

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Valeska Alessandra de Lima

**Colégio de Aplicação da UFRGS: práticas educativas *adormecidas*  
entre o Arquivo e a Memória Oral (1954-1981)**

Porto Alegre  
2016

Valeska Alessandra de Lima

**Colégio de Aplicação da UFRGS: práticas educativas *adormecidas*  
entre o Arquivo e a Memória Oral (1954-1981)**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dóris Bittencourt Almeida  
Linha de Pesquisa: História, Memória e Educação

Porto Alegre

2016

Valeska Alessandra de Lima

**Colégio de Aplicação da UFRGS: práticas educativas *adormecidas*  
entre o Arquivo e a Memória Oral (1954-1981)**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação  
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,  
para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Dóris Bittencourt Almeida  
Linha de Pesquisa: História, Memória e Educação

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dóris Bittencourt Almeida - Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Beatriz Meinerz – PPGEDU/UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terciane Ângela Luchese – PPGEDU/UCS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciane Sgarbi dos Santos Grazziotin – PPGEDU/UNISINOS

---

Porto Alegre

2016

## CIP - Catalogação na Publicação

Lima, Valeska Alessandra da  
Colégio de Aplicação da UFRGS: práticas educativas  
adornadas entre o Arquivo e a Memória Oral (1954-  
1981) / Valeska Alessandra da Lima. -- 2016.  
122 f.

Orientadora: Dóris Bettencourt Almeida.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Práticas Educativas. 2. Memórias docentes. 3.  
História da Educação. 4. História das Instituições  
Educativas. I. Almeida, Dóris Bettencourt, orient.  
II. Título.

## AGRADECIMENTOS

O final desta jornada é marcado por um suspiro e muitos agradecimentos.

Um suspiro pela meta atingida e pelos momentos vividos para chegar até aqui. E agradecimentos àqueles que estiveram comigo neste percurso. Muitos foram os que chegaram e outros tantos que partiram.

Cabe agradecer à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo privilégio de realizar aqui minha formação.

Agradeço imensamente à professora Dóris, que verdadeiramente me acompanha desde o primeiro dia de aula, lá em 2010, na graduação. Não tenho dúvidas de que tua paixão pela História da Educação me cativou de tal modo, que continuo ao teu lado... Querida amiga, penso que teu sorriso sincero e mão amiga, orientaram muitos dos meus passos e não falo somente na hora da escrita. Muito obrigada, serei eternamente grata pela tua aposta e delicada orientação.

Muito obrigada também à professora Terciane por aceitar dividir este momento de aprendizado comigo. Professora Carla, nem sei como expressar um agradecimento pelo carinho desde que nos conhecemos e o apoio durante a busca pela documentação. Professora Luciane, obrigada pelo exemplo de dedicação e competência, contigo percebo cada vez mais que não há melhor ensinamento que o exemplo.

Agradeço aos amigos, que chegaram ao longo do percurso. É difícil nomeá-los para não arriscar esquecer alguém. Assim, agradeço a todos, representados nas figuras da Jéssica, Fernanda Gomes, Crisliane, Lucas, Beti, Roberta e Ariane. Parceiros de muitas angústias na hora da escrita, boas risadas e de ótimos momentos em sala de aula, grupo de pesquisa e nas viagens aos congressos.

Aos amigos de sempre, obrigada por compreenderem a recusa para uma, ou muitas festas e pelo eterno apoio.

Àquelas amigas que também são parte da família, Rô e Janice, obrigada por segurarem inúmeras vezes minha mão...

Gregory, meu irmão “somos do mesmo sangue” e, com isso, sei que não preciso dizer mais nada. Meus eternos bichinhos, Fernanda, Bella, Rapa, Ogra, obrigada por fazerem com que eu me enxergasse uma educadora. Foi por vocês que vim para a Pedagogia.

Quero especialmente, agradecer à Tati, que sempre teve uma palavra para incentivar minhas novas empreitadas e, quando não havia palavras para expressar o sentimento, o abraço sincero, resolvia tudo.

Obrigada ao Carlos, amigo, parceiro de todas as horas, por acreditar sempre que podemos crescer juntos. E minha mãe, pelo modelo de leitora, estudiosa e curiosa. Com certeza, isso fez toda a diferença em minha história.

Por fim, agradeço à professora Maria Helena Camara Bastos, pelas dicas que lançaram luz ao CAP e pelos diversos ensinamentos generosos. Agradeço também às cinco entrevistadas, por partilharem comigo, suas memórias.

Muito Obrigada!

*Ninguém pode passar pela vida,  
assim como não percorre um campo,  
sem deixar vestígios,  
e esses vestígios podem,  
muitas vezes ser úteis  
àqueles que virão depois,  
ajudando-os a encontrar o caminho.*

*Lord Baden-Powell of Gilwell  
(BADEN-POWELL, 1986, p.5)*

## RESUMO

Este é um estudo que tematiza memórias relativas a práticas educativas desenvolvidas pelo Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), especialmente considerando como práticas os exames de seleção para ingresso dos estudantes, os testes de inteligência aplicados aos alunos, as classes experimentais secundárias e os conselhos de classe, entre 1954 e 1981. O recorte temporal escolhido está delimitado pela presença de Graciema Pacheco na Direção do Colégio, pois ela concentrou esforços para a manutenção de um tipo de escola em que os alunos eram escolhidos por provas de seleção e testes de inteligência. Inscrita no campo da História da Educação e suas interfaces com a História das Instituições Educativas, a pesquisa está ancorada nos postulados da História Cultural e utiliza como metodologias a História Oral e Análise Documental Histórica. Deste modo, têm-se como corpus documental, narrativas de memória de cinco professoras que atuaram no Colégio no período em questão, bem como outros tantos documentos localizados no Arquivo da Comissão de Ensino do CAp e no Arquivo da Faculdade de Educação/UFRGS. Para melhor compreender o CAp, foi necessário conhecer também a legislação educacional brasileira, bem como as inspirações estrangeiras associadas aos preceitos da Escola Nova. Cumpre destacar que o escolanovismo, baseado no pensamento de teóricos norte-americanos e europeus, esteve no cerne da idealização de um novo conceito de escola, que culminou na instalação dos Colégios de Aplicação brasileiros, a partir da década de 1940. O princípio destes estabelecimentos de ensino era constituírem-se como escolas laboratoriais e como campo de estágio para os alunos dos Cursos de Licenciatura das Faculdades de Filosofia do país. Sob essa égide, em 1954, teve início a primeira turma do CAp/UFRGS. Para as Diretoras, Graciema Pacheco e Isolda Holmer Paes, os estagiários seriam a mola propulsora da inovação e da irradiação de práticas educativas inusitadas a outras escolas, fossem públicas ou particulares. Ao longo da pesquisa, foi possível estabelecer relações entre os modos como o CAp se apropriava de tendências pedagógicas estrangeiras e procurava disseminá-las. Notadamente, os discursos renovadores franceses fizeram emergir no contexto do Colégio de Aplicação um determinado ideal de escola *modelo* para a sociedade porto-alegrense naquele período. As práticas desenvolvidas evidenciam a circularidade cultural que agregava educadores franceses e brasileiros, que partilhavam intercâmbios de estudo. Estas aproximações permitiram que o Colégio promovesse uma vanguarda pedagógica que se traduziu em ações escolares, até então, pouco difundidas, entre elas as Classes Experimentais e os Conselhos de Classe. Este estudo pretendeu contribuir na produção do conhecimento em História da Educação, de forma a dar visibilidade a experiências pedagógicas, que corporificaram um modo de pensar o fazer educacional. Além disso, buscou-se compreender a instituição de ensino e sua cultura escolar, da qual, em boa parte, somos herdeiros.

Palavras Chave: Práticas Educativas; Memórias docentes; História da Educação; História das Instituições Educativas

## ABSTRACT

That is a study which thematizes relative memories to educational practices developed in Colégio de Aplicação (CAp) from Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), specially considering as practice the selection exam to admission students, the intelligence tests applied to the students, the secondary experimental classes and the class council, between 1954 and 1981. The time frame chosen is limited by the presence of Graciema Pacheco as Director, from 1954 to 1981, which concentrated efforts to maintain a kind of school that students were chosen by selection and intelligence tests. Registered in the field of History Education and its interface with History of educational institutions, the research is anchored in principles of Cultural History and uses as methodology Oral History and Historical Documental Analysis. By this mean, it has memories narratives of five teachers who performed at the school in the time in question, as well as documents located in Arquivo da Comissão de Ensino do CAp and Arquivo Faculdade de Educação/UFRGS. To better understand CAp, it was necessary to get to know the Brazilian educational legislation, as well as foreign inspirations associated to the New School rules. Should be noted that "escolanovismo", based on thoughts of North American and European theoretical, were at the heart of the idealization of a new concept of school, which culminated on the installation of Brazilian Colégios de Aplicação, from 1940. Those establishments principles of teaching were to make as laboratory schools and also as internship field for the students of Degree course on Philosophy Colleges at the country. Under this umbrella, in 1954, it started the first class of CAp/UFRGS. For the directors, Graciema Pacheco e Isolda Holmer Paes, the interns were the mainspring of innovation and irradiation of unused educational practices to other schools, either public or private ones. During the research, it was possible to establish relations between the way CAp used to appropriate foreign educational trends and looked to disseminate them. Notably, the renewed French speeches made emerge in the context of Colégio de Aplicação a determined ideal of model school to the Porto-Alegrense society at the time studied. The practices developed tell about roundness cultural that added French and Brazilian educators, who shared studies exchange. Those approaches allowed the school to promote a pedagogical vanguard that was translated in school actions, so far, little known, between the Experimental Classes and Class Council. This study wished to contribute in the production of knowledge in Educational History, in way to provide visibility to pedagogical experiences, which incorporated a way of thinking the educational made. Other than that, it was aimed to understand a teaching institution and its culture, of which, in a big part, we are heirs.

Keywords: Educational Practices ; Memories teachers; History of Education ; History of Educational Institutions



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Mapa do Campus Central da UFRGS .....	14
Imagem 2: Mapa do Campus do Vale da UFRGS .....	16
Imagem 3: Caixas de arquivo da COMEN que contém o material pesquisado .....	19
Imagem 4: Evocadores de Memórias levados por mim para as entrevistas .....	38
Imagem 5: Revista Nova Escola, dezembro de 1989 e Imagem 6: Informativo CAp – 30 anos .....	40
Imagem 7: Prédio da Faculdade Filosofia, 1954 .....	53
Imagem 8: Palácio Capanema, Rio de Janeiro .....	58
Imagem 9: Projeto CRPE/CAp Porto Alegre.....	58
Imagem 10: Exame de Admissão – Geografia, 1955. ....	66
Imagem 11: Exame de Admissão – Geografia, 1955. ....	67
Imagem 12: Lição de Geografia, presente no Livro do Programa de Admissão.....	69
Imagem 13: Exame de Admissão - Geografia, 1956. ....	70
Imagem 14: Exame de Admissão – História, 1957 .....	71
Imagem 15: Exame de Admissão – História, 1955.....	71
Imagem 16: Exame de Admissão – Língua Portuguesa, 1957.....	73
Imagem 17: Exame de Admissão – Língua Portuguesa, imagem para escrita da redação, 1957.....	75
Imagem 18: Exame de Admissão – Matemática, 1955.....	77
Imagem 19: Exame de Admissão – Matemática, 1957.....	79
Imagem 23: Teste de Q.I. Dominós, 1961 .....	86
Imagem 24: Fotografia da Visita de M <sup>me</sup> Hatinguais ao CAp/UFRGS, 1954 .....	93

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos Consultados.....	20
Quadro 2: Temas abordados pelas depoentes nas entrevistas.....	30
Quadro 3: Informações sobre as professoras entrevistadas .....	31
Quadro 4: Colégios de Aplicação no Brasil .....	50
Quadro 5: Currículo das Classes Experimentais - CAp/UFRGS .....	96
Quadro 6: Princípios gerais das <i>Classes Nouvelles</i> francesas e Classes Experimentais brasileiras.....	98

## SUMÁRIO

VELAS AO VENTO .....	12
1 APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA .....	23
2 DESDOBRANDO A METODOLOGIA: MIRADAS PARA OS DOCUMENTOS....	27
3 DISCURSOS QUE CONSTITUÍRAM AS PRÁTICAS ESCOLARES DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO .....	43
3.1 MOVIMENTOS TEÓRICOS E LEGISLATIVOS EM DIREÇÃO AO CAP .....	43
3.2 O CAP/UFRGS: "UM COLÉGIO NOVO COM EXPERIÊNCIAS DIFERENTES" .....	52
4 PRÁTICAS EDUCATIVAS <i>ADORMECIDAS</i> .....	60
4.1. O PROCESSO SELETIVO AO CAP E O “MITO DO ALUNO GÊNIO” .....	62
4.2 CLASSES EXPERIMENTAIS SECUNDÁRIAS: APROPRIAÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA FRANCESA .....	89
PARA SEGUIR VIAGEM.....	110
REFERÊNCIAS .....	114

## VELAS AO VENTO

*Experiências valiosas são as que através do tempo  
têm o poder de, quando evocadas, reanimar a vida [...],  
sensibilizando e comovendo, como no primeiro dia...  
São experiências capazes de conferir novas e  
mais significativas dimensões às tarefas [...]  
(PAES, 1983, p. 75).*

Este é um estudo que tematiza o Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e se propõe a investigar práticas educativas desenvolvidas pela instituição de ensino, tendo como corpus documental narrativas de memória oral de professoras que atuaram no Colégio no período compreendido entre 1954 e 1981, bem como outros tantos documentos localizados ao longo da investigação. Desse corpus documental, emergem experiências pedagógicas do CAp, muitas delas consideradas inovadoras para a época, que auxiliam na tentativa de compreender esta instituição e seus processos educativos, dos quais, em boa parte, somos herdeiros.

A inspiração para o título da dissertação vem, justamente, das relações existentes entre os documentos escritos e orais que compõem a investigação, pois, no dizer de Justino Magalhães (1999, p.71), “é neste *vai e vem* entre a memória e o arquivo” que o historiador constrói o sentido do seu trabalho. Assim, procuro demonstrar esse entrelaçamento, ao considerar que algumas práticas estavam *adormecidas*, tanto no arquivo, quanto na memória oral daqueles que viveram outros tempos no Colégio de Aplicação da UFRGS.

Ainda sobre a escolha do título, cabe uma explicação sobre o uso da palavra *adormecidas*. Nunca houve o propósito de resgate da história do Colégio, mas considerei importante trazer essa expressão por entender que, de fato, as memórias do CAp estavam esquecidas, invisibilizadas. Neste sentido, a presente pesquisa também constitui-se em uma ação que busca evitar o esquecimento dessa instituição educativa. Além disso, o uso da expressão remete à narrativa da entrevistada Cardeal que, por vezes, referia-se às lembranças do seu tempo no Colégio e aos documentos, dizendo que estavam adormecidos, guardados em antigas caixas cuidadosamente embaladas com papel de presente.

Inscrita no campo da História da Educação, a pesquisa persegue memórias relativas a esta escola, na busca da singularidade de sua cultura escolar<sup>1</sup>, considerando a importância dos agentes educacionais, bem como dos artefatos culturais.

Contudo, antes de voltar os olhos para questões teóricas que conduzem à investigação empreendida, cabe explicar como o objeto desta pesquisa foi se constituindo. Meu interesse por conhecer a história do CAp está intimamente ligado à experiência de Iniciação Científica<sup>2</sup>, no Projeto Memórias e Histórias da FACED<sup>3</sup>, durante a formação como Pedagoga na UFRGS. Minha atuação neste projeto foi fundamental para que percebesse a importância de envolver-se com o que se estuda, pois é preciso que o pesquisador procure aquilo que o inquieta e deseja compreender, a fim de realizar um trabalho com sentido para si e para os outros (NÓVOA, 2015).

Para Antônio Nóvoa (2015), “a prática científica é sempre, de uma ou de outra maneira, um ajuste de contas com a nossa vida” (p. 24). Penso que esses primeiros anos na pesquisa, em que conheci a História Oral e colaborei na produção de entrevistas com antigos servidores da FACED, tenham sido relevantes para lançar luzes que me conduziram ao interesse pelo Colégio de Aplicação. Foi durante a iniciação científica, que atentei para o fato de que há um apagamento das memórias relativas ao período em que o Colégio ocupou o Campus Central da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Hoje, não se vê mais naquele espaço, quadras esportivas, balanços, escorregadores tampouco ouvimos vozes de crianças.

Meu estranhamento se intensificou, à medida que percebi que, atualmente, poucos sabem que o Colégio ocupou alguns andares do edifício que hoje abriga integralmente a Faculdade de Educação/FACED. O mesmo é observado com relação aos outros lugares por ele ocupados na UFRGS, como o prédio conhecido como Anexo I da Reitoria, identificado a seguir pelo número 1 no mapa do Campus Central (Imagem 1). Os números em ordem crescente, no mapa, indicam os locais por onde o Colégio passou desde sua fundação.

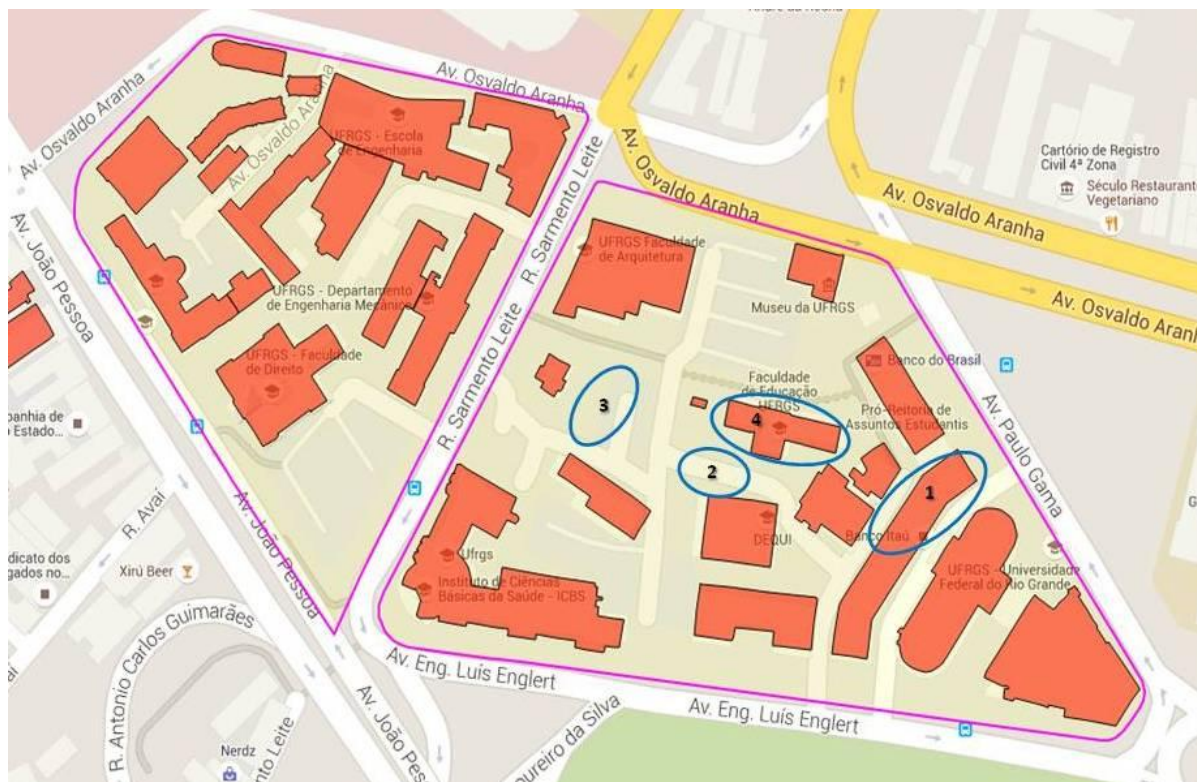
---

<sup>1</sup> O conceito de Cultura Escolar tem sido privilegiado em pesquisas de História da Educação e aqui, será trabalhado ao longo do texto e, especialmente detalhado no capítulo 4.

<sup>2</sup> Bolsista de Iniciação Científica de 2011 a 2013, durante o Curso de Licenciatura em Pedagogia.

<sup>3</sup> Projeto iniciado em 2010, que objetivava construir um arquivo e produzir histórias sobre a Faculdade de Educação da UFRGS, entre outras ações.

Imagem 1: Mapa do Campus Central da UFRGS



1. Faculdade de Filosofia (1954-1955)
2. Pavilhões de Madeira (1956-1959)
3. Brizoletas (1960-1966)
4. Prédio INEP/CAP/FACED (1966-1996)

Fonte: Compilação da autora do mapa da UFRGS ([www.ufrgs.br](http://www.ufrgs.br)) e dados da pesquisa.

E o que dizer do Colégio de Aplicação nessas páginas iniciais da dissertação? Foi fundado em 1954, pela Faculdade de Filosofia da UFRGS, vinculado ao Departamento de Educação e tinha, entre seus objetivos, promover a prática docente de estagiários dos Cursos de Licenciatura da Universidade, bem como, legitimar-se como campo de investigação pedagógica (SCHÜTZ, 1994). Em 1971, logo após a Reforma Universitária<sup>4</sup>, a Faculdade de Filosofia teve seus cursos desmembrados, fato que promoveu a constituição da Faculdade de Educação como unidade acadêmica. À nova Faculdade coube o Colégio de Aplicação como um Órgão Anexo a ela e com o qual dividiu, até 1996, um prédio construído pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)<sup>5</sup> no Campus Central.

<sup>4</sup>Reforma Universitária de 1968, Lei 5.540 (28/11/1968).

<sup>5</sup> O INEP possuiu diferentes nomes desde sua criação: Instituto Nacional de Pedagogia (1937), Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1972) e, por fim, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2001) em reconhecimento pelos anos que o professor Anísio Teixeira, esteve à frente do Instituto, proporcionando a expansão e privilegiando o desenvolvimento da pesquisa educacional.

Embora, a partir de 1971 o CAp passasse a integrar a Faculdade de Educação, ambas as instituições operavam acadêmica e administrativamente de modo distinto, apenas dividiam o mesmo edifício e, muitas vezes, as mesmas docentes. A seleção de professores e alunos, a organização de laboratórios de ensino e departamentos administrativos, a composição das equipes diretivas com Diretor(a) e Vice-diretor(a) e o prazo para vigência de seus mandatos, são exemplos dos funcionamentos independentes do Colégio e da Faculdade. Um aspecto interessante é que, enquanto a FACED fazia eleições para Direção a cada quatro anos, o Colégio teve a presença constante da professora Graciema Pacheco, por vinte e sete anos à frente da Direção. Ao lado de Graciema Pacheco, estava Isolda Holmer Paes, como Vice-diretora, por cerca de vinte anos. As duas comumente ainda são chamadas "Dona Graciema" e "Dona Isolda" pelas depoentes e, pode-se pensar que essa forma de tratamento demonstra respeito às memórias das fundadoras do Colégio, falecidas em 1999 e 2002, respectivamente. Entretanto, é preciso lembrar que esse era um tratamento usual às professoras em décadas passadas.

Reside principalmente na figura de Graciema Pacheco a escolha pelo recorte temporal da pesquisa. Ela foi diretora do CAp de 1954 a 1981, período em que concentrou seus esforços para a manutenção de um tipo de escola voltado a um determinado público. Somente após completar setenta anos, deixou o Colégio de Aplicação. Para quem lá estava sua saída foi um momento crucial para a realização de mudanças que elegeram diretoras, alteraram a forma de ingresso de alunos e modificaram práticas existentes. É pensando nesta ruptura dos padrões até então estabelecidos no CAp, que está a opção por encerrar a investigação no ano em que Dona Graciema efetivamente deixou a instituição, 1981.

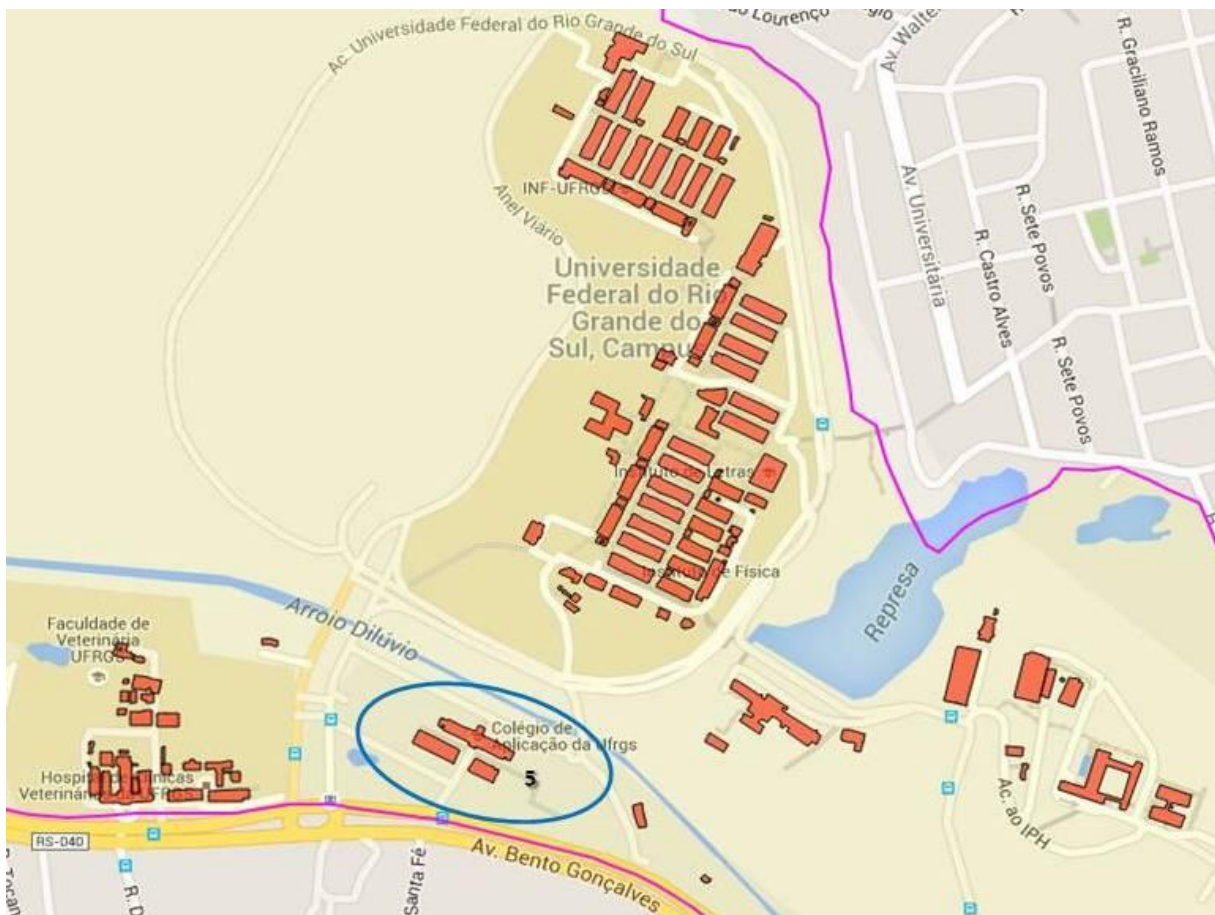
Importa dizer que, desde 1996, o Colégio de Aplicação está sediado no Bairro Agronomia, no Campus do Vale da Universidade<sup>6</sup>, próximo às Faculdades e Institutos que lá estão. Digo *próximo*, pois percebe-se na indicação número 5 do mapa (Imagem 2) que, embora o Colégio desfrute de um espaço próprio dentro dos limites do Campus Uiversitário, não está em posição estratégica para manter

---

<sup>6</sup> Situada em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, a UFRGS possui na cidade quatro campi: Campus Central no bairro centro; Campus Saúde no bairro Bonfim; Campus do Vale no bairro Agronomia e Campus Olímpico no bairro Jardim Botânico. Possui ainda, o Campus Litoral Norte na cidade de Tramandaí.

interações constantes com alunos e professores dos Cursos de Graduação e Pós-graduação. Pelo contrário, os discentes do Aplicação só os encontram no Restaurante Universitário ou quando os graduandos realizam estágios e práticas pedagógicas nos Ensinos Fundamental e Médio. Cabe destacar que no Campus do Vale estão alocados os cursos de Licenciatura, com exceção, do Curso de Pedagogia que permanece no *Campus Central*.

Imagem 2: Mapa do Campus do Vale da UFRGS



5. Colégio de Aplicação (1996 - atual)  
Fonte: www.ufrgs.br

Também me causa inquietude o apagamento das memórias das fundadoras do Aplicação, Graciema Pacheco e Isolda Holmer Paes, professoras que faziam parte, tanto do CAp quanto da Faculdade de Educação, sobre as quais pouco se fala. Talvez possamos tentar compreender em parte esses esquecimentos, se buscarmos auxílio na valiosa noção de presentismo do historiador francês François Hartog (2014). O autor afirma que se vive uma aceleração do tempo, em um regime



de historicidade atual que dita o ritmo da escritura do tempo que, a cada dia, devido à maior velocidade dos acontecimentos e das informações, transforma pessoas e objetos em fatos obsoletos rapidamente. Segundo Hartog, articulamos o cotidiano dentro da lógica deste regime que arremessa o presente em direção ao futuro e não deixa espaço para refletirmos sobre o passado. Quem sabe é pelo fato de vivermos uma época que valoriza mais o presente, em detrimento do passado, que se encontram poucas referências àquele tempo do CAp?

Assim, avalio a importância de ter me aproximado do Colégio bem antes de iniciar o Curso de Mestrado. Como em nossas vidas não há *acazos* e pesquisamos aquilo que tem a ver com nossos pertencimentos, destaco que foi no “Seminário Itinerários de Pesquisadores <sup>7</sup>”, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU) em 2014, que a ideia dessa pesquisa se delineou. Naquela ocasião, diferentes pesquisadores narraram seus itinerários de vida e percursos formativos na intenção de demonstrar aos estudantes, não só a relevância do campo da História da Educação, mas os diferentes caminhos que os conduziram até ele. Em uma destas aulas, Maria Helena Câmara Bastos<sup>8</sup>, que havia sido aluna e professora do CAp/UFRGS, abordou questões que apontaram o potencial investigativo presente na história do Colégio e, com uma generosidade que lhe é peculiar, sugeriu diferentes perspectivas, até então pouco exploradas referentes a este estabelecimento de ensino.

Com isso, aliando as inquietações iniciais que eu tinha sobre o Aplicação e a indicação da professora Maria Helena, estava, enfim, decidido o tema da Dissertação de Mestrado.

E como a pesquisa se desenvolveu? Primeiramente, recorri ao material acumulado sobre o Colégio proveniente do Projeto Memórias e Histórias da FACED, do qual fui bolsista. Procurei identificar, especialmente no conteúdo das entrevistas realizadas<sup>9</sup>, o que havia de relevante sobre o tema. Diante dessas informações<sup>10</sup>, fui

---

<sup>7</sup> O Seminário Itinerários de Pesquisadores oferecido em 2014/2, convidou reconhecidos pesquisadores com diferentes trajetórias no campo dos estudos da História da Educação para narrarem seus percursos intelectuais, sobretudo sobre o encontro com a História da Educação e seus objetos de investigação.

<sup>8</sup> Professora titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, atualmente é professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Trabalha na área de Educação, com ênfase em História da Educação. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/4190797203813239>

<sup>9</sup> De 2010 a 2014, o Projeto Memórias e Histórias da FCAED realizou dezessete entrevistas e uma Roda de Memórias com antigos servidores da Faculdade. O material se encontra disponível para pesquisa no Arquivo da FACED, localizado na sala 610, de seu edifício.

à busca de outros documentos a fim de ampliar o corpus documental. Tinha a convicção que era preciso escutar narrativas de professoras do Colégio de Aplicação, apostando na História Oral como metodologia. Produzi entrevistas com cinco professoras que atuaram no CAp ao longo dos seus primeiros trinta anos e que estavam dispostas a rememorar o passado vivido. Percebi que algumas dessas memórias estavam relacionadas a pessoas que deixaram algumas depoentes um tanto desconfortáveis. Para respeitar o limite das revelações de cada uma delas, atribuí às mesmas pseudônimos de pássaros.

Rouxinol	Pardal	Bem-te-vi	Cardeal	Sabiá
----------	--------	-----------	---------	-------

A escolha dos codinomes não foi imediata, mas inspirada no Projeto Memórias e Histórias da FACED, pois lá se atribuíram aos entrevistados a identificação de árvores<sup>11</sup> típicas do Rio Grande do Sul, que se encontram nas imediações do prédio da Faculdade, no Campus Central da UFRGS. Sendo assim, considerando as íntimas afinidades entre CAp e FACED, elegi para as depoentes o nome de aves, pois, metaforicamente, penso que estas professoras atuaram como *agentes polinizadores*. Além de herdeiras dos ensinamentos da Faculdade, foram também responsáveis por disseminar conhecimentos para outras instituições de ensino com as quais se envolveram. Assim, entendo que há uma ligeira semelhança entre elas e os pássaros<sup>12</sup> que, ao se alimentarem das árvores, levam suas sementes para outros ambientes, plantando mesmo sem saber, novas árvores.

Contudo, os caminhos da pesquisa podem ser tortuosos e compostos por avanços e retrocessos. Digo isso, pois enquanto as entrevistas ocorriam e me encantavam diante de inúmeras possibilidades, fiz outro movimento de localizar documentos escritos referentes às práticas educativas desenvolvidas no Colégio, práticas essas enunciadas pelas entrevistadas.

