



PRÁTICAS ESCOLARES: ENTRE O “TRADICIONAL” E O “MODERNO” PENSAMENTO ESCOLANOVISTA

Thais Bento Faria - UEL

Resumo: Na busca de compreender a influência do ideário escolanovista em um projeto de escola arquitetado no final dos oitocentos, a presente pesquisa traz à tona algumas práticas de ensino do Grupo Escolar “Hugo Simas” (Londrina-PR), entre os anos de 1937 e 1970. Mediante a análise de fontes escritas, iconográficas e fonográficas, esta investigação permite perceber como os sujeitos históricos se apropriaram do “moderno” no espaço do já “velho” grupo escolar. Os resultados da pesquisa demonstram que a instituição em estudo se apropriou de alguns princípios escolanovistas embora tenha convivido com práticas procedentes do fim do século XIX.

Palavras-chave: Instituições escolares; Escola pública primária; Grupo Escolar “Hugo Simas”.

Ao examinar a produção brasileira acerca dos grupos escolares, pesquisadores assinalam que os estudos se preocupam mais com o momento de implantação da escola pública primária em cada localidade. Ressaltam que investigações como estas são pertinentes e ainda necessitam de investimento, não obstante consideram que devem ser expandidas as análises ao período de 1930 a 1960 (FARIA FILHO; SOUZA, 2006).

Há de se considerar que ao abranger esse momento histórico têm de compreender que, após 1920, a “representação hegemônica” de ensino primário se associa à Escola Nova. Apesar de não negar as conquistas da escola graduada e ainda não ser o único pensamento em vigência, formulou novas práticas e incorporou novos vocábulos ao exercício docente (VIDAL, 2006). Assim, além da necessidade de expandir os estudos aos anos 30 e 60, é preciso perceber a apreensão dos ideais escolanovistas no modelo de escola graduada.

Com base nas contribuições da historiografia educacional, constata-se tanto o crescente interesse pela história das instituições escolares no Brasil e no Paraná como a importância da ampliação do conhecimento na área. Ao focar o interior do Estado, em particular para a cidade de Londrina, diversos estudos auxiliam na construção do conhecimento sobre a história de Londrina e da educação deste município.

Com o intuito de contribuir para a produção do conhecimento na área de História da Educação, no processo de revisão sobre a história da educação londrinense, verifica-se a

relevância de investigar a primeira escola pública primária – o Grupo Escolar Hugo Simas –, criada três anos após a fundação do município, em 1937.

Defrontamo-nos, portanto, com a seguinte problemática: na condição de “representação hegemônica” de escola pública, o Grupo Escolar “Hugo Simas” cumpriu o ideário que acompanhou a difusão dos grupos escolares no período republicano? Por ser forjado em outro momento histórico, sob o predomínio do pensamento escolanovista, formulou novas práticas e incorporou vocábulos inspirados por esta corrente pedagógica?

Diante deste problema de investigação, o objetivo geral da presente pesquisa foi compreender a influência do ideário escolanovista em um projeto de escola arquitetado no final dos oitocentos. Como recorte temporal, o estudo delimitou o período que abrange desde o processo de institucionalização deste Grupo Escolar (GE), em 1937, até o início da década de 1970, momento em que se tornou Escola de 1º. Grau, com a aprovação da Lei de Reforma 5692/71.

Das poucas informações iniciais, muito foi desvendado no contato com os diversos materiais do arquivo histórico da instituição. No acervo, encontramos: livros-pontos; termos de exercício; relação de livros da biblioteca; livro de protocolo; registro de correspondência expedida; diário de atividades; registro de transferências recebidas e expedidas; livro de repreensão de alunos; livro de matrícula, frequência diária e aparelhamento escolar; livro de inventário material; recortes de jornal oficial; livros de aviso; escala de banca examinadora; notas bimestrais; relatórios finais; ofícios; registro de visitas, entre outros (GRANDOLFI; LIMA; SANTOS, 2008).

Pelo listado, é nítida a existência de um significativo acervo histórico para a realização da pesquisa. Iniciamos o estudo com a convicção de que estes documentos seriam importantes para compreender o cotidiano da escola, a cultura escolar elaborada no decorrer destas décadas, sua influência na formação da sociedade londrinense, bem como sua relação com as questões educacionais daquele contexto histórico.

Por considerar que o acesso ao passado é possível mediante os documentos produzidos pelos sujeitos históricos, analisamos uma diversidade documental: escritos¹, iconografia, memórias dos que vivenciaram o período e outras possíveis fontes. Intentamos romper com a supremacia de um documento sobre o outro, com a utilização de uma diversidade documental, para que o historiador possa cooperar para a construção de uma “história total”.

