de Leitura, dirigido por D. Lucia S. M. Castro. Habituar a creança a ler desde cedo, e não apenas como ler, é esse o maior thesouro que a escola lhe pôde dar. Para isso fundaremos annexo à Bibl. o Club de Leitura. Deve ser a bibl. um logar attrahente, de modo a impressionar vivamente os alumnos que darão a ella, então todo o valor que merece. A bibliothecaria deverá ter uma prof. que poderá oriental-os, capas de fazer sentir aos meninos que a bibl. è um dos entretenimentos mais agradaveis e uteis, facilita o trabalho, eleva-os no conceito social.

E especificou as características que deve ter a biblioteca de acordo com os quatro anos do ensino primário:

No 1º anno do curso primario as actividades da bibliotheca terão a fôrma de fazer com que as cr. se sintam a vontade, numa athmosphera de conforto e prazer, alegria e satisfação, ouvindo historias de livros lidos pela bibliothecaria e professora da classe. Outras vezes irão á bibliotheca para ver, por ex., uma exposição de gravuras que interesse a eles. Outras para ver figuras nos livros, o prazer de folhear-os.

⁹⁷ Campos (1936) conforme citada por Vidal (2000)

No 2º ano, quando eles já lêem, poderão retirar livros ~~da biblioteca~~ sob a orientação cuidadosa e inteligente da bibliothecaria- professora. E, quando elles vão ~~á biblioteca~~ para buscar uma informação, resposta a uma pergunta, como por ex., “como vivem as formigas debaixo da terra?”, e a bibliothecaria inteligente lhe der um livro que responda á sua pergunta, então a cr. sentirá que de, facto a bibl. é uma fonte agradável de informações.

No 3º e 4º anos as actividades ~~na bibl.~~ continuarão esperando-se que da escola-casa para a escola da vida levem eles a escola dos mestres do pensamento humano, como alguém já disse.

Alda evidenciou o papel que devia ter a biblioteca na instituição, devendo funcionar de forma integrada ao que se passava na escola, oferecendo subsídios aos professores e alunos nos temas que seriam estudados e nas atividades que ali se realizassem:

Uma intima relação entre a bibl. e todas as outras actividades deve existir. Si, uma classe estiver, estudando por ex., insectos, a bibliothecaria deverá preparar a bibl. facilitando livros referentes ao assumpto, nas mesas assim como gravuras e todo o material illustrativo para a lição.

Emfim, será de nosso plano o estudo da organização e administração ~~das bibliothecas~~, (dessa valiosa instituição) escripturação, classificação dos livros, catalogação, etc.

A professora encerrou suas proposições enfatizando como deveriam funcionar as bibliotecas escolares enaltecendo a função social e educativa destas na educação:

E assim, organizando as bibliothecas escolares, conforma reza o nosso Regulamento de Ensino, daremos aos nossos estudantes o meio mais efficaz para resolver as suas difficuldades, o mestre mais solícito da educação, campo fecundo, onde, verdadeiramente, são hauridos todos os conhecimentos.

Trabalhar com esse relatório possibilitou-me articular dois tempos distintos na trajetória de Alda Lodi: o de sua formação em Nova Iorque e o de sua prática docente no trabalho de formação de professoras na instituição inaugurada em Belo Horizonte como ponto alto do governo Antônio Carlos-Francisco Campos. Considerei que esses dois tempos constituíram a base sólida da carreira da professora que a partir daí foi ascendente, tornando-a uma personagem de destaque na história da educação mineira.

3.3 Ensinando a ensinar Aritmética: *a thecnica falha, o raciocínio guia*

Tratarei na sequência da análise das anotações do caderno de Imene Guimarães, o que significou trabalhar com uma fonte privilegiada para compreender alguns aspectos da atuação de Alda Lodi como professora da disciplina metodologia da aritmética, na Escola de Aperfeiçoamento. As anotações do caderno referentes às aulas no período de 13 de agosto a 2 de setembro de 1932, possibilitam perceber como a professora mobilizou alguns dos conhecimentos adquiridos no curso de especialização no *Teacher's College*, bem como relacionar a metodologia que utilizou com suas alunas, com os registros que fez em seu diário de anotações das aulas no TC, em especial, com o professor Upton, na mesma disciplina. Na capa do caderno as inscrições: *D. Alda - Imene Guimarães - 14-8-932*; é do tipo brochura, com as dimensões de 6,5 cm por 8,5 cm, 28 páginas pautadas, capa de papel com estampa gráfica em duas cores, em gramatura mais espessa que a das páginas. Está em bom estado de conservação e embora os registros tenham sido feitos a lápis, encontram-se legíveis.

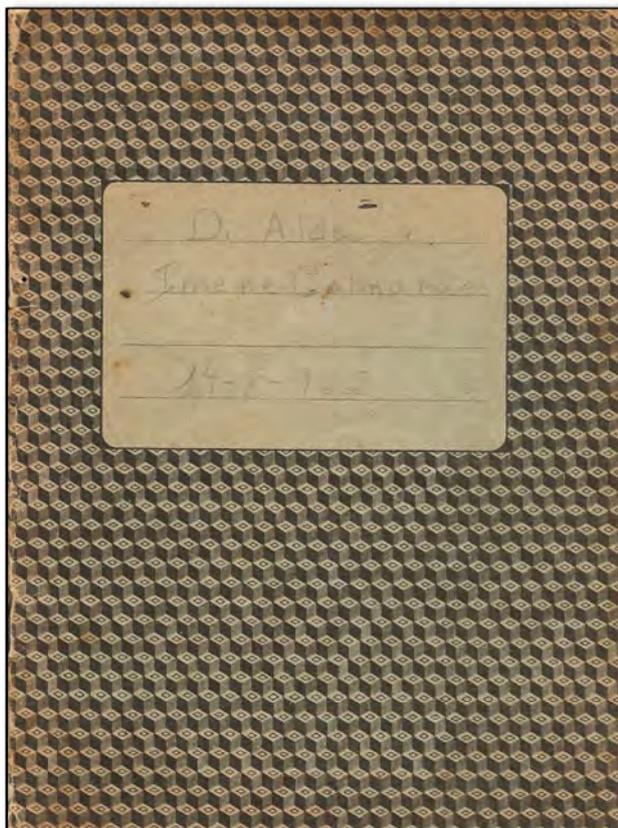


Figura 13 – Capa do Caderno da professora-aluna Imene Guimarães, da Escola de Aperfeiçoamento - 1932
 Fonte: Arquivo Alda Lodi/Museu da Escola de Minas Gerais

Em busca de compreender melhor os usos desse tipo de suporte na investigação histórica, a leitura do livro *Cadernos à vista – escola, memória e cultura escrita*, organizado por Ana Chrystina Venâncio Mignot (2008) contribuiu na decisão de tomar o citado caderno como fonte. Entre os eixos que estruturam o livro, destaco: os que tratam dos usos dos cadernos escolares; os que fazem um balanço dos estudos feitos nesta temática no âmbito da historiografia da educação e, especialmente em nosso caso, os que se referem às iniciativas pessoais e familiares de salvaguarda dos documentos produzidos durante uma trajetória de vida escolar. Entre os textos, contribuíram sobremaneira na exploração do caderno selecionado para análise, o de Antônio Viñao, intitulado *Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos* e o texto *Um objeto quase invisível*, em que Mignot inicia afirmando:

Estamos tão acostumados com os cadernos escolares que não nos damos conta de sua história, que se entrecruza com a história da educação. Passamos por eles despreocupadamente, sem enxergar que falam dos alunos, dos professores, dos pais, dos projetos pedagógicos, das práticas avaliativas, dos valores disseminados em palavras e

imagens, bem como das prescrições e interdições que conformam sua produção, sua circulação e seus usos. (MIGNOT, 2008, p. 07)

A pesquisadora aborda o fato de que a ampliação da noção de documento conferiu valor aos cadernos escolares, que passaram a ser considerados pelos historiadores da educação, pelos especialistas em currículo e formação de professores e também pelos psicólogos, como suporte revelador do cotidiano da sala de aula, tornando-os importantes objetos ou fontes de pesquisa. Confirmando esse novo *status* dos cadernos escolares, Mignot (2008) informa que alguns eventos acadêmicos têm sido realizados, elegendo-os como temática e fonte histórica, o que ocorreu em 2006, na Argentina e, em 2007, na Itália, congregando vários países da Europa, contando com a participação do Brasil e de outros países da América do Sul.