Neste processo, algumas dificuldades estavam no excesso de burocracia para acessar documentos antigos do Colégio, bem como na incerteza de consegui-los em

---

<sup>10</sup> Doze, dos dezessete entrevistados falaram sobre algum aspecto do Colégio de Aplicação. Na Roda de Memórias, o CAp também foi enfaticamente abordado.

<sup>11</sup> Ébano Oriental ; Figueira; Flamboyant; Grevilha; Ipê amarelo; Ipê roxo; Jacarandá; Mimo de Vênus; Paineira; Palmeira; Tipuana; Canafístula; Cinamomo; Cipreste; Acácia; Araçá; Plátano; Araucária; Timbaúva; Ligustro; Pitangueira; Guapuruvu.

<sup>12</sup> A escolha dos pássaros e a atribuição de tal nome às entrevistadas foram aleatórias. Considerei apenas o fato do pássaro ser nativo da região sul do Brasil.

tempo hábil. Após cerca de um semestre entre idas e vindas, os professores Carla Beatriz Meinerz<sup>13</sup> e Edson Antoni<sup>14</sup>, me ajudaram na obtenção da permissão para pesquisar o material (Imagem 3) arquivado na sala do Laboratório de Ensino de História e Educação<sup>15</sup> (LHISTE), que abriga parte da documentação institucional, especialmente pastas da Comissão de Ensino<sup>16</sup> (COMEN) que contém valiosas informações<sup>17</sup> sobre o Colégio.

Imagem 3: Caixas de arquivo da COMEN que contém o material pesquisado



Fonte: Acervo da autora

Neste processo de coleta de documentos, me apoiei em Verena Alberti (2004) que sugere aos pesquisadores buscarem informações em arquivos, periódicos, livros, fotografias, a fim de melhor contextualizarem as narrativas dos depoentes. Este cruzamento de fontes, defendido também por Maria Teresa Santos Cunha

<sup>13</sup> Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>14</sup> Professor do Colégio de Aplicação/UFRGS.

<sup>15</sup> Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE) <http://www.ufrgs.br/lhiste/sobre-o-lhiste/>.

<sup>16</sup> A Comissão de Ensino (COMEN) é um órgão consultivo responsável por propor ao Conselho de Unidade, a organização curricular e atividades correlatadas no Ensino Fundamental e Médio; avaliar periódica e sistematicamente o currículo vigente, com vistas a eventuais reformulações e inovações, deliberando sobre ementas curriculares; propor ações ao Conselho da Unidade, relacionadas ao Ensino Fundamental e Médio; e avaliar os Planos de Ensino elaborados pelos Departamentos. <http://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/ensino-pesquisa-extensao/ensino>

<sup>17</sup> De acordo com a professora Carla Meinerz, a documentação da COMEN foi reorganizada em ações do Subprojeto História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do qual ela e o professor Edson Antoni fazem parte. Um eixo de planejamento específico do Subprojeto, estava voltado para a construção de arquivos ou memoriais escolares, assim como a utilização dessa documentação no ensino de História. Os materiais estão acondicionados em quatro caixas de arquivo e catalogados por conteúdo, datados a partir de 1954, ano da inauguração do Colégio.

(1999), permite “iluminar o objeto a partir de outros ângulos” (p.42), sem a pretensão de checar ou contestar as informações colhidas. Neste caso, o conteúdo dos papéis se entrelaça às informações recebidas das narradoras e provocam novas questões à investigação.

Assim, o caminho metodológico assumiu contornos que foram “da memória para o arquivo e do arquivo para a memória” (MAGALHÃES, 1999, p. 02). Esse movimento proporciona que se faça uma “síntese multidimensional que traduza um itinerário pedagógico, uma identidade histórica” (MAGALHÃES, 1999, p. 03) desta escola, conforme enfatizado por Magalhães.

Conseguí desta forma, reunir um corpus documental oral a partir do conteúdo discursivo das entrevistas do Projeto Memórias e Histórias da FACED e de minhas entrevistas e agreguei tantos outros, que permitiram o desenvolvimento da pesquisa. Os documentos foram organizados, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 1: Documentos Consultados

<b>CAP (LHISTE)</b>	<b>BIBLIOTECA DO CAP E FACED</b>	<b>ARQUIVO MEMÓRIA FACED</b>
Testes Psicológicos, Exames de Admissão e Provas de Seleção ao CAp de 1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959, 1960, 1962, 1963, 1964, 1965, 1967, 1969, 1970, 1971, 1972, 1973, 1974, 1975, 1977, 1979, 1980 e 1981.	Periódicos: Revista Cadernos do CAp de 1984, 1994 e 2004; Revista Educação e Realidade de 1983; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) de 1945, 1946, 1947, 1948, 1956, 1958, 1959, 1963.	12 Entrevistas: Figueira; Flamboyant; Grevilha; Ipê amarelo; Jacarandá; Mimo de Vênus; Paineira; Palmeira; Tipuana; Canafístula; Cinamomo; Cipreste; Roda de Memória: Araucária; Timbaúva; Ligustro; Pitangueira; Guapuruvu.
Relatórios da Comissão de Seleção sobre o andamento do processo seletivo de 1967, 1968, 1971, 1972, 1973, 1974, 1976, 1978, 1979, 1981.	Dissertações sobre o CAp/UFRGS: (SCHÜTZ, 1994) e (LEITE, 2015)	Livro comemorativo aos 25 da Faculdade de Filosofia (HESSEL E MOREIRA, 1967). Livro comemorativo aos 50 anos da Faculdade de Filosofia (REGNER, 1993).
Relatório sobre o Sistema de Avaliação.	Fotografias do acervo da Biblioteca Graciema Pacheco	Leis e Decretos nacionais relativos à educação.
Relatórios expedidos pela Direção sobre a implantação das Classes Experimentais.	Entrevista da Professora Graciema Pacheco à William Gomes da Faculdade de Psicologia, em 1991 (GOMES, 2003).	Ofícios, correspondências e documentos emitidos e recebidos pela Faculdade de Filosofia até 1984.
	Entrevista da Professora Isolda Holmer Paes à Berenice Hackmann em 1999 (HACKMANN, 2004).	Entrevista da Professora Graciema Pacheco ao Correio do Povo em 1974 (PACHECO, 1974).
Fonte: Compilação de informações colhidas ao longo da pesquisa		

Entretanto, diversas dúvidas me interpelaram durante o levantamento das fontes. Afinal, como analisar os documentos, como fazer uso das falas das depoentes sem correr o risco de promover uma narrativa laudatória? Como problematizar algumas das peculiaridades do Colégio, uma vez que todos os documentos apontam somente as experiências positivas?

Ao organizar a documentação, percebi que havia diante de mim vestígios de *várias vidas*, singularidades que, de acordo com Arlete Farge (2009), são compostas por “rostos e sofrimentos, emoções e poderes criados para controlá-los” (p.94). Ali, com aqueles arquivos em aberto, encontrei pessoas conhecidas e tantas outras anônimas e todas, de diferentes modos, indicavam *pistas* para a construção do estudo. Entretanto, foi preciso empenho para conseguir aplicar um método capaz de analisar o material, pois, de acordo com Lopes e Galvão (2010) o trabalho com as fontes exige isso, visto que o documento em si não faz História.

A pesquisa aqui empreendida não procura chegar à *verdade* dos fatos, busca compreender os sentidos atribuídos pelas professoras ao Colégio em tempos pretéritos e relacionar essas narrativas a um conjunto de outros documentos localizados. Portanto, tem-se como objetivo investigar memórias relativas ao Colégio de Aplicação da UFRGS, no período de 1954 a 1981. Especialmente considerando as práticas educativas (exames de seleção, conselho de classe, classes experimentais, individualização do ensino, testes de habilidades mentais) disseminadas pelas professoras e Diretoras, em suas interfaces com a constituição de um determinado ideal de escola *modelo* na sociedade porto-alegrense, sem perder de vista as conexões com o Movimento da Escola Nova.

Cabe ainda dizer, que pesquisas em instituições educativas, de acordo com Gatti Júnior (2002) são investigações que ocorrem em seus interiores pela “apreensão daqueles elementos que conferem identidade às escolas, ou seja, daquilo que lhes confere um sentido único no cenário social, mesmo que elas tenham se transformado no decorrer dos tempos” (GATTI JR, 2002, p. 20). Para o autor, vários dispositivos<sup>18</sup> constituem uma instituição deste tipo, dentre eles se

---

<sup>18</sup> O conceito de dispositivo em Foucault está vinculado aos aspectos genealógicos de sua obra e se relaciona à discussão de poder. Uma definição possível de dispositivo afirma que “dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramento, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. o dito e o não dito. o dispositivo estabelece a natureza do nexos que existe entre esses elementos heterogêneos”. (FOUCAULT, 1977, p.301)

destacam aspectos como a ação educativa em si e os sujeitos que dela fazem parte. Para Ester Buffa (2002), esta é uma forma privilegiada de conhecer tanto a História, quanto a Filosofia da educação brasileira, pois estes lugares estão impregnados dos valores de cada época e operam culturas pela interação dos sujeitos presentes no cotidiano.

Tais características denotam a relevância de se historicizar instituições de ensino também, pelo uso das narrativas de memória de professores como documento. Pois, por meio deles, tem-se uma amostra de como um conjunto de práticas da instituição foram pensados e postos em execução, pela visão daqueles que fizeram parte ativa do contexto narrado.

Pensando nesta multiplicidade de possibilidades investigativas dentro da escola, é que realizo esta pesquisa organizada na sequência de quatro capítulos que discutem os conceitos aqui brevemente mencionados e procuram construir uma “tessitura problematizante” (MAGALHÃES, 2004, p.72), a partir de um cruzamento das fontes.

O primeiro capítulo contém os aportes teóricos da História da Educação e História das Instituições Educativas, mobilizados na investigação e discutidos à luz dos pressupostos da História Cultural. O segundo desdobra o *corpus* documental e demonstra os movimentos empregados no trato das narrativas, obtidas por meio da História Oral, bem como da análise documental histórica. Já, no terceiro capítulo, há um apanhado de informações relativas à legislação educacional aliada aos preceitos da Escola Nova, que estabeleceu no país na primeira metade do século XX. Por fim, o capítulo quatro foi pensado para apresentar práticas educativas desenvolvidas pelo Colégio, com base no referencial da legislação (Exames de Admissão) e das teorias educacionais estrangeiras (Classes Experimentais).

Nessa medida, olhar para o Colégio de Aplicação da UFRGS de sessenta e dois anos atrás e produzir uma narrativa que aproxime o leitor daquele tempo vivido, é um modo de identificar as subjetividades presentes nos documentos analisados e desenvolver estudos para o campo da História da Educação em suas interfaces com a História das Instituições Educativas.

## 1 APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA

Este capítulo tem a intenção de discutir os referenciais teóricos que constituem a investigação empreendida. Sendo este um estudo inscrito na História da Educação, são oportunas algumas reflexões acerca desse campo de pesquisa.

Para Nóvoa (2005), a História da Educação não pode ser vista como dotada de metodologia própria e construtora de seus referenciais teóricos, pois “sem a mobilização rigorosa dos instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica” (NÓVOA, 2005, p.09), seria de difícil execução. Portando, contemporaneamente, ela se ancora nos pressupostos da História Cultural, corrente historiográfica, difundida a partir da segunda metade do século XX, por possibilitar um modo de pensar a História que atribui importância para o estudo de sujeitos, objetos e temas, até então ignorados pelo pensamento historicista<sup>19</sup>. Com este movimento, algumas aproximações entre História da Educação e História Cultural foram esboçadas, visto que desta união, é possível compreender os diferentes processos educativos e escolares, bem como as culturas presentes na instituição (STEPHANOU E BASTOS, 2005).

Deste modo, a História da Educação como campo temático de investigação que utiliza os procedimentos metodológicos e conceitos da História Cultural, lança olhares distintos ao espaço escolar e se debruça sobre a cultura, a partir de normas e práticas que levam em conta os agentes envolvidos no processo (JULIA, 2001).

Para o desenvolvimento da pesquisa, muitas foram as leituras que promoveram diferentes miradas para as memórias do Colégio de Aplicação. Aqui, me permito apresentar alguns conceitos e posições de autores que vêm ao encontro do objeto de estudo em questão.

Concernente ao método de investigação historiográfica utilizado, cabe recorrer aqui ao paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1989), que pode ser entendido como um trabalho, de certo modo, detetivesco. Para o autor, “existem zonas privilegiadas – sinais, indícios” (p.177) que permitem *decifrar* uma realidade repleta de pequenos detalhes que, se bem observados, podem ser vistos em uma

---

<sup>19</sup> O historicismo, fundamentado por Leopold Von Ranke no séc. XIX pretendia demonstrar a verdade histórica. Esta teoria afirmava que “cada fato histórico é único e sem possibilidade de repetição, devendo a reconstrução de um passado ter como base a objetividade, para ser história verdadeira” (BITTENCOURT, 2004, p. 140).

profundidade pouco costumeira. Tomando por base esta questão, que confere importância aos detalhes por vezes negligenciados, a pesquisa em História da Educação possibilita certo estranhamento frente ao cotidiano educacional e nos mobiliza a refletir sobre algo que, de tão familiar pode passar despercebido por parecer *natural*. Este é o caso, por exemplo, dos Exames de Admissão ao Ginásio que faziam parte dos procedimentos escolares para ingresso de novos alunos no Ensino Secundário, entre 1931 e 1971. Esta prática, difundida nacionalmente, possuía uma legislação específica e podemos pensar que fosse executada de modo semelhante em todos os estabelecimentos de ensino oficiais. Contudo, somente após a imersão no *corpus* documental da pesquisa, constatou-se que, no CAp, havia outros dispositivos que compunham a totalidade dos Exames, como os Testes de Inteligência, sobre o qual conheceremos melhor na sequência do capítulo 4.

Através do estudo da realidade educativa de outros tempos, também é possível perceber as continuidades e mudanças que atribuíram sentidos ao trabalho educativo. Nóvoa (2005) alerta que a produção historiográfica da educação, não deve se limitar à simples descrição de pessoas e acontecimentos relacionados às escolas. Pelo contrário, deve procurar compreender, por meio da construção de problematizações, o papel dos sujeitos e de suas identidades como agentes desta mesma história.

Assim, o estudo sistemático de instituições escolares, sujeitos, culturas e influências sofridas, promovem a construção de conhecimentos que ajudam a (re)pensar a educação no Brasil no tempo presente. Este é um modo de produzir a História que não seria reconhecido como válido, se voltássemos por exemplo, até o final do século XIX, um momento no qual predominava a historiografia positivista, que valorizava os *grandes* feitos dos *grandes* homens e tornava impensável a escrita sobre as trajetórias da Diretora de uma escola, suas professoras ou práticas escolares cotidianas. Naquela historiografia, documentos relevantes eram principalmente aqueles emanados do poder público e prevalecia a utilização de fontes que pudessem ter sua autenticidade comprovada, perspectiva bastante distante da concepção que se tem, hoje, acerca do documento que reconhece a memória como tal.

Na esteira desta ampliação das fontes de pesquisas, a História das Instituições Educativas constitui-se como um desdobramento da História da Educação, valorizando as singularidades sociais presentes em uma instituição, ao



invés das análises de conjunto. Assim, pesquisar uma escola específica se aproxima da perspectiva da micro-história abordada por Ginzburg (1989), como uma prática essencialmente baseada na redução da escala de observação do historiador, que intenciona perceber aspectos que, de outro modo, poderiam passar despercebidos. Este foco, desloca o ponto de vista do geral para o particular e tem a intenção de demonstrar as peculiaridades das escolas, privilegiando-as como “um arsenal de fontes e de informações fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira” (GATTI JR., 2002, p. 4).

Para Magalhães (2004), a História das Instituições Educativas pelo uso das memórias e do arquivo constrói uma narrativa coerente sobre a identidade histórica da instituição, ao valorizar as diferentes fontes que podem ser cruzadas através das marcas conservadas do passado. Um exemplo deste entrelaçamento de fontes nesta pesquisa, é a análise dos documentos do Arquivo da COMEN/CAP e do Arquivo da FACED, ao lado das memórias de cinco professoras da escola. Este conjunto de materiais compõe um *mosaico* de fontes, sobre as quais se pretende construir essa história. Neste sentido, conhecer o Colégio de Aplicação da UFRGS, é mergulhar em seu interior para tentar interpretar os sentidos que favoreceram a construção de sua identidade enquanto instituição de ensino *modelo*, bem como perceber suas singularidades expressas nos valores, atitudes e saberes por ele disseminados.

A produção historiográfica, na condição de construção e representação discursiva de uma realidade em constante transformação, demonstra a contextualização da instituição escolar em seu meio envolvente. Esta integração da escola com uma dada sociedade exhibe sujeitos ou grupos sociais próprios de um contexto histórico complexo, e favorece a compreensão da História da Educação trilhada por uma sociedade. Tais relações podem ser observadas nos discursos, na formação dos envolvidos no processo educacional, na intencionalidade das ações educativas, enfim na cultura escolar que se estabelece (MAGALHÃES, 1999).

Busca-se, então, compreender o que ocorre neste espaço particular, uma instituição de ensino onde se produzem culturas que estão em constante movimento, na interação entre os sujeitos que dela fazem parte. Esta leitura que vê o cotidiano escolar do Colégio de Aplicação como um lugar onde se transmite e se produz cultura, sugere que não se descreva seu percurso de modo laudatório, mas

procurando explicá-lo na sua complexidade e integrando-o a um contexto mais amplo, conforme Ester Buffa e Paolo Nosella (1996) enfatizam. O propósito é desenvolver uma escrita que procure tensionar os acontecimentos institucionais e que contribua para o estudo da sociedade e do sistema educacional, permitindo ao pesquisador narrar, de forma verossímil, o ciclo de vida do estabelecimento de ensino, a partir dos vestígios identificados na documentação, que mostram as mudanças e permanências ocorridas em âmbito local e regional.

Nesse sentido, a pesquisa articula as lembranças das professoras entrevistadas com os documentos escolares localizados, sem perder de vista as peculiaridades de seu entrelaçamento com processos educacionais mais amplos. Compreende-se assim, que “o estudo interpretativo das escolas, deriva, [...] da compreensão da singularidade” (SARMENTO, 2003, p. 145) da instituição que não está isolada em sua comunidade, mas inserida em diferentes esferas.

Diante de diferentes atores do processo educacional, optou-se por trabalhar com a representação do passado pelo olhar de cinco professoras que estiveram ativas nas primeiras décadas do CAP. A escolha poderia ter recaído sobre outros sujeitos da instituição, como os alunos daquele período, por exemplo, e se teriam outros dados a analisar. Contudo, entendo que privilegiar as falas de docentes é uma forma de valorizar suas percepções acerca dos meandros das práticas educativas da escola.

Para este estudo, não é demais reforçar, os relatos das entrevistadas são compreendidos como representações do vivido em diferentes épocas, compartilhadas pelo uso da História Oral como metodologia que nos conduz a reflexões sobre a cultura escolar presente no CAP, década atrás.

## 2 DESDOBRANDO A METODOLOGIA: MIRADAS PARA OS DOCUMENTOS

Este estudo sobre as práticas educativas presentes no Colégio de Aplicação da UFRGS em tempos pretéritos foi construído tendo como corpus documental narrativas de antigas professoras e documentos escritos, que, somados, articulados e analisados permitem uma compreensão de fragmento do passado da instituição.

Neste capítulo, abordo inicialmente questões relacionadas à narrativa de memória que é compreendida como um documento com valor informativo obtido por meio da História Oral. Este procedimento metodológico busca, pela construção de documentos orais, registrar “interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões” (DELGADO, 2010, p.15).

Na sequência, apresento as fontes escritas, oriundas da pesquisa documental histórica nos materiais guardados pela Comissão de Ensino, que se encontram no Laboratório de Ensino de História e Educação do CAp, bem como livros e relatórios localizados no Arquivo e Biblioteca da Faculdade de Educação e na Biblioteca Setorial Graciema Pacheco, do CAp.

As narrativas de memória apresentam um Colégio de Aplicação com valores e práticas próprios de uma temporalidade na qual havia outras exigências em relação ao ingresso escolar, uma variedade de testagens avaliativas e aplicação de experiências pedagógicas, muitas delas inusitadas.

Através da narrativa de memórias, tem-se um documento, construído a partir da realização de uma entrevista. Longe de ser um processo simples, o evento da entrevista exige envolvimento do pesquisador, pois ele está em interação direta com o narrador, que fala ou silencia sobre os acontecimentos passados, o que é “uma dimensão não-oficial inestimável para a história educacional” (ERRANTE, 2000, p. 146).

Esta relação entre narrador e entrevistador, explicitada por Antoinette Errante (2000) através da chamada “ponte interpessoal<sup>20</sup>” (p.153), sugere que se estabeleçam vínculos de confiança entre os envolvidos na entrevista. Com base nesta questão, percebo que no processo de mergulhar no Aplicação de décadas atrás por meio das narrativas destas professoras, exercitei não apenas atenção e respeito à fala do outro, mas desenvolvi uma espécie de cumplicidade com as

---

<sup>20</sup> A autora toma de empréstimo a expressão de Kaufman (1974)

depoentes que, por vezes, pediram para desligar o gravador, pois o que diriam não precisava ficar registrado. Segui, então, as orientações de Janaína Amado (1995) e procurei ser fiel não só às palavras das informantes, mas aos seus pedidos, pois sensibilidade e solidariedade parecem ser características essenciais deste caminho de pesquisa que procurou valorizar as memórias de diferentes mulheres professoras.

Meu envolvimento com as cinco professoras entrevistadas teve início antes mesmo do encontro presencial. Ocorreu por meio de um e-mail prontamente respondido ou de um contato telefônico, no qual a voz da interlocutora demonstrava animação por ser levada a recordar momentos da juventude.

Porém, é pertinente dizer que fiz outros dois contatos com outras possíveis entrevistadas, mas que não se efetivaram. Uma delas não retornou minha ligação e a outra marcou data e local, e não apareceu no horário combinado. Sabe-se que toda a situação de entrevista é delicada, muitos não se sentem à vontade para acessar suas lembranças, ainda mais compartilhá-las com estranhos. Neste caso, a metáfora da “ponte” ajuda a não esquecermos a importância de construirmos uma relação de confiança com aquele que se propõe a falar de sua trajetória.

Contar a própria vida não é natural. Michael Pollak (1992) explica que uma pessoa “a quem nunca ninguém perguntou quem ela é de repente ser solicitada a relatar como foi a sua vida, tem muita dificuldade para entender esse súbito interesse. Já é difícil fazê-la falar, quanto mais falar de si” (p.13). O evento da entrevista não é um acontecimento corriqueiro para aquele que é indagado, principalmente se ele considerar que não está em uma situação social que justifique tal questionamento, pois, para muitos, a história que merece ser contada ainda parece estar ligada àqueles *grandes* homens e seus *grandes* feitos.

Valorizar as memórias destas professoras traz para este estudo a percepção de pessoas comuns que, como afirma Michel Foucault (2002), fazem parte das “milhares de existências destinadas a passar sem deixar rastro” (p.206).

O envolvimento destas mulheres com a narrativa de fragmentos de uma realidade da qual fizeram parte, demonstra que o trabalho da memória não é um exercício para “reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 2015, p. 55). Assim, no momento em que lembra, o sujeito reconstrói situações, imagens, sentimentos e atribui novos significados às experiências vividas, ou seja, o que temos não é o passado tal qual

foi, é uma representação sobre ele com base nas experiências do sujeito que no presente, recorda. As narradoras da pesquisa reelaboraram o passado entrelaçando lembranças e esquecimentos, a fim de produzir um enredo, capaz de contar suas experiências profissionais e de vida.

As entrevistas foram realizadas entre novembro de 2014 e setembro de 2015 e, conforme as recomendações de Verena Alberti (2004), procurei chegar a um acordo com cada uma acerca do local em que conversaríamos, evitando possíveis interferências, pois essas prejudicam a evocação das memórias. Deixei-as à vontade para decidirem se iriam até a Faculdade de Educação ou indicariam outro lugar para o encontro. Eis que três entrevistas foram realizadas nas residências das depoentes e duas em seus locais de trabalho. E, apesar dos cuidados quanto a eventuais intervenções externas, em uma ocasião, houve a incidência de uma ligação telefônica que acabou, de certo modo, interrompendo a linha de raciocínio que vinha sendo elaborada pela professora. Ao final da ligação, ela procurou retomar de onde parou, mas acabou indo para outro caminho, talvez o que disse não tenha sido o que havia pensado inicialmente, pois “o pensamento não é algo que se possa disciplinar, ao contrário é indócil” (ALMEIDA, 2007, p.75).

Para as entrevistas, elaborei um roteiro semi-estruturado que, de acordo com Nadir Zago (2003), não possui uma estrutura rígida, mas apresenta um elenco de questões que servem como diretrizes ou pontos de partida, mas que não ditam a forma exata como a entrevista acontecerá. Este roteiro possibilita que o depoente esteja livre para abordar outros aspectos que possam surgir no decorrer da conversa e permite que aquele que fala, dê o tom e o ritmo para sua narrativa.

As vantagens do uso da “entrevista compreensiva” (ZAGO, 2003, p. 295) ficaram evidentes, desde a primeira conversa com Rouxinol que, a partir de uma pergunta geral sobre o Colégio, narrou diferentes histórias sobre pessoas e práticas educativas em que esteve inserida.

Havia de minha parte expectativas para esta entrevista. Expectativas que foram correspondidas diante da riqueza de informações trazidas. Preciso dizer que elaborei um roteiro bastante genérico, próprio de alguém que pouco conhecia a História da instituição. De qualquer modo, o roteiro contemplava questões que procurassem instigar Rouxinol a narrar experiências vividas no Colégio; questões que permitissem a ela refletir acerca de particularidades do CAP. Também fiz perguntas sobre a professora Graciema Pacheco, suas atividades na instituição, sua

participação na aplicação das testagens dos alunos e implantação das práticas pedagógicas inovadoras.

À medida que Rouxinol falava, percebi quantas lacunas havia no roteiro. De qualquer modo, as perguntas iniciais propiciaram a ela uma espécie de *tempestade de ideias*<sup>21</sup>, em que pode reconstruir vivências significativas no CAp, além de indicar caminhos para a pesquisa, bem como apontar nomes de outras possíveis colaboradoras.

Embora eu esteja falando de apenas uma depoente, a profusão de temas abordados foi fecunda para que, a partir dela, buscasse melhor compreender conceitos, até então desconhecidos para mim e que caracterizavam algumas práticas educativas desenvolvidas no Colégio, como a pesquisa do Ensino Individualizado e as Classes Experimentais.

Para todas as entrevistas realizadas a partir de então, a questão inicial partiu da experiência da professora, considerando os vários movimentos desta vivência dentro do CAp e da Faculdade de Educação. Depois, seguia para pontos mais específicos relacionados às práticas cotidianas da instituição como um todo e, especificamente, do setor onde trabalharam. No quadro a seguir, observa-se em linhas gerais os temas sobre os quais cada depoente discorreu mais detidamente.

Quadro 2: Temas abordados pelas depoentes nas entrevistas

<b>Depoente</b>	<b>Tema específico</b>
Rouxinol	Classes Experimentais Ensino Polivalente Exames de Admissão e Testes de Q.I. Inovações Educacionais
Sabiá	Classes Experimentais Testes de inteligência Sistema de Avaliação
Pardal	Classes Experimentais Pesquisa Individualização do Ensino/Ensino Polivalente
Bem-te-vi	Primeiros anos do CAp Exames de Admissão ao Ginásio Práticas Pedagógicas
Cardeal	Conselhos de Classe Ensino Polivalente Mudanças no CAp a partir dos anos 1980
Fonte: Compilação da autora, a partir das entrevistas.	

<sup>21</sup>Do termo americano *brainstorming* que é uma técnica que reúne ideias de diferentes pessoas. Tais ideias não são descartadas ou julgadas como erradas ou absurdas, todas devem fazer parte do processo que leva até a solução final, seja um novo produto ou solução de problemas.

Pelos detalhes observados em cada fala, percebe-se que as entrevistas foram, de certo modo, temáticas. Os assuntos mais recorrentes, como as Classes Experimentais; a Individualização do Ensino/Ensino Polivalente; os Conselhos de Classe; os Exames de Admissão e Testes de Inteligência acabaram se constituindo em *peças chave* para pensar na cultura escolar presente na instituição. Pela relevância dos temas para esta pesquisa, tornaram-se categorias de análise que serão mais detalhadamente abordadas no Capítulo 4.

Neste momento, é importante dizer quem são as narradoras que se dispuseram a falar sobre o Colégio de Aplicação da UFRGS. A seguir, um quadro que as identifica, apresentando alguns dos lugares de sujeito<sup>22</sup> ocupados por elas em diferentes momentos, inclusive de onde falam no presente. Reforço que as nomeei por pseudônimos de pássaros, a fim de resguardar suas identidades.

Quadro 3: Informações sobre as professoras entrevistadas

PROF <sup>a</sup>	NASCIM.	FORMAÇÃO		PERÍODO EM QUE ESTEVE NO CAP		QUESITOS FAMILIARES		SITUAÇÃO ATUAL
		CURSO	INSTITUIÇÃO	ALUNA	PROFESSORA	FORMAÇÃO MÃE	CASAMENTO FILHOS	
Rouxinol	Porto Alegre/RS	História (1972)	UFRGS	1966-1968	1972-1983	Professora	Divorciada filhos	Aposentada UFRGS Prof <sup>a</sup> . titular PPG Inst. Privada
Pardal	Porto Alegre/RS	Ciências Sociais (1968)	PUCRS	.-	1970-1983	Professora	Casada filhos	Aposentada UFRGS Colaboradora PPG Inst. Privada

<sup>22</sup>O conceito de sujeito utilizado no trabalho aproxima-se do pensamento de Michel Foucault e considera que mulheres e homens “*tornam-se sujeitos*”, “*aprendem a reconhecer-se como sujeitos*” (Foucault, 1995 p. 232), assujeitam-se aos discursos que circulam no tecido social. Segundo Rago (1995, p. 77), “os indivíduos se produzem e são produzidos numa determinada cultura, através de determinadas práticas e discursos, enquanto subjetividades”. Portanto, Foucault distancia-se de uma visão fundante e essencialista de um sujeito eminentemente individual. Analisa o sujeito como alguém que é produzido histórica e culturalmente pelas práticas sociais (FOUCAULT, 1986, p. 16).

Continuação:

PROF <sup>a</sup>	NASCIM.	FORMAÇÃO		PERÍODO EM QUE ESTEVE NO CAP		QUESITOS FAMILIARES		SITUAÇÃO ATUAL
		CURSO	INSTITUIÇÃO	ALUNA	PROFESSORA	FORMAÇÃO MÃE	CASAMENTO FILHOS	
Bem-te-vi	Porto Alegre/RS	Letras, Francês (1964)	UFRGS	1954-1960	1965-1972	Professora	.-	Aposentada UFRGS. Prof <sup>a</sup> . Titular PPG em Univ. Fed. em SP
Sabiá	Torres/RS	Filosofia (1960)	UFRGS	.-	1960-1980	Professora	Divorciada filhos	Aposentada UFRGS
Cardeal	Porto Alegre/RS	Pedagogia (1964)	UFRGS	.-	1965-1985	Professora	Divorciada filhos	Aposentada UFRGS

As tramas produzidas pelas narrativas destas mulheres não são simples, possuem marcas de distintas relações em seus percursos e são analisadas a partir do conteúdo discursivo exposto. Pois, de acordo com Celi Pinto (1989), as condições de emergência do discurso são aquilo que permitem a ele existir e fazer sentido em um dado contexto. Ou seja, no caso destas mulheres, são suas experiências não só enquanto professoras do CAP, mas como pesquisadoras da educação que influenciaram na composição do que disseram. Como todo documento histórico precisam ser examinados, pois neles há evidências das diferentes relações que atravessaram sua constituição.

Estas mulheres, que ao mesmo tempo são filhas, esposas, mães e professoras, parecem oriundas de famílias que proporcionaram uma estrutura favorável a que chegassem aos mais altos níveis de instrução, todas cursaram pós-graduação. Podemos dizer que pertencem a uma determinada camada abastada da sociedade, ou mesmo a uma elite intelectual da época que talvez tenha garantido o acesso a esta cultura “de ascensão social e esforço, na qual a educação é fundamental, como provaram no curso de suas próprias vidas” (SARLO, 2009, p. 134).

Duas das entrevistadas, Bem-te-Vi e Rouxinol, foram estudantes do CAP. A primeira, iniciou o Curso Ginásial no ano de 1954 e a outra, o fez apenas a partir de 1966, no Curso Colegial. De certo modo, o conteúdo de suas entrevistas englobou aspectos da vida discente e docente destas mulheres e isso, enriqueceu o objetivo



do diálogo. Seus discursos, embora buscassem um passado vivido tantos anos atrás, foram bastante distintos, talvez pela diferença de década e idade na ocasião do ingresso como alunas do CAp. Enquanto Bem-te-vi parecia traçar uma narrativa que, de certo modo, elevava pessoas e fatos pelo ineditismo das propostas realizadas naquele tempo, a outra procurava abordar o passado do Colégio refletindo acerca dos processos que o transformaram ao longo de sua trajetória.

As memórias dessas duas mulheres, que entrelaçam memórias de estudante e professora, permitiram-me maior aproximação daquela vida escolar, diante das mudanças ocorridas ao longo das décadas de 1950 e 1960.