¹ Neste trabalho, mantivemos a escrita tal como aparecia nos documentos originais.

Logo, ademais do documento escrito, incluímos os sujeitos que participaram e fizeram sua história junto ao GE “Hugo Simas”, verdadeiros autores. Entrevistamos ex-professores e ex-alunos, selecionados de acordo com o maior tempo de permanência na instituição.

No contato com o acervo da escola e no encontro com os sujeitos pesquisados, deparamos com fotografias. Como partimos de uma noção ampliada de documento, elencamos também a iconografia como um de nossos instrumentos na coleta de dados.

Aventuramo-nos, portanto, no exercício de recompor histórias, da cidade, da escola e de sujeitos históricos por intermédio das narrativas de seus autores, documentos escritos e iconográficos.

VESTÍGIOS DE UMA PRÁTICA DE ENSINO: INCORPORAÇÃO DO ESCOLANOVISMO EM UM GRUPO ESCOLAR LONDRINENSE

Enquanto Londrina se formava como município, no Brasil nos anos 1930, ocorreram mudanças expressivas em sua conjuntura sociopolítica. Do mesmo modo, alterações também na área da educação se fizeram iminentes e, com segurança, o marco da renovação educacional foi o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento símbolo do escolanovismo, que divulgava as concepções educacionais renovadoras defendidas por seus signatários.

Apesar de aparecer como novidade pela Escola Nova nos anos 1920, Vidal (2000) certifica que muitas destas inovações já povoavam o imaginário da escola e eram reproduzidas por orientação dos inspetores no fim do século XIX, dentre elas: a centralidade na criança e na aprendizagem, a importância do ato de observar e intuir para a construção do conhecimento escolar, a valorização de normas higiênicas para disciplinar o corpo do educando, a cientificidade perpassando os saberes escolares e ações sociais. Não obstante, essas questões apresentaram-se como “novas” a fim de propagar valores e condutas afinados com uma nova sociedade, baseada no trabalho produtivo e eficiente.

Na tentativa de romper com o ensino tradicional, valorizava-se a educação integral, que era entendida como: “[...] o domínio das técnicas básicas de leitura e escrita, de um mínimo de conhecimento e a aquisição de hábitos de higiene e formação moral alicerçada na disciplina e no trabalho, a organização racional do sistema escolar” (MIGUEL, 1997, p. 17-18).

Desta maneira, defendia-se para a prática escolar a soberania do trabalho individual e eficiente, um espaço que priorizava a observação e a experimentação na produção do saber, a

ênfase na aprendizagem do aluno e o uso de testes no intuito de compor classes homogêneas (VIDAL, 2000).

Como as ideias estavam em circulação, estes ideais “inovadores” também se incorporaram às práticas das instituições escolares ou, ao menos, tornaram-se fonte de discussão e reflexão. Na leitura e análise de atas das reuniões pedagógicas, de um Diário de Classe e por meio das falas de professores daquele período e outros escritos, identificamos o quanto o discurso escolanovista adentrou os portões do GE “Hugo Simas”, considerando que o ano de sua fundação – 1937 – corresponde ao período que ocorreu o ápice deste ideário.

Os primeiros registros em ata de reunião pedagógica localizados são datados de 1941, neles há aproximações com o que se tinha de mais “moderno”² relacionado aos métodos de ensino. Considerando que várias reuniões exibiam aulas modelo, não foi difícil conferir o que era recomendado ou refutado na década de 1940 no que se refere ao método de ensino no Grupo Escolar “Hugo Simas”. Após a explanação da aula, as docentes encarregadas de fazer a crítica observavam se o método de ensino estava em harmonia com a Nova Pedagogia, bem como com o programa de ensino e se haviam sido utilizadas ilustrações (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1941-1942).

O comportamento adotado pelas docentes se delineava por princípios de disciplina e ordem, além de que se manter “ativas” era uma exigência, como bem demonstra o informe abaixo.

[...] a sra. diretora comunicou ás sras. professoras que obedecessem os parágrafos 11º, que proíbe o prof. de “permanecer sentado durante o horário integral consignado a cada aula, pois desse modo as mesmas deixarão de ser ativas e procedentes”, e o 13º de “fazer comentarios deprimentes ao trabalho, processuação e métodos executados em outras classes”, do artigo 7º do Regimento Interno acima citado (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1941-1942, p. 6-verso).

No que tange à determinação do parágrafo 11º, esta orientação foi mantida ao longo da história desse grupo escolar. O relato de uma professora, que trabalhou na década de 60 do século XX, menciona que a diretora da época sempre dizia: “Boa professora não tem cadeira prá sentar!” (PRATA, 2009).