Concordo com as considerações da autora sobre o fato de que os cadernos escapam da guarda e preservação nos museus⁹⁸ ou arquivos escolares, ficam esquecidos dentro de armários e gavetas, perdem-se facilmente em meio aos muitos guardados, quando não são destruídos pelas mudanças de casa e pelos inevitáveis descartes de papéis acumulados durante a vida. Objetos de história e memória, os cadernos trazem as marcas da escolarização, as várias formas como aprendemos a registrar o que sentimos, pensamos e fazemos ao longo da vida escolar. São testemunhas do cotidiano nas salas de aula do passado, uns com seus borrões de tinta da caneta de pena, outros em que as letras são perfeitamente desenhadas ou mal grafadas, contendo as marcas das correções dos mestres, insistentes no respeito à norma culta da língua. A autora constata que os pesquisadores estão retirando os cadernos da *zona de sombra*, valorizando-os nas investigações sobre as práticas educativas no dia a dia das escolas, a história das disciplinas escolares e as mudanças na cultura escolar.

O texto de Antônio Viñao (2008) trouxe-me um alerta importante na tarefa de trabalhar com o caderno selecionado:

não existe um objeto que, contemplado de diversos lugares, seja sempre o mesmo. Da mesma forma, não existe um fenômeno, acontecimento ou assunto que, considerado de perspectivas diferentes, não mostre aspectos antes não-visíveis ou visíveis mas não apreciados. Tudo depende, pois, da posição que adota aquele que olha. O lugar de onde se olha condiciona não somente o que se vê, mas também como se vê o que se vê. (VINÃO, p. 15)

⁹⁸ No Museu da Escola de Minas Gerais, desde sua criação em 1994, vem se fazendo um trabalho para ampliar a coleção de cadernos escolares, tanto os do passado quanto os de uso atual nas escolas, pelo risco de se perderem os registros sobre a história da educação do tempo presente.

Ao longo do trabalho com os documentos do arquivo Alda Lodi, fui percebendo os diversos cadernos de *perspectivas diferentes*, como indica o autor. Aspectos que antes eram pouco ou nada *visíveis* entre eles foram saindo da *sombra* para ocupar outro *lugar*, o da evidência sob nosso “olhar móvel”, mais aguçado, à procura, para encontrar o que poderia estar nas entrelinhas, no não dito, latente. Dessa forma, de acordo com Viñao (2008),

aplicar esse pressuposto, o da perspectiva do olho móvel aos cadernos escolares como fonte histórico-educativa é algo relativamente simples: trata-se de uma fonte, não menos complexa que outras, que durante as duas últimas décadas vem figurando no cruzamento de três campos historiográficos relacionados, inclusive complementares, mas com diferentes enfoques e interesses: a história da infância, a da cultura escrita e a da educação. (p. 15)

As observações feitas pelos autores sobre *objetos invisíveis* ou *à sombra* descrevem bem o que ocorreu com o caderno com o qual trabalhei: a princípio, um caderno com anotações escritas há 78 anos, desbotado pelo tempo, subsumido em meio aos mais de 3 mil documentos que constituem o arquivo Alda Lodi. A partir de várias leituras interpretativas fui percebendo que as anotações do caderno de Imene Guimarães guardavam uma forte semelhança com as anotações do diário de Alda no TC, no campo específico da metodologia da aritmética como, por exemplo, os registros das páginas 228-238 do diário se repetem no teor do registro feito pela aluna Imene, à página 5 de seu caderno: *Todo o trabalho deve ser feito oralmente para depois passar a escripta. É preferível seguir um caminho longo sempre apelando pelo raciocínio, do que chegar ao resultado rapidamente pelo conhecimento de uma technica. A technica falha, o raciocínio guia, o que veremos mais detalhadamente na análise do caderno.*

Nos textos citados do livro organizado por Mignot, os autores, ao tratarem de cadernos escolares referem-se à infância, às crianças, aos alunos e estudantes, o que me levou por aproximação a situar entre eles o caderno de uma das alunas de Alda que, como indica Viñao⁹⁹, registrou “o que ocorreu em sala de aula quando a professora fechou a porta”. Dentre os campos historiográficos apontados por Viñao, que se interessam pelos cadernos escolares, dois deles têm especial proximidade com meu estudo:

um é o da transmissão das diferentes ideologias e valores no meio escolar, aspecto no qual os cadernos garantem, frente ao livro de texto, uma aproximação mais fidedigna à

⁹⁹ Viñao usa a expressão *caixa-preta da história da educação*.

realidade e às práticas escolares. O outro campo é o da história das reformas e inovações educativas. Se um dos problemas mais característicos da implantação e difusão das reformas e inovações é a defasagem ou distância existente entre as propostas teóricas, a legalidade e as práticas docentes e discentes, os cadernos escolares constituem uma fonte valiosa na hora de conhecer e analisar de um modo bastante confiável tanto os processos de implantação e difusão mencionados como os de hibridação, adaptação, acomodação, rechaço ou aceitação que costumam acompanhá-los. (2008, p 17).

Viñao aborda os diversos tipos de estudos e pesquisas que na atualidade ocupam os pesquisadores, bem como a tipologia e a história dos cadernos escolares, trazendo classificações entre as quais entendemos que o caderno de anotações de metodologia da aritmética se enquadra naqueles descritos como *caderno de trabalho ou caderno resumo, no qual cada aluno sintetiza, estrutura e desenvolve os ensinamentos de uma matéria ou disciplina em função das explicações do professor e de informações procedentes, na maioria, de textos escritos*". (VINÃO, 2008, p. 21).

Portanto, o caderno selecionado como fonte histórica foi utilizado para me aproximar da forma como a professora Alda se apropriou, adaptou ou transpôs idéias e noções do ideário escolanovista para a realidade das alunas da Escola de Aperfeiçoamento, em Minas Gerais, a partir de 1929. Outra questão aliada a esta é que o conteúdo do caderno possibilita perceber também a expressão pessoal e subjetiva de sua “autora”, a aluna, que pode ter anotado além do que foi dito ou, quem sabe, até diferentemente do que foi dito.

O início de cada aula é sinalizado pela data, os registros são muito minuciosos de forma a explicar bem os exercícios, os problemas aritméticos que, certamente, eram escritos no quadro. Esse caderno foi, provavelmente, precedido por outros referentes ao primeiro semestre de 1932, como também outros lhe deram sequência, de acordo com o que a aluna registrou na última página: *continua no outro caderno*. Suponho que as aulas do semestre anterior trataram da adição e da subtração e iniciaram a multiplicação, uma vez que, nesse caderno, a primeira aula anotada traz os seguintes registros:

Já vimos então 3 grupos de factos na multiplicação:

- 1) Multiplicações sem reserva
- 2) Multiplicações com reserva
- 3) Multiplicações em que entram zeros, com um só algarismo no multiplicador. Partindo da *somma* vamos levar o menino¹⁰⁰ a compreender que a multiplicação é uma *somma* abreviada

¹⁰⁰ Observo que em todo o caderno, nas referências à criança é usado o substantivo ‘menino’ - seria a aritmética ‘coisa de menino’ ou essa referência, sempre no masculino, se deve ao senso comum no período, ou ainda aos imperativos de gênero também típicos do período?

$$\begin{array}{r}
 2 \\
 3 \text{ dois} = 6 \quad 2 \\
 2
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 3 \\
 2 \text{ tres} = 6 \quad 3 \\
 3
 \end{array}$$

Depois daremos exercicios assim: 2 tres são ... tres 2 são...
 Vamos modificando esta linguagem aos poucos – 3 vezes 2 e finalmente introduziremos o signal X
 Depois que o menino compreende vamos passar adiante
 (Caderno de Imene Guimarães, p. 2)

Observo a professora Alda fazendo uso do aprendizado no TC por meio dos registros que sua aluna fez em suas aulas:

Kilpatrick – fez experiências com 3 processos para ver qual deles levava a maior rapidez e precisão

Aplicou estes 3 processos em creanças que não conheciam a multiplicação.