Bem-te-vi (2015) fala de uma época em que o CAp iniciava suas atividades em Porto Alegre com uma proposta pedagógica distante de um ensino marcadamente tradicional. Segundo a entrevistada, a primeira turma do Aplicação foi composta por trinta alunos, de ambos os sexos que não haviam sido classificados<sup>23</sup> no Exame de Admissão ao Ginásio no Instituto de Educação General Flores da Cunha<sup>24</sup> e no Colégio Júlio de Castilhos<sup>25</sup>. A depoente, estudante desta primeira turma, conta que, em uma reunião ocorrida no Instituto de Educação (IE), Graciema Pacheco, Diretora do CAp, explicou aos presentes que “iam fundar o Colégio de Aplicação, um colégio novo, um colégio diferente, com experiências diferentes, [...] dentro da Universidade” (BEM-TE-VI, 2015). A entrevistada diz ainda, que muitas daquelas estudantes eram filhas de moças que haviam sido alunas de Graciema no IE, inclusive ela própria é filha de normalista.

Estamos falando de uma época em que pairavam mais dúvidas do que certezas sobre o Colégio de Aplicação. Talvez possamos pensar em dois motivos que levaram as famílias a matricularem seus filhos em uma instituição de ensino que conheciam apenas as promessas da Diretora e alguns papéis, por ela entregue. O primeiro pode ser devido ao prestígio de Graciema Pacheco perante suas ex-alunas e o outro motivo, o desejo de que os filhos ingressassem logo no ensino ginasial, para não *perderem o ano* com estudos preparatórios, especialmente em se tratando de uma escola pública.

---

<sup>23</sup> Os alunos excedentes dos Exames de Admissão ao Ginásio eram todos aqueles que, embora aprovados, não estavam classificados dentro do número de vagas oferecidas pela instituição.

<sup>24</sup> A história desta escola remonta à primeira Escola Normal de Porto Alegre no século XIX. Ela tinha o objetivo de preparar professores de ambos os sexos para a instrução primária.

<sup>25</sup> Colégio estadual, também conhecido como Julinho, fundado em 1900, ocupou edifício localizado ao lado da Faculdade de Direito da UFRGS até 1951, quando foi acometido por um incêndio.

Em 1966, Rouxinol talvez tenha experimentado uma situação diferente no momento de seu ingresso, pois doze anos haviam se passado desde a fundação do CAp. O Colégio, conforme seu relato, já desfrutava de certa notoriedade e estimulava “um ensino ativo, criativo, desafiante” (ROUXINOL, 2014), principalmente por proporcionar que alguns de seus educadores utilizassem referenciais teóricos *modernos*. A entrevistada comentou, que os professores realizavam intercâmbios em instituições educativas dentro e fora do país para conhecerem novas metodologias de ensino que poderiam ser aplicadas no CAp. Esse conjunto de ações, que valorizava a formação continuada dos docentes, possivelmente colocava o estabelecimento de ensino em uma posição de destaque na sociedade porto-alegrense. Para muitas famílias, importava que os filhos estudassem em uma escola desse porte, de vanguarda pedagógica, isso agradava especialmente aqueles que se identificavam com um determinado *ethos* intelectual.

Voltando a falar sobre as entrevistadas, vê-se que todas são filhas de professoras. Provavelmente, a escolha pelo caminho profissional de suas mães, não é apenas pelo exemplo delas, mas pelo fato do magistério, naquele tempo, ser uma profissão reconhecida para as mulheres, notadamente aquelas oriundas de uma classe média urbana. Guacira Louro (2001) afirma que havia no imaginário, do início do século XX, a ideia de que as mulheres tinham naturalmente uma inclinação para o trato com as crianças. E, sendo a maternidade o destino da mulher, nada mais apropriado que considerar o magistério como um ensaio à maternidade, pois também era considerada uma atividade de amor, entrega e doação. Porém, pela incompatibilidade do casamento e maternidade com a vida profissional feminina, as professoras ocupavam tal posição, na maioria das vezes, até o momento do casamento. O afastamento da vida profissional diante do matrimônio foi observado somente no relato de Rouxinol, ao falar de sua mãe. As demais entrevistadas não conferiram destaque para as mães terem ou não continuado na profissão após o casamento, mas cabe pensar para quantas delas esta foi uma realidade.

Graciema Pacheco e Isolda Paes foram mulheres contemporâneas às mães das entrevistadas. A primeira parece que internalizou a completa entrega ao magistério, pois não casou, nem teve filhos. Já Isolda, contraiu matrimônio<sup>26</sup>, na

---

<sup>26</sup> Isolda Holmer casou-se, em 1930, com Elpídio Ferreira Paes, advogado, professor da Faculdade de Direito da UFRGS (HACKMANN, 2004).

década de 1930, não abandonou a profissão, mas também não teve filhos.

Estas são possibilidades de análise a partir do entrelaçamento da fala das narradoras com questões socialmente construídas sobre a profissão docente. Contudo, algo que não está expresso na tabela, mas é importante que se diga, é o fato de uma das depoentes, Bem-te-vi, ser negra. A temática relacionada à cor da pele emergiu em sua narrativa ao se identificar em uma fotografia e recordar que a presença negra no cotidiano do Colégio de Aplicação era quase inexistente. No entanto, diz que, embora não tenha sido a única negra a ingressar no CAp, em 1954, foi a única se formar naquela turma.

Ela enfatiza também que a identidade de mulher negra professora foi sendo estabelecida a partir do modelo de sua mãe. As lembranças relativas às memórias maternas herdadas denotam uma experiência de resistência aos padrões de uma sociedade em que as características étnico-raciais e de gênero diferenciavam lugares sociais ocupados por homens e mulheres. Ao procurar interpretar sua narrativa, percebo o quanto a presença da mãe lhe ajudou a se afirmar e legitimar-se como professora. Sua mãe havia sido “Diretora do Anexo do Instituto de Educação<sup>27</sup>” e, segundo seu relato, acreditava que “uma moça pobre tem que fazer o Normal” (BEM-TE-VI, 2015). Uma recomendação que não seguiu imediatamente, pois permaneceu no CAp, nos anos de Colegial. Como em sua entrevista, apenas pontos positivos foram abordados, não se tem uma dimensão de como foi sua experiência como estudante pertencente às minorias da instituição. Talvez, a escolha por não discorrer sobre isso, seja o trabalho inconsciente da memória que deixa de lado possíveis percalços das práticas sociais vivenciadas naquele contexto.

Destas cinco mulheres, formadas em História, Ciências Sociais, Letras, Filosofia e Pedagogia, somente Cardeal ressaltou sua experiência na Escola Normal, como determinante para a formação em Pedagogia. A partir desta graduação acabou sendo convidada para realizar a prática educativa no CAp e “para ficar trabalhando, substituindo uma professora da prática de ensino” (CARDEAL, 2015) na Faculdade de Filosofia, logo após a conclusão do curso. As depoentes, formadas em sua maioria pela UFRGS, realizaram no CAp um “estágio avançado em Didática Geral e Especial” (PARDAL, 2014) que durava um ano. Para Merion Bordas (2010) naquela época,

---

<sup>27</sup> Hoje, Escola Estadual de 1º Grau Professora Dinah Néri Pereira, ainda ligada ao Instituto de Educação.

os professores entravam no Colégio de Aplicação como convidados. Eram alunos que, tendo terminado o curso, eram convidados pela Direção do Colégio, para fazerem um estágio de aperfeiçoamento de ensino. O Colégio era realmente um laboratório (BORDAS; ANDREOLA, 2010, p. 300).

Nesta condição de escola laboratório, até mesmo licenciados em outras Faculdades eram convidados para a experiência do estágio que, segundo Pardal (2014), “era uma honra [na qual] tínhamos um ano bastante fértil com aprendizagens importantes”. Mas o que podemos pensar sobre o fato de todas as entrevistadas terem sido convidadas pela Diretora para estagiarem na disciplina que lecionava, e permanecerem ali tantos anos? Seria uma distinção?

Ao que tudo indica, esta Diretora foi alguém que imprimiu uma marca na formação destas e de tantas outras docentes. Esse controle sobre as ações das *estagiárias* refletia, inclusive, no modo como elas deveriam se vestir, pois não podiam, por exemplo, “usar calça comprida, porque a Dona Graciema não queria” (BEM-TE-VI, 2015). Cabe ressaltar que as restrições ao vestuário das professoras não eram uma prerrogativa do CAp, faziam parte de um contexto que determinava um modo de comportamento considerado apropriado para a profissão docente feminina. Paralelamente à característica de vanguarda pedagógica, a Diretora manifestava uma face conservadora, talvez na tentativa de *moldar* as professoras mais jovens, conforme o que considerava adequado à *distinta* posição que ocupavam. Cumpre destacar que algumas das estagiárias, ao final de um ano, eram chamadas por Graciema Pacheco para trabalharem no CAp como suas assistentes e esse convite, poderia ser renovado por mais um ano. Depois, a Diretora decidia sobre a permanência dessas professoras na instituição por tempo indeterminado.

Voltando ao ideal de escola de experimentação pedagógica, é preciso que se diga que o convite não se restringia apenas aos recém-formados. Ele podia ser feito a professores lotados na rede pública de ensino que iam para o CAp cedidos pela Secretaria de Educação, órgão estadual do qual Graciema nunca se desvinculou completamente (PILLA, 1956). O objetivo de trazer docentes *da ativa*, segundo Rouxinol (2014), era para favorecer a disseminação de práticas de ensino-aprendizagem em voga, que inspirariam a revisão dos processos escolares pela formação continuada oferecida a estas profissionais.

O CAp e sua Direção, estavam imbuídos da responsabilidade de ser um centro de estudos e pesquisas, voltado para a produção de investigações que poderiam estimular mudanças educacionais. De acordo com Pardal (2014),

Graciema Pacheco foi uma gestora preocupada em pensar a educação de modo crítico e se sentia responsável por multiplicar os resultados de tantos anos de pesquisa. O fato de estagiar no CAp, de acordo com a entrevistada, não garantia melhores colocações no mercado de trabalho, mas possibilitava que as professoras cultivassem um pensamento reflexivo sobre suas práticas. Isso poderia conduzir à solução de alguns dos problemas mais amplos da educação. Esta característica do Colégio como um lugar onde se vivia e se pensava a educação, foi tema recorrente na fala das entrevistadas que consideram esta concepção como central na constituição de uma escola que se propunha ser um padrão, seguido pelas demais.

Apesar disso, o distanciamento entre o vivido e o recordado pelas depoentes, fica mais evidente se atentarmos para o fato de que nenhuma das professoras está mais vinculada ao quadro funcional do CAp. Bem-te-vi foi a primeira a tomar outros rumos na profissão, deixou o Colégio na década de 1970, mas permaneceu ligada à UFRGS pela Faculdade de Educação, onde esteve até o desligamento total nos anos 1980. As demais, que estavam vinculadas ao CAp e FACED simultaneamente, se afastaram, primeiro do Colégio, ao longo dos anos 1980, para se dedicarem exclusivamente à Faculdade de Educação, onde permaneceram até a década seguinte.

Hoje, todas estão longe da UFRGS. Rouxinol e Bem-te-vi atuam como professoras titulares em Programas de Pós-Graduação (PPG) de Universidades no Rio Grande do Sul e São Paulo. Pardal é colaboradora do PPG de uma Universidade privada de Porto Alegre e, Sabiá e Cardeal se afastaram do meio acadêmico, mas tenho a impressão de que não perderam o vínculo afetivo com a UFRGS, pois se mostram bastante atentas aos eventos, pessoas e discussões presentes na Faculdade de Educação.

Concluída essa apreciação da tabela sobre as informantes, é importante tecer alguns comentários sobre o evento das entrevistas, momentos para os quais tanto eu quanto as professoras nos preparamos. Antes de cada conversa, precepei-me em ler informações sobre a entrevistada, sobre o Colégio, além de recolher materiais que pudessem ser evocadores de memórias (Imagem 4) na tentativa de fomentar o processo de rememoração das depoentes.

Imagem 4: Evocadores de Memórias levados por mim para as entrevistas



1ª turma de Formando do CAP, 1960.  
Fonte: Museu da UFRGS



Aula de desenho, sem data  
Fonte: Biblioteca do CAP



Prédio FACED/CAP, aprox. década 1970  
Fonte: Museu da UFRGS

Utilizei fotografias como elementos evocadores das memórias docentes. Alguns destes materiais foram ao encontro do que as professoras haviam preparado para nossa conversa. Contudo, a fotografia do edifício do CAP e FACED ainda com a área dos pilotis aberta, suscitou em Cardeal (2015), uma memória acerca de um momento sobre o qual ela “não havia lembrado”. A imagem remeteu-lhe para um período tenso no qual havia uma nítida separação entre a Faculdade de Educação e o Colégio de Aplicação. Sabe-se, não só pelo relato das entrevistas, mas por escritos de Graciema Pacheco e Isolda Paes, que o convívio dos alunos do Colégio com os adultos das graduações, nunca foi pacífico.

Segundo Cardeal (2015), um exemplo desta relação conflituosa está no fechamento da área dos pilotis na entrada do edifício, para dar lugar a um pequeno auditório. A depoente recorda que, naquele espaço aberto “em dia de chuva as

crianças faziam Educação Física e Teatro” (CARDEAL, 2015), mas em um verão, sem que houvesse consultas prévias à comunidade escolar, foi fechado pela Faculdade de Educação com anuência da Reitoria. Identifico esta narrativa como parte do jogo de poder, disputado entre a Faculdade e o Colégio desde a fundação, em 1954, até o dia em que se separaram em 1996. Cabe indagar, qual terá sido, não só a posição a respeito do fato, mas a reação de Graciema Pacheco, caso o fechamento tenha acontecido sem seu conhecimento.

Por outro lado, as narradoras também buscaram em seus arquivos pessoais pequenos fragmentos há muito guardados. Philippe Artières (1998) considera que guardamos uma ínfima parte dos vestígios de nossas vidas, “porque fazemos triagens nos nossos papéis: guardamos alguns, jogamos fora outros” (p.2). Assim, embora houvesse com cada professora certa quantidade de recortes de jornal, revistas, bilhetes ou cartões, eles são apenas uma parte do todo que talvez tenham sido um dia.

Entendo que a escolha antecipada destas âncoras com o passado foi, para elas, parte importante do processo de rememoração, pois as memórias não são espontâneas, precisam ser provocadas para transformar aquilo que estava no esquecimento em possível fala. Este é o caso da Revista (Imagem 5), trazida por Rouxinol, quando falou sobre os professores polivalentes nas quintas séries da rede pública de ensino, prática respaldada pela experiência dos Colégio de Aplicação, na década de 1970.

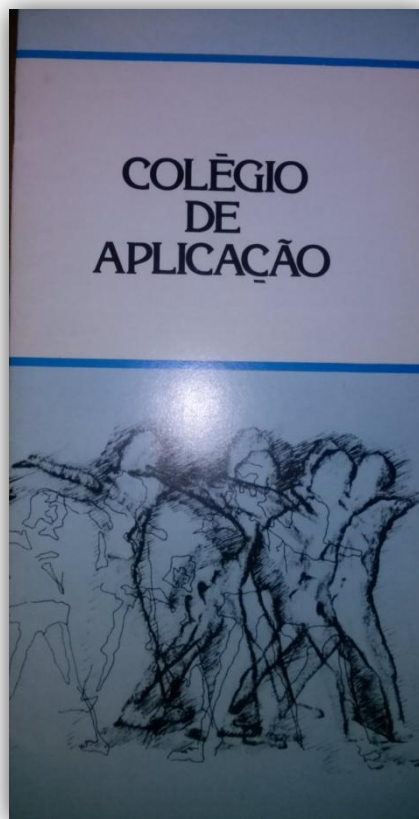
O mesmo ocorreu no processo de Cardeal adentrar em suas memórias. Ela trouxe para a entrevista, jornais, revistas, cartões e um folheto informativo das comemorações dos trinta anos do Colégio (Imagem 6). Estes papéis, que fizeram parte de suas vidas, foram guardados e estavam *adormecidos*, à espera do momento em que poderiam voltar à luz para serem manuseados.

Imagem 5: Revista Nova Escola, dezembro de 1989



Fonte: Acervo Rouxinol

Imagem 6: Informativo CAp – 30 anos



Fonte: Acervo Cardeal

Importa dizer, mais uma vez, que foi a partir das narrativas das professoras que fui a procura de outras fontes, que contivessem memórias relativas aos primeiros trinta anos do CAp. No Arquivo da Comissão de Ensino, localizado no Aplicação, como mencionado anteriormente, há documentos desde 1954 que permitem elucidar alguns esforços administrativos e pedagógicos que buscavam incorporar e dinamizar diferentes práticas realizadas na instituição. A maior parte destes papéis ainda está à espera de uma melhor organização que os classifique conforme regras estabelecidas pela Arquivística, pois, o que se percebe é a conservação quase intuitiva deste material.

Em um primeiro olhar, a maioria daquelas folhas parecia se referir ao processo seletivo de alunos realizado por meio de provas classificatórias, ou seja, lá estavam cópias de Exames de Admissão ao Ginásio vigentes até 1971, que depois continuaram a existir no CAp sob uma nova roupagem, até 1981. Uma marca da



gestão de Graciema Pacheco que ultrapassou a época de exigência legal dos Exames, segundo recordado pelas narradoras.

Entretanto, à medida que me debrucei sobre aquele material, percebi a existência de documentos que tratam das Classes Experimentais e dos Conselhos de Classe, inovações pedagógicas implantadas primeiramente nos Colégios de Aplicação do país, a partir das experiências francesas no *Centre International d'études Pédagogiques* (ROCHA, 1982), onde a professora Isolda Paes realizou estágio, em 1953. A impressão inicial sobre eles, talvez tenha sido a de encontrar um *tesouro nos primeiros metros da escavação*. Afinal, meu olhar estava direcionado pelas narrativas das professoras entrevistadas que consideravam as Classes Experimentais como centrais para as práticas educativas desenvolvidas naqueles anos.

Detive-me, por um tempo sobre estas folhas, tentando saboreá-las na perspectiva de Arlette Farge (2009) quando oferece ao leitor algumas posturas metodológicas na abordagem dos documentos. A autora não faz prescrições, mas atenta para a paciência necessária na leitura, pois “o essencial nunca surge de imediato” (p.64). Este saborear presente na coleta e classificação dos dados requer cuidado para não se cair em *armadilhas* que derivam do “estar absorvido pelo arquivo a ponto de nem saber interrogá-lo” (p.71).

Assim, com um manuseio menos apressado daqueles papéis, pude perceber a existência de um conjunto composto por mais de quinhentas folhas referentes ao Sistema de Avaliação, datadas de 1960 a 1974. São folhas datilografadas, que fazem um apanhado sobre o funcionamento das experiências avaliativas da instituição. Este pode ter sido um instrumento elaborado pela equipe diretiva na busca de um diagnóstico e orientação das práticas docentes. Digo, *pode ter sido*, pois não há assinatura nem indicação do grupo de trabalho que o produziu, mas parece afinado com as funções gerais do Colégio de Aplicação que se preocupava com experimentação, pesquisa, observação, demonstração e preparo do professor em serviço (MAGDALENA, 1983).

Outro movimento empreendido foi em direção ao acervo das Bibliotecas do CAP e FACED, a fim de localizar publicações que melhor esclarecessem dúvidas sobre as pesquisas pedagógicas realizadas. Nas bibliotecas, me deparei com relatórios e publicações que descrevem algumas atividades institucionais e demonstram o entrelaçamento entre o que era pensado e praticado no CAP, bem

como o que circulava nos meios educacionais dentro e fora do país.

Pela análise desses vestígios, obtidos através das narrativas e documentos escritos, havia diante de mim um Colégio de Aplicação de outro momento, talvez uma instituição preocupada em qualificar os processos pedagógicos para levar os estudantes ao que consideravam como *sucesso* escolar. Ou ainda, um Colégio que buscava se afirmar como um qualificado centro de pesquisa educacional que fazia jus aos investimentos do INEP.

Enfim, esta amostra possibilita conhecer e indagar algumas das concepções que circulavam naquele contexto. Além de permitir a análise da cultura escolar presente nos saberes e práticas educativas, no cotidiano escolar e nas avaliações do ensino-aprendizagem, nas diferentes áreas do conhecimento.

### **3 DISCURSOS QUE CONSTITUÍRAM AS PRÁTICAS ESCOLARES DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO**

O levantamento de informações orais e arquivísticas sobre o Colégio de Aplicação da UFRGS, apresentado anteriormente, demonstrou que para uma melhor compreensão da história desta instituição, seria necessário conhecer outros movimentos que conduziram até sua implantação. Por exemplo, não há como falar deste tipo de instituição sem considerar que no cerne da questão estava a Escola Nova. Este movimento de renovação educacional chegou ao Brasil por meio de educadores que realizaram intercâmbios em universidades norte-americanas e europeias. A experiência destes pesquisadores favoreceu discussões referentes à implantação de políticas educacionais, bem como de princípios pedagógicos considerados inovadores. Pode-se dizer que a criação dos Colégios de Aplicação são uma espécie de produto do escolanovismo.

Neste sentido, é pertinente deixar claro neste capítulo, quais as inspirações teóricas que conduziram a constituição dos Colégios de Aplicação no Brasil, a partir de 1946. Estas instituições foram inicialmente chamadas de Ginásios de Aplicação, pois, conforme a legislação possuíam apenas o Ensino Ginásial. Ao longo da década de 1950, tiveram suas nomenclaturas alteradas para Escola ou Colégio de Aplicação conforme passaram a oferecer, em paralelo ao Curso Ginásial, o Curso Colegial e/ou Curso Normal que ampliava a oferta de ensino. Na UFRGS, foi em 1958 que o Ginásio transformou-se em Colégio de Aplicação<sup>28</sup>, pela introdução dos Cursos Clássico e Científico.

#### **3.1 Movimentos teóricos e legislativos em direção ao CAp**

De acordo com Franco Cambi (1999) e Dermeval Saviani (2008), o movimento da Escola Nova iniciou nas últimas décadas do século XIX, principalmente na Europa. As então designadas *escolas novas* foram, gradativamente, ganhando espaço em instituições privadas de países como Inglaterra, França, Suíça, Polônia e Hungria, a partir de 1880. Para Lourenço

---

<sup>28</sup> Deste modo, o CAp/UFRGS é aqui chamado de Colégio de Aplicação para designar quaisquer de suas fases e a denominação Ginásio de Aplicação, é utilizada apenas quando relacionada aos textos normativos da legislação educacional pesquisada.

Filho (2002), a Escola Nova não se referia “a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino” (p. 58).

Entre os pensadores envolvidos com o escolanovismo, estavam, por exemplo, Cecil Reddie<sup>29</sup>, Adolphe Ferrière<sup>30</sup>, Ovide Decroly<sup>31</sup>, Édouard Claparède<sup>32</sup>, Maria Montessori<sup>33</sup>, Célestin Freinet<sup>34</sup>. Estes foram alguns dos educadores mais expressivos quanto à expansão de um pensamento pedagógico que privilegiasse a individualidade da criança, ao invés da generalização. Em tese, a Escola Nova deveria fundamentar o processo educacional para uma escola integral, ativa, prática e autônoma (SAVIANI, 2008).

Na virada do século, tais inquietações relacionadas ao modo como a escola se constituía, alcançaram os demais países da Europa que passaram a elaborar centros de pesquisa para estudo de renovações educacionais (SAVIANI, 2008). Um exemplo data de 1912, com o Instituto J. J. Rousseau, de Édouard Claparède, localizado em Genebra. Este estabelecimento se concentrava na investigação pedagógica com classes de experimentação e laboratórios para o estudo da infância. Podemos dizer que este instituto, que objetivava formar educadores, realizar pesquisas nas áreas de Psicologia e Pedagogia e incentivar reformas educativas baseadas no movimento da Escola Nova, tenha sido uma das bases para o projeto brasileiro dos Colégios de Aplicação (BRASIL, 1993).

As pesquisas europeias em torno do tema educacional não tardaram a

---

<sup>29</sup> Cecil Reddie (1858–1932), reformador educacional inglês, destaque para o estudo sobre desenvolvimento da educação progressiva. [www.http://global.britannica.com/biography/Cecil-Reddie](http://global.britannica.com/biography/Cecil-Reddie).

<sup>30</sup> Adolphe Ferrière (1879-1960), pedagogo suíço, foi um dos nomes mais expressivos do movimento da Educação Nova e fundador do *Bureau International d'Éducation* em 1929.

[www.ibe.unesco.org/sites/default/files/ferrierf.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/ferrierf.pdf)

<sup>31</sup> Jean-Ovide Decroly (1871-1932), médico, psicólogo e professor belga. Destaca-se pelo valor que deu ao desenvolvimento infantil e é mais conhecido pelo método dos Centros de Interesse, onde a criança aprendia por observação, associação e expressão.

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/o.html>

<sup>32</sup> Édouard Claparède (1873-1940), médico psicólogo suíço, um dos mais influentes expoentes europeus das pesquisas experimentais no campo da psicologia infantil. Teve grande influência na criação da pedagogia moderna, que incentiva a atitude participante do educando.

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4666.pdf>

<sup>33</sup> Maria Montessori (1887-1952), médica italiana, responsável pela ideia da sala de aula aberta, da educação individualizada, dos materiais de aprendizagem para manipulação, brinquedos educativos e a instrução programada. <http://www.montessori-al.com.br/cmm/mariamontessori.pdf>

<sup>34</sup> Célestin Freinet (1896-1966), pedagogo francês, desenvolveu atividades como as aulas-passeio, o jornal de classe e criou um projeto de escola popular, moderna e democrática. [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=205188](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205188)

atravessar o Oceano Atlântico para aportar nos Estados Unidos da América (EUA). Lá, se estabeleceram esforços relacionados à Pedagogia Experimental, especialmente, em Washington, Massachusets e Chicago. Sendo que, neste último, a primeira escola experimental norte-americana foi desenvolvida junto à Universidade de Chicago, onde John Dewey realizou boa parte de seus trabalhos pedagógicos. Para ele, a educação é um processo da vida, não poderia haver separação, a escola deveria ser como uma sociedade em miniatura que atende ao interesse da criança (DEWEY, 1978). O filósofo acreditava que aprender era uma experiência social e que as crianças aprendiam os conceitos a partir das situações experimentadas em suas vidas.

Aparentemente, a aproximação de Anísio Spínola Teixeira com esta escola e com as ideias de Dewey foi importante para moldar muitas das experiências escolanovistas realizadas no Brasil, a partir dos anos 1920. Foi Anísio Teixeira quem difundiu em solo nacional as propostas educacionais de Dewey, após viagens de estudo aos EUA, para cursar pós-graduação no *Teachers College* da *Columbia University* (NUNES, 2010). De acordo com Clarice Nunes (2010), Anísio Teixeira buscava conhecer novos sistemas de ensino que o levariam a aperfeiçoar a educação baiana, durante sua gestão na Diretoria da Instrução Pública daquele Estado. A autora enfatiza que, após refletir sobre suas vivências no estrangeiro, Anísio Teixeira compreendeu que uma educação nacional renovada metodologicamente deveria ser pública, laica, obrigatória e gratuita, para gerar as transformações que o Brasil precisava.

Munido de novos ideais, na década de 1930, Anísio Teixeira se tornou Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal e, neste cargo, promoveu reformas no sistema de ensino estadual e participou ativamente da Associação Brasileira de Educação (ABE). Como participante desta Associação, colaborou com o Ministério da Instrução e Saúde Pública e integrou um grupo denominado educadores liberais que foram os responsáveis pela publicação, em 1932, do documento intitulado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (NUNES, 2010).

O manifesto, redigido por Fernando de Azevedo, contou com a participação de Anísio Teixeira e outros vinte e cinco intelectuais inspirados pelas tendências do pensamento educacional europeu e norte-americano, principalmente o pensamento de John Dewey (NUNES, 2010). Este documento, segundo Nunes (2010), circulou

nacionalmente e pretendia contribuir com diretrizes para políticas de educação, além de representar um plano de ação nacional voltado para a reestruturação do sistema educacional. Assim, as décadas de 1920 e 1930 marcaram a efetiva chegada da Escola Nova no Brasil.

No início dos anos 1940, os estudiosos brasileiros do movimento escolanovista discutiam a criação de instituições de pesquisa educacional, nos moldes observados no *Teachers College* americano ou no Instituto J. J. Rousseau, de Genebra, que recebiam professores brasileiros em missões para estudar novas teorias educacionais. Estas instituições estrangeiras contavam com laboratórios próprios e professores voltados à área da Psicologia, com profissionais que defendiam uma prática pedagógica que valorizasse, ao mesmo tempo, aspectos racionais, emocionais e físicos. Os Colégios de Aplicação são uma decorrência dos estudos realizados por estes educadores que pretendiam instituir um outro conceito de escola no país, afinado com aquelas concepções.

Rapidamente, a Escola Ativa, como também é conhecida, deixou de ser um ensaio baseado em inspirações estrangeiras, para se constituir em um efetivo movimento nacional, calcado em pesquisas que atingiram, inclusive, a Escola Normal. Esta, se tornou o principal centro de propagação do movimento de renovação do ensino, na formação de professores.

Foi desta forma que, na condição de aluna da Escola Complementar<sup>35</sup>, instituição de formação docente de Porto Alegre, Graciema Pacheco teve os primeiros contatos com lições de Psicologia. Da experiência como aluna, recordou os estudos na cadeira de Psychologia, sob a regência da professora Natércia Cunha Velloso<sup>36</sup> (1892-1975), que “não dava bibliografia, ditava os pontos” (GOMES, 2003) da lição. Anos mais tarde, Graciema identificou tais lições com a obra de William James, um dos fundadores da Psicologia Moderna. E acrescentou ao seu repertório de leituras, autores como Thorndike, Piaget, Claparède, Decroly, Binet e,

---

<sup>35</sup> A denominação desta escola iniciou como Escola Normal da Província de São Pedro (1869); depois Escola distrital de Porto Alegre (1901); Escola Complementar (1906); Escola Normal (1929); Escola Normal General Flores da Cunha (1937); Instituto de Educação (1939); Instituto de Educação General Flores da Cunha (1959) e, Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha (2003) (WERLE, 2005).

<sup>36</sup>Natércia Cunha Velloso foi aluna da Escola Complementar em 1915. Lecionou na instituição em 1925, regendo as disciplinas de Psychologia e de Direito Pátrio. Foi também, Poetisa e membro da Academia Literária Feminina do Rio Grande do Sul. Publicou, entre outros, os livros *Teia de Sonhos* (1950) e *Messe Outonal* (1952) (GOMES, 2003). <http://www.ufrgs.br/museupsi/PSI-RS/Chap4.htm>.

principalmente, Lourenço Filho<sup>37</sup> (ALMEIDA; LIMA 2015).

Neste sentido, os estudos de Graciema Pacheco se debruçaram sobre a Psicologia, área do conhecimento, que guarda estreita relação com a educação pela articulação entre saberes teóricos e práticas pedagógicas. Foi assim que a chamada Psicologia Educacional<sup>38</sup> possibilitou a criação do Serviço de Orientação nas escolas, com a finalidade de atender crianças com dificuldades, entre outras ações educativas (VASCONCELOS, 1996). A notoriedade atribuída à criança pelo movimento escolanovista, colocava o educando, ao menos teoricamente, no centro da ação educativa.

Notadamente, estas foram as bases para instalação dos Serviços de Orientação Educacional (SOE) em instituições como o CAp. Conforme Sabiá (2015), na década de 1950, o “SOE iniciou como um serviço de apoio ao Grupo da Direção<sup>39</sup> e era o responsável por averiguar junto aos professores e estagiários o andamento do aprendizado dos alunos”. A preocupação com o aluno tornava o CAp, ainda mais, herdeiro dos princípios da Escola Nova. Tais ideais reverberaram na educação almejada pelo Colégio de Aplicação, bem como nas práticas educativas desenvolvidas em seu interior e disseminadas para outros estabelecimentos de ensino. Tudo isso era possível à medida que a legislação educacional possibilitava.

Cabe com isso dizer, que a influência da Escola Nova na educação brasileira pode também ser observada se levarmos em consideração o aumento dos debates sobre a democratização do ensino, que resultaram desde o início do século XX, em diferentes ações como a implantação de reformas educativas regulamentadoras dos diferentes níveis e modalidades de ensino. A primeira delas, Reforma Francisco Campos<sup>40</sup>, de 1931, trazia entre seus atos legais, a regulamentação do Ensino Superior<sup>41</sup>, a instalação da Universidade do Rio de Janeiro<sup>42</sup> e a normatização do Ensino Secundário<sup>43</sup>.

Destaco que esta foi a primeira legislação válida para todo o território

---

<sup>37</sup> Lourenço Filho foi um intelectual pioneiro na introdução e disseminação dos conhecimentos psicológicos no campo educacional brasileiro.

<sup>38</sup> Ramo da Psicologia que estuda o processo de ensino-aprendizagem. Área que conta com a referência de nomes como Jean Piaget (1896-1980) e Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934).

<sup>39</sup> Termo que, na época, designava a equipe diretiva do Colégio.

<sup>40</sup> Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. É chamada Reforma Francisco Campos devido ao nome do primeiro titular do recém criado, Ministério da Educação e Saúde Pública.

<sup>41</sup> Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931.

<sup>42</sup> Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931.

<sup>43</sup> Decreto 19.890, 18 de abril de 1931 e Decreto 21.241, de 14 de abril de 1931.

nacional. Para o Ensino Secundário, houve, de certo modo, uma aproximação das propostas tradicionais e escolanovistas ao se dividir este nível de ensino em dois ciclos, ginasial e colegial, definir-se um currículo seriado e tornar obrigatória a frequência às aulas. Porém, o Ensino Primário não recebeu atenção, o que tornou cada vez mais evidente as diferenças entre esses cursos (CAMBI,1999).

No âmbito desta pesquisa, tal Reforma é significativa, pois estabeleceu o sistema universitário nacional, dentro do qual se criou a Universidade de Porto Alegre (UPA)<sup>44</sup>, em 1934. Esta estrutura administrativa integrou os Cursos Livres<sup>45</sup> existentes na cidade e fundou a Faculdade de Educação, Ciências e Letras<sup>46</sup>, que, a partir de 1936, formava os professores para o Ensino Secundário.