² Neste trabalho empregamos o termo “moderno” embasado no estudo de Mortatti (2000), em que, ao ter como foco a história dos métodos de alfabetização no Brasil, verifica um culto ao “moderno” e uma insistente tensão entre o “antigo” e o “mais avançado” método de ensino. Por este motivo, menciona a estudiosa que, [...] talvez o melhor, portanto, seja pensar em modernidades [...], porque o que era considerado “moderno” se torna “antigo” ao surgir um novo “moderno” (2000, p. 294).

Nestes escritos, deparamo-nos com dados relativos ao método de ensino da leitura e da escrita, como se evidencia no relato acerca de uma aula de leitura ministrada por uma professora da escola a uma turma do 1º ano.

Primeiramente fazia as crianças distinguir as letras, em seguida, procedia á formação das palavras com as mesmas e, por último, a sentencição, tendo por motivo, as palavras ensinadas. Observou as sílabas que compunham cada palavra, os seus acentos e praticou a diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas.

Apóz ter apagada as frases escritas no quadro, procedeu á silabação e á formação de palavras inteiramente diferentes das ensinadas no início da aula (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1941-1942, p. 6-verso).

A avaliação da professora designada foi insatisfatória, já que a atuação da mesma não se baseou nos “modernos métodos educacionais”, que pregavam a participação da criança. Como se registra:

[...] deveria empregar material, para que a sua aula fosse dotada de vida, e não apenas simples desenhos, que não despertam a atenção da criança. Para contentar a pedagogia moderna, levar-se-á em conta a observação e a associação, seguidas da expressão. No ensino, deve-se, pois, partir do todo para as partes [método sintético]³

[...]

Neste caso, na leitura, deve-se principiar pela formação das sentenças, seguidas das palavras e, finalmente, das sílabas que as compõem (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1941-1942, p. 7).

O teor do relato ratifica o debate em torno do método analítico X método sintético. O primeiro advoga a favor do ensino da leitura e da escrita a partir do todo (texto, sentença ou palavra) e, só depois, seria decomposto, quando se analisariam as partes (sílabas, letras e fonemas). No método de ensino sintético, a proposta é oposta a esta, inicialmente, conhecem-se as unidades menores até chegar às maiores.

Souza (1998, p. 195) salienta que “[...] os métodos analíticos acompanhavam as premissas do método intuitivo, partindo do concreto para o abstrato e seguindo a seqüência lógica do pensamento infantil. Nesse caso, a palavra era mais significativa e concreta para a criança”.

A citação acima, deste modo, evidencia a defesa do método intuitivo e a disputa entre o que é considerado “velho” e “novo”, entre o que é “tradicional” e “moderno” no que concerne à metodologia de ensino.

³ Assim aparece no transcrito, contudo o uso do colchete é para destacar o termo usado equivocadamente.

A docente ainda frisou que, apesar de o método sintético ter ensinado a leitura e a escrita a nossos antepassados, a pedagogia moderna avançou e não poderia aceitar que as crianças continuassem na ínfima condição de autômatos, deveriam ser ativas. Sugeriu a utilização de materiais ilustrativos para tornar a aula mais atraente, recomendou também que escolhesse ou formasse um método analítico-sintético mesmo e destacou que o “mais moderno e usual” era o método que se iniciava pela sentença (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1941-1942).

Mortatti (2000) discute sobre a disputa entre “velhos” e “novos” métodos de ensino da leitura e escrita. Acerca desse período, que compreende a década de 1920 até meados dos anos 1970, denomina-o de “alfabetização sob medida”. Momento em que, como delinea o transcrito, tolera-se o emprego de ambos os métodos, permitindo o ecletismo.

Dos anos 20 aos 70 do século XX, a aprendizagem das primeiras letras era entendida como dependente da maturação psicológica da criança, era o psicologismo influenciando o campo da educação. O uso de um ou outro método era uma questão secundária, o ecletismo era aceito desde que superasse o problema do fracasso escolar, especialmente nas séries iniciais.

Em um tempo em que o conhecimento científico aliava-se à mensuração e os estudos experimentais do ramo da Psicologia estavam se expandindo, o educador Lourenço Filho apresentou a hipótese, “[...] confirmada pelas experiências que realizou com alunos de 1º grau, da existência de um nível de maturidade – passível de medida – como requisito para a aprendizagem da leitura e escrita” (MORTATTI, 2000, p. 147).

Em entrevista com uma docente do GE “Hugo Simas” que atuou no período de 1956 a 1981, a liberdade de escolha do método de ensino era retratada.

O aluno aprendia no método que conseguia [...] era uma classe heterogênea [...] nos primeiros dias, você ia vendo qual tinha mais facilidade e quem tinha mais dificuldade e, aí, você ia separando, automaticamente, sem ninguém sentir [...] então, você agrupava os alunos de acordo com suas dificuldades [...] (PENTEADO, 2009).