- 1) Memorização da taboada
- 2) O professor forneceu uma chave e depois deu exercícos de multiplicação que eram resolvidos consultando a chave que continha todos os factos de multiplicação
- 3) Partindo da soma, o professor deu explicações até chegar a interpretação da multiplicação pela somma

O último processo foi o que conduziu a maior rapidez e precisão

Esta experiência vem confirmar que o trabalho feito por associação é mais eficiente
 (p. 2)

Os registros tratam das dificuldades da multiplicação, apresentando-as detalhadamente com explicações que vão se aprofundando, afirmando que o ensino da aritmética é processual, que as etapas precisam ser respeitadas, enfatizando que a compreensão é a condição fundamental para a aprendizagem: *vamos fazer a creança compreender devagarinho ... se tivermos pressa, o menino não compreende bem e precisamos sempre explicar mais.*

Antes de se iniciarem os registros sobre a divisão há uma recomendação: *Na organização dos exercícos devemos ter em vista que os 81 factos da multiplicação precisam ser repetidos e que os mais difficeis mais que os mais fáceis.* (grifo meu)

Na tentativa de interpretar esses registros precisei me lembrar de que foram feitos num momento de efervescência no ensino em Minas Gerais, nos primeiros anos de funcionamento de uma instituição criada mediante uma proposta ambiciosa do governo, para reformar a escola pública, renovando a competência docente. E que todo esse movimento propunha uma escola progressista baseada no tripé bio-psico-social, trazendo para o campo de educação a contribuição

de ciências como a medicina, a psicologia, a sociologia, entre outras, o que fazia uma grande diferença na forma de conduzir o ensino. Nesse sentido, o aspecto da *repetição* que aparece no trecho acima me remeteu à crítica que pesava sobre a *escola antiga*, dita tradicional, pautada na ação de decorar, apelidada pejorativamente de “decoreba”, causando o sofrimento das crianças, oprimidas ou castigadas para decorar os fatos fundamentais. Nos registros do caderno observo que aparece a repetição que leva à memorização, mas a ênfase é dada na necessidade da compreensão que vai garantir à criança se apropriar do conhecimento aritmético, incorporá-lo ao seu repertório, fazê-lo valer em outras situações.

Sobre o aspecto da repetição considerei interessante me reportar a um livreto do arquivo da professora, no qual entendo, ela se baseou para preparar seu relato e, principalmente, propor avanços no trabalho com a metodologia da aritmética. Trata-se do “Boletim nº 25, da União das Repúblicas Americanas¹⁰¹, Série Sobre Educação, de junho de 1929, intitulado “O Ensino da Arithmetica” – *Novos Methodos de Arithmetica*¹⁰², autoria de Margaretta Voorhess, Inspetora da Escola Elementar Beaver de Boston/EUA, que faz uma crítica contundente ao ensino tradicional nesta área: *Emplastros educativos applicados á custa da colla da memória não mais se admittem nos novos typos de educação*. A autora afirma que de acordo com *a nova philosophia cada matéria escolar deve se justificar, ou a titulo de nova oportunidade para descoberta e expressão ou como necessidade vital no desenvolvimento da creança*:

¹⁰¹ Um texto na contracapa interna do livreto traz as seguintes informações: *A União Pan-Americana é uma instituição internacional mantida em Washington, D. C., pelas 21 Republicas americanas, a saber: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Equador, Estados Unidos, Guatemala, Haiti, Honduras, Mexico, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Peru, Republica Dominicana, Salvador, Uruguay e Venezuela*. Segundo os informes do texto, a União foi constituída voltada ao desenvolvimento e progresso do comercio, das relações de amizade e a promover melhor entendimento, mantendo a paz entre os países. Seu custeio era sustentado por cotas vindas da contribuição dos diversos países, baseadas nas suas respectivas populações e sua administração feita por um Diretor Geral e um sub-Diretor eleitos por um Conselho Diretor, formado pelo Secretário de Estado dos Estados Unidos e representantes diplomáticos ou especiais, em Washington, dos demais governos americanos. Um corpo de especialistas internacionais, estatísticos, redatores, tradutores, compiladores, bibliotecários e taquígrafos eram os responsáveis pelas publicações dos Boletins mensais em inglês, espanhol e português que registrariam o progresso pan-americano. Informa que sua *Bibliotheca Commemorativa de Colombo* possuía 70 mil volumes, 227 mil cartões de índice, uma numerosa coleção de mapas, de fotografias, clichês de lanterna mágica (explicar isto?) e negativos. Informa ainda que *a União acha-se installada em um bello palácio construído pela munificência de Andrew Carnegie e as contribuições das Republicas americanas*.

Uma nota que antecede o texto diz que: o seguinte artigo e todos os demais da serie sobre educação são traduzidos do inglês, adaptados e preparados pela Secção de Cooperação Intellectual da União Pan-Americana, a qual custeia as despesas de impressão. A reprodução destes artigos em qualquer periódico das Americas será vista com o maior agrado contando que se dê o costumado credito tanto ao autor como ao Boletim da União Pan-Americana.

¹⁰² Outra nota informa que o texto foi traduzido da revista *Progressive Education, Washington, DC./abril-maio-junho, 1928*.

A arithmetica não deve, por certo, constituir excepção a esta regra; no entanto, mesmo nas escolas dedicadas a um esforço bem definido de transformar os velhos methodos rotineiros em experiências vitales, esta matéria ainda apparece como emplastro [...] talvez seja difficil vitalizar a aritmética devido ao facto de ter sido durante muitos annos tida em conta de disciplina mental, mediante exercícos formais, e também porque ella presta tão bem á formalização e á organização de livros de texto. No entanto o facto de que a arithmética pode assumir uma feição nova está sendo posto em evidencia nas numerosas escolas espalhadas por todo o paiz, nas quaes a própria crença é o meio de desenvolvimento de qualquer matéria. E o certo é que a arithmetica precisa assumir nova feição se é que virá a manter o logar que lhe compete na vida da creança. (VOORHEERS, 1929, p. 01)

A autora reforça suas idéias indicando que a nova pedagogia, baseada na psicologia e na nova filosofia educativa, exige que o ensino de cada matéria deva se constituir em um processo na vida da criança, escolhendo-se o método que melhor se aplique ao seu aprendizado. Acentua que tanto para o professor quanto para a escola esse novo processo vale muitas vezes por uma verdadeira “*contramarcha*”: ao invés de apresentar uma matéria já pronta, bem encadernada em um compêndio e de insistir para que a criança a aceite docilmente, *eis que se lhes manda estudar a propria creança* (VOORHEERS, 1929, p. 2)

Percebo nos manuscritos e planejamentos do arquivo e no caderno de anotações da aluna Imene Guimarães, como a professora Alda se imbuíu dessas idéias sobre o ensino centrado na criança, princípio básico da escola progressista, dita nova ou ativa, mas não abrindo mão de conhecer profundamente a aritmética, a natureza desta matéria, como propõe a autora do texto no referido Boletim:

[...] Não há duvida que a arithmetica é em grande parte uma matéria instrumental, da mesma maneira que o é a mecânica da leitura. Sem duvida a repetição e a memória terão de exercer um papel importante na aquisição de qualquer matéria instrumental. [...] para a creança pode o exercíco de repetição occupar o seu logar adequado com resultados finaes e a correspondente sactisfação. A recommendação “aprendei números usando números” já vae passando dos primeiros annos da infância para todo o curso da arithmetica [...] como função natural na vida do alunno. [...] o progresso baseado em actividade e experiência segue necessariamente duas linhas de desenvolvimento. A primeira, desempenha um papel immediato e vital na vida da creança. A segunda, mediante o uso imaginativo e applicado, proporciona oportunidade consciente para futuras descobertas. (VOORHEERS, 1929, p. 4)

As idéias da autora no livreto citado têm muito em comum com os registros do texto-relato da professora Alda, suas concepções sobre a aritmética, suas propostas a serem implementadas na Escola de Aperfeiçoamento, bem como as anotações de sua aluna no cotidiano

das aulas de metodologia. As fontes indicam que as recomendações da autora americana são muito semelhantes às recomendadas feitas por Alda e anotadas por Imene, por exemplo, sobre a aritmética se desenvolver pelo próprio uso, por meio de *experiências em brincar com jogos, contar, ver horas, medir, usar dinheiro, o banco, os diversos clubs, tomar assentamentos, calcular despesas, constituem a base em que descansa a aula diaria de arithmetica.* (VOORHEES, 1929, p. 5).