Cabe ressaltar que naquele cenário de importantes reformas educacionais, a ampliação do regime do Ensino Superior<sup>47</sup>, previu que os estudantes frequentadores do Curso Especial de Didática, recebessem o diploma de Licenciatura. As professoras Graciema Pacheco e Isolda Holmer Paes, formaram-se assim, respectivamente em Filosofia, 1946 e Letras Neolatinas, 1947.

O Curso Especial de Didática agrupava componentes teóricos e práticos da Pedagogia que se somavam aos da Psicologia Aplicada à Educação. Segundo Pardal (2014), “era o modelo três mais um”, ou seja, três anos de formação profissionalizante específica nas áreas de conhecimento do bacharelado, mais um ano de formação pedagógica, a licenciatura, que exigia o cumprimento de práticas docentes. Mas onde estes alunos realizariam tais práticas?

Conforme Hessel e Moreira (1967), os licenciandos da UPA poderiam realizar seus estágios em estabelecimentos da “capital e arredores, que estivessem dispostos a colaborar com a Faculdade” (p.24). Havia um crescente número de alunos aptos à prática e um reduzido campo de estágio, o que, provavelmente, era

---

<sup>44</sup>Em 1947 tornou-se Universidade do Rio Grande do Sul e visava integrar os institutos do interior do Estado (Decreto Estadual nº 5.758 de 28 de novembro de 1934). Foi federalizada em 1950, quando adotou o nome atual de Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

<sup>45</sup>Escola Livre de Farmácia e Química Industrial (1895) que, unida ao Curso de Partos da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre se transformou na Faculdade de Medicina e Farmácia de Porto Alegre (1898); a Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896); a Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre (1900); o Instituto de Belas Artes (1908) e Faculdade de Agronomia e Veterinária (1910).

<sup>46</sup>O Decreto Estadual nº 6194 de 30 de março de 1936, cria a Faculdade de Educação, Ciências e Letras com os cursos de Matemática, Ciências Físicas, Ciências Químicas, História Natural, Filosofia, Filologia, Educação, Geografia e História. Em 1942, o Decreto Estadual nº 547 (06/06/1942) alterou seu nome para Faculdade de Filosofia com base na Faculdade Nacional de Filosofia (Decreto Federal nº 1190 de 04/04/1939). Em 1943, tinham início os cursos de Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras anglo-germânicas, Pedagogia e Didática (Decreto-lei nº 12.386 de 11/05/1943).

<sup>47</sup> Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946.



semelhante em outras Faculdades do país (HESSEL E MOREIRA, 1967).

Paralelamente ao estabelecimento do novo regime didático do Ensino Superior, houve a implantação dos Ginásios de Aplicação, estabelecimentos de Ensino Secundário vinculados às “Faculdades de Filosofia federais [...] destinados à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática” (BRASIL, 1946, p.1).

Através do Decreto-Lei nº 9.053/46, estas escolas serviriam aos estágios dos alunos das Licenciaturas, sob a responsabilidade do Diretor da Faculdade e Direção do catedrático de Didática Geral. Importante destacar que a função de ser campo de experimentação pedagógica não foi determinada na legislação que criou os CAP, mas assumida desde o início por seus educadores (BARROS,1988). Estes colégios se constituíam, assim, em escolas-laboratórios destinadas a promover a testagem de experiências de ensino-aprendizagem que dariam ao Ministério da Educação subsídios para rever as propostas escolares. Seria, por meio da “reflexão e análise crítica dos problemas e conflitos da educação” (BRASIL, 1993, p.12), que o Ministério introduziria melhorias e inovações nas instituições de ensino, visto que a legislação de 1931 era composta por regras que normatizavam nacionalmente a educação.

Entende-se que a influência escolanovista e os discursos da época ligados à Psicologia tenham possibilitado o caráter experimental destas instituições que deveriam ser implantadas no prazo de um ano, após a publicação do Decreto-Lei de 1946. Assim, os professores das cadeiras de Didática, Leonardo Tochtrop<sup>48</sup> e Graciema Pacheco, foram autorizados pela direção da Faculdade de Filosofia, a organizarem, em 1947, um Ginásio de Aplicação da Universidade do Rio Grande do Sul (URGS)<sup>49</sup>.

Esta turma experimental foi composta por trinta alunos cedidos pelo Colégio Estadual Júlio de Castilhos que, ainda na década de 1940, funcionava ao lado da Faculdade de Direito, na avenida João Pessoa. Entretanto, cabe dizer que a Faculdade de Filosofia não possuía um prédio próprio e ocupava salas no andar inferior da Faculdade de Direito (HESSEL; MOREIRA, 1967).

Talvez, pela proximidade entre as instituições, o Colégio Júlio de Castilhos

---

<sup>48</sup> Dicionarista e professor. Foi o primeiro titular da Cátedra de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia da UFRGS

<sup>49</sup> Em 1947, aconteceu a alteração da nomenclatura de Universidade de Porto Alegre para Universidade do Rio Grande do Sul.

tenha cedido à Faculdade de Filosofia trinta candidatos que prestaram Exames de Admissão e ficaram na suplência. Essa experiência durou somente um ano, pois a Faculdade de Filosofia não estava ainda, pedagogicamente organizada para iniciá-la. No ano seguinte, os alunos retornaram à escola de origem e os professores reiniciaram os estudos, incorporando ao grupo de trabalho Isolda Holmer Paes e outros professores ligados à Didática (HESSEL; MOREIRA, 1967).

Entretanto, não foi apenas a URGS que não conseguiu implantar naquele momento seu Ginásio de Aplicação. Loureiro (2009) destaca que muitas Universidades no país também não conseguiram se organizar a tempo e isso forçou que uma nova Lei<sup>50</sup> ampliasse o prazo de instalação dos Ginásios para três anos. O quadro a seguir, apresenta a lista dos Colégios de Aplicação fundados durante a temporalidade desta pesquisa. Observa-se que, em 1947, nenhuma instituição conseguiu cumprir o prazo dado pelo Decreto-Lei 9.053/46.

Quadro 4: Colégios de Aplicação no Brasil

Ano da Fundação	Instituição
1948	Colégio de Aplicação da UFRJ
1949	Colégio de Aplicação da UFBA
<b>1954</b>	<b>Colégio de Aplicação da UFRGS</b>
1954	Centro Pedagógico da UMG
1958	Colégio de Aplicação da UFPE
1959	Colégio de Aplicação - CODAP/UFS
1961	Colégio de Aplicação da UFSC
1965	Colégio de Aplicação João XXIII- UFJF
1966	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG
1968	Colégio Universitário - COLUN/UFMA
1977	Escola de Educação Básica – ESEBA/UFU
1981	Colégio de Aplicação CAP – UFAC
Fonte: LOUREIRO, 2009	

Os dois primeiros Colégios, não é demais reforçar, foram criados no Rio de Janeiro e Bahia, dois Estados que representavam o ideal almejado para a inovação educacional brasileira. O primeiro, além de capital da República sediava o Ministério da Educação e Saúde Pública, onde acontecia a maior parte das discussões sobre os novos rumos da educação, fato que talvez justifique a investida para o cumprimento quase imediato da lei. O segundo Estado, Bahia, contava com aporte cultural de Anísio Teixeira que, por alguns anos, foi Diretor da Instrução Pública

<sup>50</sup>Lei nº 186, de 17 de dezembro de 1947.

estadual e muito contribuiu com o fortalecimento da educação (ARAÚJO; BRZEZINSKI, 2006).

Na sequência, houve oficialmente em 15 de abril de 1954, a fundação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, embora os estudantes já estivessem em aulas desde o mês de março (REGNER, 1993). Conforme Collares (1989), no dia 21 do mesmo mês o quarto colégio, denominado Centro Pedagógico da Universidade de Minas Gerais<sup>51</sup>. Somente alguns anos depois, ocorreu a fundação de um novo estabelecimento de ensino, mas o que não se sabe, é quantas investidas frustradas como aquela da URGs em 1947, aconteceram em outras universidades até a efetiva implantação destes colégios.

Assim, à frente do CAp/UFRGS, estavam as professoras Graciema Pacheco e Isolda Holmer Paes, Diretora e Vice, respectivamente (REGNER, 1993). O regulamento da instituição tinha a finalidade de “ministrar o ensino secundário a seus alunos; servir à prática docente e aos estágios dos alunos do curso de Licenciatura e, servir de campo de investigação pedagógica para a Faculdade de Filosofia” (REGNER, 1993, p. 33).

De acordo com a professora Isolda Holmer Paes (1994), o grupo de professores que participou da implantação do CAp consideravam que era possível empreender significativas modificações na abordagem dos conteúdos ministrados aos jovens estudantes. Eles acreditavam, segundo a professora, que “a escola estava exaurida, era uma escola cansada. Ela repetia ano após ano, sempre as mesmas experiências com os alunos [...]” (PAES, 1994, p. 17) e eles poderiam fazer diferente.

Assim, com esta intenção que atendia a legislação, as aulas ficariam a cargo dos licenciandos da Faculdade para desenvolver modelos de metodologia didática *modernos* em aulas, de certo modo, experimentais. Este “aluno-mestre” (HESSEL E MOREIRA, 1967, p.25) seria a mola propulsora da inovação, pois, segundo Rouxinol Graciema Pacheco acreditava no entusiasmo do professor de sempre buscar a inovação e irradiá-la para outros colégios, fossem públicos ou particulares.

---

<sup>51</sup> Mesmo federalizada desde 1949, a UMG somente em 1965, adotou a nomenclatura Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - [www.ufmg.br](http://www.ufmg.br).

### 3.2 O CAp/UFRGS: "um colégio novo com experiências diferentes"<sup>52</sup>

Após o mapeamento das inspirações teóricas e da discussão sobre as questões legais que promoveram a instalação dos Colégios de Aplicação no Brasil, cabe reforçar a ideia de que estas instituições educativas não são entidades alheias da realidade social, mas um produto nela constituído. José Luís Sanfelice (2007) afirma que “as instituições não são recortes autônomos de uma realidade social, política, cultural, econômica e educacional” (p. 78). E que, por mais que se estude uma instituição específica, ela não deve ser encarada isoladamente, pois, mesmo admitindo suas singularidades, sabe-se que ela “é fruto dos laços de determinações externas a ela” (SANFELICE, 2007, p. 78). Por este motivo, a preocupação do item anterior deste capítulo, foi demonstrar os movimentos que possibilitaram o estabelecimento de um modo de pensar a escola e suas práticas educativas.

Como não há instituição educativa sem história, cabe a quem propõe tal análise comprometer-se em discutir não só o funcionamento e as práticas de determinada escola, mas verificar as múltiplas dimensões que cercaram sua implantação, desenvolvimento e consolidação. Neste sentido, Justino Magalhães afirma, que para

compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo-lhe um sentido histórico (MAGALHÃES, 1999, p.3).

Para Magalhães (2007), traçar o itinerário pedagógico de uma instituição educativa é atentar para os aspectos que a compõem e que podem ser observados pelos contornos assumidos em termos jurídicos, físicos e pedagógicos. Com isso, a normatização, o espaço escolar e seu organograma, por exemplo, definem não apenas o modo como a escola se apresenta à sociedade, mas também os sujeitos que a constituem e por ela são formados. Trata-se de uma dimensão que a contextualiza e regula localmente.

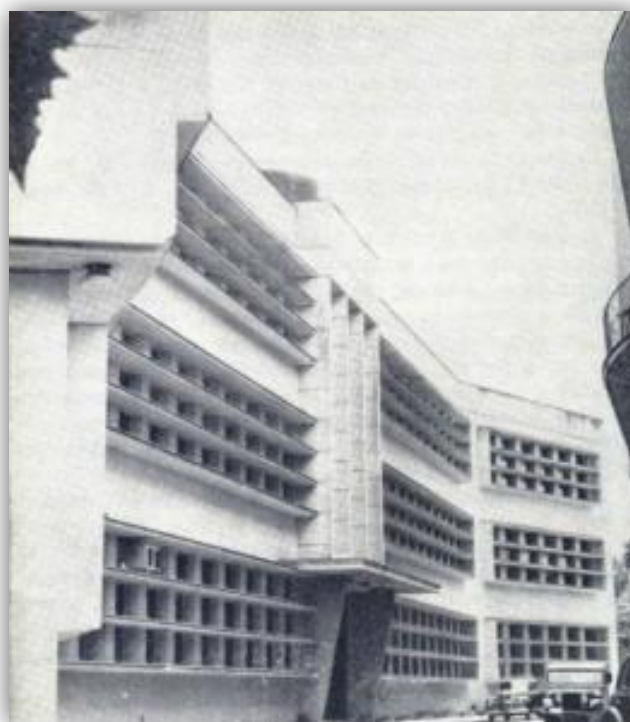
Deste modo, é pertinente, neste momento, abordar algumas especificidades que constituíram o CAp/UFRGS, considerando os aspectos físicos, legais e pedagógicos elencados pelo autor citado. Conforme estabelecido no Art. 2º do

---

<sup>52</sup> Fala de Bem-te-vi (2015)

Decreto-Lei 9.053, os Ginásios de Aplicação deveriam “funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo” (BRASIL, 1946). Ao contrário de 1947, com aquela investida fracassada de cumprimento da legislação, em 1954, o Colégio de Aplicação da UFRGS foi inaugurado com sucesso, como um órgão do Departamento de Ensino da Faculdade de Filosofia que, naquele ano, acabara de receber um prédio<sup>53</sup> exclusivamente seu, no Campus Central (Imagem 7). Lá, a primeira turma do Curso Ginásial, ocupou não sem conflitos, a sala 301 (PAES, 1983).

Imagem 7: Prédio da Faculdade Filosofia, 1954



Fonte: UFRGS, 1978

Em 1955, as turmas de primeira e segunda séries do Curso Ginásial<sup>54</sup> dividiam o prédio e os mesmos horários com os alunos adultos e professores da Faculdade de Filosofia (PAES, 1983). Segundo Bem-te-Vi (2015), as salas de aula eram amplas e arejadas, era possível sentar “em grupos de quatro, misturados, meninos e meninas [...] e a livre circulação dos alunos naquele espaço era permitida”. A entrevistada atenta para o fato de que “era uma coisa meio estranha

---

<sup>53</sup> Hoje, este edifício é conhecido como Anexo I da Reitoria.

<sup>54</sup> Equivalente, hoje, ao 7º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, antiga 6ª série do Ensino Fundamental.

um colégio misto naquela época”, pois apenas a escola primária era mista. Sabe-se que os escolanovistas defendiam que o ensino fosse misto, talvez decorra daí que desde a primeira turma do CAp meninos e meninas estudassem juntos.

Corroborando com os ideais inovadores da escola e com o fato dos professores serem os jovens estagiários da Faculdade, a criatividade do alunado parecia ser incentivada. Promoviam-se teatros, saraus e pinturas no pátio e na cidade com os alunos. Conforme as entrevistadas, isso exigia que os estudantes transitassem, de certo modo, livres pelo campus da Universidade.

Porém, podemos imaginar que tais práticas não fossem exatamente silenciosas, sabemos que crianças e adolescentes podem exceder o volume da voz ao ensaiar uma apresentação, caminhar ou correr nos corredores ou mesmo, exagerar ao escolher e negociar com os colegas qual parte do pátio seria reproduzido na pintura. Assim, embora o Colégio tenha sido idealizado pela Faculdade, para servir de campo de experimentação pedagógica, é possível perceber pelos escritos da Vice-diretora, Isolda Paes, o quão conflituoso foi este período de convívio entre adultos e crianças, pois, enquanto elas

[...] explodiam em criatividade e saudável alegria, os austeros professores da Faculdade de Filosofia, iam organizando o coro da insatisfação: “criança não anda de elevador; a Faculdade não é lugar para criança; descem escadas correndo e barulhando... pulam no terraço (faziam ginástica no terraço) e perturbam as aulas do 3º andar” (PAES, 1983, p. 78)

Pode-se, hoje, questionar esta posição dos adultos avessa ao convívio com os mais jovens se considerarmos o fato de que muitos graduandos estudavam, justamente, para trabalhar em salas de aula do Secundário. Porém, não podemos deixar de mencionar que aquele era um momento em que tanto a Faculdade quanto o CAp, cresciam e, talvez, a profusão de pessoas naquele edifício devesse ser incômoda, principalmente porque os jovens estudantes são mais falantes e espontâneos.

Contudo, há também que se considerar o caráter ficcional da memória observado na narrativa da professora Isolda Paes, pois sua entrevista para a Revista Educação e Realidade ocorreu anos após o fim de seu trabalho no CAp. É possível que, à época do relato, os traços que restaram do passado, tenham favorecido a escrita de “uma narrativa referencial [...] com pretensão aproximativa (PESAVENTO, 2003, p.36). O que ela rememorou sobre aqueles anos, pode ser visto como uma

representação acerca do vivido em tal contexto, e só nos cabe imaginar que o "coro da insatisfação" (PAES, 1983, p.78) por ela denominado, tenha sido em maior ou menor grau, determinante para o CAp decidir encontrar outro espaço no Campus Central.

De acordo com a professora Isolda Paes (1983), foram os constantes problemas gerados pela presença de crianças em um espaço prioritariamente adulto, que fizeram as Diretoras solicitarem à Reitoria, em 1956, a reforma de um "pavilhão de madeira da Divisão de Obras da Universidade" (HESSEL E MOREIRA, 1967). O novo espaço estaria livre de interferências dos adultos da Faculdade, mas que outras dificuldades poderia apresentar?

A professora Isolda fala que, no outono, algumas árvores ao lado do pavilhão "deixavam o pátio intransitável" (PAES, 1983, p.79) devido à queda de flores e folhas. Os problemas estruturais daquele local talvez não parassem por aí e as dificuldades podem ter sido também de outras naturezas, principalmente se considerarmos a precariedade de um galpão de madeira em comparação com a monumentalidade dos edifícios destinados aos universitários. Mas, quem sabe, naquele momento, esta não tenha sido a única saída imediata viável para que o Colégio não fechasse suas portas?

A tabela a seguir demonstra um súbito aumento de inscritos de 1954 para 1955, bem como certa estagnação nos anos de 1956 até 1958. Cabe aqui indagar, com base no que acabou de ser inferido sobre o espaço ocupado pelas primeiras turmas do CAp, que talvez esta desaceleração no número de candidatos possa ser em decorrência do ambiente escolar oferecido pelo colégio que transferiu-se de salas no Prédio da Faculdade de Filosofia para um galpão precariamente instalado no campus.

Tabela 1: Quantitativo de alunos inscritos para os Exames de Admissão ao Ginásio do CAp

<b>Ano Realização da prova</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Habilitados</b>	<b>Admitidos</b>	<b>Ano Ingresso</b>
1954	48	30	30	1955
1955	111	72	30	1956
1956	67	45	30	1957
1957	85	63	30	1958
1958	64	43	30	1959
1959	123	-	30	1960
1960	136	69	30	1961
1961	188	137	30	1962
1962	176	127	33	1963
1963	183	111	33	1964
1964	251	144	66	1965

Fonte: Compilação de informações localizadas no Arquivo da COMEN/CAp

Sabe-se que, desde 1954, a direção da Faculdade de Filosofia estava em tratativas com Prefeitura de Porto Alegre para a construção ou “empréstimo de um edifício especialmente destinado ao Colégio de Aplicação” (PILLA, 1954, p.2). Esta medida acabaria com o problema de espaço do CAp que almejava ter em torno de quinhentos alunos cursando o Ensino Ginásial e o Colegial. O resultado da cooperação daria à Prefeitura, após a formatura dos docentes estagiários do CAp, professores “verdadeiramente capazes de atenderem [...] as necessidades dos atuais e futuros Ginásios do Município” (PILLA, 1954, p.2).

Contudo, um novo edifício de mais de três mil metros quadros, não foi construído, como esperado pelo professor Luiz Pilla. Em seu lugar, em 1959, dois pavilhões de madeira, ao estilo Brizoletas<sup>55</sup>, foram erguidos dentro do campus, onde hoje é um estacionamento atrás da Rádio da Universidade. Desse modo, o Colégio transferiu-se mais uma vez, saiu dos galpões e ocupou as duas brizoletas.

As Escolinhas do Brizola, como também são conhecidas, são construções simples de madeira, com projeto padronizado que possuíam salas de aula para cerca de trinta alunos, além de salas para a administração escolar e espaço para circulação (Quadros, 2003). Apesar desta edificação representar certa melhoria, se comparada com o galpão da manutenção, essas salas de madeira ainda estavam aquém do almejado pela Direção da Faculdade e do Colégio.

Mas essa precariedade não parece ter sido um problema para as famílias, pois, em seguida, identifica-se novo aumento dos candidatos para o Exame de Admissão que passa, de sessenta e quatro inscritos, em 1958, para cento e vinte e três, em 1959. Esse acréscimo pode ter sido, principalmente em decorrência da implantação das Classes Experimentais de Ensino Secundário, uma experiência educacional inovadora embasada nos princípios da Escola Nova, tema que será discutido na sequência.

O Colégio permaneceu nas Brizoletas até a conclusão de um novo edifício que, em 1960, começou a ser erguido por força de um convênio firmado entre a Universidade e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Documentos localizados no Arquivo da FACED, que datam de 1959, contam que este convênio visava à instalação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) no

---

<sup>55</sup>Durante o governo de Leonel Brizola no Estado (1959 a 1963), o projeto educacional “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul” construiu inúmeros prédios escolares que ficaram conhecidos como Brizoletas (Quadros, 2003).



Estado. O pacto estabelecia que o Centro fosse “mantido e administrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul” (INEP, 1959, p.1) e, conforme a Cláusula Quinta, do referido documento, a Faculdade deveria providenciar o local<sup>56</sup> para instalação do CRPE junto ao seu Departamento de Ensino.

Como o CAp pertencia ao Departamento de Ensino da Faculdade de Filosofia e era um órgão voltado à pesquisa para inovação educacional, novamente se delineava uma oportunidade para a construção de um espaço *adequado* ao Colégio. A proposição da Faculdade ao INEP solicitava que se erguesse um edifício no Campus Central para abrigar o CRPE e sua escola *modelo*.

A aquiescência deu-se pelo recebimento de ofício enviado pelo diretor do INEP, senhor Anísio Teixeira, que comunicou o futuro repasse do montante de Cr\$ 8.000.000,00 (oito milhões de cruzeiros) para subsidiar o começo da obra, em 1960 (TEIXEIRA, 1960). Não se sabe, pela documentação nem pelos relatos, os motivos que ocasionaram a desistência do INEP em ocupar parte do edifício. Desta forma, em 1966, cerca de dois anos após o término da edificação, o Colégio de Aplicação para lá foi transferido.

Composto por nove pavimentos distribuídos em dois blocos, o prédio diferenciava-se dos demais do Campus Central por possuir leveza, conferida a ele pelas janelas envidraçadas que parecem refletir o cenário arborizado do entorno, bem como pelos pilotis de sustentação no térreo. Esta concepção arquitetônica, mais moderna e arrojada, em meio às outras construções do Campus Central, nos faz recordar do edifício que abrigou o Ministério da Educação e Saúde Pública, no Rio de Janeiro antes de sua transferência para Brasília.

O Palácio Capanema, inaugurado em 1945, representa em seus dezesseis andares, o “triunfo do movimento modernista na arquitetura brasileira e tornou-se um símbolo da confiança do País no seu futuro, a ser alcançado com base no binômio ‘educação e modernidade’” (INEP, 2011, *online*).

---

<sup>56</sup> Como a Filosofia não possuía, ao certo, uma sala para abrigar a coordenação do CRPE, se viu obrigada a alugar um imóvel na avenida João Pessoa próximo ao campus da Universidade, para sediar o CRPE (INEP, 1959).

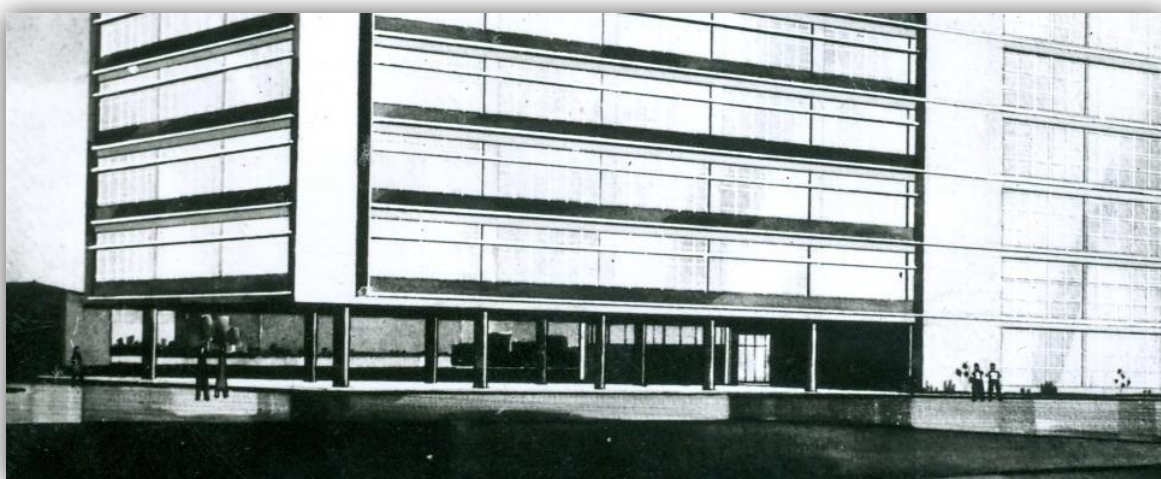
Imagem 8: Palácio Capanema, Rio de Janeiro



Fonte: Ministério da Educação

As semelhanças entre o Palácio Capanema e o projeto arquitetônico do CRPE/CAP (Imagem 9), estão nas fachadas envidraçadas e nos blocos principais suspensos sobre pilotis. Porém, resta a dúvida, se a arquiteta Arlete Schenneider<sup>57</sup>, da Faculdade de Arquitetura da UFRGS, teria recebido instruções do MEC para tal projeto ou se foi apenas fruto das tendências modernistas da época.

Imagem 9: Projeto CRPE/CAP Porto Alegre



Fonte: Museu da UFRGS

---

<sup>57</sup> Arquiteta que assina as pranchas do projeto arquitetônico consultadas no Arquivo da FACED, com data de 1961.

Estas instalações pareciam tão vanguardistas, quanto os ideais que norteavam o Colégio de Aplicação. Mas ainda não condiziam com o esperado para um espaço educativo destinado à educação básica. Há que se considerar que a estrutura física de um prédio vertical, de certo modo, distancia as pessoas ao invés de promover a interação esperada no processo de ensino-aprendizagem. Conforme afirma Viñao Frago (2001), o espaço escolar sempre educa. Então, imagina-se como era feito o controle e a vigilância dos alunos do Colégio ou, como se dava a aplicação das propostas inovadoras naquele espaço, de certo modo, confinado.

Por fim, cabe dizer que as reflexões deste capítulo procuraram demonstrar alguns pontos importantes para a constituição dos Colégios de Aplicação dentro das Universidades principalmente, quando observados à luz da legislação educacional entrelaçada ao escolanovismo. Buscou-se também, identificar os movimentos de afirmação do CAp dentro da UFRGS.

A ideia de um ensino laboratorial, ativo e que tinha o aluno como protagonista da ação educativa influenciou na consolidação de um novo tipo de escola, a partir da discussão de princípios pedagógicos que se distanciavam de um ensino tradicional. Pode-se também, atribuir ao movimento da Escola Nova o mérito de divulgar os conteúdos psicológicos dentro das escolas, pela articulação dos saberes teóricos às práticas pedagógicas.

Foi assim, pelo viés da Psicologia que Dona Graciema Pacheco, exerceu não só a função de diretora, mas de referência na condução das diferentes práticas desenvolvidas no Colégio de Aplicação. Pois, através de sua formação e das leituras que fez ao longo da vida, como veremos no próximo capítulo, era a típica representante do escolanovismo em Porto Alegre. Tanto o Colégio, como as pessoas que dele fizeram parte, são oriundos desse modo de pensar a educação.

#### 4 PRÁTICAS EDUCATIVAS ADORMECIDAS

No capítulo anterior, discutiram-se as concepções de educação que fomentaram a implantação dos Colégios de Aplicação brasileiros, no final da década de 1940. Esta foi uma construção necessária para que, neste capítulo se pudesse refletir acerca de práticas educativas que constituíam o núcleo de muitas dessas instituições de ensino e que demarcaram um papel social a elas, no cenário educacional nacional.

Deste modo, busco reconstruir histórias do Colégio de Aplicação da UFRGS por meio de algumas práticas educativas vivenciadas pelas docentes entrevistadas e pelos documentos encontrados nos arquivos da COMEN/CAP e da FACED. A identidade de uma instituição educativa não é construída rapidamente, mas ao longo de anos, pela influência dos processos e das pessoas que fazem com que ela se transforme. O conceito de Cultura Escolar é aqui fecundo quando analisado sob a noção proposta por Dominique Julia (2001), que vê

a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, 2001, 10-11 grifos do autor).

Por meio deste excerto, me permito traçar uma linha que o relacione diretamente às práticas educativas observadas no Colégio de Aplicação. Penso que quando o autor trata da impossibilidade de se analisar normas e práticas de uma instituição educativa sem levar em consideração o corpo de profissionais que lá atuam, está ponderando o caráter ativo destes sujeitos na tarefa de conduzir e orientar a escola. No caso desta investigação, pelo fato da professora Graciema Pacheco ter estado imersa em uma formação escolar que dispunha dos mais recentes estudos relacionados à Psicologia, percebe-se que ela usou estes conhecimentos para empregar determinadas características ao CAP/UFRGS. Isso pode tê-lo distanciado do que era praticado em outras escolas porto-alegrenses, mas o aproximou de estabelecimentos de ensino, nacionais e estrangeiros, afinados

a esses estudos. Talvez a experiência educativa dos primeiros trinta anos do CAP tivesse sido completamente diferente, caso o “Grupo da Direção” (SABIÁ, 2015) tivesse assumido outros referenciais teóricos na tarefa de organizar as ações educativas. Ou ainda, se a fundação do Colégio tivesse demorado alguns anos para ocorrer.

Dermeval Saviani (2010) corrobora esta ideia, ao dizer que a prática educativa é uma ação coletiva, destinada a cumprir os fins específicos da educação, que podem variar conforme as concepções pedagógicas vigentes em cada época e em determinados contextos. Percebe-se assim, o caráter dinâmico da cultura escolar que é atravessada por questões que vão além dos limites físicos do colégio, pois não se pode estudar tal cultura sem relacioná-la com outras de sua época, sejam elas de ordem religiosa, política, popular ou com os modos de agir e pensar difundidos nas sociedades a que pertencem.

Para Viñao-Frago (1995), as instituições estão imersas em elementos culturais e tal conceito refere-se, por exemplo, aos aspectos do cotidiano, aos objetos escolares e aos modos de pensar e agir dos professores. Estes elementos constituem “toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer” (p.69, tradução minha) ao longo da trajetória de uma instituição. São estratégias estruturadas na forma de discursos e ações que organizam o trabalho presente nas práticas realizadas por professores que influenciam na aprendizagem dos alunos.

Retomando a pesquisa em questão, faz-se premente compreender que as culturas presentes no cotidiano escolar podem ser encaradas como o conjunto de práticas educativas que a organiza (SAVIANI, 2007). Deste modo, torna-se relevante historicizar instituições de ensino utilizando narrativas de memória de professores como documento, pois temos uma amostra de como um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos da instituição foram pensados e postos em prática, pela visão daqueles que fizeram parte ativa do contexto estudado.

Portanto, a manifestação das práticas administrativas ou educativas instauradas no Colégio de Aplicação, nos apresenta uma parte do que acontecia no interior desta instituição, através da análise de diferentes “facetas da experiência escolar” (FARIA FILHO, 2007, p. 196) do CAP/UFRGS, entre 1954 e 1981.

Vale lembrar, com base em Amado (1995), que “toda narrativa apresenta uma versão, um ponto de vista sobre algo [...] importa a versão, não o fato [...]”.

Assim, o que apresento a partir deste momento são versões possíveis sobre o *Mito do Aluno Gênio*, no qual se acreditava na sociedade que apenas gênios ingressavam no Aplicação; as *Classes Experimentais* oriundas da experiência francesa das *Classes Nouvelles*, que dão origem aos *Conselhos de Classe* como uma medida para acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Estas duas são práticas, *Classes Experimentais* e *Conselhos de Classe*, foram introduzidas em Porto Alegre pelo Colégio de Aplicação da UFRGS e, depois disseminados para outras instituições de ensino. Portanto, a identidade do Colégio de Aplicação da UFRGS como um exemplo de escola a ser seguido pelas demais instituições de ensino foi sendo construída e, dentro dela, houve a produção de uma cultura escolar própria, estruturada conforme as práticas educativas que realizavam os fins da educação.

#### **4.1. O processo seletivo ao CAp e o “mito do aluno gênio”<sup>58</sup>**

Embora o Colégio de Aplicação da UFRGS se caracterizasse como uma instituição que pregava a inovação cabe dizer, que por ser uma escola de Ensino Secundário oficial, estava subordinada aos ditames da legislação educacional brasileira. Deste modo, não poderia propor uma forma de ingresso ao Ginásio incompatível com o processo seletivo realizado nas demais instituições, ou seja, no CAp também acontecia anualmente, a aplicação dos *temíveis* Exames de Admissão ao Ginásio<sup>59</sup>.