Além da autonomia metodológica, o agrupamento dos alunos foi igualmente aludido. Retrato de um período em que havia ambas as discussões: o relativismo metodológico e a formação de subgrupos para tornar as turmas mais “homogêneas”.

O relato da professora sobre a tentativa de subagrupar os alunos das salas de alfabetização, mesmo que de modo diferente do prescrito pelos estudos em vigência, e a existência dos “Testes ABC” - de autoria de Lourenço Filho - evidenciam que a organização do trabalho pedagógico do GE estava em consonância com o debate nacional e as orientações

estaduais, uma vez que o grande difusor do pensamento escolanovista e Secretário da Educação e Cultura nos anos de 1940 e 1950 no Estado do Paraná, Erasmo Pilotto (194-), recomendava que, ao principiar o ano, os alunos fossem classificados de acordo com estes testes.

No interior deste GE vislumbramos a combinação de práticas escolares do fim do século XIX e das divulgadas no início do XX. Em 1942, sob a presença do Inspetor Regional de Ensino, Newton Guimarães, concomitante à solicitação de que cada classe começasse o trabalho com Centro de Interesse, os professores leram projetos relativos ao Museu Escolar, bem como conversaram acerca da Exposição e da Cooperativa.

Enquanto, em contexto brasileiro, os museus escolares surgiram no final do século XIX, o “ativismo” inerente ao Centro de Interesse, de Decroly, inscreveu-se com mais veemência na década de 20 do século XX.

A origem dos museus escolares, de acordo com Souza (1998), encontra-se diretamente relacionada às lições de coisas. Os museus permitiam efetivar o ensino intuitivo, cuja prática demandava um forte apelo visual aos objetos das práticas escolares que poderiam ser fornecidos pelo Estado ou confeccionados pelos alunos e professores como uma simples coleção de objetos, mormente para as aulas de ciências naturais.

Quando incorporados à prática da Escola Nova, os museus escolares passaram por algumas modificações. Pilotto (194-) orientava que o museu de classe deveria ser renovado anualmente para que tivesse significância à criança e que, ao findar o ano, o professor transferisse ao museu geral da escola apenas o que julgasse útil.

No GE “Hugo Simas”, localizamos propostas de trabalho com o Museu Escolar na década de 1940, todavia um armário para museu só foi listado no inventário material dos anos de 1950.

Apesar de os museus escolares já estarem presentes no cotidiano escolar desde o final do século XIX, vinculados às práticas do ensino intuitivo, a partir da década de 1920, passaram a se configurar em meio às práticas escolanovistas, baseadas na atividade e não apenas na observação. Desse modo, Centro de Interesse e Museu Escolar eram propostas alinhadas às práticas da Escola Nova, visto que se amparavam no ensino pela observação e pelo “fazer”, a essência é o aprender por intermédio do que é sensível, colocando o aprendiz em atividade em todo o processo educativo.

Estamos convictos de que a ruptura que propunha o escolanovismo não negava o movimento anterior, todavia o aprofundava. Vidal (2000) enfatiza que a observação e as excursões, valorizadas pelo método de ensino intuitivo, não foram abandonadas. Eram os

momentos iniciais e preparatórios para a experimentação, etapa indispensável para a metodologia de ensino fundamentada no pensamento da Escola Nova, dado o conceito de escola como laboratório e conectado à pesquisa.

Ainda no que concerne à questão metodológica, porém agora nas diversas disciplinas escolares, em 1942, o Delegado do Ensino aludiu ao Centro de Interesse idealizado por Decroly, afirmando que, bem conduzido, poderia dar bons resultados.

Infelizmente por varios fatores as crianças latinas, não tem mentalidade para tal e precisa ser desde cedo guiada. Adaptando esse sistema ao nosso meio, foi esse o plano aplicado às nossas escolas com os mais variados resultados. A rotina apresentado pelo horario e as vezes mais acentuada, restringe grandemente a liberdade infantil. O professor precisa por todos os meios possíveis despertar a atenção e interesse da classe (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1942, p. 20).

Simultâneo ao incentivo, seguiram-se algumas recomendações sobre o trabalho com o Centro de Interesse no Grupo Escolar “Hugo Simas”. Como uma proposta fundada na pedagogia do ativismo, o puericentrismo aparece como um dos grandes temas, isto é, reconhecia-se a importância de a criança atuar em todo o processo de aprendizagem. Difícil sua aceitação, porque este formato de escola, o grupo escolar, baseava-se na hierarquia e na divisão social do trabalho. A dificuldade em transpor a centralidade do adulto para a criança é compreensível, uma vez que este Delegado do Ensino considerava que as crianças latinas tinham que ser guiadas, sem perder de vista a motivação que aceita como relevante.

