



**SABRINA MARIA BOTELHO SILVA**

**CONTRIBUIÇÕES NORTE-AMERICANAS NA PEDAGOGIA DO  
INSTITUTO PRESBITERIANO GAMMON EM LAVRAS, ENTRE  
OS ANOS 1940 E 1950**

**LAVRAS - MG**

**2021**

**CONTRIBUIÇÕES NORTE-AMERICANAS NA PEDAGOGIA DO  
INSTITUTO PRESBITERIANO GAMMON EM LAVRAS, ENTRE  
OS ANOS 1940 E 1950**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
à Universidade Federal de Lavras, como  
parte das exigências do curso de Pedagogia  
para obtenção de título.

Prof. Dr. Ângelo Constâncio Rodrigues

Orientador

**LAVRAS –MG**

**2021**

*Dedico este trabalho aos meus familiares, em especial à minha filha e à minha avó, esta última que infelizmente não está mais aqui para comemorar comigo a conclusão desta etapa tão importante da minha vida. Dedico ainda ao Orientador deste trabalho, aos amigos e aos professores do Departamento de Educação, que tanto contribuíram para a minha formação.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente à Deus e à Nossa Senhora Aparecida, que sempre me abençoaram e guiaram em todos os aspectos da minha vida, não sendo diferente na minha trajetória acadêmica.

À minha mãe, pelo dom da vida e pelos apoios prestados na minha formação.

À minha avó, por todo carinho, cuidado e incentivo à minha educação.

À minha filha e ao meu namorado, também pelo carinho e por sempre incentivarem e me ajudarem dentro de suas possibilidades.

Ao meu orientador Ângelo Constâncio Rodrigues, a quem possuo um carinho especial e que ao longo de toda minha formação, sempre me apoiou nos momentos de dificuldade, me encorajando e me dando todo o apoio necessário para que eu tivesse uma boa formação na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e a extensão.

Aos professores do Departamento de Educação, em especial Estela, Giovanna, Fernanda e Elaine, das quais eu também possuo um carinho especial por tanto contribuírem à minha formação.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação – GIEPHE.

E finalmente, mas não menos importante, às amigas de curso, também pelo apoio, compreensão e amizade que construímos ao longo deste período acadêmico.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

(Paulo Freire)

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso constituiu-se pela hipótese de que, possivelmente as práticas pedagógicas exercidas no Instituto Presbiteriano Gammon/IPG, basicamente pelos/as professores/as norte-americanos/as, num período que compreende dos anos 40 ao final dos anos 50, tenham consonância com o escolanovismo praticado por John Dewey nos meados do séc. XIX nos EUA e ainda, que, possivelmente tais práticas tenham sido trazidas de forma inédita para o IPG no *final* dos séc. XIX para a cidade de Lavras. O recorte temporal foi definido em função do período de estudos da curadora do Pró-Memória do Instituto Presbiteriano Gammon/PM-IPG de Lavras, tendo em vista que a mesma foi expectadora dos processos em questão, em face disto, o intuito inicial era a realização de entrevistas temáticas com a mesma. Contudo, diante de questões administrativas e das condições impostas pela pandemia, não foi possível dar prosseguimento a esta linha de procedimentos. Assim, o objetivo deste trabalho configurou-se pela análise das práticas pedagógicas internas, tanto do IPG, quanto do Colégio Internacional de Campinas, correlacionando-os aos pressupostos teóricos do escolanovismo deweyniano assim como ao escolanovismo brasileiro do contexto. A metodologia constituiu-se principalmente pela análise documental de fontes primárias e secundárias e os resultados, se não conclusivos em função de empecilhos citados, apontaram para uma confirmação da hipótese apresentada, com base em uma triangulação entre os seguintes elementos – estes sim, comprovados–: as metodologias praticadas no Colégio Internacional de Campinas; os documentos pessoais da curadora e o acervo do PRÓ-MEMÓRIA do IPG. Entendemos que a hipótese apontada já nos provoca a um olhar mais atento às práxis educacionais internas às instituições educacionais e a um resgate oportuno da importância e atualidade do escolanovismo enquanto um movimento sempre atual a nos lembrar da boa educação. No conjunto, a contribuição deste trabalho, somada a outros já existentes, nos confirmam a importância do IPG na história e cultura regional do sul e sudeste de Minas e que, com certeza resvala na UFLA.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola Nova, John Dewey, Colégio Internacional de Campinas, PRO-MEMÓRIA/IPG, Lavras.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Símbolo do clube 4H.....	23
Figura 2 - Estampas dos sabonetes Eucalol.....	25
Figura 3 - Livros didáticos utilizados no IPG.....	25