Embora outros tipos de exames classificatórios acontecessem antes da Reforma Francisco Campos, foi ela que determinou, em nível nacional, que o acesso ao Ensino Secundário ficaria subordinado à aprovação do candidato em provas escritas e orais. Conforme o Decreto, a parte escrita seria constituída por uma avaliação de Língua Portuguesa com redação e ditado e outra, de Aritmética composta por cálculos elementares. As provas orais deveriam englobar elementos dessas disciplinas e incorporar questões sobre “rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências naturais” (BRASIL, 1931). Estes conhecimentos foram incorporados ao exame escrito, a partir da formulação de novos decretos.

O candidato deveria, no ato da inscrição, provar ter a idade mínima de 11

---

<sup>58</sup> Fala de Sabiá (2015)

<sup>59</sup> Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.

anos, apresentar atestado de vacinação, recibo do pagamento da taxa do exame e escolher apenas uma instituição para realizar a prova. Não era permitido se inscrever em mais de um estabelecimento de ensino no mesmo ano, sob pena de anulação dos exames realizados com transgressão a esta regra (BRASIL, 1931). Neste momento, em que se fixava um cronograma escolar único, vigente para todo o território nacional, era o Inspetor Federal que fiscalizava estas e outras questões nos estabelecimentos de ensino e emitia pareceres sobre a instituição (BRASIL, 1932).

Durante os quarenta anos em que o Exame de Admissão ao Ginásio foi aplicado nacionalmente, representou uma espécie de barreira entre o Curso Primário e o Secundário, pois limitava a entrada dos alunos, devido à seleção que exigia muito deles. Este ritual de passagem entre o Ensino Primário e o Secundário, permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até 1971, quando foi criado o 1º grau, pela fusão do Curso Primário com o ciclo Ginásial e o 2º grau pela alteração do nome do Curso Colegial (DALLABRIDA, 2011).

Contudo, não é possível desconsiderar que a exigência do Exame reduzia significativamente a parcela de alunos que conseguiam frequentar o Curso Ginásial, em diferentes escolas, visto que as vagas eram conquistadas por aqueles que melhor se preparassem, talvez os que tivessem condições socioeconômicas mais favorecidas ou que tivessem passado por *bons* cursos preparatórios.

Diante destes fatos, compete reforçar a concepção desta prova como um instrumento de classificação e regulação do desempenho do aluno que, segundo Cipriano Luckesi (2003), não promove a efetiva avaliação da aprendizagem do estudante. Assim, analisar algumas provas aplicadas no CAp, se torna pertinente para perceber os movimentos institucionais em direção a uma avaliação que diagnosticasse a aprendizagem individual.

O *corpus* documental encontrado é composto por cópias de vinte e três provas classificatórias, que estão disponíveis para consulta na sala do LHISTE/CAp. Apenas os anos de 1961, 1966, 1968, 1976 e 1978 não foram localizados. Algumas destas avaliações estão respondidas pelos candidatos e apresentam correções de professores, com vistos de certo ou errado. Outras estão em branco, indicando que provavelmente foram guardados a título de demonstração ou para serem usados como inspiração para a escrita de novas questões, ou copiados *ipsis litteris* em novos exames.

De acordo com Pardal (2014), as provas não vinham prontas do Estado, mas

por ele eram orientadas conforme rol dos conteúdos mínimos<sup>60</sup>. Pelo relato desta e de outras entrevistadas, imagina-se que muitas questões propostas nas provas eram concebidas com base em manuais didáticos de circulação nacional que, segundo Ermel e Bastos (2012), tinham a função de preparar os alunos para o exame. As autoras identificaram alguns tipos de manuais utilizados no último ano do ensino primário que englobavam “todas as disciplinas, questões e/ou exercícios” (ERMEL; BASTOS, 2012. p.7) para estudo. Podemos pensar que, para a parcela dos candidatos que tinha acesso a esta literatura, existia certa familiaridade entre o estudado e o cobrado no exame, o que lhes garantia maiores condições de aprovação.

Estes documentos, quando guardados pelas instituições de ensino, oferecem vestígios que levam a identificar informações relevantes sobre a produção e o tratamento dos conhecimentos escolares exigidos dos alunos. Para explorar tal prática educativa, inicia-se aqui a análise das provas de Português, Matemática, História, Geografia e Testes de Inteligência, devido a maior quantidade de exemplares encontrados.

Para tanto, parto da materialidade dos objetos que, em linhas gerais, possuem basicamente o mesmo formato, folhas datilografadas e mimeografadas compostas por textos, mapas, figuras, gráficos e perguntas.

Uma diferença entre as avaliações, talvez a mais significativa, esteja na quantidade de folhas que cada uma possui. Língua Portuguesa e Matemática variavam entre oito e quinze páginas, enquanto que História e Geografia<sup>61</sup>, não passavam de sete ou oito folhas. Os exercícios alternavam entre questões de múltipla escolha, associação entre de colunas, complemento de frases, além da resolução de problemas.

Vale lembrar que, na segunda metade da década de 1950, o CAp estava atento aos estudos da Psicologia e pode ter se valido, também, da teoria de Benjamim Bloom<sup>62</sup> sobre objetivos educacionais para a montagem das questões apresentadas nas provas para ingresso no Colégio.

No tocante ao processo seletivo do CAp, no período estudado, percebe-se um

---

<sup>60</sup> Portaria Ministerial n. 966, de 02 de outubro de 1951 e Portaria n. 501, de 19 de maio de 1952

<sup>61</sup> A disciplina de Ciência não foi analisada, pois há somente um exemplar para consulta.

<sup>62</sup> O trabalho desenvolvido por Bloom, a Taxonomia dos Objetivos Educacionais, consistia em um método de classificação de comportamentos importantes para o aprendizado (BLOOM, 1986).

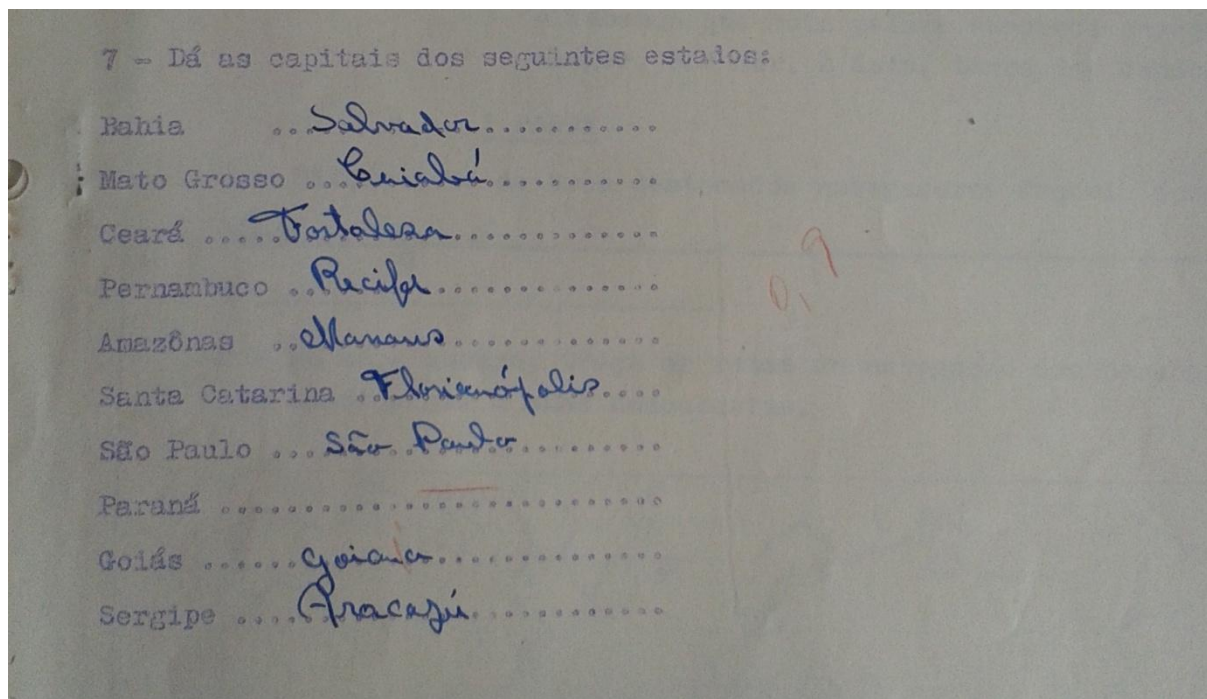


grande número de questões que contém os verbos indicados por Bloom para detectar as habilidades que os educandos possuíam sobre os assuntos trabalhados no Ensino Primário. Portanto, para analisar as questões das provas, procurei utilizar uma avaliação de cada disciplina, independente do ano, pois os exemplares disponíveis no arquivo do CAp, são significativamente semelhantes.

Na década de 1950, vê-se a avaliação de Geografia com a predominância de questões que se baseavam em uma tendência de estudos descritivos que enfatizavam a Geografia do Brasil e se limitavam aos conhecimentos elementares de geografia física e política. Os fundamentos parecem estar alicerçados no método desenvolvido pela observação, memorização, descrição e classificação dos fatos, restringindo-se aos aspectos visíveis e mensuráveis do estudo.

Tomemos, por exemplo, o exame de 1955 onde se identifica o emprego de questões interessadas em aferir os conhecimentos estudados no Curso Primário. É o caso de uma pergunta que solicita a escrita do nome das capitais de dez Estados brasileiros: “Bahia, Mato Grosso, Ceará, Pernambuco, Amazonas, Santa Catarina, São Paulo, Paraná, Goiás, Sergipe” (Imagem 10). Não há nesta questão um enunciado que possibilite ao candidato interpretá-la de outra maneira, ele era conduzido a escrever a resposta considerada correta ou deixá-la em branco, se não quisesse arriscar responder errado, como demonstrado na imagem.

Imagem 10: Exame de Admissão – Geografia, 1955.



Fonte: Arquivo COMEN/CAP

Outras questões deste mesmo ano apresentam-se como pequenos textos lacunados (Imagem 11) para que o candidato preenchesse. O Teste Cloze<sup>63</sup>, como é conhecida esta metodologia, é uma estratégia adotada por linguistas e psicólogos para a avaliação da habilidade de compreensão da leitura. Esta técnica, a partir da década de 1950, foi observada em outros campos do conhecimento, em atividades que exigiam que se completasse o espaço vazio do texto com uma palavra adequada ao contexto (SANTOS et al, 2012). Os estudiosos da Psicologia acreditavam que durante a leitura os conhecimentos prévios acumulados por cada sujeito, eram ativados mediante estímulos fornecidos pelo texto.

<sup>63</sup> No campo educativo, o *cloze* foi introduzido por Taylor em 1953, que o nomeou a partir do princípio de fechamento “*closure*” da psicologia de Gestalt

Imagem 11: Exame de Admissão – Geografia, 1955.

1.308  
9.2 h.

**COLÉGIO DE APLICAÇÃO**  
FACULDADE DE FILOSOFIA — U. R. G. S.  
Pôrto Alegre — Rio Grande do Sul

..... Prova .....

Curso ..... Série ..... Turma .....

Ponto sorteado N.º .....  
21

Nome do aluno Maria da Graça Valle Silveira

Disciplina Geografia ..... de .. de 1955

(Disciplina)

I. U. — 1724-2.000

---

1. A curiosidade dos homens sôbre as coisas da natureza levou-os a indagar sôbre a vida dos animais, vegetais e do próprio homem e suas relações com a região onde se desenvolvem ou vivem. Surgiu então uma ciência que foi chamada de .. Antropologia .....

2. O que nós chamamos Terra é um astro classificado como .. planeta .. e está girando em tórno de um outro astro que leva a classificação de .. estrela .. MAS o conhecemos com o nome de .. Sol ..

3. Durante o dia podemos vê-lo, mas à noite êle será substituído por milhares de outros pequenos pontos luminosos. Como se formam os dias e as noites?  
..... Devido ao movimento de Rotação .....

4. O Sol, nascendo sempre no mesmo ponto orienta o viajante na sua rota. O ponto em que êle nasce é chamado .. Leste .. e se quisermos saber os outros pontos cardeais devemos proceder da seguinte maneira: .. Do Leste para o Oeste damos os passos para o Oeste... a direita para o Sul... a esquerda para o Norte .....

5. Mas, êste mesmo viajante, à noite, não se perderia, pois não podendo contar com êste astro poderia procurar no céu o .. Borealis .. que indica .. o Sul ..

6. Os navios e aviões usam um aparelho para a sua orientação. É chamado .. Bússola .. e indica sempre .. o Norte: Sul ..

Desta forma, as questões do exemplo da prova de Geografia de 1955, objetivavam verificar a existência de conhecimentos prévios, decorados, sobre o Sistema Solar e seus conceitos, como pode ser visto na Imagem, anterior. Convém ressaltar também, que este mesmo modelo de texto lacunado estava presente na lista de exercícios presentes nos livros preparatórios ao Exame de Admissão.

Esta prática está situada na década de 1950, década em que houve o aumento no número de instituições que ofereciam cursos preparatórios ao Ginásio. A crescente necessidade de preparação ao exame aqueceu o mercado editorial nacional que fez circular manuais didáticos, destinados a este público específico.

Ermel e Bastos (2012) destacam que se produzia uma significativa literatura escolar que visava garantir o bom desempenho dos alunos no concurso. Havia os livros: “Admissão ao Ginásio (Editora Brasil), Programa de Admissão (Companhia Editora Nacional), Curso de Admissão (Francisco Alves), Minhas Lições (Francisco Alves), Curso Moderno de Admissão (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas)” (p. 8), que variavam na forma, mas não conteúdo.

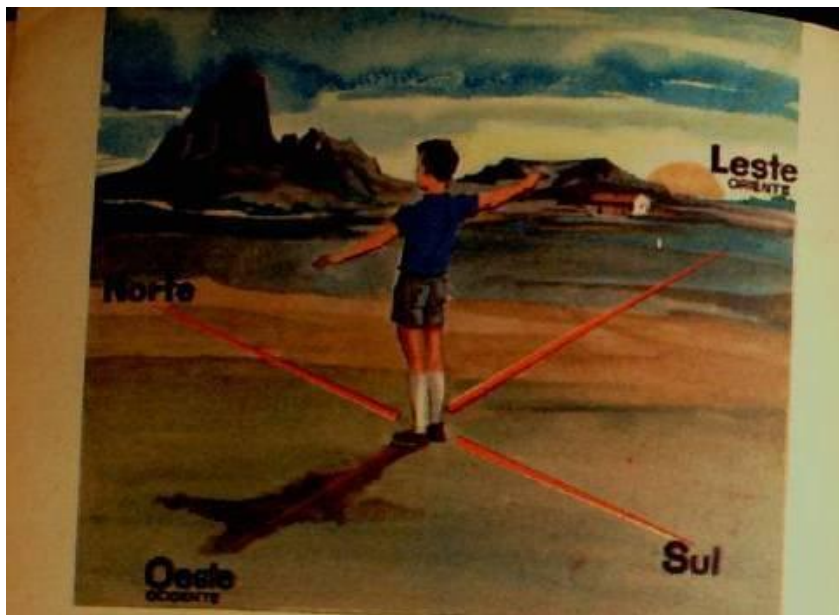
Provavelmente, as provas aplicadas pelo CAP, tenham sido idealizadas para apresentar perguntas semelhantes às dos manuais, no sentido de serem familiares aos jovens que tivessem passado pelos cursos preparatórios ao Exame de Admissão. Há, nas provas e em livros como o do Programa de Admissão<sup>64</sup>, por exemplo, o mesmo tipo de questões que não levavam o aluno à reflexão sobre os temas trabalhados, apenas apresentando-os genericamente, permanecendo nos níveis de identificação e reconhecimento, de acordo com os estudos de Bloom.

Podemos fazer aqui uma aproximação entre a questão quatro da prova de 1955, apresentada na imagem 11 e uma abordagem utilizada no referido livro. O texto indica que o Sol, por nascer sempre no mesmo ponto, orienta o viajante que sabe que aquele ponto cardeal é o Leste. Na sequência, indaga como se deve proceder para identificar os demais pontos cardeais. Poderíamos pensar que esta fosse a oportunidade do estudante elaborar, de modo mais criativo, sua resposta. Contudo, o que se observa nas três linhas respondidas, sem entrar no mérito da resposta estar certa ou errada, é uma frase provavelmente orientada pela lembrança de uma imagem existente no livro pelo qual, ela deve ter se preparado (Imagem 12).

---

<sup>64</sup>Livro do Programa de Admissão, de Aroldo Azevedo, publicado pela Companhia Editora Nacional, a partir de 1950. >19a. Edição, 1968. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135030>

Imagem 12: Lição de Geografia, presente no Livro do Programa de Admissão.



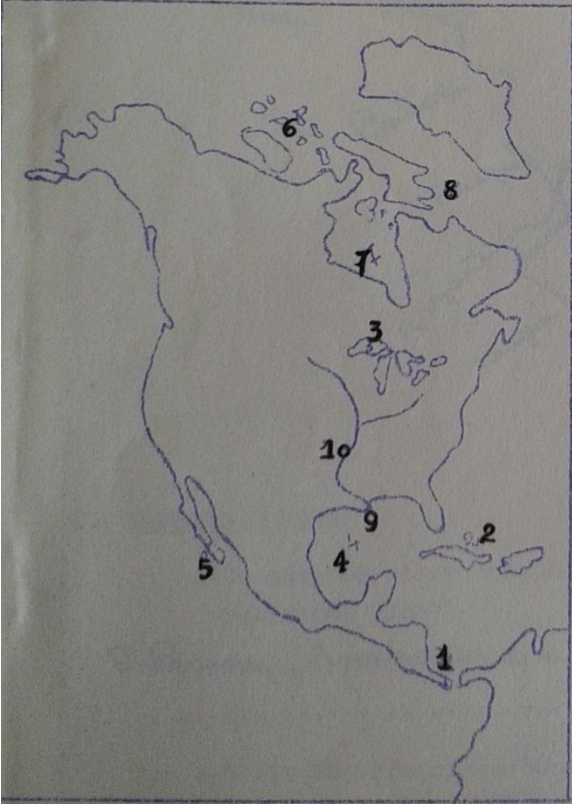
Fonte: Azevedo, 1968

A resposta na prova, diz que, para saber os pontos cardeais, a pessoa deveria se posicionar de frente para o leste, assim o oeste ficaria à suas costas, o sul à direita e o norte à esquerda. A semelhança da resposta com a imagem anterior retirada do livro Programa de Admissão é evidente. Mas será que algum dos alunos respondeu que era possível saber os demais pontos cardeais através do uso da bússola magnética? Ou a frase se tornou um evocador de memória para esta imagem?

As aproximações entre o conteúdo do livro e aquilo que era exigido dos jovens no Exame, vai ao encontro da exploração dos mapas que representavam acidentes geográficos, bacias hidrográficas, portos e fronteiras para citar apenas alguns conteúdos. No ano seguinte, 1956, percebe-se que os candidatos deveriam demonstrar conhecer o nome de países vizinhos ao Brasil e os acidentes geográficos encontrados do país, conforme observado na próxima imagem. Há diante de nós um exercício de identificação, bastante mecânico, que deveria ser respondido através de informações provenientes do Ensino Primário e do livro. Mas será que esta imagem mimeografada, realmente deixa claro para o candidato, cada acidente geográfico?

Imagem 13: Exame de Admissão - Geografia, 1956.

15. Procura reconhecer neste mapa os acidentes geográficos que estão marcados e coloca-os na coluna ao lado:



1.	.. (Barra) Canal .....	✓
2.	.. (Ilha) Leon .....	✗
3.	.. Lago .....	✓
4.	.. Golfo .....	✓
5.	.. Barra .....	✗
6.	.. Ilha .....	✓
7.	.. Ria .....	✓
8.	.. (Chasente) ou (Cabeceira) .....	
9.	.. Nascente ou Cabeceira .....	✗
10.	.. Rio .....	✓

Ri

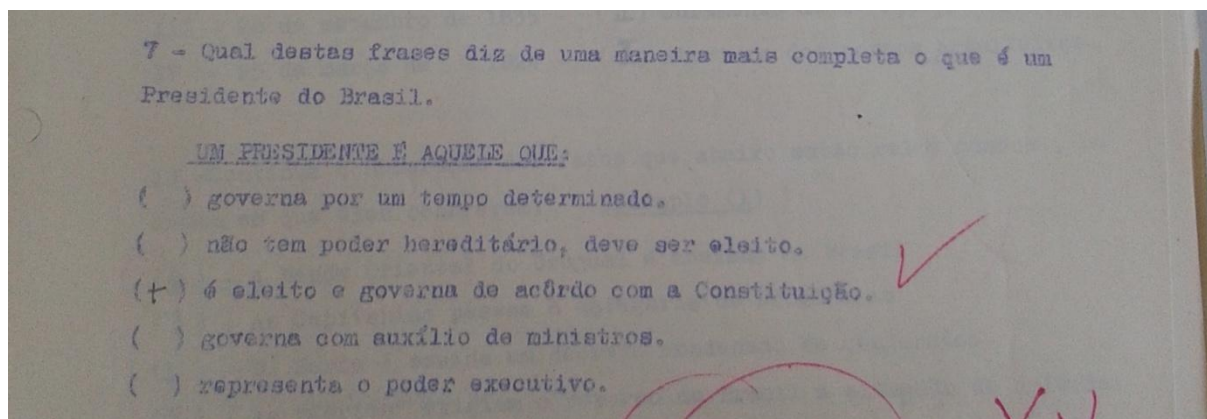
Fonte: Arquivo COMEN/CAP

Ao ampliar a investigação para outras avaliações, percebe-se que, ao longo dos anos pesquisados, todas as áreas de conhecimento, fizeram os mesmos movimentos da Geografia, ao aproximarem-se daquilo que era estudado nos livros preparatórios. É bem possível que estas publicações fizessem circular prescrições de conteúdos que balizavam a produção das provas nas diferentes instituições e, no caso do Aplicação, deveriam ser profundamente estudadas pelas professoras, orientadas pela “mão firme de Dona Graciema Pacheco” (PARDAL, 2015).

Entretanto, um elemento que diferencia o exame de História do de Geografia, é o fato de muitas questões de História serem de múltipla escolha (Imagem 14), para

marcação de um “x” na resposta certa. Aqui, é possível reforçar o forte envolvimento do CAP e sua Direção com a área da Psicologia. Pois, a utilização de questões de múltipla escolha em testes classificatórios está relacionada à Psicometria, estudo da medida dos processos mentais, especialmente na área da Psicologia e da Educação (PASQUALLI, 2008).

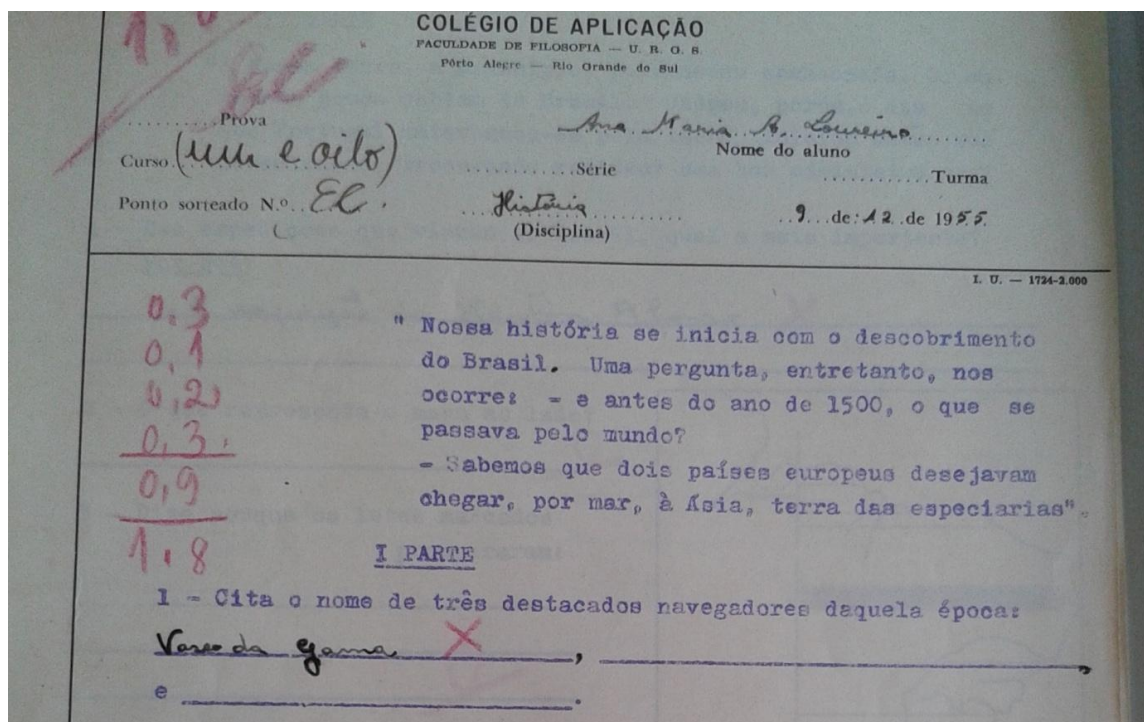
Imagem 14: Exame de Admissão – História, 1957



Fonte: Arquivo COMEN/CAP

Algumas questões da prova de História possuíam perguntas, precedidas de um excerto introdutório (Imagem 15), que parecia exigir uma explicação sobre a que se referia o texto, quem fazia parte da ação relatada, por qual motivo e onde ela ocorreu.

Imagem 15: Exame de Admissão – História, 1955



Fonte: Arquivo COMEN/CAP

Os exemplares de História e Geografia analisados não fogem do mesmo formato com questões de múltipla escolha, marcação de verdadeiro ou falso, textos lacunados, listas de nomes, observação de mapas e identificação de locais, datas, pessoas e fatos relevantes. Contudo, em Língua Portuguesa e Matemática, pode-se pensar que fossem conteúdos que exigiam maior demonstração de raciocínio e compreensão por parte dos alunos.

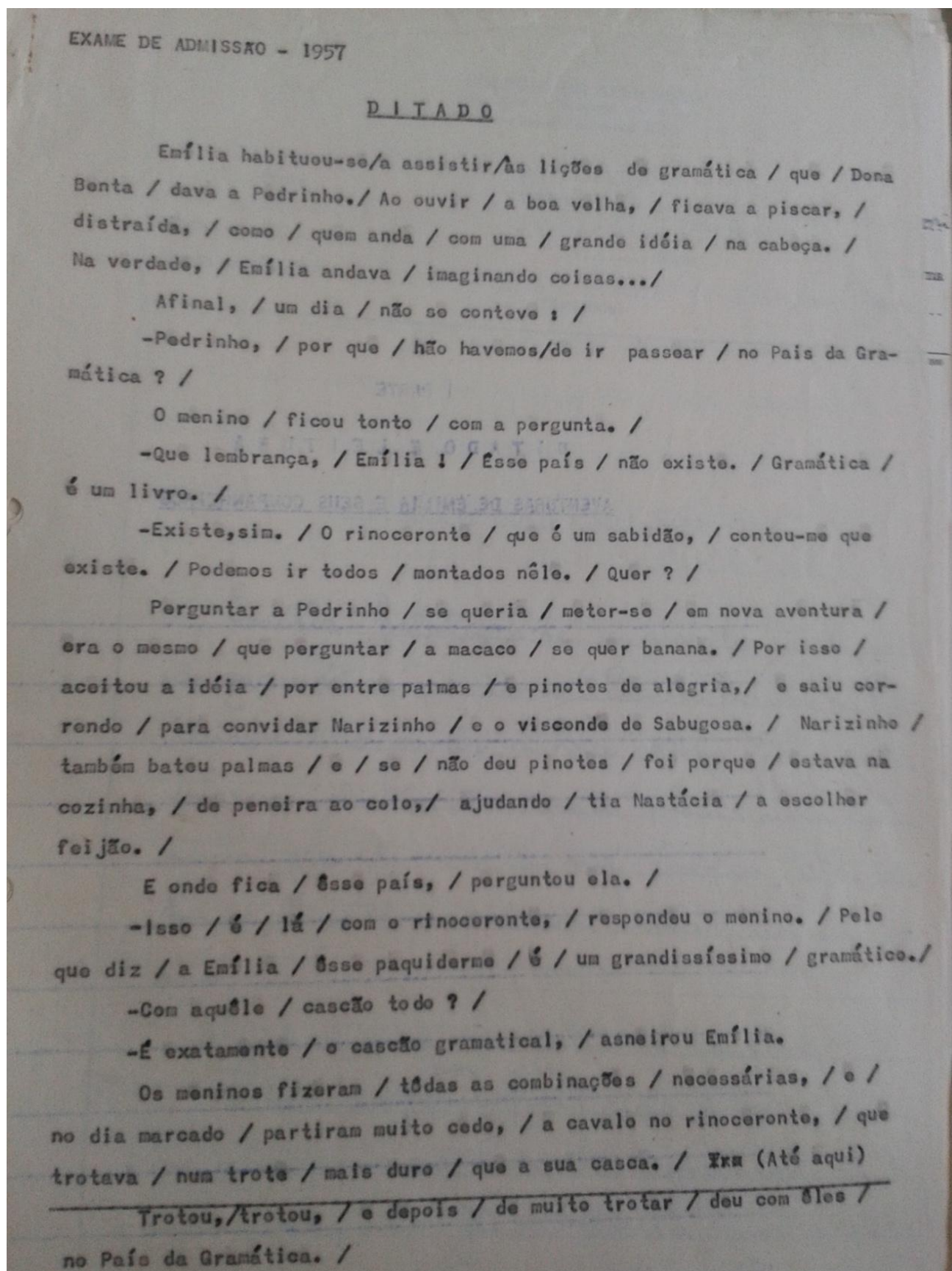
Portanto, as questões de cada ano pesquisado são semelhantes na forma e ordem de apresentação e podem ter sido preparadas, tomando por base as orientações da Direção e do SOE, expressas no documento “Instruções sobre as provas”. Este conjunto de folhas não possui data, mas foi localizado em uma caixa junto com provas dos anos 1950.

A avaliação de Língua Portuguesa era composta por quatro partes, iniciando pelo Ditado de um texto de autor contemporâneo. Em 1957, como demonstrado na próxima imagem, vê-se a folha que o aplicador deveria ler uma vez, para que os candidatos reproduzissem no papel o que ouviram.

Eles precisavam cuidar para que a produção não apresentasse erros de grafia ou rasuras, supressão ou substituição palavras e sinais de pontuação, além disso, deveriam ficar atentos para respeitar os parágrafos. Segundo Cardeal (2015) o candidato que cometesse muitos erros de grafia, no ditado, obtinha nota zero e isso baixava muito a média de Língua Portuguesa (CARDEAL, 2015).



Imagem 16: Exame de Admissão – Língua Portuguesa, 1957



As demais partes da prova eram compostas por leitura e interpretação de texto, questões gramaticais e, por fim a escrita de uma redação sobre o motivo de uma gravura colocada no quadro para todos, ou recebida individualmente como parte integrante da avaliação. A leitura neste ano, 1957, foi a continuação do texto iniciado pelo ditado, “Aventuras de Emília e seus companheiros”. Uma viagem ao país da gramática<sup>65</sup>, no qual a Emília de Monteiro Lobato, explorava com seus amigos o país da senhora “ETIMOLOGIA”, para conhecer os “SUFIXOS”, os “DIMINUTIVOS” e tantos outros. Pode-se dizer que, nesta disciplina, o texto literário foi usado, sobretudo, como pretexto para o ensino de gramática.

Estes detalhes que acabo de escrever com letras maiúsculas, estão assim grafados na prova, pois serviam de sinais aos alunos sobre as questões que deveriam responder na sequência. Para interpretação da leitura, os candidatos poderiam voltar ao texto ou formular a resposta mais conveniente que estivesse de acordo com o cerne da história. O mesmo acontecia com o significado das palavras e os tempos verbais. A narrativa baseada na obra de Monteiro Lobato, talvez tenha sido escolhida pelas professoras do CAp sob orientação de Isolda Paes que, além de ser a Coordenadora das provas de admissão, era a responsável pelos estudos e pesquisas relacionadas à Língua Portuguesa.

Os exames respondidos demonstram vestígios do que era considerado desejável pensar e expressar, principalmente quando solicitados a redigir uma redação à vista de uma gravura. Em 1957, a imagem que fundamentou a escrita da redação não estava relacionada com o contexto da prova de Língua Portuguesa, que tinha foco na história de Monteiro Lobato. Quem sabe outro enfoque exigiria mais dos candidatos que não poderiam buscar referências no que acabaram de ler. Ou, a inspiração poderia vir de uma cena, aparentemente familiar, como mostra a imagem a seguir.

Há, na fotografia (Imagem 17), algumas crianças conversando em um gramado, duas meninas e quatro meninos, dois deles estão vestidos com roupas da cultura gaúcha, botas, bombacha, lenço no pescoço e chapéu. Os demais dão sinais de estarem usando um uniforme escolar. A partir desta fotografia, cada candidato teria cerca de duas horas para redigir uma redação sobre ela, com ótima caligrafia e conforme as normas da língua culta.

---

<sup>65</sup> LOBATO, Monteiro. Emília no País da Gramática, Círculo do Livro S.A., São Paulo, 1934

Imagem 17: Exame de Admissão – Língua Portuguesa, imagem para escrita da redação, 1957



Fonte: Arquivo COMEN/CAP

Bem-te-vi recorda que aqueles que se candidatavam ao CAP sabiam “que as exigências eram diferentes [...] uma coisa era sempre exigida, a gente tinha que ser criativo, [...] tinha que escrever com suas palavras” a redação. Pela observação da imagem apresentada, podemos apenas imaginar o que foi escrito pelos candidatos na produção textual daquele ano. Talvez a maior parte das redações tenha procurado descrever a cena, considerando onde estavam e sobre o que as crianças conversavam. Ou ainda, possam ter escrito sobre o motivo das vestimentas, seria Festa Junina? Observa-se que um dos meninos pilchados, aparentemente, está com um chapéu nordestino. Enfim, cada candidato, pode ter interpretado a imagem conforme as experiências vividas.