O transcrito nos assegura que os métodos de ensino mais “modernos” conviviam com os ditos “tradicionais”, o professor ainda estava no centro da aprendizagem e, mesmo assim, buscava o interesse infantil no processo de ensino e aprendizagem.

No encontro de professores, também foi tema o diário escolar, que deveria dividir a matéria em três tópicos principais: apresentação, desenvolvimento e aplicação. Para esclarecer dúvidas, a autoridade presente ilustrou com exemplos em diferentes disciplinas, frisando o emprego de um bom questionário e a consulta aos colegas como positivas, haja vista que a cooperação era considerada importante no processo de aprendizagem (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1942). De acordo com as orientações prescritas, assim ficaria planejada uma aula de aritmética:

Apresentação: Frações decimais: Primeiros conhecimentos

Desenvolvimento: Significação da palavra fração, partes iguais da unidade, dez em dez. Conhecimento e significação das expressões: décimos, centésimos, milésimo etc. Ensino concreto.

Aplicação (Respostas de um questionário previamente organizado)

Respostas a seguinte questionário:

O que é fração?

O que é fração decimal?

O que significa um décimo?

O que significa um centésimo?

Dividindo-se um objeto em 1000 partes, como se chama cada uma dessas partes? (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1942, p. 23-verso, grifo do autor).

Modelos de aulas, como o acima transcrito, foram apresentados por uma professora do GE “Hugo Simas” na presença das mesmas autoridades educacionais. O Delegado do Ensino aproveitou para explicar o método de Herbart e de relacioná-lo com o de Decroly (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1942).

Ao depararmos-nos com as recomendações do Delegado do Ensino sobre o uso da proposta de Decroly e as indicações de que a aula se dividisse em três etapas essenciais, o conflito se estabeleceu. Agora, frente à ligação entre Herbart e Decroly, o mesmo ocorreu.

Para aproximarmos um pouco sobre o possível vínculo entre estes dois estudiosos e a apropriação feita pelo corpo docente deste GE, realizamos uma breve discussão. Ovide Decroly (1871-1932), mais contemporâneo que Johann Friedrich Herbart (1776-1841), estudou a psique infantil e descobriu a “globalização” como característica dominante presente em toda atividade. O conhecer “[...] e a própria sensação não se dirigem para elementos diferenciais e separados que depois são associados, mas para um todo, um conjunto de dados que se agregam sob o impulso de um interesse vital” (CAMBI, 1999, p. 528). Neste sentido, idealizou o trabalho com “Centro de Interesse” que parte de necessidades intrínsecas ao ser humano e de sua motivação.

Originários no século XIX, o pensamento e a prática herbartiana se tornaram ultrapassados, sobretudo com o movimento da Escola Nova. Sua concepção educativa tem no humanismo e na formação moral sua finalidade. A pedagogia para ele

[...] é uma ciência filosófica que tem como objeto e fim “o governo das crianças” e foi sendo elaborada pela colaboração da psicologia e da ética [...]. O objetivo do “governo” é tornar moral a natureza “sem vontade” da criança [...]. (CAMBI, 1999, p. 432-433).

No ato de ensinar, Herbart previa cinco etapas: na **preparação**, o novo conteúdo é relacionado ao que o aluno já possui a fim de interessá-lo; depois, faz a **apresentação** da matéria; na **associação**, compara o novo com os conteúdos prévios; na fase da **generalização**, formula regras globais acerca do novo saber; a quinta e última etapa é a **aplicação**, objetivando mostrar a utilidade do aprendido (FERRARI, 2008a, grifo nosso).

Ainda que superficial, estabelecemos algumas aproximações e diferenciações. Herbart formulou suas ideias em espaço e tempo distinto de Decroly, contudo ambos são influenciados pelo pensamento pestalozziano e têm na observação do objeto em estudo um dos princípios do processo de ensino, bem como se amparam nos conhecimentos advindos da psicologia. Indubitavelmente, a maior distinção consiste em quem está no centro, aluno ou professor, e, de igual forma, nas “etapas” do processo educativo.

Decroly, contrário ao controle exacerbado dos professores e dos programas de ensino, advoga em prol do puericentrismo e refuta qualquer tipo de autoritarismo. Herbart, mais conservador, favorável ao “governo das crianças”, tem na moralidade a finalidade educativa e, se analisarmos as etapas da aula, formuladas pelo corpo docente e autoridades educacionais do “Hugo Simas”, têm maior concordância com a pedagogia herbartiana.