## SUMÁRIO

1.0 - INTRODUÇÃO .....	1
2.0 – O COLÉGIO INTERNACIONAL DE CAMPINAS/CIC .....	3
3.0 – O ESCOLANOVISMO .....	6
3.1 – As ideias de John Dewey.....	7
3.2 – O escolanovismo no Brasil.....	9
4.0 – NOS CORREDORES DO IPG – À GUIA DA BUSCA DE RESULTADOS ...	13
4.1 – Comparando as evidências aos ideários de John Dewey.....	13
4.1.1- Os interesses gerais e grupais enquanto potencializadores do desenvolvimento das capacidades individuais e vice-versa .....	13
4.1.2 – Democracia.....	17
4.1.3 - Mobilização intelecto e moral para a participação na comunidade.....	19
4.1.4 - Valorização das experiências no âmbito das relações sociais como fonte de crescimento .....	20
4.1.5 - Aplicabilidade/mobilização corpo e mente, teoria e prática .....	20
4.1.6 – Outras evidências encontradas .....	21
5.0 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
6.0 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	27

## 1.0 - INTRODUÇÃO

Este estudo foi realizado a partir nossa atuação em um projeto de extensão desenvolvido na Universidade Federal de Lavras, ao longo do primeiro semestre letivo de 2018, denominado “As Rodas de Conversa como Elemento de Extensão Universitária” no interior do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em História da Educação/GIEPHE, do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. A sistemática do grupo de estudos em questão era de realização de reuniões quinzenais, ao estilo “Rodas de Conversa” com palestras temáticas, das quais uma em especial despertou-nos a curiosidade quanto à *práxis* educacional interna do Instituto Presbiteriano Gammon/IPG de Lavras, em dado momento histórico daquela instituição educacional<sup>1</sup>.

Somou-se à esta percepção inicial a descoberta casual – em meio a estudos sobre a origem da Universidade Federal de Lavras/UFLA a partir da Escola Superior de Agricultura de Lavras/ESAL – de uma reportagem sobre o Colégio Internacional de Campinas/CIC (1869-1892) que trazia elogios quanto “as práticas metodológicas inovadoras” daquela instituição pelo final do séc. XIX. Ocorre que o CIC se constitui o núcleo educacional norte-americano, presbiteriano no Brasil, que daria origem no futuro, ao Instituto Presbiteriano Gammon, fundado em 1893 na cidade mineira de Lavras<sup>2</sup> e que por sua vez, gestou a ESAL e por extensão a UFLA.

Da posse destas evidências, abriram-se trabalhos nessa frente. No que toca ao projeto de extensão mencionado, chegamos até a realização de algumas entrevistas temáticas sobre o cotidiano interno do IPG dos anos 40 e 50, quanto também, o acesso ao acervo histórico do PRO-MEMÓRIA-Instituto Presbiteriano Gammon/PM-IPG<sup>3</sup> quanto também do acervo pessoal da curadora. No que toca às entrevistas, estas tiveram

---

<sup>1</sup> A palestra em questão foi proferida pela Curadora do PRÓ-MEMÓRIA do Instituto Presbiteriano Gammon de Lavras que na ocasião fez referências ao seu estudo na infância e adolescência naquela instituição, citando disciplinas e metodologias conduzidas por professores/as norte-americanos, em uma cultura institucional bilíngue, que se revezavam no IPG em meio às suas obrigações missionárias. Além desse “*modus operandi*” destacou-se também a influência do IPG na cultura e educação lavrense.