Para a correção da prova de redação, era necessário seguir as orientações das “Instruções sobre as provas” que estabelecia que as composições deveriam apresentar os princípios básicos da expressão escrita, tais como “linguagem clara e correta, grafia, pontuação, técnica do diálogo” (CAp, s/d). Além disso, considerava indispensável à adequação ao assunto da gravura ou imagem, dois critérios bastante objetivos e mensuráveis. Porém, há que se questionar certo caráter subjetivo nos aspectos relacionados à criatividade, originalidade e imaginação.

Por fim, cabe realçar aspectos do Exame de Matemática, o mais temido dos alunos, conforme relato de Pardal (2015). Por meio da análise desses exames, identificam-se os conhecimentos matemáticos exigidos para ingresso no Curso Ginásial, pois o aluno deveria saber interpretar problemas matemáticos e raciocinar sobre as operações. Deveria também, em todos os exercícios, demonstrar habilidades com algarismos arábicos e romanos, numeração decimal, grandezas e medidas, frações, cálculos e outras operações estudadas no Ensino Primário (CAp, s/d).

Pela análise das avaliações de Matemática do CAp, percebe-se que, embora a prova possuísse enunciados semelhantes aos apresentados nos manuais preparatórios<sup>66</sup>, por exemplo, “Calcula o m.d.c. dos números 210, 70 e 14”. Os problemas matemáticos procuravam aproximar o conteúdo da vida cotidiana dos alunos. Em 1955, indagava os candidatos a pensarem como “[...] a Matemática te faz compreender muito melhor uma porção de cousas e fatos interessantes da tua vida, todos os dias?”. Na sequência, o aluno era conduzido a responder questões que envolvessem situações cotidianas, nas quais se usam frações. A resposta demonstra que houve preocupação do candidato em identificar práticas familiares nas quais havia a utilização de frações (Imagem 18).

---

<sup>66</sup> Assim como na análise da prova de Geografia e História, foi utilizado o Livro Programa de Admissão para comparar as questões.

Imagem 18: Exame de Admissão – Matemática, 1955

10A.5  
310

COLÉGIO DE APLICAÇÃO  
FACULDADE DE FILOSOFIA — U. R. O. S.  
Pôrto Alegre — Rio Grande do Sul

Prova .....  
Curso Admissão ..... Série ..... Turma .....  
Nome do aluno Ana Britina de Oliveira Marante  
Ponto sorteado N.º .....  
Matemática ..... 6 de 12 de 1955  
(Disciplina)

I. U. — 1724-2.000

Já pensaste como a Matemática te faz compreender muito me-  
lhor uma porção de cousas e fatos interessantes da tua vida  
de todos os dias ?

VERIFICA COMO ISSO É VERDADE:

1. - Se fôres ao centro da cidade por um dêses dias vais encon-  
trar lá muita gente, porque Pôrto Alegre já é uma grande cida-  
de. Tem quase meio milhão de habitantes.

Põe em número inteiro essa quan-  
tidade dentro do quadro ao lado.

500.000

2. - Tu usas frações em casa ou quando vais ao armazem ? Uso...  
Se usas dá um exemplo aqui: Quando estou em casa, mamãe  
pede: três da dispença  $\frac{1}{2}$  quilo de açúcar, e quando vou  
ao armazem eu peso  $\frac{1}{4}$  de quilo de manteiga, etc...

Fonte: Arquivo COMEN/CAP

Observa-se em diferentes provas desta matéria, que os enunciados seguiam a tendência de se aproximarem da realidade dos candidatos. Pode-se, diante disso, mais uma vez inferir que os profissionais do CAP, estavam atentos aos movimentos internacionais de renovação do ensino e, neste caso, especialmente os relacionados ao ensino da Matemática escolar.

De acordo com Wagner Valente (2008), a preocupação com o modo como a Matemática era ensinada é algo que remonta aos primeiros anos do século XX, mas se consolidou apenas após a Segunda Guerra Mundial e ganhou força na Europa e

nos Estados Unidos da América, ao longo dos anos 1950. Para o autor, o “Movimento da Matemática Moderna é a expressão utilizada no âmbito dos estudos sobre o ensino da Matemática, que caracteriza um período em que se elaboram novas referências para o ensino da disciplina” (p.584).

Percebe-se, pelos estudos na área da História da Educação Matemática, que as discussões em torno da modernização deste ensino, ocuparam espaços importantes em vários países, pois havia a preocupação da educação ser mais contextualizada, menos complexa e mais acessível aos alunos. No Brasil, a difusão destas ideias estrangeiras, parece ter sido importante para a realização de congressos nas Universidades nacionais que objetivavam se debruçar sobre o tema.

Neste ponto, confiro especial destaque ao II Congresso Nacional de Ensino de Matemática que aconteceu em Porto Alegre, no ano de 1957 e foi organizado pelos Departamentos de Educação, Matemática e Física da Faculdade de Filosofia da UFRGS, em parceria com a Secretaria da Educação e Cultura do Estado, a Pontifícia Universidade Católica (PUC) e o Centro Regional de Pesquisas Educacionais (BÚRIGO; FISCHER, 2014). Conforme Elisabete Zardo Búrigo e Maria Cecília Bueno Fischer (2014), o Congresso aconteceu nas dependências da Faculdade de Filosofia da UFRGS. E, mesmo não havendo na FACED ou CAp, referências a este congresso ou à participação das professoras Graciema Pacheco e Isolda Paes, há que se considerar que elas devem ter estado presentes no evento, pois faziam parte do Departamento de Educação e, conforme Sabiá (2015), estavam sempre atentas às inovações educacionais.

Assim, pela característica do CAp estar diretamente vinculado à Universidade e ao CRPE e ser um “terreno fértil para a novidade pedagógica” (ROUXINOL, 2014), cabe inferir que seria adequado que o exame de Matemática estivesse em consonância com os “princípios fundamentais para a elaboração dos programas, segundo o aspecto científico, social e psicológico do ensino da Matemática” (BÚRIGO; FISCHER, 2014). Aspectos que se tornavam cada dia mais presentes, na realidade escolar brasileira.

Sob esta ótica, a Matemática aplicada não deveria estar desconectada da realidade próxima dos alunos, sugerindo enunciados que integrassem situações cotidianas. A hipótese de proximidade do assunto do problema matemático com o repertório do candidato parecia aumentar suas chances de sucesso. Propunham-se exercícios com cálculos monetários, frações e conversão de unidades de medida em

uma mesma questão, pois esse conhecimento é algo do dia a dia. Deste modo, se justifica o encadeamento de abordagens como exemplificado na imagem a seguir, retirada da prova de 1957.

Imagem 19: Exame de Admissão – Matemática, 1957

**COLEGIO DE APLICAÇÃO**  
FACULDADE DE FILOSOFIA — U. R. G. S.  
Porto Alegre — Rio Grande do Sul

6,95  
Dicas

..... Prova *Sérgio Nicolaisky*  
Nome do aluno

Curso..... Série ..... Turma

Ponto sorteado N.º..... *Matemática* ..... de *12* de 1957.  
(Disciplina)

I. U. — 3440-5.000

A MATEMÁTICA NUM DIA DE FÉRIAS

CARLOS e ROBERTO aproveitaram um dia de suas férias para visitar a chácara do tio, em CANOAS.

Todas as despesas do passeio correram por conta dos meninos. Cada um deles levava Cr\$200,00 em dinheiro.

A- TRANSPORTE

(1) A viagem de ida e de volta foi feita de automóvel:

- Distância da casa dos meninos até a chácara em Canoas: 20 Km
- O automóvel faz com um litro de gasolina: 8 Km
- O litro de gasolina custa: Cr\$6,10

Quanto cada um dos meninos teve de pagar pela gasolina?  
*Cr\$ 16,25*

B- COMPRAS NO CAMINHO

(2) Numa parada, à beira da estrada, compraram 250 gr. de biscoitos a Cr\$40,00 o quilo e  $\frac{1}{4}$  de quilo de queijo a Cr\$90,00 o quilo. Pagararam com uma nota de Cr\$50,00.

Quanto receberam de troco? *Cr\$ 17,50*

As entrevistadas, ao recordarem dos procedimentos que envolviam a entrada de alunos pelo sistema dos Exames de Admissão, são unânimes em afirmar que a figura de Graciema Pacheco era central para o processo. Sabiá, que conviveu com a Diretora desde o final da década de 1950, a descreve como alguém que tentava orientar o corpo docente a querer mais dos alunos, em matéria de resultados. Para a depoente, a Diretora acreditava que na Admissão era importante verificar o que, de fato, o aluno conhecia, quais eram suas experiências linguísticas, matemáticas e sociais. Era necessário conhecer bem o aluno, “[...] não só como aluno, mas como pessoa para que pudéssemos oferecer uma escola que fosse efetivamente atingi-lo” (SABIÁ, 2015).

Pode-se inferir que o que chegava ao candidato nas provas, estava baseado em estudos que fundamentavam as escolhas a partir das ideias inovadoras que fundamentavam o Colégio de Aplicação, como uma escola que pretendia disseminar suas práticas para outras instituições de ensino.

Para Pardal (2014), estas características que distanciavam o CAp de muitas escolas, naqueles primeiros trinta anos, reforçavam ainda mais a crença de que ali, só entravam “gênios”. A depoente atenta que é preciso considerar, sobretudo, que aqueles jovens, pertenciam a uma elite intelectual e que traziam de casa uma experiência imersa em uma cultura letrada. Seus primeiros alunos “liam o jornal Estado de São Paulo e os jornais daqui antes de irem para a escola. Era um hábito da família” que talvez, não fosse identificado na realidade familiar de crianças e adolescentes de outros contextos. Conforme sua narrativa, isso não podia ser ignorado quando se planejava uma avaliação, que buscava selecionar os alunos com mais potencialidades para estudar em uma escola que os faria alcançar outros níveis intelectuais.

Outra entrevistada, Mimo-de-Vênus<sup>67</sup> (2012), destaca que o público-alvo nos anos da seleção, “era a elite, da elite [...] porque estudar no CAp era o pedigree”, ou seja, os alunos vinham de famílias intelectualmente mais favorecidas. A título de exemplo, na imagem anterior, vê-se que a avaliação é de Sérgio Nicolaiewsky, um descendente de judeus, que mais tarde viria a ser Vice-Reitor da UFRGS e Diretor da Faculdade de Agronomia.

---

<sup>67</sup> Mimo-deVênus é uma das docentes entrevistadas no Projeto Memórias e Histórias da FACED



Porém, Sabiá (2015) não parece concordar totalmente com essa ideia das colegas. Afirma que a “mística do aluno gênio” só existia porque as pessoas não conheciam bem a instituição e acreditavam que os Testes de Inteligência, muito mais que o Exame de Admissão ao Ginásio, eram definidores para a escolha do aluno. Segundo ela, as pessoas diziam que tais testes,

[...] garantiam os melhores alunos, filhos de famílias da elite intelectual da cidade, quando na verdade não era isso. Mesmo aqueles mais humildes, mais simples que fizessem os exames para ingressar no CAp, podiam passar, pois os conhecimentos exigidos eram aqueles ensinados na escola primária (SABIÁ, 2015).

Para o “Grupo da Direção” (SABIÁ, 2015), conhecer as potencialidades do aluno ingressante era tão importante quanto a nota obtida no exame classificatório. Após a matrícula, realizava-se uma entrevista com família e aluno, para observar aspectos pessoais dos discentes e, inclusive, as professoras do Serviço de Orientação Educacional promoviam a aplicação da chamada “Prova de Adaptação” idealizada pelas Diretoras. Esta não era uma avaliação, mas um questionário por assim dizer, que servia para mapear o aluno e oferecer aos professores um panorama sobre aquele jovem, como uma espécie de avaliação diagnóstica. Abordava, entre outras “questões, exercícios baseados em experiências comuns de vida dos alunos, não relacionada à matéria escolar, propriamente dita” (CAp, 1954). Segundo Sabiá, todas as avaliações procuravam diagnosticar os conhecimentos dos alunos para, de certa forma, qualificar o ensino ali ministrado.

A cada dia de prova, os aplicadores faziam anotações sobre o andamento do trabalho. Escreviam sobre o comportamento dos jovens, considerando o estado emocional e o tempo que levavam para terminar a prova, bem como procuravam analisar pela ausência ou excesso de perguntas, o nível de maturidade e compreensão dos enunciados das questões. Posteriormente, o material relativo aos aprovados, era estudado em uma reunião específica e, para cada novo aluno, era organizada uma ficha que iniciava dossiê do aluno. Porém, tais materiais não se encontram acessíveis à pesquisa e são recordados por Sabiá (2015) que considera como “valiosa” esta prática de acompanhar a evolução dos alunos.

Mesmo após a extinção dos Exames de Admissão ao Ginásio, em 1971, o Colégio de Aplicação da UFRGS passou a realizar um processo seletivo próprio, para ingresso na 6ª série do 1º Grau e na 1ª série do 2º Grau, seriação

estabelecidas pela Lei 5.692/71 que reorganizou a educação nacional. O procedimento para divulgação, inscrição e realização dos exames permanecia inalterado, porém, em vez de cinco provas separadas, os alunos respondiam uma Prova Global de conhecimentos linguísticos e matemáticos. A ideia não era a da memorização dos conteúdos, mas do trabalho feito a partir do nível de conhecimento do alunado, pois se buscava conhecer o processo de compreensão e análise dele (MARCOLIN, 1994).

Estas Provas Globais continham, em alguma medida, questões de Ciências, Geografia, História e Raciocínio Lógico entrelaçadas às de Língua Portuguesa e Matemática. Porém, tal experiência não foi além de 1974, quando o CAP voltou a aplicar um exame de Língua Portuguesa e outro de Matemática. Em cada avaliação houve o cuidado de se incluir ao menos uma questão das outras disciplinas. Cabe dizer que Ciências, História e Geografia figuravam na avaliação do CAP enquanto houve a exigência legal. Depois, estes conhecimentos foram relegados a segundo plano por não se destacarem entre os saberes mais valorizados. Tanto que, Português e Matemática possuíam o maior número das questões das provas em todos os anos pesquisados. Talvez até hoje, estes três campos do conhecimento, ainda não tenham ascendido na hierarquia dos saberes escolares.

Contudo, as provas classificatórias ao CAP desde os primeiros anos, possuíam um elemento que ia além da aferição dos conhecimentos escolares. Os Testes Inteligência procuravam identificar a habilidade do candidato no desenvolvimento do trabalho intelectual. Este tema foi recordado por Sabiá que indica o ano de 1956, como o primeiro desta testagem. A partir disso, o instrumento foi sendo modificado anualmente, até a extinção, em 1982, justamente com o fim da seleção por meio de provas de qualquer natureza e a aposentadoria da primeira Diretora.

Para Sabiá (2015), quando os testes começaram a ser aplicados, faziam parte da tendência da época e “pretendiam mensurar o nível cognitivo dos alunos” para oferecer um ensino diferenciado. Dona Graciema, que foi uma pessoa dedicada a pensar uma *didática psicológica*, termo por ela usado na tentativa de aliar seus conhecimentos de Psicologia à Didática (GOMES, 2003), foi também uma estudiosa de autores que versavam sobre o tema. Fato este que parece ter feito total diferença na condução dos primeiros trinta anos do Colégio de Aplicação.

Ao que tudo indica, a Diretora incentivava práticas mais voltadas para questões psicológicas e psicotécnicas. Sabemos que ela lecionou Psicologia no Instituto de Educação General Flores da Cunha e procurou apresentar aos alunos os autores que lhe eram familiares (GOMES, 2003). Segundo William Gomes (2003) para Graciema Pacheco era importante associar o ensino com a pesquisa e, desde a década de 1930, buscou se especializar nos Testes ABC, de Lourenço Filho, uma técnica para avaliação das capacidades e características individuais dos alfabetizando. Quem sabe, seja em decorrência deste interesse, aliado ao conhecimento da obra de Binet e Simon, autores franceses da aferição dos Testes de Nível de Inteligência que, na década de 1950, Graciema tenha empregado um caráter psicopedagógico à avaliação daqueles que buscavam ingressar no CAp.

Os docentes que estavam no CAp por volta dos anos 1950, fazem parte de um contexto no qual o interesse pelas técnicas de avaliação psicológica e pela classificação dos distúrbios mentais aumentava. O Centro de Pesquisa e Orientação Educacional (CPOE), do qual Graciema também fazia parte, emitia relatórios e promovia ciclos de palestras a fim de orientar a inserção da Psicologia no âmbito escolar. Os testes que chegaram ao Estado eram trazidos da Europa e Estados Unidos, por professores atuantes na Faculdade de Filosofia (GOMES, 2003). Ali, vivia-se a recepção e propagação de pensamentos educacionais de vanguarda que designavam ao Colégio a tarefa de experimentação das novas teorias quanto à observação e análise dos alunos.

Aparentemente, a utilização de Testes de Inteligência em escolas, não era uma exclusividade do Colégio de Aplicação, mas o momento em que eram aplicados era próprio dele. Sabe-se, que havia entre as práticas do SOE a aplicação de Testes Padronizados de Inteligência<sup>68</sup> ao longo do ano letivo como forma de acompanhamento individual dos estudantes (BRAGA, 1948). As escolas se valiam de informações publicadas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) que noticiava estudos sobre testes que estavam em voga, demonstrando características e tipos adaptados à realidade brasileira. Segundo Murilo Braga (1948), Diretor do INEP, havia testes de sensibilidade, inteligência, aptidão, maturidade, fadiga, emoção, teste escolar e psicológico. A classificação era feita conforme o objetivo a ser alcançado e a modalidade de aplicação podia ser

---

<sup>68</sup> Teste de Inteligência não Verbal, Pierre Weil, Teste Complemento do Desenho, Warteg

individual ou coletiva. Na época, a psicologia experimental utilizada por muitos aplicadores de testes, estava calcada nas teorias de Claparède sobre a inteligência como um fenômeno que objetiva o conhecimento, a capacidade de resolver problemas e a linguagem.

Édouard Claparède, que foi um dos estudiosos ligados à Escola Nova, estava no rol de teóricos lidos por Graciema Pacheco. Em entrevista de 1991, a Diretora contou que a literatura estrangeira sobre psicologia chegava ao estado por meio “Livraria do Globo e Livraria Americana” (GOMES, 2003) que mantinham catálogos atualizados e funcionários encarregados de trazer do exterior, livros encomendados. Assim, ela adquiriu obras de Piaget, Decroly, Claparède e outros livros de fundamentação de caráter psicológico, pois no Colégio trabalhavam “com as escalas de Binet-Simon, depois com outros testes de escalas métricas” (GOMES, 2003).

Esta atitude científica do Colégio previa a adaptação ou construção de testes psicológicos que consolidavam a relação de complementaridade entre a Pedagogia e a Psicologia. Sabiá (2015), que fez parte ativa na aplicação dos testes no CAp, e deu maior ênfase a eles na sua narrativa, menciona que por volta de 1960 o grupo de professores, ligados ao SOE, discutia a forma para “averiguar em que nível de desenvolvimento os alunos estavam, de modo a garantir que, ao sair do colégio, o aluno tivesse um excelente nível pessoal e intelectual” (SABIÁ, 2015).

Desta forma, orientados por Graciema Pacheco e após participarem de cursos de formação específica na Psicologia, as professoras do SOE passaram a inserir na avaliação, questões elaboradas por elas para diagnosticar o nível de raciocínio lógico verbal, numérico e abstrato dos candidatos que buscavam ingressar no CAp (SANTAROSA, 1983).

Este grupo concluiu, assim, que era necessário alternar a aplicação de diferentes testes a cada ano, para que as famílias não tivessem a chance de *treinar* seus filhos. Houve a partir deste momento a aplicação de Testes de Quociente de Inteligência (Q.I). Um deles, o Teste Dominós, compareceu nas recordações de Rouxinol e foi aplicado na década de 1960. Ela relata que, na transição do Primário para o Ginásio, prestou Exame de Admissão ao CAp, mas não se classificou entre os trinta primeiros colocados, o que não significa que tenha sido reprovada.

Para Rouxinol, na época, o teste de Q.I. "garantia a manutenção da excelência do ensino do Colégio, pois selecionava os mais capacitados". Será que

esta fala não nos remete a uma instituição com forte característica seletiva que acabava excluindo alunos que não respondessem de maneira satisfatória ao que a Direção almejava? Mas, o que hoje não se sabe é qual o peso dos Testes de Inteligência no computo geral dos Exames de Admissão. A diferenciação entre os candidatos, talvez estivesse justamente no desempenho psicológico expresso pelos testes.

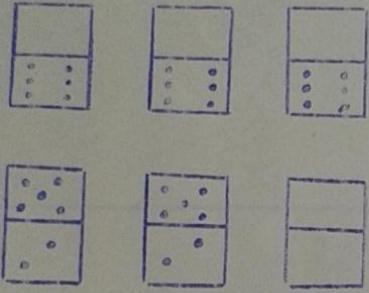
O teste de Q.I. era um pouco diferente daqueles que buscavam determinar características relativas à personalidade dos futuros alunos, se interessava em aferir o raciocínio lógico dos estudantes. O avaliador precisava observar fichas desenhadas em uma folha, compreender a relação existente entre elas e desenhar ou escrever uma informação que estivesse faltando no último dos termos, como demonstra a imagem 23, a seguir.

Imagem 20: Teste de Q.I. Dominós, 1961

Em cada um dos quadros seguintes há um grupo de fichas de dominós. Dentro de cada metade os pontos variam de 0 a 6.

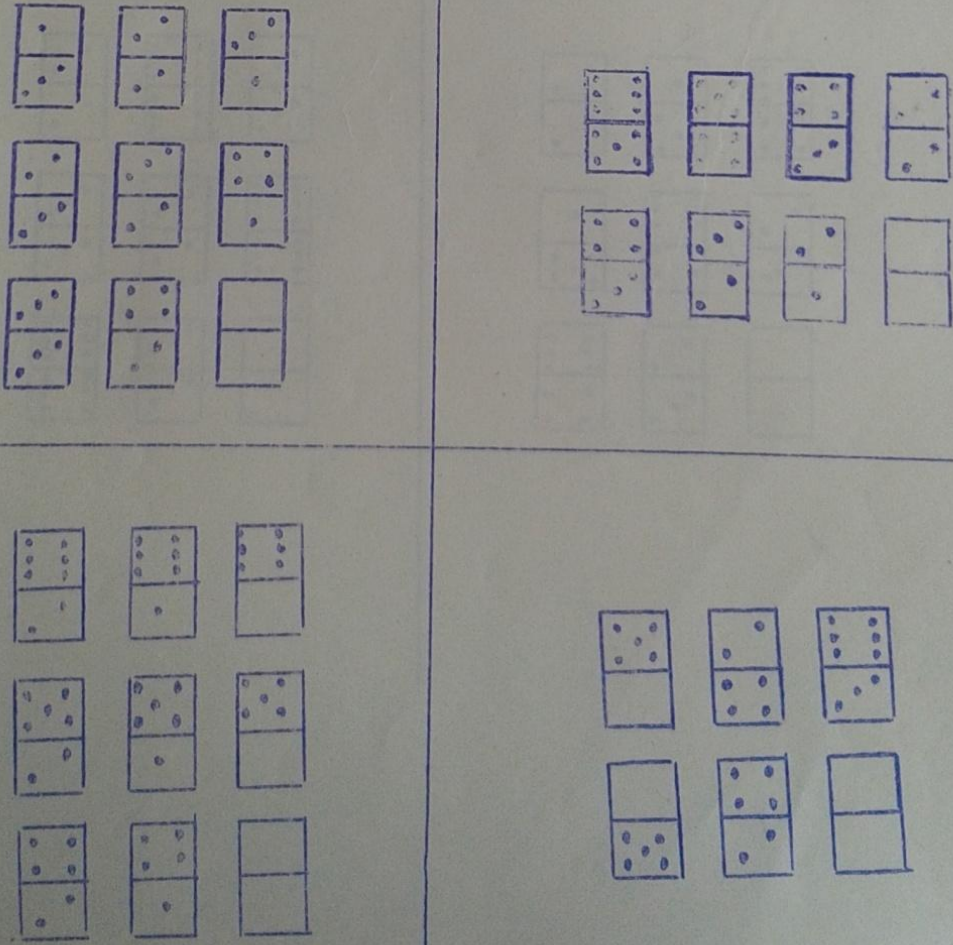
O que tu tens de fazer é observar bem cada grupo e calcular quantos pontos deveriam ser colocados na ficha que está em branco. Não colocarás em pontos, mas em números como está no exemplo.

Exemplo :



Na ficha que está em branco vamos colocar : 5 na metade de cima e 2 na metade de baixo , porque observamos que há uma correspondência na posição dos pontos.

D



A correta resolução dos Testes de Q.I. estava na mobilização de diferentes operações mentais, como simetria, alternância, adição e subtração (NORONHA; PRIMI; ALCHIERI, 2004). Ele avaliava a capacidade imediata para observar e pensar com clareza, aferir o desenvolvimento intelectual, a capacidade de aprendizagem e, pode-se dizer, que se afinava com os ideais do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Pelo caráter experimental do Colégio, fortemente marcado por pressupostos educacionais da Psicologia, os alunos precisavam possuir certas características para atingirem não só o sucesso escolar, mas também corresponder de modo positivo às atividades inovadoras propostas. Se ele seria um “colégio diferente”, com “práticas diferentes”, como disse Bem-te-vi e o público alvo era aquele que melhor respondesse as testagens. Estes jovens estudantes “embasavam a elaboração e aplicação de atividades” (SABIÁ, 2015) próprias para cada nível de conhecimento e isso ficou ainda mais evidente, após a implantação das Classes Experimentais Secundárias, sobre as quais abordarei na sequência deste capítulo.

Entretanto, estes testes após alguns anos de aplicação, não ofereciam mais “novas respostas” (SABIÁ, 2015) sobre os alunos. Isso forçou Direção e SOE a estudarem outro instrumento que diferenciasse ainda mais, o processo seletivo do CAp. Com investimentos do INEP, a partir de 1968, teve início a aplicação do Teste de Habilidades para o Trabalho Mental (HTM), produzido pelo CAp, em substituição aos Testes de Inteligência padronizados (SABIÁ, 2015).

Este instrumento fruto de anos<sup>69</sup> de estudos e pesquisas, foi elaborado pela equipe das professoras do SOE do Colégio de Aplicação e visava identificar “a habilidade do candidato para desenvolver um trabalho intelectual” (SANTAROSA, 1983, p. 11). Talvez, uma primeira diferenciação entre o HTM e os demais testes da época é o fato, dele não estar interessado na personalidade, mas no intelecto dos futuros alunos. Cabe lembrar que o trabalho pedagógico do CAp mapeava o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno para planejar novas atividades que pudessem qualificar a aprendizagem. Desta forma, um teste próprio para o trabalho intelectual, era uma ferramenta que forneceria subsídios para identificar o grau de entendimento, raciocínio e reflexão de cada estudante. Além, disso essa testagem representava um produto a ser entregue ao INEP e CRPE, órgãos que investiam,

---

<sup>69</sup> O HTM começou a ser idealizado no final da década de 1950 e foi posto em prática, somente em 1968.

inclusive financeiramente, na realização de práticas que poderiam resultar em aprimoramento do ensino.

É Sabiá (2015), quem mais uma vez, chama a atenção para os movimentos realizados para implantação do HTM. Primeiramente, foi aplicado em uma turma que já cursava o Ginásio, como uma espécie de prova piloto. Os resultados dessa amostragem serviram para que se identificassem falhas e pontos a melhorar na apresentação das questões. Quando aplicado de fato, junto ao Exame de Admissão ao Ginásio, observaram-se novas questões e os testes foram alterados, mais de uma vez, para atender as expectativas do SOE e da Direção, especificamente considerando possíveis defasagens cognitivas dos alunos.

Os resultados dos testes<sup>70</sup> eram analisados pelo SOE e transmitidos aos professores de modo individual para que alimentassem o Dossiê de cada aluno. Para Sabiá (2015) os “pareceres descritivos também nascem aí, pois veja, é mais fácil escrever sobre alguém que tu tens um acompanhamento periódico” (SABIÁ, 2015). Com este material, Direção, SOE e professores tinham noção “de quais eram as dificuldades e os avanços dos alunos, bem como quais estratégias poderiam ser utilizadas para que ele avançasse” (SABIÁ, 2015).

Este parece ter sido o salto do CAp, em direção a uma avaliação mais global do alunado e, embora o processo seletivo através da realização de provas, tenha durado mais tempo no CAp que na maioria das escolas. Entre 1982 e 1983, iniciou-se um novo período na instituição, no qual “o ingresso tinha que ser mais democrático, fazendo seleção por sorteio” (PARDAL, 2014). Cabe dizer que os anos 1980 marcaram significativamente o Colégio de Aplicação da UFRGS, do mesmo modo que o experimentado em nível nacional pelos diferentes setores da sociedade.

Estas práticas avaliativas para ingresso no CAp demonstram a cultura escolar de um tempo e são importantes para estudar os processos que permitem a transmissão de conhecimentos e a proposição de condutas circunscritas a um espaço como a escola. A cultura escolar presente na aplicação desses testes evidenciava o poder regulador da escola, uma instituição considerada *modelo* na proposição de práticas pedagógicas inovadoras, na qual estagiar era uma distinção

---

<sup>70</sup> O resultado desta pesquisa iniciada no Aplicação e intitulada “Padronização do Teste de Habilidade para o Trabalho Mental”, somente alguns anos mais tarde foi publicado em livro que leva o nome do teste. Ainda hoje, ele é utilizado em consultórios de psicologia, conforme lista disponível no Conselho Federal de Psicologia<sup>70</sup>.



para as jovens professoras. Porém, ao mesmo tempo em que se destaca por esta característica de vanguarda pedagógica, apresenta à sociedade uma escola que disseminava um ideal de perfeição.

Enfim, esse conjunto de provas, expressas pelos Exames de Admissão ao Ginásio, Provas de Seleção, Testes de Inteligência e Teste de Habilidades para o Trabalho Mental (HTM), mesmo que sem adentrar nas minúcias de seus conteúdos, evidenciam os movimentos empreendidos pelo estabelecimento de ensino na intenção de cumprir seu papel de escola de experimentação pedagógica.

Podemos inferir que o Colégio de Aplicação assumiu este papel socialmente atribuído a ele, por seguir a legislação vigente, pela forte relação com os discursos escolanovistas em circulação, além das proximidades com as discussões empreendidas na Faculdade de Filosofia (1954-1970) e Faculdade de Educação (1971-1981).

#### **4.2 Classes Experimentais Secundárias: apropriações de uma experiência francesa**

Os relatos das entrevistadas e os documentos escritos, pesquisados no Arquivo da COMEN/CAp e FACED, apontam para o fato do Aplicação se diferenciar não apenas no modo como selecionava seus alunos, mas principalmente pelo caráter experimental presente nas ações educativas. Naquela temporalidade, foi um Colégio marcado pela pesquisa e permanente investigação do fazer didático, a partir de novos métodos de ensino-aprendizagem e currículo.

Entre estes métodos, destaca-se as Classes Experimentais Secundárias, autorizadas a funcionar a partir de 1961 e que representam uma marcante experiência do período de consolidação das renovações educativas promovidas pelo CAp/UFRGS. São atividades alinhadas com o ideal de escola proposto pelo INEP, que buscava qualificar o ensino através de pesquisas realizadas pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais, em cidades como São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Salvador e Recife (QUADROS, 2006).

Vale lembrar que a Faculdade de Filosofia possuía com o INEP e Secretaria de Educação do Estado, acordos de cooperação que transformavam o CAp em um dos campos de estudos e observações de novas práticas educativas (CUNHA, PILLA, 1956). Assim, compreender a emergência dos discursos relacionados às

Classes Experimentais, corporifica o modo como as apropriações teórico-metodológicas foram aplicadas e nos dão pistas sobre como o ideal escolanovista estava sendo executado no final dos anos 1950 naquela instituição de ensino.

O conceito de apropriação, aqui utilizado, toma por base principalmente os estudos empreendidos pelo historiador Roger Chartier (2003). Para o autor, tal noção pode ser entendida como a maneira pela qual o sujeito interpreta informações e as reelabora para nortear ações futuras. Compreende-se, então, que os Colégios de Aplicação brasileiros, amparados pelas articulações dos estudiosos do INEP, ressignificaram práticas e modelos educativos em circulação em outros países e lhes deram novas roupagens, adequadas às necessidades nacionais. Compreendo, neste caso, que estes colégios produziram novos sentidos, não só dos fundamentos da Escola Nova, mas também das teorias francesas das *Classes Nouvelles*, que serão destacadas neste capítulo.

É conveniente, antes de discorrer mais detidamente sobre as Classes Experimentais no CAp/UFRGS, recordar alguns pontos que facilitaram sua implantação em 1959 no Brasil. Como mencionado anteriormente, o movimento da Escola Nova favoreceu, mundialmente, a discussão sobre os rumos da educação e fomentou a reformulação de proposições e métodos pedagógicos que procuravam se afastar daqueles tidos como tradicionais.

Na esteira do pensamento que girava em torno deste movimento, diferentes ações foram aplicadas no Brasil, a partir da década de 1930. Pode-se, entre elas, citar a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, do INEP, dos Colégios de Aplicação, bem como do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE). Conforme Libânea Xavier (1999), o CBPE foi criado em 1956, enquanto Anísio Teixeira ocupava o cargo de Diretor do INEP. O educador buscava, com o CBPE, subsidiar políticas públicas educacionais no país e, nos anos 1950 e 1960, “reuniu educadores e cientistas sociais em um projeto ambicioso que tinha como metas prioritárias promover o desenvolvimento de pesquisas sobre educação” (XAVIER, 1999, p. 82). Estes institutos congregavam o pensamento educacional da época, com vistas a promover o desenvolvimento nacional.