Enquanto, na escola decroliana, os centros de interesse são o principal método de trabalho e, portanto, o aluno constrói o próprio currículo, sem separá-los em disciplinas, e de acordo com sua curiosidade, em Herbart, essa flexibilidade curricular não existe e, ao observar as etapas do ensino, constata-se que o formalismo é uma de suas marcas (FERRARI, 2008b).

Quiçá podemos afirmar que, destes pensadores o que esse Grupo Escolar tentou validar em suas práticas foram alguns pontos específicos: de Herbart, o “governo das crianças”, a formação moral como objetivo último da educação e a manutenção da tradicional aula expositiva, centrada na figura e autoridade do professor; de Decroly, o interesse como máquina propulsora do saber, o ativismo como primordial e a ampliação do conceito de linguagem, de modo que, mediante expressões “concretas”, como os trabalhos manuais, os educandos externem o aprendido. Apesar de algumas contradições serem percebidas, a dualidade é inerente ao modelo de escola que legitima a sociedade em construção: capitalista, fundada no trabalho produtivo e eficiente.

Apesar do conflito entre as ideias de Decroly e Herbart, asseguramos que ambas as propostas metodológicas se difundiram naquele momento. Decroly, por seu vínculo com a Escola Nova, e de Herbart, aponta Miguel (1997), eram transmitidos seus passos formais de ensino a fim de formar tecnicamente o professor.

Quanto ao ideário escolanovista, o “aprender fazendo” esteve no âmbito do discurso das reuniões pedagógicas e na descrição das práticas escolares deste GE. Ilustrativo é que os professores consideravam “[...] o teatro um ótimo veículo para o desembaraço da criança [...]” e propício o jogo no contexto escolar na medida em que beneficiava o “[...] desenvolvimento do aluno, tanto intelectual e fisicamente” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1947-

1951, p. 15). O jogo defendido na década de 1940 foi incorporado como prática com o ensino de xadrez nos anos 1960, revelado pelo relato de uma professora e pelos documentos escritos da instituição.

Apesar de termos tido mais acesso às discussões metodológicas datadas dos anos 1940, demais registros apontam que há uma amálgama entre os “métodos mais tradicionais” e o “moderno” discurso escolanovista, ratificado no contato com um diário de classe.

Apesar de ser apenas uma amostra do dia-a-dia em sala de aula e somente de um período, o mês de agosto de 1969, com o diário de classe do 3º ano primário⁴, nasce a possibilidade de manusear e analisar como se dava a prática do ensino em uma das turmas do GE “Hugo Simas”. Este, entrelaçado com as memórias de docentes dos anos 40 a 60 do século XX, forneceu indubitavelmente elementos relevantes para analisarmos a prática escolar.

Este Diário de Classe é um caderno com anotações detalhadas do planejado para a turma, é minucioso, tem observações em sua lateral, contém “todos” os exercícios propostos em sala e organiza, separadamente, as disciplinas de português, aritmética, estudos sociais e religião. No Diário, evidenciamos o emprego frequente de materiais concretos e de ilustrações.

Quanto ao material didático referente ao novo ponto a ser dado hoje, usarei figuras no flanelógrafo, e desenharei no quadro, com giz colorido, para as crianças desenharem em seus cadernos. Isto, porque, tudo que se aprende com ilustração, desenho e ordem, fixa-se melhor e a aprendizagem torna-se mais eficiente (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS 1969, p. 14).

Desenhos que também se associam aos questionários e à explanação da aula: “Darei o ponto com desenhos. Êstes aparecerão junto com o questionário” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS 1969, p. 4-verso). Sua utilização não se restringe a esses momentos, aliava-se às anotações do diário, que é todo ilustrado.

O trabalho de pesquisa não pôde deixar de ser registrado, pautar-se nele é habitual, vejamos:

Como trabalho de pesquisa, pedirei aos alunos que tragam figuras e pequenas reportagens sobre a “Apolo 11” e a conquista da lua; quero, juntamente com eles elaborar cartazes a respeito. Dêste modo, maior será o interesse, e, assim sendo, aproveitarei êste assunto tão atual para ser alvo, ou melhor, o centro de interesse desta semana.

Irei relacionar todas as matérias, na medida do possível, com o assunto já referido (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS 1969, p. 5).

⁴ Inferimos que a justificativa desse Diário ter resistido ao tempo tenha sido porque se tornou referência naquele momento.

Partir do interesse dos educandos é, por muitas vezes, aludido como essencial, assim como o trabalho de pesquisa e o centro de interesse são referenciados em alguns momentos. A atualidade do tema, a ida do homem à Lua, era o que tornaria motivadora a aula, ideias que se arraigaram e se transformaram em prática de ensino.