Nas anotações do caderno da aluna a metodologia trabalhada por Alda parece vir com suavidade, observo que ela procurou desmistificar o temor que o senso comum atribuía à aritmética:

a divisão não será uma novidade para o menino. Desde o 1º ano elle faz divisões com os 10 primeiros números. Ao mesmo tempo que vamos falar em multiplicação e divisão, vamos introduzir também as frações. (Caderno, p. 4)

$$\begin{array}{r}
 3 \\
 3 \\
 3 \\
 3 \\
 3 \\
 \hline
 18
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 6 \\
 6 \\
 \hline
 18
 \end{array}
 \quad
 18 \text{ dividido por } 6 = 3 \quad 18 \text{ dividido por } 3 = 6$$

Imene registra toda a explicação que foi dada sobre esse exercício:

18 pode ser repartido em 6 grupos, cada grupo ficando com três, e pode ser repartido em 3 grupos de 6. Vamos ainda dizer que 6 é chamado a terça parte de 18. Si forem 3 meninos e si tivermos 18 folhas de papel para dividir entre elles, vamos mostrar que cada um vae receber 6, resultado da divisão de 18 por 3. Este número não deve ser dado no início. Vamos começar com os meios e quartos que são de mais fácil compreensão. Si para cada caso de multiplicação temos um correspondente na divisão, o número delles é o mesmo nas 2 operações. A professora não deve lançar mão de números abstratos para introduzir as operações, mas aproveitar problemas reaes da classe, cujo resultado affete a creança. (p. 5)

Da mesma forma, outras apropriações são feitas, como na questão da multiplicação e divisão que são trabalhadas numa metodologia que apresenta gradativamente suas dificuldades, acompanhada de explicações sobre as possibilidades de superá-las. As explicações são claras: A

divisão encerra todas as outras operações e por isto mesmo é mais difícil. A divisão aparece sob aspectos diferentes (p. 6). Na sequência, são dados vários problemas exemplificando as duas idéias que podem ser associadas à divisão - a ideia de *partilha e a ideia de medida*. Um dos exemplos da ideia de partilha, sem resto, é o seguinte: *5 meninos recebem 100\$000. Quanto recebeu cada menino?* Exemplo da presença da ideia de medida, com resto: *um vestido gasta 4m, a peça tem 34m. Vamos fazer vestidos com esses 34m. Quantos vestidos poderemos fazer?*

Logo após Imene registra uma longa explicação para cada tipo de problema, a ideia que encerram, bem como a interpretação correta para todos os detalhes possíveis, destacando a questão do *resto* na divisão, o que ele pode significar nos problemas dados. Os exemplos seguem a norma de ir aprofundando as dificuldades da divisão inculcando nas professoras-alunas as idéias básicas da necessidade de graduação das dificuldades e a importância fundamental da compreensão: *Precisamos dar problemas aos meninos, esses problemas para que elle comprehenda que o resto depende da natureza do problema.*

Uma observação metodológica interessante é registrada nas páginas 5-6 do caderno, sobre a importância de se levar em conta a contribuição de outras disciplinas no ensino da aritmética:

Nosso trabalho sobre as operações tem sido feito sobre 3 aspectos:
Estatística – número de factos
Psychologia – diferença entre os diversos casos em relação ao alumno.
Pedagogia- conhecendo as estatísticas vamos procurar saber em que ordem dar de acordo com as dificuldades que os factos apresentam (p. 7)

A metodologia usada por Alda para “ensinar suas alunas a ensinar” aritmética apresenta outra questão interessante do ponto de vista didático: o fato de repetir o que ensinou fazendo uma revisão geral, uma síntese do que vinha sendo tratado, talvez o que chamamos de “repetição pedagógica:”

Divisão – é o inverso da multiplicação.
Vemos que todas as operações tem como base a contagem:
A somma é uma contagem rápida.
A subtração é o inverso da somma.
A multiplicação, uma contagem mais rápida e a divisão, o inverso da multiplicação (p. 7)

E aparece também um pouco de história da aritmética: *já vimos que a divisão era, a princípio feita no ábaco*. A aluna registra muitos exemplos de outro processo usado após o ábaco,

para enfim anotar que *depois deste processo apareceu outro que foi usado muito tempo na Europa e que ate hoje é usado pelos americanos*. Os registros exibem algoritmos para a divisão diferentes do que era ensinado nas escolas na época em que Imene era aluna de Alda, que é o mesmo usado e ensinado ainda hoje.

O tópico seguinte nas anotações trata dos *factos fundamentais*, exemplificando o aparecimento das *dificuldades de quociente* na divisão com 2 algarismos, quando há ou não há *reserva* e a necessidade de dosar as dificuldades para garantir o aprendizado:

Quantos dividendos teremos com 2 algarismos sendo divisor 11?
 O menor divisor de 2 algarismos é 11 e o maior 99.
 Com 11 temos como dividendo desde 11 até 109 – 99 divisões
 12 até 119 –
 91 até 909 – 819 divisões
 Se somássemos todas estas divisões encontrariamos 40.095.
 É esta a quantidade de trabalhos que temos, mas não vamos dar todos estes casos.
 A pedagogia é que vae dictar quaes os que precisamos dar, e a psychologia dirá quaes as diferenças entre uns e outros. (p. 8)

É bastante interessante observar a referência ao “menino” todo o tempo nas exemplificações, é como se ele estivesse ali para que a professora-aluna pensasse junto com ele: *o menino terá de fazer varias tentativas para encontrar o quociente. Elle experimentalá [8, 7, 6, 5, 4], somente este ultimo servirá*. Este “ensaio e erro” é bastante enfatizado como no trecho abaixo, no qual há um destaque para os resultados das estatísticas, orientadores da prática pedagógica:

Não podemos dar todos estes casos. Sabemos que havendo identidade de elementos, há transferência. Assim sendo não precisamos dar todos os casos da mesma natureza. Si temos 80% de dificuldade (erro) em determinado caso, vamos dar muitos exercícios neste sentido. Si em outro caso há apenas 2%, damos menos exercícios. Há vantagem em estudar estes casos e tirar a percentagem. Este trabalho, de separação dos casos [se] já foi feito vamos nos valer d'elle. Há muita vantagem em graduar este material, passo a passo. Vamos vencendo vagarosamente todas as dificuldades. Do contrario o menino ficará com uma serie de pequenas dificuldades formando uma grande dificuldade, que muito prejudicará seu trabalho. (p. 9)

A proposta metodológica para trabalhar a divisão vem com uma pergunta: *como vamos dividir o trabalho?* A resposta para cada item é acompanhada de exemplificação, mas ressalto apenas a sequência da graduação das dificuldades:

- 1) Factos fundamentais que decorrem da multiplicação.
O trabalho deve sempre ser feito de modo que um seja a recordação do outro e mais alguma coisa
- 2) Divisão de um numero composto por um simples, baseando-se nos factos fundamentais
- 3) Divisão que tem apenas um algarismo no quociente, deixando resto
- 4) Divisão em que aparecem restos parciais (exactas e inexactas)
- 5) Dificuldades de zero, referindo-se a zeros no quociente (zero final e zero intermediário) (p. 10)

A aula anotada em 27 de agosto de 1932 inicia com *Diagnostico de erros*, aspecto que é tratado em seis páginas do caderno, com muitos exemplos para cada tipo de erro que pode ocorrer na divisão. Ao final deste tópico as anotações enfatizam que:

Os erros das operações não tem sempre a mesma causa e por isto o mesmo remédio não serve a todos.

É portanto de grande vantagem fazer o diagnostico dos erros. Si pela freqüência delles nos exercícos podemos perceber a causa, muito bem, senão pedirem ao menino que faça em voz alta para comprehendermos seu processo mental. Sabendo a causa do erro, o remédio será apropriado e produzirá effeitos rápidos. (p.10)

Sobre a ineficácia de alguns procedimentos e exercícos, Imene anota questionamentos como os do trecho abaixo, no qual se evidencia o valor prático da aritmética e a ênfase na necessidade de se ligar o trabalho pedagógico, tanto com a aritmética quanto com as atividades sociais:

na pratica quantas vezes encontramos fracções como $15/67$? como $180/360$? E no entanto são números que nos causaram serias dificuldades na escola. E ainda hoje delles estão eivadas muitas das nossas arithméticas. Por que esses denominadores tão grandes? (Alda completa com a caneta tinteiro): Porq. o m.d.c., o m.m.c. dado isoladamente a regra de três? O uso dos problemas de dinheiro c/ fracção)

Falta-nos uma investigação em nossas relações particulares e commerciais para vermos quaes são os denominadores mais usados, quaes são os denominadores que se combinam, quaes são os denominadores que pertencem á mesma família.

Uma creança que trabalha na escola com a fracção $12/187$, está longe, muitas vezes, de fazer idea de $\frac{3}{4}$ da hora e no entanto ella terá necessidade daquella fracção com termos tão grande.

No estudo dos juros, problemas são dados para qualquer extensão (Alda completa: de tempo) descurando-se não poucas vezes dos prazos tão comuns na praça como 30, 45 e 60 dias.

Isto é tornar o trabalho árido, desinteressante sem um cunho de realidade, Dahi a aversão pelos números. Bem. Como evital-a? Baseando-se a arith. nas actividades sociais. Fazendo o menino observar, comparar e nunca receber uma formula do professor. A theoria por si nada vale. So tem valor quando se deriva da pratica. Portanto desligadas as duas, si apenas uma tivermos que escolher, escolhamos a pratica, que essa só por si vale. (p.12-14)

As duas últimas aulas anotadas no caderno sugerem uma longa exposição sobre os objetivos da aritmética, na qual é acentuado seu valor prático e formativo:

Alem dos objectivos geraes da educação, a arithmetica tem objectivos particulares. O desenvolvimento social depende do modo como é tratada a matéria. Si a tratamos convenientemente, ella concorrerá e muito para este desenvolvimento. Desenvolvimento intellectual nem é preciso dizer. Resolver problemas é o principal objectivo da matéria. Qualquer operação, qualquer parte da arithmética só deve ser apresentada á creança em problemas reaes. (p.14-16)

Prosseguindo, há anotações referentes a tipos de problemas: simples e complexos, concretos e abstratos, difíceis ou fáceis. E ainda observações quanto à redação dos problemas, que pode facilitar ou dificultar sua resolução.