As Classes Experimentais Secundárias refletiam a necessidade de “renovação pedagógica já há muito reclamada por diversos educadores” (AZANHA, 1975, p.44) e tinham o objetivo de servir de campo de ensaio para aplicação de

métodos pedagógicos e processos escolares, bem como de novos tipos de currículos. Para Anísio Teixeira (1958), a educação brasileira precisava acompanhar a transição entre a educação de poucos para a educação de muitos, e transformar seus próprios objetivos, para atendê-los. Neste sentido, Anísio Teixeira indicava que a educação deveria estar direcionada à nova sociedade e que a Escola Primária e Secundária deveriam ser úteis para “habilitar o aluno, acima de tudo, a trabalhar e a ganhar a vida” (TEIXEIRA, 1958, p.6).

A argumentação dos reformadores da educação procurava idealizar uma escola que conciliasse o desenvolvimento intelectual e as habilidades práticas voltadas para a vida, através de um currículo novo e diversificado nos moldes observados em instituições internacionais (WARDE, 1995).

Deste modo, devido à circulação de educadores entre Brasil e França, pode-se considerar que as Classes Experimentais brasileira sejam apropriações das *Classes Nouvelles* francesas. Esta experiência, concebida no *Centre international d'études pédagogiques* (CIEP) de Sèvres<sup>71</sup>, França, fazia parte das reformulações do Ensino Secundário no pós-guerra (LECOQ; LEDERLÉ, 2010).

De acordo com Tristan Lecoq e Annick Lederlé (2010), na década de 1940, a França realizou uma grande reforma educacional da qual faziam parte educadores e psicólogos convidados pelo Ministério da Educação Nacional. Este grupo de pesquisadores, entre eles Gustave Monod, Inspetor Geral da Instrução Pública, desenvolveu um novo modelo para o sistema educacional francês, conhecido como Plano Langevin-Wallon<sup>72</sup>. A ideia central da reforma defendia um ensino que oferecesse uma base mínima de conhecimentos aos alunos e, ao mesmo tempo, desenvolvesse a personalidade de cada um (WEREBE, 1956).

O Centro de Sèvres tornou-se uma referência mundial, na qual pesquisadores de diferentes nacionalidades realizaram estágios para melhor conhecer as inovações propostas pela instituição. Cabe reforçar que a professora Isolda Holmer Paes, em 1953, um ano antes de se tornar Vice-diretora do Colégio de Aplicação,

---

<sup>71</sup>O Centro de Sèvres, como também é conhecido, foi criado por Gustave Monod, em 1945, e sucedeu à *L'École normale supérieure*, destinada a formar professoras.

<sup>72</sup>Projeto de reforma de ensino cujo embrião foi pensado por Gustave Monod, o plano Langevin-Wallon foi pensado a partir das pesquisas de um círculo de psicólogos da infância, entre estes Roger Gal e Henri Wallon. O projeto foi pensado por uma comissão nomeada pelo Ministério da Educação Francês, presidida inicialmente por Paul Langenvin e, após sua morte, por Henri Wallon (STEINDEL, DALLABRIDA e ARAUJO, 2013). A versão final do projeto foi redigida por Wallon e preconizava um ensino que se adequasse às necessidades da sociedade democrática e às características psicológicas de cada sujeito – não chegou, contudo, a ser implantada

realizou estágio no Centro de Sèvres. Sua viagem intencionava conhecer *in loco*, os efeitos da reforma educacional francesa e compreender as *Classes Nouvelles* e o Estudo do Meio (HACKMANN, 2004).

De acordo com Nádia Cunha e Jayme Abreu (1958), ao mesmo tempo em que os professores estagiavam no Centro de Sèvres, missões francesas passaram a acontecer no Brasil, objetivando aumentar o intercâmbio de informações pedagógicas entre os dois países. Destaca-se entre os visitantes, a presença de Madame Edmée Hatinguais, pedagoga, primeira Diretora do CIEP e inspetora geral da Educação Pública francesa que divulgou mundialmente as ideias do Centro.

Ao que tudo indica, a atuação de Edmée Hatinguais em solo brasileiro, foi importante não apenas para a divulgação da matriz das *Classes Nouvelles*, mas para auxiliar na apropriação de tais conceitos entre os educadores nacionais. De acordo com Ângela Tamberlini (2001), a pedagoga francesa foi convidada pelo Ministério da Educação para proferir um ciclo de palestras relacionadas aos movimentos de renovação do ensino em seu país, processo que culminou na reforma do Ensino Secundário francês, na década de 1940 (TAMBERLINI, 2001). A autora destaca que as visitas ocorreram na Universidade do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Bahia, entre os anos de 1954 e 1956.

Contudo, embora não haja informações de outros autores, nem relatórios específicos sobre uma visita de Edmée Hatinguais ao Rio Grande do Sul, há, na Biblioteca do Colégio de Aplicação da UFRGS, uma fotografia (Imagem 24) que apresenta a inscrição: “Visita de M<sup>me</sup>Hatinguais – agosto 1954”.

Imagem 21: Fotografia da Visita de M<sup>me</sup>Hatinguais ao CAp/UFRGS, 1954



Fonte: Acervo da Biblioteca Graciema Pacheco – Colégio de Aplicação

Pode-se pensar então que a Diretora do CIEP circulou, na década de 1950, entre as *escolas modelos* ligadas ao INEP e que a difusão dos ideais franceses de educação repercutiu na efetivação das Classes Experimentais Secundárias no Brasil. Porém, pensando especificamente na visita de Madame Hatinguais ao CAp de Porto Alegre, no ano de sua fundação, pode-se indagar o que a trouxe para uma cidade, um tanto quanto distante daquelas que costumeiramente recebiam missões pedagógicas estrangeiras. Talvez esta visita se deva às relações firmadas entre ela e a professora Isolda Paes, quando esta esteve na França em 1953. Ou ainda, possa ser pelas afinidades de Graciema Pacheco com os educadores ligados ao Ministério da Educação<sup>73</sup>. De qualquer forma, esta visita deve ter repercutido positivamente dentro da Universidade, principalmente por dar visibilidade ao Colégio

<sup>73</sup> Ofícios localizados no Arquivo da FACED mostram diversas visitas de Graciema Pacheco ao Ministério da Educação, como convidada, na década de 1950.

de Aplicação que começava a se afirmar como uma instituição de ensino promotora de novas experiências educativas em Porto Alegre.

O Centro de Sèvres se destacava no contexto francês, por incentivar a pesquisa e o intercâmbio entre intelectuais ligados à educação e pode ser considerado como um dos embriões para a fundação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e seus Centros Regionais. Entre as ações incentivadas pelo CRPE, estava a implantação das Classes Experimentais Secundárias no Brasil, como um campo próprio para novas matrizes curriculares. Essa premissa estava fortemente embasada nos pressupostos das *Classes Nouvelles*.

Conforme Dallabrida (2011), a primeira experiência com as Classes Experimentais aconteceu ainda sem legislação que a oficializasse, em 1958, por iniciativa do professor Luis Contier, Diretor do Departamento de Educação de São Paulo. O autor destaca que Contier estagiou no CIEP em 1950 e, quando retornou ao Brasil, se dedicou a desenvolver estratégias de ensino para aplicação dos métodos ativos, lá estudados.

A partir da década de 1950 vê-se o início de experiências isoladas como esta proposta por Luis Contier, claramente inspiradas pelos estudos franceses. Vale ressaltar que os educadores do INEP, também atentos ao que chegava do estrangeiro, passaram a promover e grupos de estudos nas Universidades de São Paulo e Rio de Janeiro para se apropriarem dos referenciais das *Classes Nouvelles*, por exemplo. Foram estas investidas que permitiram tornar as Classes Experimentais brasileiras, oficiais em 1959, por força de Portaria do MEC. Isso ocorreu cerca oito anos após a primeira visita de Contier à França e, seis anos após o estágio de Isolda na mesma instituição.

Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>74</sup>, em 1961, foi permitido, conforme o Artigo 104, “a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios” (BRASIL, 1961). Esta pode ser considerada, ao menos teoricamente, a consolidação daquilo que Anísio Teixeira e os outros reformadores buscavam. Um ensaio pedagógico escolanovista que procurava formar integralmente o aluno, para que este se tornasse capaz de atuar na sociedade.

---

<sup>74</sup>LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961

Compete dizer que, conforme Ofícios emitidos pela direção da Faculdade de Filosofia da UFRGS, encontrados no Arquivo da FACED, a professora Graciema Pacheco, esteve mais de uma vez no Rio de Janeiro, para participar de Seminários e Encontros promovidos pelo INEP, para a implantação das Classes Experimentais. Neste sentido, a atuação engajada da educadora gaúcha naquele órgão deve ter contribuído para disseminar em Porto Alegre o conhecimento sobre as Classes Experimentais Secundárias.

No Estado do Rio Grande do Sul, “deve-se registrar que três colégios estaduais e a Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul elaboraram originalmente um plano comum, com dois e três tipos de cursos de estudo, para as classes experimentais” (CUNHA; ABREU, 1963. n.91, p. 130). Sabe-se, através do *Plano para Organização de uma Classe Experimental*, encontrado no arquivo do Colégio de Aplicação e assinado pela diretora, que faziam parte deste grupo, o Instituto de Educação General Flores da Cunha, o Ginásio Estadual Feminino Paula Soares, o Ginásio Estadual Feminino Presidente Roosevelt e o CAp/UFRGS.

A documentação pesquisada deixa claro também, que nos anos de atuação de Graciema Pacheco junto ao INEP, o Colégio de Aplicação e a Faculdade de Filosofia da UFRGS estiveram em evidência. Ao passo que, em 1959, foi celebrado um acordo especial entre o INEP e a UFRGS para a manutenção do centro de pesquisas<sup>75</sup>, integrado ao Departamento de Educação da Faculdade e ao Colégio de Aplicação. Como dito anteriormente, este Acordo possibilitou o repasse de verbas à UFRGS para a construção de um edifício que foi, posteriormente ocupado pelo CAp, no Campus Central. A iniciativa proposta pelo Acordo visava que a Universidade incorporasse a problemática educacional (BASTOS, QUADROS, ESQUINSANI, 2006). Mas será que este tema que discutia e procurava soluções para a educação, já não estava presente no âmago do Colégio?

Deste modo, o CAp passou a fazer ressoar em Porto Alegre, pressupostos educacionais que buscavam atribuir maior sentido às tarefas escolares pela “aplicação de novos métodos e processos, bem como o ensaio de novos tipos de

---

<sup>75</sup>Essa parceria estava prevista no decreto nº. 38.460, de 28 de dezembro de 1955, que instituiu o Centro Brasileiro de Estudos Pedagógicos e os centros regionais de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre, que determinava que esses centros regionais poderiam funcionar em regime de convênios com os governos ou entidades públicas ou privadas ou serem diretamente mantidos e administrados pelo Inep (BASTOS, QUADROS, ESQUINSANI, 2006).

currículos” (AMADO, 1958, p.74). Havia certa articulação entre as disciplinas, algo que hoje, podemos considerar como o início de uma prática interdisciplinar diante da fragmentação do conhecimento até então observada.

Outro ponto regulado pelas instruções para as Classes Experimentais e adotado pelo Colégio de Aplicação, preconizava que os alunos tivessem oportunidades de maior permanência na escola por meio de atividades extracurriculares e estudos voltados para suas aptidões individuais (AMADO, 1958). O plano experimental executado no CAp tentava “interpretar as aspirações do grupo pedagógico, docente e discente do Colégio, em ajustada compatibilidade com as exigências do meio e as da nossa conjuntura educacional” (PACHECO, 1961, p.1).

Segundo Rouxinol (2014), o Colégio ofereceria assim, um ensino personalizado no qual o aluno poderia “escolher seu plano de estudos, ou seja, as matérias correspondentes a uma base curricular. [...] havia aulas especializadas como música, datilografia, teatro, artes e os discentes ficavam na escola manhã e tarde”. O currículo foi organizado em três grupos de disciplinas e atividades tanto para o Ciclo Ginasial quanto para o Colegial, como observa-se no quadro a seguir.

Quadro 5: Currículo das Classes Experimentais - CAp/UFRGS

CURSO	DURAÇÃO		CURRÍCULO		
			Grupos Curriculares	PLANO A	PLANO B
				Obrigatórias	Optativas
1º CICLO: GINÁSIAL	4 anos	30 horas semanais	Disciplinas Fundamentais;	Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.	
			Línguas;	Latim, Francês e Inglês.	
			Artes e Educação Física.	Desenho, Música, Educação Física e Artes Práticas.	Datilografia, Noções de Contabilidade, Estenografia, Desenho, Artes Domésticas, Artes Mecânicas, Artesanato em Geral.
2º CICLO: COLEGIAL	3 anos	22 horas semanais	Conjuntos Básicos;	Matemática, Física, Química, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Filosofia, Artes e Estudos Clássicos.	
			Cursos Integradores;	Problemas Modernos, Estudos Brasileiros, Estudo do Social e do Econômico, Introdução à Psicologia e História da Religião.	



Continuação

CURSO	DURAÇÃO		CURRÍCULO		
			Grupos Curriculares	PLANO A	PLANO B
				Obrigatórias	Optativas
2º CICLO: COLEGIAL			Atividades Coordenadas.	Educação Física	Estágios: Instituto Tecnológico do Estado Estágio no Instituto de História Natural; círculos de estudos; imprensa escolar; projetos científico-experimentais; trabalhos técnico-produtivos; teatro; estudo dirigido; coral; grupos de discussão; atendimento tutorial; serviço social; prática de educação para o lar, datilografia, estenografia, biblioteconomia, colaboração de levantamentos ou serviços de utilidade pública.

Fonte: Construção da autora com base nas informações no Plano para Organização de uma Classe Experimental para o 1º Ciclo Secundário, do CAP/UFRGS (PACHECO, 1961)

Em tese, a distribuição do currículo foi pensada para que o aluno participasse daquilo que atendia suas necessidades específicas e a escolha era orientada pelo SOE e pela família. O Plano A, direcionava para uma formação humanística destinada aos estudantes que desejassem prosseguir no segundo ciclo do Ensino Secundário “nas escolas normais e em outros estabelecimentos que exijam essa forma de preparo propedêutico” (PACHECO, 1961, p.2). Já, o Plano B era voltado para “atender as vocações de caráter prático e a necessidade de trabalho imediato” (PACHECO, 1961, p.2) e encaminhava o aluno para o comércio, indústria, artesanato ou outras áreas mais técnicas. Qual terá sido o currículo mais escolhido, levando-se em consideração o perfil das famílias, como demonstrado no início deste texto?

Conforme os documentos pesquisados e o que foi recordado pelas narradoras, a Direção do Aplicação almejava que seus alunos atingissem os melhores rendimentos, por meio de um ensino centrado nas potencialidades de cada sujeito. Mas como estas potencialidades seriam reveladas dentro do Colégio? Para Pardal (2014), neste contexto de experimentação isso acontecia por meio da pesquisa que era “algo natural”. As docentes ministravam suas aulas e, ao mesmo

tempo, se tornavam pesquisadoras. Observavam e analisavam os alunos em diferentes quesitos e os orientavam para a um currículo que estivesse alinhado ao perfil individual. Por exemplo, nos dois primeiros anos do Ginásio os discentes tinham a opção de cursar somente o Plano A, pois ele resentava este Ciclo de observação, de que fala Pardal, destinado a “proporcionar aos professores, pais, orientadores e alunos dados para a descoberta das aptidões e tendências, orientando as escolhas da segunda etapa” (PACHECO, 1961, p.2). Ao que tudo indica, visava-se com isso, estimular os jovens a desenvolverem suas capacidades.

O considerado sucesso da empreitada das Classes Experimentais no CAP contou com o apoio dos professores, Direção e SOE que procuravam tornar efetiva a visão do aluno como ator do seu processo de aprendizagem. Para tanto, foi necessário que estes educadores conhecessem mais a fundo as características das *Classes Nouvelles* francesas na intenção de aperfeiçoar a experiência realizada. Os princípios e métodos que foram apropriados pelo Colégio de Aplicação tendiam a ser uma mescla da normatização francesa e brasileira, observadas na tabela a seguir, que descreve características dos dois enfoques.

Quadro 6: Princípios gerais das *Classes Nouvelles* francesas e Classes Experimentais brasileiras

<b>Classes Nouvelles francesas</b>	<b>Classes Experimentais brasileiras</b>
Limitação do efetivo à 25 alunos;	Classes no máximo de 30 alunos;
Número reduzido de professores com a turma ao longo dos anos;	Classes iniciais do ginásio com número de professores reduzido, no sentido de evitar uma transição abrupta do primário para o secundário;
Fichas de observações detalhadas pelo professor da personalidade e comportamento de cada aluno;	Nos currículos ter-se-ia em vista, basicamente, a preparação geral, com sólido conteúdo formador e margem a maior atendimento às diferentes aptidões individuais;
Métodos ativos personalizados e cooperativos	Participação ativa do aluno no trabalho escolar;
Visitas a diferentes lugares visando a observação do meio;	Permanência diária dos alunos na escola suficiente para participação nas atividades extraclases;
Trabalho dirigido;	Horários ensejando possibilidades de opções correspondentes às aptidões dos alunos;
Reduzir a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual;	Reuniões periódicas dos professores de cada classe, para lhe apreciar os aspectos psicológicos e pedagógicos e dar melhor orientação;
Ênfase ao trabalho em equipe em detrimento ao trabalho em grupo;	Articulação no ensino das várias disciplinas e coordenação das atividades escolares;
Ciclo de orientação e observação;	Articulação estreita entre pais e professores.
Fonte: Construção da autora, a partir de Lecocq; Lenderlé (2010) e Amado (1958).	

É possível perceber algumas aproximações que traziam a experiência francesa quase diretamente para as normativas brasileiras. É o caso do reduzido número de professores no Ensino Ginásial brasileiro que, segundo Pardal (2014), colocava em ação a ideia de uma transição mais tranquila do Ensino Primário para a etapa seguinte de estudos. O número médio de alunos não deveria exceder a trinta em sala de aula, possivelmente se buscava um ensino que promovesse uma participação mais ativa dos estudantes em seu processo de aprendizagem. Tal orientação estava em consonância aos ideais renovadores da época, que envolvia tanto franceses quanto brasileiros.

As narrativas orais atentam de modo positivo para esse conhecimento, difundido nacionalmente sobre o que era praticado no Centro de Sèvres. Escolas brasileiras, como o CAP/UFRGS, se apropriaram de determinados princípios da experiência francesa e os aplicaram de modo articulado ao proposto pelo MEC. Segundo Rouxinol (2014), as Classes Experimentais não previram, por exemplo, a realização de passeios para o Estudo do Meio, como visto no item francês *Visitas a diferentes lugares visando a observação do meio*. Contudo, esta prática já era realizada no CAP, desde sua fundação. Segundo Isolda Paes (1983) atividades “inspiradas na experiência francesa do estudo do meio” (PAES, 1983, p.76) aconteciam sistematicamente com a finalidade de mostrar para os alunos, uma outra face, da vida na cidade.

O Estudo do Meio, a partir dos estudos de Célestin Freinet, é método interdisciplinar baseado na vivência do aluno com a realidade sobre a qual se deseja estudar para produzir nele novos conhecimentos. Esta proposta de trabalho, na experiência do Aplicação, previa que a escola saísse “com os alunos pela cidade, para que eles vissem coisas, para que entrassem em contato com as pessoas” (PACHECO, 1974, p.19). Isso, para as educadoras daquele tempo, estimulava a criatividade e a comunicação entre os alunos, pois se a escola objetiva formar um cidadão crítico e reflexivo, ele precisava conhecer a realidade para ter argumentos para o diálogo.

Ainda é possível estabelecer outras aproximações entre a experiência do Colégio de Aplicação de Porto Alegre e as *Classes Nouvelles* francesas. Práticas que vão além do que foi previsto nacionalmente para as Classes Experimentais. As

entrevistadas indicam que, além do Estudo do Meio, o *Trabalho dirigido*<sup>76</sup> estava presente no CAp.

Para Sabiá (2015) este trabalho fez parte das práticas presentes no CAp e procurava que o aluno se “investisse de ímpeto pela leitura e, conseqüentemente pela pesquisa” (SABIÁ, 2015), pois isso o levaria a adquirir melhores hábitos de estudo através dos métodos que utilizava. Neste sentido, Pardal (2014) recorda que esta “foi uma belíssima experiência, [...] o estudo através de fichas, o material instrucional” que fazia parte da Pesquisa Individualização do Ensino<sup>77</sup>, coordenada pela professora Louremi Ercolani Saldanha.

Neste projeto observa-se a forte marca da Psicologia, ciência que ditava princípios e guiava “experiências realizadas em laboratórios” (SALDANHA, 1969, p.15), no caso do CAp, uma escola-laboratório. A Psicologia Educacional vinha orientando os professores a aplicarem metodologias para tentar individualizar o ensino em relação às necessidades de cada aluno. Esta experiência representava uma tentativa de levar os estudantes a alcançarem determinados objetivos educacionais, pelo “agrupamento de certas operações mentais, utilizando uma metodologia didática que enfatiza o desenvolvimento pessoal” (SALDANHA, 1969, p.9). O discurso da Psicologia, estava presente no CAp desde sua fundação e procurava colocar em ação a ideia de que era inviável ensinar do mesmo modo para todas os alunos, visto que cada uma possui características próprias de personalidade e intelecto. Vale lembrar, que este grupo de educadores, anualmente fazia o levantamento destas características, a partir dos testes psicológicos aplicados na seleção, como demonstrado anteriormente.

A coordenadora da Pesquisa Individualização do Ensino, Louremi Ercolani Saldanha (1969), fez referência em seu estudo às ideias de Renzo Titone<sup>78</sup> e Jean Piaget<sup>79</sup>, ao atribuir importância do relacionamento interpessoal para a questão do

---

<sup>76</sup> O Trabalho ou Estudo Dirigido é uma técnica fundamentada no princípio didático de que o professor não ensina, mas orienta e auxilia o aluno no processo de aprender. Desta forma, coloca em evidência o modo como o aluno aprende e incentiva a atividade intelectual dele, forçando-o à descoberta de seus próprios recursos mentais (CASTRO, 1965).

<sup>77</sup>Modêlo de Organização do Ensino com Vistas à Individualização. Pesquisa patrocinada pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul/INEP/MEC. Supervisora geral da pesquisa: Profª Graciema Pacheco, diretora do Colégio de Aplicação (SALDANHA, 1969)

<sup>78</sup>TITONE, Renzo — Metodologia Didáctica, trad. espanhola de Manuel Rivas Navarro. Madrid, 1966 p. 667 (p. 498)

<sup>79</sup>PIAGET, Jean J. — Psicologia da Inteligência — Rio de Janeiro, 2ª edição, Fundo de Cultura, 1967. p. 235 (p. 213)

agrupamento de operações mentais. Deste modo, considerando a fatores internos e externos ao aluno, a pesquisa foi dividida em três etapas subsequentes.

Cada etapa era composta por “técnicas de ensino” (SALDANHA, 1969, p.75) particulares, organizadas para provocar modificações comportamentais no aluno. Iniciava-se por um trabalho em grupo que se transforma em individual, pois como se sabe, não existem pessoas com o mesmo ritmo de aprendizagem, pensamento ou sistematização dos conhecimentos (SALDANHA, 1969).

A primeira etapa, relacionada ao *Grande Grupo*, previa que toda a turma recebesse as mesmas informações relacionadas aos objetivos e matérias das disciplinas e, conforme interesses individuais formavam-se *Sub-grupos* separados pelos conteúdos. Por fim, a terceira etapa *Individual* se dividia em três diferentes técnicas de estudo: Instrução Programada, Estudo através de Fichas e Estudo Dirigido (SALDANHA, 1969).

A Instrução Programada, Estudo através de Fichas e Estudo Dirigido faziam parte de uma proposta escolanovista que visava garantir um ensino individualizado para atender as especificidades de cada estudante. Para Pardal (2014), havia a preocupação em saber com qual material instrucional o aluno apresentaria melhores resultados. Todos exigiam que as docentes, a cada bimestre, fizessem “mapas conceituais da estrutura e do funcionamento das cinco matérias [...] que eram oferecidas nos três tipos de materiais instrucionais” (PARDAL, 2014). Este planejamento, mais individualizado, refletia nos resultados alcançados pelos discentes.

Na prática de sala de aula, para os alunos,

A Instrução Programada é a mais rápida, ela manda o aluno de *frame a frame*. Ele vai respondendo, respondendo e consegue encadear isso rapidamente. O Estudo através de Fichas era um pouco mais complexo, era um pequeno texto com perguntas, uma ficha de noção e uma ficha de exercícios correspondentes. Toda esta matéria estaria também em um Estudo Dirigido, esse era mais complicado de fazer, um quadro deveria levar a outro quadro e ele [o aluno] preenchia as lacunas para entrar num novo quadro (PARDAL, 2014).

Assim, o Estudo Dirigido era uma metodologia que buscava desenvolver um trabalho independente e reflexivo do aluno. As questões eram formuladas com base em um texto que obedecia a uma sequência gradativa dos Objetivos Educacionais, correspondentes aos agrupamentos operatórios esperados. Percebe-se aqui, a

presença da Teoria Cognitiva de Piaget orientando a elaboração de muitos objetivos didáticos.

A Instrução Programada possuía o conteúdo básico de cada Unidade de Ensino organizado de modo sequencial, segundo critérios lógicos da própria matéria de ensino. Em Matemática, a preocupação era com a Propriedade da Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão de Números Racionais. Já, o Estudo através de Fichas era composto por um conjunto de cartões numerados que deveriam ser explorados em uma ordem determinada. O aluno iniciava com uma *Ficha de Noções* com conceitos básicos, e deveria passar por outras fichas, até chegar a *Ficha de Ampliação*, destinada a aumentar o conhecimento sobre determinado assunto (PARDAL, 2014).

Esta prática, conforme recordado por Rouxinol (2014), foi executada na turma denominada como sexto ano polivalente. Assim nomeada, por uma única professora, a *polivalente* que coordenava a turma e era responsável por ministrar conteúdos de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História aos alunos. Além da polivalente, havia professores especializados de Educação Física e Teatro. Diante deste relato, novamente percebe-se mais uma apropriação francesa, o princípio de ter um “número reduzido de professores com a turma ao longo dos anos”, conforme idealizado pelas *Classes Nouvelles*.

A designação, Sexto Ano Polivalente para tal turma, os motivos para sua instalação e o público a que se destinava merecem ser esclarecidos neste contexto. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 determinava que o Ensino Primário tivesse no mínimo, quatro séries elementares que poderiam ser estendidas por mais duas, complementares. Estas últimas séries, quinta e sexta, deveriam ser ministradas àqueles que não iniciassem o Ensino Ginásial após o término do quarto ano primário e objetivavam a ampliação dos conhecimentos do aluno “iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (BRASIL, 1961, p.6). Para os alunos que cursavam as séries complementares, conforme a legislação, era permitido o ingresso na 2ª série Ginásial, mediante aprovação em novo Exame de Admissão.

Segundo Pardal (2014) o CAP idealizou algo como uma 6ª série primária, oferecida aos trinta candidatos suplentes da prova de seleção, de 1963. As aulas seriam ministradas, em “caráter experimental [...] *vis-à-vis* à 1ª série ginásial com [...] professora polivalente”. Com isso, o currículo das Classes Experimentais que

já estava sendo trabalhado no Ginásio, foi ampliado para atender aos candidatos que não lograram êxito nos Exames de Admissão, deste modo, sessenta e seis discentes ingressaram naquele ano. Metade deles, na 1ª série Ginásial Experimental regular e a outra metade, na turma polivalente.

Os alunos da “Classe Experimental Paralela” (CARDEAL, 2015), por não terem sido aprovadas no Exame de Admissão, não estavam formalmente cursando o Ginásio. Mas, vivenciavam as mesmas práticas oferecidas na 1ª série Ginásial. No ano seguinte, após a aprovação em novo Exame de Admissão prestado, seriam matriculados na 2ª série Ginásial, como previa a legislação.

Vera Moraes, primeira Diretora eleita após a aposentadoria de Graciema Pacheco, em artigo à Revista do CAp destacou que “os bons resultados obtidos nessa experiência” (MORAES, 2004, p.27), conduziram a escola à repetir a prática, a partir de 1965. Ao invés de ingressarem apenas trinta alunos, iniciaram sessenta adolescentes para experimentarem um “currículo ministrado por uma única professora que dava as cinco disciplinas: Português, História, Geografia, Biologia e Matemática” (PARDAL, 2014). Segundo Rouxinol (2014), as professoras polivalentes recebiam orientações para ministrar as cadeiras que não faziam parte de sua formação inicial. Pela manhã, elas ministravam suas aulas e a tarde, enquanto “os alunos tinham aulas de teatro, música, artes, educação física e outras coisas. A professora polivalente [...] ficava sendo assessorada pelas áreas [...]” (ROUXINOL, 2014).

A riqueza do currículo segundo as depoentes estava justamente na interdisciplinaridade exercitada diariamente, não só no planejamento, mas nas atividades realizadas com os alunos. Iniciativas como estas, configuravam-se como experimentos locais marcados tanto pela circulação, quanto pela apropriação de discursos nacionais e estrangeiros sobre educação. Talvez, esse processo possa ser visto como advindo de uma circularidade cultural, um “relacionamento circular feito de influências recíprocas” (GINZBURG, 2005 p.12) entre culturas, para usar o termo que Carlo Ginzburg usa, inspirado por Mikail Bakhtin. Entende-se assim, que as relações dos educadores franceses e brasileiros envolvidos com missões e intercâmbios no estrangeiro, foram cruciais para o desenvolvimento das Classes Experimentais. O papel de Dona Isolda Paes e Dona Graciema Pacheco que mantinham contatos permanentes com a França e outros polos nacionais de estudos

educacionais demonstram a importância das redes de sociabilidade na construção de um discurso educacional favorável à concretização de tal experiência.

Como demonstrado até este momento, boa parte das práticas educativas presentes no CAp estavam envoltas pelos ideais pedagógicos renovadores difundidos na França. Havia neste contexto, o princípio de que era preciso conhecer o aluno, mapear seu desenvolvimento e, em alguma medida, discutir com outros profissionais as impressões levantadas. Esta prática, consolidada no CAp, já apresentava resultados válidos para a proposição de ações que envolvessem a comunidade escolar. Porém, a ideia da educação como um processo, observado ao longo de seu desenvolvimento, parecia merecer uma avaliação condizente, não só no Aplicação.

Os Conselhos de Classe chegaram ao Brasil, trazidos pelas mãos de diferentes educadores que estagiaram no Centro de Sèvres e lá identificaram que esta reunião congregava certos ideais que poderiam ser benéficos para sistematizar a avaliação nas escolas brasileiras. Talvez, a própria Isolda Paes possa ter tido contato com este conhecimento quando esteve em Sèvres e, por isso, no CAp se tenha o relato de reuniões entre professores para discutir acerca de cada aluno, com base no Dossiê organizado pelo SOE. Assim, mais uma vez fica evidente a importância do *Centre international d'études pédagogiques* na renovação das práticas educativas em solo brasileiro. Visto que as *Classes Nouvelles*, deram vida às classes Experimentais que por sua vez, empreenderam rumos diferenciados ao ensino e avaliação.

De acordo com Any Dutra Coelho da Rocha (1985), a realização de Conselhos de Classe iniciou no Colégio de Aplicação do Rio de Janeiro que, concomitantemente às Classes Experimentais, passaram a partir de 1959, a fazer uma reunião com finalidades muito próximas àquelas observadas na França. A autora destaca que, no Brasil, a ideia de reunir os docentes de uma turma para discutir a aprendizagem e avaliar aquele grupo antecede a Lei 5.692/71 na qual, o Conselho se tornou um órgão oficial do cotidiano escolar. A legislação deixa clara a necessidade de utilizar um método para avaliar as atividades educativas renovadas, do ponto de vista do planejamento dos professores e dos resultados atingidos pelos alunos.

O Conselho de Classe consistia assim, em um momento no qual os docentes se reuniam para falar de uma turma específica, com a finalidade de “[...]”



avaliar o aproveitamento dos alunos e da turma como um todo; chegar a um conhecimento mais profundo do aluno e promover a integração dos professores e de outros elementos da equipe da escola” (ROCHA, 1985, p. 9).

Rocha (1985) considera que o Conselho de Classe foi possível, devido ao avanço do ideário pedagógico escolanovista que estava impregnando o meio educacional, pois preconizava uma organização que valorizava o trabalho coletivo dos professores, a discussão e a criação de novos métodos. O Conselho pode ser encarado então, como um momento no qual os professores têm a oportunidade de discutir, refletir e avaliar as práticas pedagógicas e avaliativas realizadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Sabiá (2015) ao ser indagada sobre os Conselhos de Classe, recorda que a ideia de uma reunião nestes termos que, “talvez até nem tivesse ainda esse nome, estava presente nos trabalhos realizados e coordenados pelo SOE desde os primeiros anos do CAp”. Os professores daquele tempo, segundo a entrevistada, desenvolviam experiências sistemáticas interessadas na análise e avaliação do aluno, buscando continuamente subsídios para a ampliação dos conhecimentos dos educandos.