A recapitulação do aprendido por meio de atividades escritas e algumas orais; imagens e conteúdos vinculados ao catolicismo nas aulas de religião; a tarefa como exercício diário; problemas matemáticos que envolviam situações cotidianas de compra, venda, lucro e prestações; a presença do princípio “conhece-se do simples ao complexo”, haja vista a gradação do conhecimento nos exercícios; o destaque aos hábitos e atitudes que seriam ensinados e o cantinho da novidade também eram uma constante nesse Diário de Classe.

Como as ideias circulam e são apreendidas de diferentes maneiras, em uma das atividades programadas, a docente se respaldava teoricamente em Piaget⁵: “Os exercícios que vamos dar, tem por base o método de Piaget; desenvolver as atividades motoras da criança, assim como utilizarmos sua imaginação criadora” (COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS, 1969, p. 26-verso).

Interessante que esse caderno de planejamento apresenta estreita proximidade às etapas definidas na década de 1940: inicia com a introdução da aula, depois, o desenvolvimento e seguem, em geral, exercícios escritos, típicos questionários. De maneira análoga, verifica-se a influência do pensamento escolanovista à medida que faz menção aos métodos ativos.

A ligação da prática educativa desse grupo escolar com princípios da Escola Nova também se mostra nas falas das professoras entrevistadas. Cosentino (2009), docente na década de 1940, descreve uma de suas aulas: na “[...] aula de sábado, eu convidava uma profissão, veio o pai de um aluno que era jardineiro e fazendo jardins e explicando prá eles e eles participaram. Depois, no outro sábado, [...] o pintor é que deu trabalho [...]”. Conta, ainda, sobre a pintura do porão e de alguns armários da escola pelos alunos.

Narra outras inovações presentes em sua prática escolar:

A gente usava livro, tinha uma vitrola, eu levava disco, tocava histórias... Pesquisa, principalmente, todo dia tinha que trazer alguma coisa, descobriram até quem foi que inventou o guarda-chuva. [...] e no meu quadro tinha que ter alguma coisa nova, da época (COSENTINO, 2009).

⁵ Quanto à referência a esse intelectual é coerente com o escolanovismo, sua semelhança está no emprego da metodologia ativa, muito difundida nos anos de 1950, antes mesmo de se fazer menção a Piaget no espaço da escola.

Ter como positivo o que é “novo” é vislumbrado na narrativa desta professora, o mesmo se percebe duas décadas depois no Diário Escolar de 1969 e na fala de outra docente. Esta, ao descrever uma aula típica, expõe que solicitava tarefa todos os dias, exceto nos fins de semana, iniciava a aula com correção de tarefa, “reforçava” a aula dada ou apresentava uma nova matéria por meio de uma “fala mais entusiasmada”, com o uso de desenhos, giz colorido, recortes ou experiências... Enfatiza que: “Eu sempre fui ‘inovadaria’” e que “todo dia você tinha que estar inovando” (PRATA, 2009).

Em contrapartida, corrobora-se a sobrevivência do “moderno” com o “antigo”. Relata Penteado (2009) que chegava uma hora antes na escola e, no pátio, com os alunos em fila, “tomava lição” de todos. Quando entrava na sala, já tinha ‘tomado a lição’, corrigido o dever de casa e iniciava a matéria daquele dia.

Aí era feito uma leitura na lousa, era passado todo dia, você passa aquela leitura [...] hoje é só as vogais, então é só as vogais, quando eu entro no B eu repito a lição de cá e passo na lição de lá [...] fazíamos a leitura oral da classe toda [...] depois desta leitura era feito o ditado [...] e não podia deixar, a Dona Mercedes não admitia que auxiliar ajudasse na correção, a gente tinha que ditar e olhar, não deixar a criança escrever errado porque se ele escreve uma vez errado depois é muito mais difícil você ensinar escrever certo [...].

Completa que: em seguida ao ditado, era o momento da leitura silenciosa, do exercício de gramática... Diariamente, era essa rotina até alfabetizar, a preferência era a aula de alfabetização, depois, o ensino da matemática. A criança aprendia com a maior facilidade, contudo sob muito trabalho docente e dedicação, exemplo disto são os cadernos com exercícios passados à mão, pois nem havia mimeógrafo (PENTEADO, 2009).

Por estas falas e escritos, notamos a convivência de práticas “modernas” com as ditas “tradicionais”, ou seja, coexistiam modelos e práticas educacionais, uns oriundos do fim dos oitocentos e, outros, procedentes dos novecentos. Entretanto a empolgação ao citar práticas “inovadoras” denota a supremacia desta em detrimento do que era considerado “tradicional”.