<sup>2</sup> O fechamento do Colégio Internacional em Campinas ocorreu pouco depois da chegada do recém pastor presbiteriano Samuel Rhea Gammon que veio assumir o comando do Colégio em meio a epidemia de febre amarela que assolou Campinas em especial no ano de 1892. A ele coube a decisão pelo fechamento da escola assim como, após várias visitas ao interior mineiro, definir a cidade de Lavras como local para a continuação a atividade missionária presbiteriana no Brasil. (RODRIGUES, 2013, p.98)

<sup>3</sup> Esse recorte temporal se deve exatamente ao período entre a chegada e à formatura da curadora citada.

de ser paralisadas, tanto por questões administrativas, quanto pelo processo desencadeado pela pandemia do COVID-19, no entanto, à despeito desta importante limitação, tendo ainda a posse do acervo documental mencionado, entendemos pelo prosseguimento dos trabalhos. Este conjunto de fatos e evidências nos permitiu avançar na construção da hipótese de uma relação entre: a vertente norte-americana escolanovista de John Dewey, o Colégio Internacional de Campinas e o IPG – à época, Instituto Evangélico fundado em 1893 em Lavras/MG – e os documentos do acervo do PM-IPG agora revisitado entre os anos 40 e 50.

Tendo em mãos a documentação obtida do PM-IPG – prospectos do Colégio Evangélico, livros do acervo e escritos do acervo particular da curadora – iniciamos o processo de organização e análise desta o que nos permitia uma redefinição contínua da ideia inicial, mas sempre aprofundada, avançamos para a ideia de que, haveria contribuições norte-americanas muito similares ao escolanovismo deweyniano do final do século XIX, em uso no Brasil à partir do Colégio Internacional de Campinas (1869 – 1892), que tiveram continuidade em Lavras, à partir da extinção daquele colégio, em 1893, com a fundação do Colégio Evangélico e que estariam consolidadas na práxis metodológica interna do IPG dos anos 40 aos 50 e por fim a conclusão deste trabalho de conclusão de curso.

Em seguida buscamos delinear uma abordagem metodológica que nos permitisse uma aproximação segura com a pesquisa historiográfica e sua análise documental. Assim, nos atendeu a Micro-História e seus pressupostos baseados na metáfora de que o “trabalho micro-historiográfico que se assemelha uso do microscópio ao invés do telescópio que procura enxergar aquilo que escapa à Macro-história” (BARROS, 2004, P.161).

Sendo assim, partimos para uma triangulação entre este conjunto de informações: as metodologias praticadas no Colégio Internacional de Campinas; os estudos sobre o movimento escolanovistas e os acervos: pessoal da curadora do PM-IPG e do próprio IPG.

Na sequência, já no processo de escrita, ordenamos a mesma de forma tal que correspondesse à lógica da maturação de nossa hipótese, assim, temos que, em primeiro lugar, evidenciamos o Colégio Internacional de Campinas, como um importante assentamento presbiteriano do núcleo protestante do sul estadunidense no Brasil à época

enormemente enaltecido pela imprensa e literatura campineira do final do séc. XIX por suas *metodologias inovadoras*, e sua infeliz derrocada que por sua vez, permitiu a continuidade dos trabalhos missionários na cidade de Lavras, no sul mineiro. Em seguida, nos levaram aos estudos do próprio escolanovismo em seus elementos fundantes e por sua trajetória brasileira.

A etapa seguinte foi definida pela documentação restante, que nos permitiu um passeio pelos corredores do IPG dos anos 40 e 50 tanto, pela descrição das práticas e métodos aplicados na escola patrocinado tanto pelo acervo de um museu quanto dos escritos de sua curadora, somados a uma lista de professores estrangeiros, que, entendemos ser de extrema importância ao nosso estudo, ainda que careça de maiores aprofundamentos, o que não nos foi possível.

Tal foi organização dos estudos que definiu a estrutura do trabalho que se segue.

## **2.0 – O COLÉGIO INTERNACIONAL DE CAMPINAS/CIC**

Como informamos anteriormente, a primeira evidência sobre as metodologias internas do IPG vieram na palestra citada nas ações do grupo de estudo de história da educação na UFLA, a segunda evidência veio em meio ao rastreamento de informações quanto à origem do IPG dentro das ações da missão presbiteriana que veio ao Brasil na segunda metade do séc. XIX.