Para Cardeal (2015) essa “foi uma das novidades do Colégio de Aplicação que foi disseminada pela comunidade. Muitas escolas a partir do CAp passaram a usar esse sistema”. Rocha (1985) afirma que o Conselho de Classe, antes de ser instituído como instância colegiada, acontecia de forma livre em escolas que consideravam sua importância pedagógica, este provavelmente foi o caso do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Estas questões relativas ao processo de apropriação da prática dos Conselhos de Classe, reforça o que foi encontrado no documento intitulado Sistema de Avaliação, no arquivo da Comissão de Ensino do CAp. Segundo o material, uma das preocupações da escola era observar o “aluno no grupo e o aluno como sua própria medida, levando em consideração sua capacidade pessoal e o esforço empenhado” (CAp, 1974). Este documento, elaborado pela direção e serviços do CAp, em 1974 contém cerca de seiscentas páginas e apresenta ano a ano, desde 1960, informações sobre os objetivos e os procedimentos que envolviam as avaliações.

Quando me deparei com este material, uma dúvida pairou sobre eles. Em que medida, um documento escrito quatorze anos após a primeira reunião oficial de

Conselho de Classe do CAp, abarcava, os procedimentos, ideais e pressupostos imaginados por quem havia participado daquela reunião? Ou do planejamento do Conselho de Classe?

De qualquer modo, essa é uma questão que atinge qualquer documento histórico, considerando que são representações de realidades pretéritas. Como Jacques Le Goff (1990) diz, os documentos são

antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade (LE GOFF, 1990, p. 548).

Assim, reunindo narrativas e documentos sobre a prática dos Conselhos de Classes, consegui me aproximar de uma pequena parcela do que era pensado e de como era realizado. Tenho consciência de que estes documentos investigados estão sujeitos a seleções e apagamentos próprios da rememoração ou do processo de arquivamento documental. Tais “documentos-monumentos”, na perspectiva de Jacques Le Goff (1990), não são portadores de verdades, mas foram construídos em condições específicas para talvez, serem guardados.

O documento Sistema de Avaliação, não possui uma assinatura, portando não se sabe quais foram os professores responsáveis por aquela construção. Conhecendo um pouco a instituição, consigo imaginar que a Equipe da Direção, composta pelo SOE e Diretoras, possam ter sido as principais redatoras apoiadas pelo grupo de professores que efetivamente realizavam as práticas em sala de aula. O CAp, de acordo com o documento, considerava a avaliação como parte essencial do seu sistema educativo e compreendia

a necessidade do [...] acompanhamento do aluno, desde sua entrada no Colégio [que], processa-se por meio de um estudo psico-pedagógico, que permite uma revisão constante e progressiva do desenvolvimento individual, além de determinar condições para interpretações educacionais (CAp, 1974).

Um dos objetivos do Serviço de Orientação Educacional, era fornecer aos professores um mapa diagnóstico dos alunos de cada turma, obtido através de

“testes específicos, entrevistas com o aluno e a família e levantamento sobre suas condições nas áreas” (CAp, 1974). Sobre o SOE, é pertinente que se diga, que era um dos tantos instrumentos de regulação da escola para o controle de alunos e professores, por meio de um discurso *psicologizante*. E, por mais que SOE e Direção fossem instâncias distintas, estavam fortemente ligados pela figura de Graciema Pacheco que empregava um tom psicológico e conservador aos seus discursos, conforme recordado pelas depoentes.

Assim, segundo Sabiá (2015), os mapeamentos proporcionavam maior conhecimento sobre os estudantes e isso, qualificava o planejamento das ações que seriam desenvolvidas, principalmente, nas Classes Experimentais que eram pensadas a partir das necessidades próprias do indivíduo.

Há que considerar que os documentos orais e escritos, apontam que, desde a fundação do Colégio como uma escola laboratório, observavam-se aspectos qualitativos do aluno, por meio das provas de seleção e testagens psicológicas. Estas ações eram pesquisas que pretendiam identificar e avaliar cada sujeito do Curso Ginásial do CAp. Alguns resultados eram escritos no Dossiê individual do aluno, que congregava as impressões e avaliações sobre o desenvolvimento comportamental e intelectual dos estudantes.

A implantação dos Conselhos de Classe no Aplicação, em 1962, parece ter sido a legitimação daquela prática de acompanhamento dos alunos. A reunião aconteceria bimestralmente e os professores de cada turma, discutiriam acerca de cada aluno. Pardal (2014) recorda que quatro datas estavam permanentemente no calendário escolar. No final de abril, acontecia o primeiro Conselho de Classe, com finalidade diagnóstica em que se levantavam as características dos estudantes e suas possibilidades de melhor aproveitamento escolar. Em junho e setembro, o segundo e o terceiro Conselho de Classe, respectivamente. Por fim, em novembro, o último Conselho que reunia os pareceres individuais escritos ao longo do ano e das três reuniões anteriores, possibilitava a elaboração do Parecer Diagnóstico ou Parecer Descritivo que determinava a aprovação ou reprovação do estudante. Este Parecer final era entregue aos pais pelo Colégio que propiciava o diálogo, a troca de informações e, se preciso fosse, intervinham no plano pessoal de formação elaborado pelo aluno, no Plano B das Classes Experimentais.

Vale lembrar que o Conselho de Classe foi implantado conjuntamente com as Classes Experimentais e trouxe consigo a ideia de um acompanhamento

processual que, inclusive apontava “as dificuldades que exigiam a reordenação do planejamento” (CAp, 1974) para que o sucesso escolar fosse atingido. Os professores também deveriam se colocar a repensar as práticas que para um grupo podia ser proveitosa, mas para outro não.

Em tese, este é um processo de avaliação mais democrático, pois exige que os professores cheguem a um consenso sobre cada aluno para a escrita dos Pareceres. Podemos dizer que essa ideia de compartilhar informações rompe com a centralização do *poder* na mão de um único professor, abrindo espaço para o diálogo que considera as múltiplas dimensões do aluno.

Pode-se inferir que, enquanto os Conselhos de Classe e os pareceres eram novidades pedagógicas, havia um clima de euforia em relação a eles por parte do corpo docente. Porém, à medida que o discurso da redemocratização do país tomou maiores proporções, diferentes segmentos da sociedade brasileira saíram do obscurantismo e lutaram por causas diversas. Esse clima de retomada do conceito de democracia também foi vivido no CAp, quando os estudantes passaram a reivindicar uma efetiva participação nos Conselhos de Classe, dos quais estavam apartados. Cardeal (2015) explica que promoveram “rebeliões, entre aspas, e com seus comportamentos *rebelativos* [...] exigiram algumas mudanças”. Em sua memória, tais mudanças se mostravam necessárias, mas seriam de “difícil manejo” por parte da Direção e professores.

Os anos 1980 trouxeram novos ares para o Colégio e para o país. Com a aposentadoria de Graciema Pacheco, o Conselho de Classe passou a ser participativo, a partir de 1982, com o envolvimento dos alunos, atendendo suas reivindicações. Mas quais os significados do Conselho Participativo na vida da instituição? Que paralelos podem ser feitos com as mudanças políticas que se mostravam iminentes e necessárias no país? O fim de um período de tempo fortemente regulador nunca é algo pacífico e tranquilo, muitos movimentos precisam ser ensaiados para que o novo se instale. Penso que não devo me furtar de buscar uma aproximação entre o término da ditadura civil-militar no Brasil e o afastamento de Graciema Pacheco do CAp. O país redescobriu os sentidos da democracia e o Colégio se reinventou, apostando em outras práticas pedagógicas.

Neste sentido, observa-se por parte da nova Direção uma clara intenção de buscar apoio da comunidade acadêmica, iniciando pela ampliação do elemento participação dos alunos em Conselhos de Classe. Mas como se dava essa

participação, considerando que, em tal reunião aspectos individuais e delicados dos discentes são abordados? Seria pertinente que seus pares ouvissem? Quantos e quais alunos participavam e em que momento do Conselho? Os relatos, imbuídos de uma aura positiva de recordações, falam de um completo envolvimento dos jovens, mas não esclarecem questões como estas, deixando dúvidas sobre os procedimentos.

Contudo, é possível que tenha sido naquele momento de mudanças que as Classes Experimentais tenham desaparecido. Os documentos não indicam o término dessa prática, mas não encontrei nenhum documento referente às Classes Experimentais após 1983. Portanto, sou levada a crer que as mesmas tenham deixado de existir ali.

Pode-se, portanto, pensar no CAp como se fosse um veleiro que navega ao sabor do vento, conduzido por um par de velas. Metaforicamente falando, o vento que é responsável por propelar este barco, muda conforme o pensamento educacional, as pessoas e a legislação que o sopram para diferentes direções.

O Colégio de Aplicação da UFRGS recebeu os primeiros ventos, no final dos anos 1940, para ser uma instituição voltada para a realização das práticas docentes dos alunos da Faculdade de Filosofia e, para esta finalidade, convergiam os discursos e a legislação da época. Porém, não tardou para que a chegada de novas correntes de ar posicionassem o Colégio na direção dos estudos que visavam a inovação educacional. Neste ponto, a área da Psicologia da Educação e as discussões francesas sobre a renovação do ensino foram determinantes para transformar o CAp em um estabelecimento de ensino voltado para a experimentação pedagógica.

## PARA SEGUIR VIAGEM

Essas lembranças são uma oportunidade de reflexão, não só para quem participou dos momentos que lhe deram origem, mas também para aqueles que vivem [...] a educação (PAES, 1983, p.81).

O processo de escrita desta dissertação foi, conforme seu título, um exercício de investigação que caminhou da Memória Oral para o Arquivo e vice-versa, buscando conhecer práticas educativas realizadas no Colégio de Aplicação da UFRGS entre 1954 e 1981. Neste movimento de “*vai e vem*” (MAGALHÃES, 1999), me deparei com a riqueza de informações existentes, tanto nas narrativas de memórias quanto nos documentos da Comissão de Ensino/CAp e do Arquivo da FACED, que guardam relíquias do tempo em que o Aplicação *pertencia* à Faculdade de Filosofia. Ambos os Arquivos, singulares e complexos, estão à espera de novos *mergulhadores*, pois são como “um mar no qual se mergulha e onde o afogamento pode ocorrer” (FARGE, 2009, p.12).

A partir desse corpus documental, vi emergirem experiências pedagógicas consideradas inovadoras para a época na qual foram propostas, que auxiliaram na tentativa de compreender esta instituição e seus processos educativos que, ainda hoje, em alguma medida, ecoam em estabelecimentos de ensino públicos e privados.

Neste sentido, conhecer o Colégio de Aplicação/UFRGS, adentrar em seu interior para interpretar os sentidos que favoreceram a construção de sua identidade como escola laboratório, foi mais difícil do que inicialmente imaginado. Como estranhar práticas educativas de uma escola que, sabidamente, se agarrou à ideia da novidade pedagógica ao aplicar seus métodos de ensino?

As instituições de ensino são organizações multifacetadas, foi preciso desnaturalizar as práticas desenvolvidas no Colégio para que a pesquisa avançasse em seus propósitos. Penso que durante a Iniciação Científica e nos primeiros meses do Curso de Mestrado, eu não percebia a potencialidade do Colégio de Aplicação como possível objeto de estudo. De certa forma, as memórias do CAp se misturavam e, ao mesmo tempo, se perdiam em meio às pesquisas que desenvolvi

referentes à Faculdade de Educação.

O Colégio de Aplicação esteve, por muito tempo, *próximo* de mim, mas foi preciso amadurecimento a fim de que eu o deslocasse para um lugar só dele, carregado de memórias, diante das quais me encantei. Mas foi, justamente, nesse envolvimento que, incontáveis vezes, *escorreguei* e não estranhei documentos orais e escritos que consideravam a instituição como um *exemplo* a ser seguido. Entretanto, mesmo tomada pelas memórias relativas ao Colégio, procurei afastar-me, para então ocupar o lugar de pesquisadora que busca problematizar práticas educativas desenvolvidas em tempos pretéritos. Esse foi um exercício necessário para que a pesquisa se desenvolvesse.

Para compreender este espaço particular, onde se produzem culturas que estão em constante movimento, foi preciso considerá-lo na sua complexidade e integrá-lo a um contexto mais amplo, pois este Colégio não é uma *ilha* isolada. A confluência dos discursos, da legislação e dos *ventos* estrangeiros que sopraram para o Brasil, aliados aos ideais de um outro tipo de educação, foram responsáveis por favorecer o estabelecimento de uma forma diferenciada de se pensar a escola e suas práticas educativas.

Podemos dizer, assim, que a criação dos Colégios de Aplicação, a partir de 1946 e respaldada pelo Ministério da Educação, foi um conceito de escola gestado dentro do escolanovismo, conforme o que era desenvolvido na Europa e no Estados Unidos, por diferentes educadores. Mas este ímpeto escolanovista não estava presente apenas em grandes centros distantes de Porto Alegre. Aqui tivemos pessoas como Graciema Pacheco, Isolda Holmer Paes e tantos outros, quase anônimos, que desenvolveram experiências consideradas promissoras para o ensino-aprendizagem.

Neste “Colégio diferente”, com “práticas diferentes”, nos dizeres da entrevistada Bem-te-vi, viu-se a resistência de um grupo de professores para superar problemas estruturais, principalmente se considerarmos a precariedade dos espaços ocupados pelo Colégio nos primeiros anos, que esteve em estruturas completamente díspares dos demais edifícios da UFRGS. As Diretoras do CAp enfrentaram os problemas de convívio entre crianças e adultos numa Universidade que tratava aquela escola com certo descaso. Não digo com isso que estas professoras foram prodigiosas por darem seguimento ao CAp, agarrando oportunidades para que as portas do Colégio não fossem fechadas. Digo que elas

foram insistentes, não só porque acreditaram na instituição, mas pelas relações que mantinham com o INEP, que muito investiu no CAp, como uma escola laboratório.

Aquele era um Colégio que se propunha a ser uma referência entre as demais escolas. Eram esperados estudantes muito qualificados. Mas, como seriam selecionados? Aplicavam-se Testes de Inteligência, bem como os Exames de Admissão. Esses procedimentos avaliativos evidenciavam movimentos realizados pelo CAp, na intenção de cumprir seu papel de escola experimental, na qual se busca selecionar apenas os alunos melhor classificados, notadamente, aqueles pertencentes a uma camada intelectualmente favorecida.

Desta forma, legitimou-se a concepção do Colégio de Aplicação, como uma escola *exemplar* que pretendia disseminar suas práticas para outras instituições de ensino. Apostava-se no *sucesso* dos estudantes, contando com professores com formação pedagógica e também com o apoio das famílias que se identificavam com um determinado *ethos* intelectual, próprio de uma escola que anunciava uma vanguarda pedagógica.

Diante de tudo o que foi pesquisado, percebe-se o quanto o Colégio insistia no ideal de perfeição. Foi administrado pela mesma pessoa, que, ao que tudo indica, centralizou as ações administrativas e pedagógicas, por quase trinta anos. O CAp tinha como princípio constituir um aluno em nível de excelência, recebendo apenas aqueles que se destacavam nas avaliações.

Entretanto, o Colégio de Aplicação aqui apresentado é fruto do seu tempo e representa a circularidade cultural vivida pelos educadores, especialmente franceses e brasileiros que, por muitos anos, estiveram ligados pelas missões e intercâmbios pedagógicos. Estas relações parecem ter sido cruciais para o desenvolvimento das Classes Experimentais no Brasil e, sobretudo no Aplicação, que contava com a Vice-Diretora, Isolda Holmer Paes, uma estudiosa da educação e da cultura francesa.

As Classes Experimentais representaram uma apropriação das teorias das *Classes Nouvelles*, ao difundirem nacionalmente práticas que procuravam envolver o aluno em seu processo de aprendizado. Na esteira das Classes Experimentais vieram os Conselhos de Classe, reuniões periódicas de professores com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Porém, mesmo que o Conselho de Classe fosse um método avaliativo mais democrático, que integrava escola e família, foi alvo de questionamentos por parte dos alunos no final da década de 1970, pois se sentiam alijados de uma ação que tratava sobre eles. Isso fez com que o



Conselho Participativo fosse implantado, mas somente após a saída da professora Graciema Pacheco da Direção do Colégio.

Diante dos materiais analisados, procurei fazer sucessivas aproximações para identificar aquilo que me permitisse refletir não apenas sobre os temas abordados pelas entrevistadas, mas também sobre esta pluralidade de discursos que influenciaram no modo como o CAp se constituiu. Podemos dizer que o Colégio assumiu um papel que foi socialmente atribuído a ele e se organizou em cima deste ideal.

Estas, e tantas outras questões conduziram meu *olhar* para o diferencial de algo corriqueiro, como a escola, observado à luz da História da Educação em suas interfaces com a História das Instituições Educativas. O exercício da sensibilidade na análise das narrativas de memória e a compreensão das subjetividades presentes nos meandros educacionais, ressignificou em mim, aquele espaço e as relações nele presentes.

Entre a Memória Oral e o Arquivo, surgem muitos questionamentos que apontam outros rumos para a pesquisa e incontáveis possibilidades de continuar esta investigação sobre práticas *adormecidas* e memórias *apagadas*. Como exemplo potente para futuras investigações está a ideia de fazer uma prosopografia para refletir sobre os rumos acadêmicos e profissionais que os alunos instituição seguiram. Estudantes, filhos de uma classe intelectual que, provavelmente, foram influenciados pelas práticas desenvolvidas no CAp. O mesmo pode ser estudado com relação aos professores, especialmente os estagiários que, talvez, tenham se valido desta experiência no Colégio de Aplicação da UFRGS, para empreenderem modos distintos de exercer e pensar a profissão docente.

Enfim, este estudo pretendeu contribuir na produção do conhecimento em História da Educação, de forma a dar visibilidade a práticas educativas e experiências pedagógicas, que materializaram um modo de pensar o fazer educacional. Além disso, busquei compreender esta instituição de ensino e sua cultura escolar, que muito contribuiu para a difusão de importantes práticas educativas. Ainda há muito que ser dito, pois sabemos que a memória é composta por “pedaços do passado” (ALBERTI, 2004, p.15) feitos tanto de lembranças quanto de esquecimentos.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- AIMEIDA, Dóris Bittencourt. **Memórias da rural**: narrativas da experiência educativa de uma Escola Normal Rural Pública (1950-1960). Tese de Doutorado, 2007.
- ALMEIDA, Dóris Bitencourt.; Lima, Valeska . O Colégio de Aplicação da UFRGS e suas precursoras: memórias apagadas (1954-1996). **Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)**, v. 20, p. 141-163, 2015.
- AMADO, Gildásio. Instruções sôbre a natureza e a organização das classes experimentais, da Diretoria do Ensino Secundário. Classes Experimentais no Ensino Secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 72, v. XXIX, p. 73-83, abr./jun., 1958
- AMADO, Janaína. **O grande mentiroso**: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. História, São Paulo, n. 14, p. 125-136, 1995.
- ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2006. 288p.
- Artières, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, v. 11, n. 21, 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>. Acesso em: 28 maio 2015
- AZANHA, José Mário P. **Experimentação** Educacional, uma contribuição para sua análise. São Paulo: EDART, 1975.
- AZEVEDO, Aroldo - **Livro do Programa de Admissão**. Companhia Editora Nacional, a partir de 1950. >19a. Edição, 1968. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135030>. Acesso em: 01 mar. 2016.
- BARROS, Zilma Gomes Parente. **Redefinição conceitual dos Colégios de Aplicação**. 1975. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988.
- BASTOS, Maria Helena Câmara; QUADROS, Claudemir de; ESQUISANI, Rosimar Serena Siqueira. Luzes e sombras de um projeto. In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Anísio Teixeira na direção do INEP**: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- BEM-TE-VI. **Entrevista concedida à autora**. 2015
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BLOOM, B. S. What we are learning about teaching and learning: a summary of recent research. **Principal**, v. 66, n. 2, p. 6-10, 1986. Disponível em: <[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ343750&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ343750](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ343750&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ343750)>. Acesso em: 05 mar. 2016.

BORDAS, Merion Campos; ANDREOLA, Balduino Antonio. Os quarenta anos da Faculdade de Educação da UFRGS. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 299-320, maio/ago., 2010.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 488p.

BRAGA, Murilo. Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, vol. XII, nº 34, set/dez, 1948.

BRASIL. **Decreto n. 19.851**, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. BRASIL. Decreto nº. 19.890 - de 18 de abril de 1931. Lei Francisco Campos. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial da União - Seção 1 - 03/05/1931 , p. 7049 (Retificação).

BRASIL. **Decreto nº 21.241**, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.053**, de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. (D.O.U. 14.03.1946)

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.092**, de 26 de março de 1946. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=77860&norma=104544>. Acesso em: 16 ago. 2014.

BRASIL. **LEI nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Data de acesso: 10 de dezembro de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 39.900**, de 15 de Março de 1962. Dispõe sobre a instalação de cursos preparatórios de admissão junto aos Estabelecimentos oficiais de ensino secundário

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.692**, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

BRASIL. **Repensando as escolas de aplicação**. Brasília: MEC, 1993.

BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. **Schola Mater**: a antiga escola normal de São Carlos. EDU FS Car, 1996.

BÚRIGO, Elizabete Zardo ; FISCHER, Maria Cecilia Bueno . A matemática e as

demais disciplinas: um debate no II Congresso Nacional de Ensino da Matemática. **Caminhos da Educação Matemática em Revista**, v. 1, p. 115-129, 2014.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo : UNESP, 1999. 701 p.

CARDEAL. **Entrevista concedida à autora**. 2015

CAP. [Informativo interno] **Instruções sobre as provas**, s/d.

CAP. [Informativo interno] **Prova de Adaptação**, 1954

CAP. [Informativo interno] **Sistema de Avaliação**, 1974

CHARTIER, R. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003.

COLLARES, Marinez Murta. **Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais** - a trajetória de uma escola de ensino médio no contexto universitário; 1991; 0 f; Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Lea Pinheiro Paixão.

CUNHA, Jurema Alcides. **Psicodiagnóstico**. Artmed Editora, 1 de jan de 2009

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Nas Margens do Instituído: Memória e Educação**. História da Educação (UFPel), Porto Alegre, v. 3, n.5, p. 39-46, 1999.

CUNHA, Nádia; ABREU, Jayme. Classes Secundárias Experimentais – Balanço de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. XL, Jul.-set., nº 91, 1963. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

CUNHA, Gilberto; PILLA, Raul. [Ofício] **Acordo: Celebrado entre a Secretaria de Educação e Cultura e a Faculdade de Filosofia da UFRGS**, 1956

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução a filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo : Ed. Nacional, 1978. 416 p.

DALLABRIDA, Norberto. O público e o privado no Ensino Secundário em Santa Catarina (1945-1961). In: **Revista de Educação Pública**, nº. 42, v. 20, jan/abr 2011. P. 145-157.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo, identidades**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 1. 135p .

ERMEL, Tatiane de Freitas; BASTOS, Maria Helena Camara. Ingresso ao Ginásio: os manuais de preparação ao exame de admissão (1950 - 1970). In: Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania, 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: USC, 2012. p. 1-17.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, A Memória é de Quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: **História da Educação**. Vol. 4 – n. 8. Pelotas: UFPel.

Setembro, 2000, p. 141 – 174

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e Cultura Escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas**. Itinerário Histórico. São Paulo: Cortez, 2007. p.193-211.

FOUCAULT, Michael. (2003) A vida dos homens infames. In: \_\_\_\_\_. **Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.203-222.

\_\_\_\_\_. Ditos e Escritos III, 1977

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GATTI JÚNIOR, Décio. A História das Instituições Educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JR., Décio (orgs.). **Novos Temas em História da Educação Brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Uberlândia: EDUFU, 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2. ed. São Paulo, SP : Companhia das Letras, 1989. 281 p. : il.

\_\_\_\_\_. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo : Companhia de Bolso, 2006. 255 p.

GOMES, William B. **Pesquisa e prática em psicologia no Brasil**. 2003. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/museupsi/ppnb.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

HACKMANN, Berenice Gonçalves. Isolda Holmer Paes: a constante aprendiz, a eterna educadora. In: ABRAHÃO, M. H. M.B. (Org.). **Identidade e vida de educadores rio-grandenses**: narrativas na primeira pessoa (e em muitas outras). Porto Alegre: Edipucrs, 2004. p. 117-142.

HARTOG, François. Regimes de historicidade : presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte : Autêntica, c2014. 267 p.

INEP. [Ofício] **Acordo**: encaminhado ao Colégio de Aplicação da UFRGS sobre a criação do Centro Regional de Estudos Pedagógicos. 1959

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP. SBHE/Editora Autores Associados. Jan/jun. no. 1, 2001.

Kaufman, Gershen . The meaning of shame: Toward a self-affirming identity. **Journal of Counseling Psychology**, Vol 21(6), Nov 1974, 568-574

LECOQ, Tristan, LEDERLE, Annick. **Le Centre international d'études pédagogiques à Sèvres Une histoire plurielle d'un lieu singulier** .Sèvres: Centre

International d'Études Pédagogiques , 2010.

LE GOFF, Jacques. Documento Monumento. In: \_\_\_\_\_. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. p. 535- 549.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Território Plural: a pesquisa em História da Educação**. 1. Ed. – São Paulo: Ática, 2010.

LIMA, A. L. G. **Testes ABC**: proposta de governo de uma população problemática. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) Volume 11, Número 1, p.145-152, Janeiro/Junho, 2007.

LOUREIRO, Carla Cristiane. **Os Colégios de Aplicação e a implantação do Ensino Fundamental de nove anos**. 2009. Disponível em [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao\\_e\\_Infancia/Trabalho/02\\_38\\_18\\_os\\_colegios\\_de\\_aplicacao\\_e\\_a\\_implantacao\\_do\\_ensino\\_fundamental\\_de\\_nove\\_anos.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Infancia/Trabalho/02_38_18_os_colegios_de_aplicacao_e_a_implantacao_do_ensino_fundamental_de_nove_anos.pdf). Acesso em: 21 jan. 2015.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da escola nova: bases sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 14.ed. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. 391 p.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: **História das mulheres no Brasil**. Del Priore, Mary (org.). 5ª ed. São Paulo: Contexto. 2001.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Comunicação e Eventos, 2003.

NOVOA, Antonio. Apresentação da Coleção Histórias e Memórias da Educação no Brasil. In. STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena (orgs.). **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005

MAGALHÃES, Justino. **Comunicação Contributo para a História das Instituições Educativas: entre a memória e o arquivo**. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 1999.

\_\_\_\_\_. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco. 2004

\_\_\_\_\_. Mediações da Cultura Escolar - a Prática como Normatividade. Gómez Fernández, Juan; Espigado Tocino, Gloria; Beas Miranda, Miguel (Eds). **La Escuela y sus Escenarios. El Puerto de Santa María: Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de El Puerto de Santa María**, p.197-205, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5044>. Acesso em: 10 jan. 2016.

MAGDALENA, Beatriz Corso. Ciências na escola: a proposta de trabalho do Colégio de Aplicação da UFRGS. In: **Educação & realidade**. Porto Alegre Vol. 8, n. 1 (jan./abr. 1983), p. 51-58 : il.

MIMO-DE-VÊNUS. **Entrevista concedida ao Projeto Memórias e Histórias da**

**FACED.** 2012

MORAES, Vera Regina Pires. Colégio de Aplicação 1981-1984: um inventário de vida. In: **Cadernos do aplicação**. Porto Alegre Vol. 17, n. 1/2 (jan./dez. 2004), p. 27-36 : il.

NÓVOA, António, Carta a um jovem historiador da educação, **Historia y ... Historia y Memoria de la Educación**, 1 . 23-58, 2015

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira. **Coleção Educadores**. MEC, 2010

PACHECO, Graciema. [Informativo interno] Plano para Organização de uma Classe Experimental para o 1º Ciclo Secundário, 1961.

\_\_\_\_\_. No Colégio de Aplicação perseguimos a excelência. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 5 maio de 1974.

\_\_\_\_\_. Colégio de Aplicação: A busca da espontaneidade, da comunicação e da interação social criadora. **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre, v. 17, n. 1/2, p. 10-16, jan./dez. 2004.

PAES, Isolda Holmer. Depoimento da professora Isolda Paes: mensagem a professores e alunos. **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 17-20, jan./jun. 1994.

\_\_\_\_\_. Colégio de Aplicação: naqueles primeiros dias. **Educação & Realidade**, Porto Alegre Vol. 8, n. 1 (jan./abr. 1983), p. 75-81. 1983.

**PARDAL. Entrevista concedida à autora.** 2014

PASQUALI, Luiz. **Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação**. Petrópolis RJ Vozes, 2008, p. 158-19

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O Mundo Como Texto: leituras da História e da Literatura. **História da Educação**, Pelotas, p. 31 - 45, 01 set. 2003.

PILLA, Luiz [Ofício] **Correspondência do Diretor da Faculdade de Filosofia ao Secretário de Educação do Estado**, 1956

PILLA, Luiz [Ofício] **Correspondência do Diretor da Faculdade de Filosofia ao Prefeito de Porto Alegre solicitando construção de um edifício**. 1954

**PINTO, Celi Regina Jardim.** Com A Palavra O Senhor Presidente. São Paulo: HUCITEC, 1989.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1992.

QUADROS, Claudemir de. **As brizoletas cobrindo o Rio Grande: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963)**.

Santa Maria: UFSM, 2003.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o** Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 429f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RAGO, Margareth. O efeito- Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social; Revista de Sociologia**. USP. São Paulo, 7(1-2):67-82, 1995.

REGNER, Anna Carolina Krebs Pereira. IFCH: Origens e trajetórias. Da criação da Faculdade de Filosofia à década da Reforma Universitária. In: **50 anos da Faculdade de Filosofia : publicação comemorativa**. Porto Alegre: UFRGS, 1993. 133 p.

ROCHA, Any Dutra. **Conselho de classe: burocratização ou participação?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982

ROUXINOL. **Entrevista concedida à autora**. 2014

SABIÁ. **Entrevista concedida à autora**. 2015

SALDANHA, Louremi Ercolani. **Ensaio sobre um modelo de organização do ensino com vistas à individualização**. Porto Alegre : CRPE, : INPE, 1969. 2 v. : il.

SALDANHA, Louremi Ercolani. **Ensino individualizado: modelo de organização do ensino com vistas à individualização**. Porto Alegre: UFRGS, McGraw-Hill do Brasil, 1972. 131 p. : il.

SANFELICE, José Luis. História das Instituições Escolares. In: Nascimento, Maria Isabel Moura (*et al*). **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica**. Campinas, S. P. Autores Associados: HISTEDBR, Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR:UEPG, 2007.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Padronização do teste de habilidade para o trabalho mental. In: **Educação & realidade**. Porto Alegre Vol. 8, n. 1 (jan./abr. 1983), p. 7-23 : il.

SANTOS, A. *et al*. O Teste Cloze na Avaliação da Compreensão em leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.15, n. 3, p.549-557, 2002.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo : Companhia das Letras, : Ed. UFMG, 2009. 129 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de e VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP:



Autores Associados, 2008.

SCHUTZ, Liane Saenger. **Sotãos e porões**: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação. 1994. 136 f

STEINDEL, G. E. ; DALLABRIDA, N. ; ARAUJO, E. M. . **Gustave Monod e as classes nouvelles**: apropriações e renovações no ensino secundário francês. In: VIII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania, 2013, Florianópolis - SC. Anais Eletrônicos do VIII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Florianópolis - SC: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2013. v. 3. p. 01-12.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3 volumes. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TAMBERLINI, Ângela Rabello Maciel de Barros. Os Ginásios Vocacionais, a História e a possibilidade de futuro. In.: \_\_\_\_\_. **Ensino Vocacional**: uma pedagogia atual. São Paulo: Cortez, 2005. P. 15-24.

TEIXEIRA, Anísio. Falando Francamente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.30, n.72, out./dez. 1958. p.3-16

TEIXEIRA, Anísio. [Ofício] **Endereçado à Faculdade de Filosofia da UFRGS sobre subsídio financeiro para a construção de um prédio para o CRPE/Cap**, 1960.

VIEIRA, Leticia. **Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira**: as classes experimentais secundárias no Estado de São Paulo (1951-1964). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. A modo de prólogo, refugios del yo, refugio de outros. In. MIGNOT, Ana; BASTOS, Maria Helena Camara e CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.) **Refúgios do Eu**: educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis, 2000.

UFRGS. **50 anos da Faculdade de Filosofia**: publicação comemorativa. Porto Alegre: UFRGS, 1993. 133 p.

UFRGS. **Faculdade de Filosofia**: 25 anos de atividade (1942-1967). Porto Alegre: Globo, 1967. 137 p.

UFRGS. Colégio de Aplicação. Serviço de Orientação Educacional. **Teste de habilidade para o trabalho mental**: H.T.M. 1982. 59 f. : il.

UFRGS. **Relatório: reitorado do Prof. Elyseu Paglioli**: 13 de agosto de 1952 a 13 de abril de 1964. Porto Alegre: Gráfica da Universidade do Rio Grande do Sul, [1978]. 376, [2] p. : il.

Wagner Rodrigues Valente. Osvaldo Sangiorqi e o Movimento da Matemática Moderna no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 25, p. 583-613, set./dez. 2008

VASCONCELOS, Mario Sergio. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo:Casa do Psicólogo, 1996.

XAVIER, Libânia N. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: IFAN / CDAPH / EDUSF, 1999, 281 p.

WARDE, Mirian Jorge. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo. In: Walter Esteves Garcia. (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 2ed.SÃO PAULO: CORTEZ, v. , p. 101-131.1995.

WEREBE, M. J. **A renovação pedagógica em França**. Revista de Pedagogia. São Paulo: EDUSP, v. 2, ano 2, n. 1, jan./jun, 1956. P. 57-68.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Práticas de Gestão e Feminização do magistério**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p.609-634, set/dez. 2005.