O problema é simples ou complexo, concreto ou abstrato, conforme a pessoa que o vai resolver.

Não podemos, vendo um problema, afirmar si é concreto ou abstracto porque este depende da pessoa que o resolverá.

Ex – Do Ford e do Chevrolet –

É concreto em um lugar onde seja comum viajar de automóvel e abstracto em outro onde não haja automóvel.

Como então vamos seguir o princípio de ir do concreto ao abstracto?

De accordo com a situação, pois somente Ella pode dizer quando um problema é ou não concreto.

Conforme a redação, o problema si torna mais difficil ou mais fácil.

O problema traz sempre uma difficuldade a ser resolvida. Da combinação dos dados é que resulta a conclusão.

A redação sendo + - difficil, a conclusão também o será.

Ex – Uma casa está fazendo liquidação. Vamos lá e compramos vários artigos, cada um com um certo abatimento.

- a) 5% de abatimento
- b) 10% ,, ,, ,,
- c) 6% ,, ,, ,,
- d) 12% ,, ,, ,,
- e) 1% ,, ,, ,,

No fim vamos pagar. Temos ahi um problema grande para ser resolvido, grande porém fácil.

A extensão é coisa alguma para differenciar as cousas. O que as differenciam são as qualidades. x(1)¹⁰³

Este mesmo problema, em outra situação, dado pela professora á classe, em situação artificial, seria mais difficil.

No 1. caso, o problema apparece sob forma de historia, a situação é mais fácil, há o interesse pela historia, portanto appelo ao raciocínio.

As historias contendo problema são muito boas, principalmente para as creanças difficeis. Aos poucos vamos introduzindo mais e mais problemas até que elle (o menino) viva separado da historia.

¹⁰³ A professora Imene registra na margem inferior da página: *Quanta verdade em poucas palavras!*

O problema é um acto completo de pensamento. Alguns auctores dividem os problemas do seguinte modo:

Simplem – aquelles em que o resultado é encontrado com uma operação apenas.

Complexos – aquelles em que são necessárias varias operações.

Nem todo problema de uma operação é simplem, nem todo problema de muitas operações é complexo.

Muitas vezes reconhecer qual a operação a ser feita é muito + difficil do que resolver um problema com mais operações.

Problemas simples são os que estão mais dentro das experiências das creanças quer tragam uma ou mais operações.

Problemas complexos são os que estão fora das experiências das creanças ou de quem vae resolvel-o. (p. 16-21, grifos da aluna)

No trecho que acabo de transcrever, considero fundamental salientar os dois últimos períodos que associam a simplicidade ou a complexidade de um problema a sua maior ou menor ligação com as experiências das crianças. Percebe-se aí indícios claros do ideário de renovação educacional que, desde pelo menos o final do século XIX, sob diversas denominações, vinha defendendo a importância de se colocar a criança no centro das relações de ensino-aprendizagem.

Conforme já afirmei, a última aula anotada no caderno, em dois de setembro de 1932, sugeriu ter sido uma aula expositiva da professora Alda, trazendo uma discussão a respeito da preparação para a resolução de problemas, da qual destaco:

O objectivo do trabalho da arithmetica é dar ao alunno habilidade para resolver seus problemas.

Há o preparo particular ou especifico e o preparo geral.

O preparo particular se refere ao conhecimento de problemas typicos.

Si fossemos seguir este critério teríamos que estudar as diversas profissões e ver quaes os problemas typicos em cada uma dellas. O medico, o sapateiro, o ferreiro, etc, tem actividades diferentes; seus problemas são também diversos. Não sabemos qual a profissão que vae ser seguida por nossos alumnos, portanto não podemos dar estes problemas typicos.

Em certo grupo os problemas passavam de um anno a outro.

Preparação geral – leva o individuo a interpretação de qualquer problema

Assim o alluno poderá resolver qualquer problema dentro do limite de suas possibilidades.

O preparo geral é muito mais eficiente.

No diário de uma professora foi encontrada uma serie de problemas, todos do mesmo typo. (p. 22-24)

As anotações de Imene apresentam uma crítica de Alda Lodi à repetição de problemas do mesmo tipo, defendendo que a preparação para a resolução de problemas deveria ser algo mais geral e mais ligado ao raciocínio do que à simples identificação de uma forma à qual se deveria aplicar um procedimento:

A professora explicava qual devia ser o 1., 2.etc termos
 As quantidades da mesma natureza devem ficar juntas.
 Quando o menino fosse resolver outro problema, elle teria apenas que reconhecer sua
 forma.

Dar á creança a preparação particular é melhor não dar nenhuma. (p. 24)

Os registros seguintes reforçam a idéia fundamental no campo da aritmética trabalhada pela professora Alda desde o primeiro momento, de que a criança precisa da compreensão, precisa entender o processo implícito naquele problema com o qual está lidando. As anotações explicitam que *esta é a preparação geral pela qual vamos preparar a creança para resolver os problemas pela analyse dos termos quantitativos. O menino precisa ganhar habito de pensar; não queremos o pensamento só para a arithmetica.* De acordo com o que foi tratado nessa aula, considere a presença das idéias de Dewey, que pode ter sido professor de Alda no TC, em um dos três primeiros semestres do curso de especialização, conforme registrei no capítulo II. Na biblioteca de Alda há diversas obras de Dewey, entre elas o clássico *Como Pensamos*, livro que influenciou educadores e provocou mudanças substantivas nos rumos do ensino a partir de sua publicação.

Essa última aula enfatiza ainda outros aspectos importantes no ensino e na aquisição das habilidades básicas para a aprendizagem da aritmética. Considerei muito interessante a forma como Alda discute com suas alunas a vantagem oferecida pelo trabalho com situações-problema na aritmética. Como mostra a passagem a seguir, essa opção contribui para o desenvolvimento da apreciação da aritmética pela criança. O trecho evidencia ainda um dos pilares dos princípios escolanovistas: basear o trabalho nos interesses da criança.

Vamos suppor uma professora que faz seu trabalho em torno de números e outra que o faz por meio de situações problemáticas.

A 2. dará ao alumno o valor do numero no progresso da civilização. A construção de uma ponte, de uma casa, de qualquer cousa que traga progresso para o logar, quando aproveitada pela professora dará ao alumno uma attitude de apreciação para com o numero.

Lado quantitativo – esta apreciação o alumno terá de ganhar atravez do material que lhe é fornecido.

Penetração das cousas sociais – será conseguida pela arithmetica socializada, com material tirado da própria sociedade. [...]

Os problemas para fornecer estes productos, devem satisfazer a certas e determinadas condições.

Todo pensamento do menino é dominado pelo interesse. Toda aprendizagem deve estar dentro deste interesse.

Si assim é, claro que o material dos problemas deve ser pesado para que promova o desenvolvimento do pensamento.

Qual destes 2 problemas interessa mais á creança:

- 1) Quem pesa +, você ou eu?
- 2) Quanto nós dois pesamos? (p. 24)

De acordo com o que registra a professora-aluna, o primeiro problema interessa muito mais que o segundo. Ela também volta a afirmar que muitas vezes a redação de um problema torna-o mais fácil ou mais difícil, questão registrada por Alda em seu diário de anotações das aulas no TC, no curso de metodologia da aritmética, conforme ressaltai no capítulo II: *a fraseologia do problema torna-o difícil* (Diário, p. 216)

Na sequência das anotações aparecem exemplos de problemas que se referem à própria criança, reforçando o *interesse* como fator fundamental para promover o aprendizado:

Há problemas que vem satisfazer a uma necessidade inteiramente pessoal. Ex. Um menino deseja ler o “Pinocchio” sabe que o livro custa 3\$500. Abre seu cofre e verifica que ha lá apenas 1\$80. Elle precisa saber quanto falta e como vae arranjar dinheiro para completar. É um problema que só se refere ao próprio menino. A criança é curiosa; há problemas que fazem appelo a esta sua curiosidade.
E - Que idade você tem?
Eu tenho tantos annos, + a metade de tanto, x por tanto.
Podemos aproveitar esta curiosidade para a resolução dos problemas. (p.26)

Outra referência às experiências e interesses da criança aparece quando as anotações de Imene dizem que situar os problemas numéricos no ambiente em que a criança vive favorece o ensino: *os problemas relativos á casa da criança a interessam muito. Ex. Quem comprou batatas esta semana? Por quanto fulano comprou? E fulano? Quem comprou mais barato?* E ainda levar as crianças a pensarem sobre *assunto geral da escola como despesas, compras e verbas*. De acordo com a orientação anotada, a professora, apresentando aos alunos esses tipos de problemas facilmente conseguiria provocar o interesse da classe, alcançando um resultado melhor.