Neste rastreamento, descobrimos um artigo do Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Campinas/IHGG, que trazia em seu site diversos artigos, comentários, reportagens sobre o CIC. Em uma dessas reportagens, o historiador Sérgio Eduardo Montes Castanho – pesquisador FaE-Unicamp e titular do IHGG Campinas – analisa uma reportagem de um jornal daquela cidade em 1871 – dois anos após a fundação do colégio – e faz o seguinte comentário:

(...)A mesma Gazeta de Campinas apresenta, em dezembro de 1871, o **elenco das disciplinas do colégio: Latim, Grego, Línguas Modernas, Filosofia Moral, História, Literatura, Retórica, Economia Política, Matemática, Filosofia Natural, Química, Matemáticas Aplicadas, Engenharia Civil, Química Analítica, Industrial e Agrícola, além, é óbvio, de Religião (grifo nosso)**, justificada, na exposição da grade curricular, como expressão da *liberdade de consciência*. Assinam a exposição Morton e Lane, que, antecipando-se a possíveis objeções do catolicismo dominante na cidade, mostram que o Ato Adicional de 1834 havia incumbido as assembleias provinciais de legislar sobre instrução e que

a de São Paulo promulgara lei em 1869 declarando *absolutamente livre na província* o ensino primário e secundário (MONTES CASTANHO, 2019, p.02).

E mais adiante, traz as seguintes informações de diferentes fontes campineiras:

**O alunado do colégio era misto, o que representava um avanço para a época. A composição social desse corpo discente apontava para a elite.** Estudaram aí filhos de Bernardino de Campos, Hércules Florence, Coronel Quirino dos Santos e Campos Sales. Alguns ex-alunos brilharam na política, como os senadores da República José Pereira de Queirós e J.C. Alves de Lima. **D. Pedro II visitou o colégio em 1875 e em mais duas ocasiões.** Em 1878 matricularam-se no Internacional 187 alunos! (IGREJA PRESBITERIANA DE CAMPINAS, 2018) (...) **O corpo docente era bastante diversificado quanto à orientação filosófica e homogêneo quanto à capacitação intelectual.** Entre os **professores** estavam o republicano Rangel Pestana; Júlio Ribeiro, latinista, gramático e festejado literato, autor do polêmico romance *A carne*, da linha naturalista do francês Émile Zola; **Francisco José Bokel, de origem alemã**, autor de *método seguro e rápido que se propunha ensinar o aluno sem jamais cansá-lo*; e John Dabney, diplomado em Artes pelo Hampden Sidney College e professor de línguas modernas no Internacional (BENCOSTTA, 1999, p. 157).(os grifos são nossos) (MONTES CASTANHO, 2019, p.03).

Na esteira das informações do CIC e suas contribuições com nossa premissa inicial, José Normando Gonçalves Meira em sua tese de doutorado (2009) aponta características e elementos curiosos e importantes relativos ao mesmo. No contexto de sua fundação, na segunda metade do século XIX, segundo o autor, o cenário brasileiro em relação ao protestantismo, não apresentou grandes empasses e entraves, o que, automaticamente, caracterizou uma determinada tolerância à propagação dos ideários liberalistas protestantes. É ressaltado ainda, que tal liberdade de divulgação de ideias se deu além do fato da oportunidade de mão de obra americana com a vinda dos missionários ao Brasil, como também devido às alianças com a maçonaria que facilitaram a implantação dos projetos educacionais e demais ideias protestantes.

Sobre sua fundação, o autor aponta que acontecera em um cenário no qual embora tenha a Igreja Católica Romana como religião oficial do Império, através do Ato Adicional de 1834, buscava-se a melhora da qualidade do ensino elementar e secundário, através do favorecimento da criação de escolas particulares e confessionais. Sua influência local, teria se instaurado nos imaginários da elite como “uma agência do progresso nos moldes americanos” (MEIRA, 2009, p. 52). Segundo o autor, a partir dos rumos aos quais tomaram os egressos – em importantes cargos públicos – e diante de reuniões para organizações internas da escola, como a citada reunião na casa de

Morton<sup>4</sup>, a pauta da reunião se baseava na formação de futuros mestres e legisladores. O autor destaca ainda, que até mesmo a elite dos ideários positivistas apoiava o Colégio, pois entendiam a importância de instalações semelhantes para o progresso do país.

Mas ressaltamos em especial, um importante trecho do autor, que remonta à transferência do Colégio à cidade de Lavras, destacando seu caráter pedagógico:

Se em Campinas, a escola havia atingido positivamente o imaginário social de uma parte da “boa sociedade” **como símbolo de modernidade e eficiência pedagógica (grifo nosso)**, chegando a ter cento e cinquenta alunos, em Lavras, os seus fundadores ainda teriam muito trabalho para conquistar a clientela [...] (MEIRA, 2009, p. 55).