O intento era superar alguns modos de fazer escola e ter como prática a inovação, o emprego de experiências, o “aprender fazendo”, o uso de materiais diversificados para atrair a atenção discente, a relação dos saberes escolares aos diários, a pesquisa, entre outras que elucidam a incorporação do escolanovismo e seus ideais na prática ordinária do Grupo Escolar “Hugo Simas”, entre as décadas de 1940 e no final da de 1960.

Os empecilhos para a materialização do propagado pela Escola Nova também se mostraram na insuficiência material do GE “Hugo Simas”. As falas das entrevistadas

registram que, pelos recursos disponíveis, era preciso ter criatividade e o cotidiano escolar ser permeado de muito trabalho e dedicação.

Percebemos, deste modo, permanências e mudanças na prática de ensino no interior da instituição em foco. Em especial, acerca dos ideais escolanovistas notamos:

- a presença do “aprender fazendo” nas exposições de aulas-modelo e em algumas práticas de ensino;
- o relativismo metodológico para o ensino da leitura e de outras disciplinas curriculares;
- o estímulo ao uso de metodologias que despertassem o interesse infantil, como o teatro e o jogo;
- a pesquisa, o interesse do educando, a inovação como prioritários e manter-se “ativas” como recomendação para todo o fazer pedagógico;
- o processo de ensino pensado “sob medida”, explicitado na divisão das turmas nas avaliações finais.

Ademais da influência deste pensamento pedagógico, as práticas ordinárias do “Hugo Simas” estiveram em sintonia com o projeto desejável de cidade, em especial na tentativa de higienizar, civilizar e unificar. Contribuiu para a formação da classe dirigente londrinense e de profissionais que atuavam nas atividades urbanas, assessorando o desenvolvimento desta cidade.

A reconstrução da história e da memória do Grupo Escolar “Hugo Simas”, além de responder a questão que norteou nossa pesquisa, proporcionou refletir acerca dos problemas da escola de ensino fundamental na atualidade e fazer algumas inferências.

Apesar da complexidade do tema e do tempo-espço que detínhamos para dedicar a esta análise, o prazer e o envolvimento com a temática nos instigou no entrelace de múltiplas fontes documentais. Entretanto, como a construção do conhecimento é uma obra coletiva, esperamos que outros estudiosos, com suas angústias do tempo presente, olhem ao passado, desta e de demais instituições londrinenses, e enriqueça esta obra coletiva sempre a ser revisitada.

REFERÊNCIAS:

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP (FEU), 1999, 701p. (Encyclopaedia).

FARIA FILHO, L. M.; SOUZA, R. F. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos**

escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56.

FERRARI, M. Pedagogia: Johann Friedrich Herbart. **Escola**, São Paulo, jul. 2008a. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/jf-herbart-307401.shtr>>. Acesso em: 30 jul. 2009.

_____. Pedagogia: Ovide Decroly. **Escola**, São Paulo, jul. 2008b. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/ovide-decroly-307894>>. Acesso em: 30 jul. 2009.

GRANDOLFI, F. A.; LIMA, J. M.; SANTOS, R. **Relatório final de estágio supervisionado I realizado no Colégio Estadual Hugo Simas**. 2008. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquivologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2008.

MIGUEL, E. B. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo/ 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PILOTTO, E. **Prática de Escola Serena**. Curitiba. 194-.

SOUZA, R.F. **Templos de civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

VIDAL, D. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-517. (Coleção Historial, 6)

_____. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: _____. **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 7-19.

DOCUMENTOS ESCRITOS

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de reunião pedagógica de 1941 e 1942**. Londrina, PR, 1941-1942. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Livro ata de reunião pedagógica de 1942**. Londrina, PR, 1942. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Londrina. Secretaria. **Livro ata de reunião pedagógica de 1947 a 1949 e 1951**. Londrina, PR, 1947-1951. (Manuscrito).

COLÉGIO ESTADUAL HUGO SIMAS. Secretaria. **Diário de Classe de 1969**. Londrina, PR, 1969. (Manuscrito).

DOCUMENTOS ORAIS

COSENTINO, Yolanda Nella Voigt. Depoimento da ex-professora Yolanda Nella Voigt. Arquivo sonoro: 47min. 40s.; 11min. 55s. Entrevista concedida em: 20 abr. 2009.

PENTEADO, Valderês Pereira. Depoimento da ex-professora Valderês Pereira Penteado. Arquivo sonoro: 27min. 18s.; 30min. 58s. Entrevista concedida em: 25 abr. 2009.

PRATA, Sheila Navega de Souza. Depoimento da ex-professora Sheila Navega de Souza Prata. Arquivo sonoro: 42min. 57s.; 12min. 52s. Entrevista concedida em: 6 maio 2009.