Os registros do caderno indicam a preocupação da professora Alda, como responsável por aquela disciplina, de fazer suas alunas compreenderem o princípio fundamental do ensino: a centralidade na criança, em seus interesses, dentro de sua realidade. E ir além: explorar situações diversas, ampliar os horizontes da criança para temporalidades e espaços físicos além daquele em que ela se situa, indicando trabalhar também com *problemas de geografia, historia*¹⁰⁴ – sugerindo a comparação entre a produção da várias cidades, população, superfície, densidade. E os *factos históricos; há quanto tempo se deram? etc. Estes problemas têm a vantagem de dar á criança o sentimento de civismo*. Outra referência à ligação com a realidade no trabalho pedagógico encontra-se no trecho a seguir:

¹⁰⁴ Grifos da aluna Imene Guimarães

problemas reais – são aqueles que existem, que não são fictícios. Os problemas de engenharia existem, portanto são reais. Não vamos porém tomar real neste sentido. Não é necessário apenas que a situação exista, mas também que esteja dentro da esfera das experiências da criança. É sob este ponto de vista que vamos encarar a palavra real. Real – o que pode ser complementada pelo aluno. Segue-se que um problema pode ser real para uma classe e não ser para outro. Ex – Em Cachoeira do Campo há muitas pessoas que nunca viram um trem de ferro. Um problema sobre bondes seria irreal para as crianças de lá. Trata-se de uma situação estranha. Há problemas que só se referem à localidade. Ex – Porque a Empresa de Vinho Muzambinho diminuiu o salário de seus empregados, durante o ano passado? Este problema é real somente em Muzambinho. Alias um ótimo problema pois concorre para dar ao aluno uma penetração das coisas sociais. Os problemas racionalizam e esclarecem os processos aritméticos, sendo também motivo para a sua aprendizagem. (p. 26)

As anotações referentes à última aula registrada no caderno indicam que houve aula de metodologia da aritmética o dia todo, uma vez que Imene destaca, saltando linhas – *Aula da tarde*, dando continuidade às idéias anteriores: *devemos trazer para a escola situações que favoreçam a adaptação dos alunos. O problema dos bondes muito pouco favoreceria aos meninos de Cachoeira do Campo. É verdade que o bonde poderia entrar no estudo dos meios de transporte.* Esta outra forma de ver a questão faz pensar que a professora Alda procurava levar suas alunas a observar todas as possibilidades para explorar as situações-problema, ou seja, se algo é inadequado de uma forma, pode ser adequado em outra abordagem na sala de aula. E também parece indicar que os problemas deviam ser discutidos amplamente, sugerindo esgotar as possibilidades que eles pudessem encerrar para trabalhar o raciocínio. A questão do problema real é ainda tema de outras anotações:

Real é tomado ainda por alguns professores como o problema que surge naturalmente na situação, sem exigir a formulação da professora. Ex - Suponhamos um menino encarregado da biblioteca.

Chegando 169 livros; em cada prateleira da estante só cabem 25 livros. Todas as estantes estão cheias. Quantas estantes são necessárias para colocar os 169 livros? O problema surge, independente de formulação.

As vezes o problema não é propriamente da criança mas se refere a uma actividade em que o menino esteja interessado. Ex – Os meninos vão visitar uma sapataria. Conversando com o sapateiro, este lhe diz que tem bastante serviço. Põe, em media, por semana, 3 meias solas em sapatos, a 5\$000 cada uma. [...] no salto, as moças gastam muito. Põe 15 em media, a 1\$500 cada uma etc. Os meninos, estando interessados, resolverão os problemas do sapateiro. Há certos problemas que se referem a determinadas actividades, outros porém não são identificadas com nenhuma. Os 1º são chamados problemas actividades. Os 2º são chamados problemas operações.

Si bem que os primeiros sejam mais interessantes, na arithmetica abundam os 2ª. Há professores que, tendo em vista levar a criança a resolução de certos problemas, começam dando estes problemas com números pequenos. Acontece que os meninos resolvem mas quando os números são maiores, o mesmo problema não é resolvido. Porque? Quando os números são pequenos o menino faz o calculo mentalmente e dá a

resposta sem saber que operação efetuou. Os nº sendo maiores, torna-se necessário a operação e os meninos não conseguem resolver o problema. (p. 27-28)

As anotações do caderno são encerradas com registros feitos na parte interna da contracapa, o que me pareceu uma avaliação de Imene sobre as aulas de metodologia da aritmética e também como considerações pessoais da aluna sobre a capacidade de se ensinar da forma proposta:

Si (fosse) se conseguisse ensinar uma classe desde o 1º. ano, pelo processo aconselhado por D. Alda, a arithmetica se tornaria para as creanças um verdadeiro instrumento para sua adaptação à vida e concorreria enormemente para torna las mais felizes e melhores.

Considerei que ter acesso ao caderno de uma aluna, provavelmente valorizado pela professora Alda, uma vez que o selecionou entre outros para guardar, possibilitou-me aproximar de forma privilegiada de sua atuação na disciplina que escolheu se especializar nos Estados Unidos, favorecendo sobremaneira o cruzamento de fontes em seu próprio arquivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Surpreendi-me em constatar que guardar os documentos do arquivo Alda Lodi para concluir este estudo, mostrou-se tarefa mais difícil do que encontrá-los da forma que os encontrei, dispersos na casa em que a professora viveu por longos anos e onde faleceu aos 102 anos completos. Foi mais difícil porque, ao encontrá-los, não fazia idéia do potencial que guardavam para se conhecer um período de grandes mudanças na educação em Minas Gerais. Fui me dando conta de sua significação como testemunha desse tempo, à medida que higienizava os documentos, com cuidado para deles não limpar a história que continham; à medida que lia e relia o conteúdo de cada um e fazia tabelas e quadros na expectativa ingênua, naquele momento, de capturar a história, trazê-la ao tempo presente para tentar entender, reinterpretar, ressignificar os fatos. Esse desafio significou compreender que a história faria com que o passado retornasse, porém *não de maneira intocada e pura, levando em conta que é no jogo entre a importância do presente para a compreensão do passado e vice-versa que a partida é de fato jogada* (SCHWARCZ, 2001, p. 7).

Foi um longo período lidando diariamente com a documentação e a biblioteca de Alda Lodi, tentando responder a perguntas que fazia a mim mesma: que documento é esse, pessoal, institucional ou oficial? E essa carta, quem escreveu para quem, qual o grau de parentesco com a personagem desse estudo? Como decifrar essa assinatura? Em que compartimento guardar as receitas de bolo, coisas de gênero? Papel de mulher? E seguir organizando a documentação em ordem cronológica, separando-a em pastas para não misturar os tempos. E depois, encarar o conflito de ter que “escolher com o que ficar”, selecionar aqueles “papéis de memória” que “coubessem” no recorte de tempo e objetivos definidos para análise. Cumpridos esses protocolos que delimitam o estudo acadêmico, segui buscando “ligar” os estudos teóricos, as leituras da revisão bibliográfica, as visões e versões dos pesquisadores que me ofereceram suporte na temática, com uma metodologia de trabalho adequada para desenvolver a dissertação e chegar a um bom termo: o trabalho final. Era preciso, ainda, cuidar para não somente descrever os “achados”, mas também tentar comentá-los à luz de fundamentos que assegurassem interpretações críticas.

Nesse estudo, investigar a trajetória de Alda Lodi do ponto de vista de sua formação e atuação docentes, em tempos e espaços diversos, implicou fazer um balanço de sua vida profissional, iniciada em 1916 na Escola Normal Modelo como professora da primeira classe mista daquela instituição. Foram poucas as fontes de que dispus para me informar sobre esse período inicial de sua carreira docente, mas essas poucas fontes foram suficientes para compreender que, desde estudante normalista, Alda se destacou como uma jovem vocacionada ao magistério, ou procurou conformar-se a uma profissão vista como mais adequada às mulheres naquele contexto histórico. Como indiquei no primeiro capítulo, seus resultados nos quatro anos do curso normal sempre foram os melhores, fazendo-a sobressair-se como aluna. Isso provavelmente lhe favoreceu o contrato como professora substituta, no mesmo ano em que se formou, de modo que ela não se afastou da Escola Normal Modelo, passando diretamente da posição de aluna para a de professora.