Um importante comentário do autor diz respeito a um trecho de Prospecto de 1909, do já então Instituto Evangélico, [“sucursal” do CIC em Lavras nos anos seguintes], no qual revela alguns aspectos da filosofia pedagógica da instituição:

O ideal em todos os estabelecimentos do Instituto Evangélico é **unir ao ensino theorico o estudo prático. Estamos convencidos de que o ensino industrial tem grande valor. Sua utilidade é dupla, sendo educativo e ao mesmo tempo prático. Consegue a par do desenvolvimento das faculdades intelectuais, o dos sentidos. Proporciona aos alunos um exercício saudável, habilitados a julgar das formas e dimensões, e dá destreza às mãos no manejo de instrumentos. O systema de unir ao ensino theórico o estudo prático tem o apoio dos homens que mais se empenham pela educação da mocidade.** É adoptado nas melhores escolas publicas e em muitas das mais notáveis escolas particulares que mais pugnam pela instituição popular (**grifos nossos**) (PROSPECTO, 1909, p. 16-17 apud MEIRA, 2009 p. 60).

Complementa o autor, que tais características são correspondentes ao método intuitivo, que também é identificado no lema da Escola Superior de Agricultura de Lavras/ESAL: “Ciência e Prática”. Tal dedicação à utilização de metodologias modernas estaria também, segundo o autor, no prospecto de 1908, ao citar que “As aulas estarão sob a direção de professores e professoras habilitados e experimentados; e o ensino será ministrado segundo os methodos da sciencia da pedagogia moderna” (PROSPECTO, 1908 apud MEIRA, 2009, p.62). Para finalizar as considerações acerca do sistema pedagógico da Instituição, o autor também aponta que Hack (2000) destaca o Colégio Internacional em Campinas como “pioneira na aplicação do sistema pedagógico norte-americano no Brasil” (apud MEIRA, 2009, p. 24).

Tais apontamentos relativos à pedagogia da instituição, também são encontrados em uma reportagem no site da Igreja Presbiteriana de Campinas:

---

<sup>4</sup> George N. Morton, um dos fundadores do Colégio Internacional, que segundo Meira (2009), o dirigiu por 10 anos.

O Instituto Internacional trouxe uma proposta pedagógica completamente nova, que naquele momento poderia ser considerada como revolucionária. Ribeiro afirma que o “Colégio Culto à Ciência” precedeu Morton em Campinas e foi a expressão da presença de aspirações à reforma do sistema pedagógico; mas foi Morton quem ofereceu um modelo escolar novo, criado na cultura protestante norte-americana, cuja viabilidade afinal veio a ser demonstrada por Horácio Lane (de São Paulo) [Mackenzie College]; esse modelo foi adotado e realizado com as reformas do sistema pedagógico pedidas pelos tempos novos republicanos”.(IGREJA PRESBITERIANA DE CAMPINAS, 2018).

Podemos, portanto, partindo das considerações deste autor, criar uma relação entre o Método Intuitivo – com seu caráter prático destacado – sobretudo com a análise do lema da ESAL (Ciência e Prática), relacionada ao pragmatismo de John Dewey, juntamente com os demais apontamentos realizados anteriormente. Assim, considerando o conjunto de informações dadas pelos autores, podemos encontrar evidências entre uma relação direta entre as inovações pedagógicas apontadas desde sua origem no Colégio Internacional de Campinas, passando pelo Instituto Evangélico de Lavras – já no início do séc. XX com os fundamentos escolanovistas.

Assim e pelo exposto, se não por um lado nos foi possível aprofundar mais o estudo sobre as práticas pedagógicas do Colégio Internacional pelas limitações do contexto que nos foi imposto, por outro lado, entendemos que, no território das evidências, temos fortes elementos – com comprovação documental – de que há uma ligação conceitual entre a prática pedagógica interna destas instituições educacionais com os pressupostos escolanovistas que estará em alta conta nos anos 40 e pelas décadas seguintes.

É exatamente neste contexto, que nossa personagem – referência deste trabalho – adentra ainda em sua infância os corredores do então Instituto Presbiteriano Gammon. Mas antes de direcionarmos nosso microscópio para nossa personagem, nos interessa entendermos melhor um dos mais significativos momentos de nossa história educacional.