As fontes me indicaram, também, que Alda permaneceu na regência das classes anexas à Escola Normal Modelo por onze anos, até ser selecionada para integrar a comissão para estudar no *Teacher's College*. Entretanto, não encontrei documentos em seu arquivo sobre sua prática educativa nessas classes. Alguns indícios são, porém, bastante significativos para a compreensão de que a professora foi conquistando espaço no magistério em Belo Horizonte, como apontam os documentos oficiais relativos às suas nomeações e sua participação no Primeiro Congresso de Instrução Primária, realizado pelo governo mineiro, em 1927, no qual seu nome consta como professora participante em meio a um grupo de seletos convidados. Naquela época, Alda tinha já 29 anos, mais de uma década de atuação no magistério e contava com o apoio da diretora da Escola Normal Modelo, Ignácia Guimarães, que indicou seu nome a Francisco Campos, para a viagem de estudos aos Estados Unidos. Pelo exposto, e como já explicitado, embora levando em conta que a professora pertencia a uma família de posses, bem relacionada no governo e pertencente à elite mineira, creio que seu desempenho profissional teve um peso importante em sua escolha como uma das docentes mineiras a se aperfeiçoarem no exterior, o que deu novo rumo a sua vida profissional.

Constato que, no percurso dessa pesquisa, imprescindível foi adotar uma postura crítica para analisar os documentos, entendendo que não são *fontes inoculadas* e por si só verdadeiras; são vestígios, fragmentos, indícios, na total dependência de minha capacidade de questioná-los. Trabalhei inspirada em Marc Bloch, para quem *mesmo o mais claro e complacente dos*

documentos não fala senão quando se sabe interrogá-lo (2001, p.7), sendo que a pergunta feita condiciona a análise e, em consequência, o significado atribuído. Enfim, “fazer falar” as fontes, interrogá-las com perguntas que abrissem possibilidades ao inesperado foi o desafio constante enfrentado no caminho que percorri até aqui.

Mesmo tendo realizado essas reflexões, ao guardar os documentos no arquivo, insistem em permanecer comigo dificuldades e dúvidas: terei conseguido inquirir adequadamente as fontes? Desnaturalizei questões antes vistas como dadas e aceitas? Corri o risco de sacralizar os “papéis de memória” ou me permiti o devido estranhamento? O que consegui extrair das fontes para responder às problematizações feitas? A partir dessas indagações procuro retomar a proposta feita neste estudo, de investigar a trajetória da professora Alda Lodi, nos aspectos de sua formação e atuação docentes, no período entre 1912/1932.

Minhas primeiras impressões sobre a vida profissional de Alda Lodi referiam-se a uma linearidade em seu percurso que me intrigava: terminados seus estudos na Escola Normal Modelo, conseguiu seu primeiro contrato de trabalho. Bem vista como regente de classe, permaneceu nessa instituição por mais de uma década, ao fim da qual recebeu o que poderia significar um “prêmio” por seu desempenho como professora primária: compor a comissão oficial selecionada pelo governo de Minas Gerais para cursar especialização nos Estados Unidos. Para isso receberia uma bolsa de estudos, o apoio e a expectativa das autoridades do ensino em seu retorno, capacitada para uma etapa ainda mais importante do ponto de vista de sua carreira docente: compor outra comissão em Belo Horizonte para fundar a instituição-símbolo da renovação pedagógica, levada a efeito pela reforma Francisco Campos – a Escola de Aperfeiçoamento. Essas primeiras impressões foram se desvanecendo no percurso da investigação: a linearidade certamente não faz parte da trajetória humana e não combina com a busca por profissionalização de uma mulher nascida ao final dos oitocentos que, na primeira década do século XX iniciou sua longa carreira marcada pela dedicação exclusiva ao magistério. Essa opção pela profissão me fez supor que a professora pode ter abandonado algumas outras possibilidades, como o casamento, a maternidade ou até mesmo outra profissão.

A respeito de sua vida pessoal considere o fato de que, naquela época, o casamento era um destino comum às moças cujas famílias, muitas vezes, cuidavam de arranjavam os pretendentes para suas filhas. Na trajetória de Alda Lodi não tive clareza sobre esse aspecto, embora em conversas com seus familiares tenha surgido uma informação sobre um possível

noivado, que parece não ter sido concretizado pelo tempo de estudos em Nova Iorque. Se não me foi possível compreender o aspecto afetivo/amoroso da vida da professora, tive bastante clareza sobre o estímulo familiar no sentido de que estudasse, se profissionalizasse, a partir das leituras das cartas de seus irmãos. A princípio pensei que Alda teria tido dificuldades para a viagem aos Estados Unidos; contudo, percebi que os irmãos não só aprovaram aquela possibilidade rara para uma professora primária se especializar no exterior, como também a incentivaram a isso. Deve ser levado em conta que a professora não retornou ao Brasil com suas colegas mineiras, tendo permanecido sozinha por mais um semestre em Nova Iorque, para concluir seus estudos. Esse fato apontou-me seu grau de independência, sua conquista de autonomia, liberdade de ação e a evidência de que assumia a direção dos próprios projetos de vida.

Sobre os dois anos que Alda passou em Nova Iorque, as fontes indicaram um período rico em oportunidades para ampliação do capital cultural, aquisição de conhecimentos e inovações pedagógicas e didáticas no *Teacher's College*, em meio aos mais conceituados teóricos e professores, envolvidos no movimento pela escola progressista. Encontrar entre os documentos o diário de anotações das aulas no TC foi como achar outro “mapa da mina”, pela possibilidade que os registros me ofereceram de “entrar” pelas salas de aula freqüentadas por Alda e “ouvir” ecos das vozes que influenciaram o ensino em Minas Gerais, uma vez que, a partir do retorno das professoras, que vieram a constituir o núcleo fundador da Escola de Aperfeiçoamento, muito do que aprenderam no TC foi aplicado no ensino mineiro. Isso foi evidenciado pelos trabalhos que busquei para melhor compreender a trajetória investigada: as teses de Maciel (2001) sobre Lúcia Casasanta e de Araújo (2010) sobre Benedicta Valladares, companheiras de Alda na especialização no TC. No retorno, Lúcia e Alda integraram o núcleo fundador da Escola de Aperfeiçoamento, onde foram colegas durante toda a existência da instituição e mesmo depois da extinção desta, continuando o trabalho no Curso de Administração Escolar, no IEMG; Benedicta optou por trabalhar na Escola Normal Modelo.

O relatório feito pela professora Alda sobre os três primeiros meses de funcionamento da Escola de Aperfeiçoamento e o caderno de sua aluna contendo registros das aulas de Metodologia da Aritmética foram “achados” significativos para compreender suas atividades nessa instituição. Por meio deles foi possível saber um pouco mais sobre as responsabilidades que Alda assumiu ao retornar de Nova Iorque, permitindo-me observar mais de perto um aspecto importante em seu exercício docente: algumas concepções pedagógicas que a professora adotou a partir de seus

estudos no TC, especificamente na disciplina Metodologia da Aritmética. A partir de tais documentos pude perceber os usos feitos pela professora dos conhecimentos adquiridos na especialização, evidentes tanto no relatório, quanto no caderno de sua aluna. Foi possível perceber em seus escritos, planejamentos e aulas, a apropriação que fez do ideário pedagógico do movimento da *Escola Nova*, base de seu trabalho na Escola de Aperfeiçoamento. O caderno de sua aluna Imene Guimarães testemunha o teor de suas aulas que anunciavam/prescreviam o ensino centrado na criança de acordo com seu interesse, na medida de seu ritmo, observando as diferenças individuais, o contexto social e cultural do aluno, marcas características da Escola Nova.

Mas, se tenho a expectativa de ter alcançado o propósito dessa investigação – compreender a formação e atuação docentes de Alda Lodi no período 1912-1932 – uma questão de muito interesse para mim e de relevância a esse estudo foi apenas anunciada/tangenciada. Trata-se da questão de gênero que perpassa um estudo de trajetória, questão essa que me envolveu, instigou, levando-me a um investimento em leituras específicas e muitos debates no grupo da pesquisa *Gênero: discursos e trajetórias de mulheres*, à qual meu trabalho também se integrou. Entendo que não me foi possível contemplar o gênero como categoria de análise nessa investigação, conforme eu esperava e seria desejável, por questões diversas: a extensão do arquivo Alda Lodi, o tempo longo que tomou sua organização e as dificuldades relatadas com a guarda e preservação dos documentos. No entanto, creio que, além dessas questões, pesou consideravelmente o meu trânsito ainda restrito no campo dos estudos de gênero, que apresenta grande complexidade e requer estudos mais aprofundados. O investimento em tais conhecimentos é, pois, uma das possibilidades de continuidade desse trabalho em meus futuros estudos e pesquisas.

O estudo da documentação de Alda Lodi, aliado às informações obtidas nos depoimentos do projeto de história oral, a que me referi na introdução, levaram-me a esboçar um perfil da professora que ultrapassa, em muito, o que me foi possível abordar aqui. Educada num ambiente privilegiado, pai e irmãos de projeção na elite mineira, Alda escolheu ou foi direcionada a escolher ser professora e “começou do começo”, evoluiu na carreira, ocupou cargos importantes, era conhecida e respeitada na sociedade belo-horizontina. Muitas histórias envolvem sua vida, revelando uma pessoa tímida, discreta, muito reservada, mas forte, que exercia liderança em sua família; como professora, além do profissionalismo, era solidária com suas alunas, demonstrava

preocupações quanto à saúde, o lugar onde moravam e com as relações que estabeleciam. Entretanto, outro lado de sua personalidade veio à tona durante a realização dessa pesquisa, como o conservadorismo, a rigidez, a exigência ao cumprimento de normas e também aspectos referentes à disputa nos espaços de trabalho. Focalizando essas diversas dimensões de sua personalidade, observando as fotografias em que está quase sempre em segundo plano, meio escondida, parecendo “não querer aparecer”, relativizo sua trajetória tanto como professora bem sucedida, quanto pelos cargos e funções que exerceu. Também merecem aprofundamento outras questões, como o fato de não ter publicado artigos na Revista do Ensino, nem escrito em outros veículos sobre as novas metodologias da aritmética. Nesse sentido, penso que Alda “abriu mão” de se expor mais, pois teria tido muito que escrever e divulgar dada a longa experiência docente e administrativa que vivenciou.

Outras possibilidades de continuidade dessa investigação encontram-se, possivelmente, em pesquisar mais a fundo os traços biográficos de Alda Lodi, aqui pouco trabalhados, articulando-os aos estudos de gênero, da educação no Brasil e em Minas Gerais na Primeira República, entre outros. Entretanto, esses mesmos traços indicam também ainda outras possibilidades de investigação da educação mineira no período da Escola Nova e mesmo posteriormente, levando em conta a longevidade profissional e a diversidade de atividades da professora.

Por fim, ao fechar o arquivo, manifesto o sentimento de que investigar a trajetória de Alda Lodi, em menos de um quarto de sua existência, foi como olhar por uma “fresta” cujo campo de visão é limitado, o objeto de estudo às vezes fugidio, os elementos envolvidos muito amplos e variados o que me obrigou a um “olhar móvel” e a novos posicionamentos para captar esse objeto e manter o foco. Olhar por essa “fresta” significou acolher uma “nesga” do tempo e fazer escolhas para lograr entender aspectos da formação e atuação docentes de um sujeito da educação, num dos períodos marcantes da história da educação mineira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de. **A trajetória de Lysimaco Ferreira da Costa: educador, reformador e político no cenário da educação brasileira.** (Final do século XIX e primeiras décadas do século XX). Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

ALCÂNTARA, Wiara Rosa. **Uma vida no magistério: fios e meadas da história de uma professora paulista.** Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

ARAÚJO, Roberta Maira de Melo. **Benedicta Valladares Ribeiro 1905-1989: formação e atuação.** Tese (doutorado). Universidade de São Paulo, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs). Usos & Abusos da História Oral. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 183-191.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito da história.** In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª Ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras Escolhidas; v. I), p. 222-232.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** 11. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BU, Liping. **International Activism and Comparative Education: Pioneering Efforts of the International Institute of Teacher's College, Columbia University.** Comparative Education Review, vol. 41, nº 4 – 1997, pg 413-434.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931).** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1989.

_____, **A escola e a República e outros ensaios.** Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____, **Reformas da Instrução Pública.** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 225-251.

CHAMON, Carla Simone. **Escolas em reforma, saberes em trânsito: a trajetória de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHAMON, Carla Simone; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **A educação como problema, a América como destino: a viagem de Maria Guilhermina.** In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). Viagens Pedagógicas. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 39-64.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e cultura urbana em Belo Horizonte na Primeira República.** Passo Fundo: UPF, 2000.

FELGUEIRAS, Margarida Louro; SOARES, Maria Leonor Barbosa. O projeto “para um museu vivo da Escola Primária” – Conceção e Inventário. In: MENEZES, Maria Cristina (org). **Educação, Memória, História: possibilidades, leituras.** Campinas (SP): Mercado das letras, 2004. p. 105-130.

FERNANDES, Rogério. **Cultura da escola: entre as coisas e as memórias.** In: Proposições/UNICAMP. v.16, jan/abr 2005. Dossiê Cultura Escolar e Cultura Material Escolar: entre arquivos e museus. p.19-40.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e OLIVEIRA, Poliana Janaína Prates de. **O estudo de bibliotecas pessoais e a reconstrução de trajetórias de leitores.** In: YAZBECK, Carolina Dalva e ROCHA, Marlos Bessa Mendes da (orgs). Cultura e História da Educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009, p. 211-231.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONDRA, José Gonçalves; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos.** In: GONDRA, José Gonçalves; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). Vagens Pedagógicas. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 7-14.

GOMES, Ângela Maria de Castro. **Em família: a correspondência entre Oliveira Lima e Gilberto Freire.** In: GOMES, Ângela Maria de Castro (Org.). Escrita de si, escrita da História. Rio de Janeiro: FGV, 2004, p. 51-75.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura Escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918).** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HAMDAN, Juliana Cesário. **Do método intuitivo à escola ativa: o pensamento de Firmino Costa (1907-1937).** Tese: Faculdade de Educação/UFMG, 2007.

LEVI, Giovanni. **Usos da biografia.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1996, p 167-182.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. **Lúcia Casasanta e o Método Global de Contos: Uma Contribuição à História da Alfabetização em Minas Gerais**. UFMG, Faculdade de Educação, 2001. Tese de Doutorado.

MENEZES, Maria Cristina (coord.) et al. **Inventário Histórico Documental: Escola Normal de Campinas – de Escola Complementar a Instituto de Educação (1903-1976)**. Campinas, São paulo: FE/UNICAMP, 2009.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; Cunha, Maria Teresa Santos. **Razões Para Guardar: A Escrita Ordinária em Arquivos de Professores/as**. Revista Educação Em Questão, Natal: v. 25, n. 11, jan./abr. 2006. p. 40-61.

_____, **Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto**. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

_____, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa dos Santos. **Tecendo educação, história, escrita autobiográfica**. In: Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica. MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.) Florianópolis: Mulheres, 2000, p. 17-27.

_____, Ana Chrystina Venâncio. **Um objeto quase invisível**. In: MIGNOT, Ana Crystina Venâncio (org) Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita (org). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 7-13.

MOURÃO, Paulo Kruger Corrêa. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República: 1889/1930**. Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: A Poesia Da Ação**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **A Educação no Brasil, anos 20**. São Paulo: Loyola. 1982.

_____, **Educação e Estado Novo em Minas Gerais**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____, **Uma nova era na escola primária mineira: a reforma Francisco Campos e Mário Casasanta (1927-1928)**. In: História e Memória da Escola Nova. Edições Loyola, São Paulo, 2003, p. 75-115.

PRATES, Maria Helena de Oliveira. **A introdução Oficial do Movimento de Escola Nova no Ensino Público de Minas Gerais: A Escola de Aperfeiçoamento**. UFMG, Faculdade de Educação. 1989. Dissertação de Mestrado.

REZENDE, Antônio Paulo. **Freyre: As travessias de um diário e as expectativas da volta**. In: Ângela de Castro Gomes. (org.). Escrita de si, escrita da história. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004, p. 77-92.

SOUZA, Eliseu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008

SOUZA, Ângela Leite de. **Lúcia Casasanta, uma janela para a vida.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1984.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura Escolar e cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920).** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. **A escola e a República: tensões entre o regional e o nacional.** Mimeo. 2009

VIDAL, Diana Gonçalves. **Livros por toda parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil.** In: ABREU, Márcia (Org.) Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil; São Paulo: FAPESP, 2000, p. 335-355.

VINÃO, Antônio. **Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos.** In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org). Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

VOORHESS, Margaretta. **O Ensino da Aritmética.** In: Série sobre Educação; Boletim da União Pan-Americana, Washington D.C. n° 25, junho de 1929.

WARDE, Mirian Jorge. **O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação.** Revista Brasileira de História da Educação, n° 5, jan/jun, pp. 125-167, 2003.

ANEXOS