### **3.0 – O ESCOLANOVISMO**

É extensa a literatura que discute o movimento da Escola Nova, em Aranha (2006) a autora faz uma análise do mesmo a partir de suas variantes na Europa e EUA. Interessa-nos esta última, uma vez que foi preconizada por John Dewey naquele país,

pelo final do séc. XIX e que, defendemos a ideia de que seus pressupostos educacionais teriam sido acolhidos pelos missionários presbiterianos que nesse mesmo período vieram para o Brasil. Segue uma rápida discussão quanto a alguns aspectos sobre o mesmo, com base em autores que nos foram úteis em aspectos de nosso interesse.

### 3.1 – As ideias de John Dewey

A propósito de trazer algumas características da teoria de John Dewey, Aranha (2006, p.453) discorre sobre a escola experimental fundada por ele em Chicago, no final do século XIX, da qual “desenvolveu curta experiência concreta, pela qual pretendia estimular a atividade dos alunos para que eles aprendessem fazendo”. Para Dewey

O fim da educação não é formar a criança de acordo com modelos, nem orientá-la para uma ação futura, mas dar condições para que resolva por si própria os problemas. Considerando a noção central de experiência, Dewey conclui que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas é a própria vida. Por isso, vida-experiência-aprendizagem não se separam, e a função da escola está em possibilitar a reconstrução continuada que a criança faz da experiência. A educação progressiva consiste justamente no crescimento constante da vida, à medida que aumentamos o conteúdo da experiência e o controle que exercemos sobre ela (ARANHA, 2006, p. 453).

Sendo assim, considerando os ideais de Dewey e da Escola Nova, destaca-se a autonomia como um preceito da educação progressiva:

[...] havia o empenho em desenvolver a individualidade, a autonomia, o que só seria possível em uma escola não autoritária que permitisse ao educando aprender por si mesmo, e aprender fazendo.

Desse modo, a ênfase da educação não está na acumulação de conhecimentos, mas na capacidade de aplicá-los às situações vividas. A pedagogia de Dewey foi importante para a divulgação dessas ideias, sobretudo entre os anos de 1920 e 1940 (ARANHA, 2006 p. 455-456).

Segundo Branco (2014), o início do movimento progressista<sup>5</sup>, se deu em um contexto de descontentamento quanto às desigualdades sociais e econômicas, o que deu início, portanto, às ideias de John Dewey. Elencamos aqui, a partir da reflexão da autora, algumas características fundamentais do pensamento Deweyano apontado pela autora. A primeira delas é o respeito da potencialidade do uso das individualidades que vão ao encontro dos interesses em comum, e que é a presença de tais individualidades que permitem o crescimento social. Nesse sentido, a escola pública é considerada, portanto, como facilitadora do encontro dessa diversidade.

---

<sup>5</sup> Esta é uma das referências para o movimento escolanovista.

A segunda característica apontada, é a democracia em seu sentido amplo, no qual, novamente, encontra na escola pública e, portanto, na educação, um meio de constituir as ideias em um cenário “global”. O autor identifica ainda, que a democracia enquanto liberdade de pensamento, dá margem aos inconformismos, que do mesmo modo, possibilita as transformações no âmbito intelectual.

A terceira característica se refere à compreensão de que embora sejamos seres biologicamente sociais, a participação do homem em uma comunidade não é inata, é preciso aprendê-la, e isto se dá diante da mobilização do intelecto e da moral. Sendo assim, a educação experienciada media os processos que potencializam o desenvolvimento das capacidades individuais, e por isso,

A imaturidade dos mais novos, com a dependência e plasticidade que a caracteriza, é, por conseguinte, vista como uma vantagem, na medida em que representa a capacidade para se desenvolver, impulsionada pelo contacto social (BRANCO, 2014, p.787).

Branco (2014, p.787) aponta ainda, uma quarta característica do pensamento deweyano que se refere à inter-relação entre “viver, aprender e crescer”. Nesse sentido, a vida em seu constante devir, deve ser permeada por experiências. Sendo assim, é evidenciado pelo autor, que no pensamento de Dewey, o indivíduo não é autossuficiente, mas, que por sua natureza social, o crescimento (desenvolvimento) se dá por meio das relações.

A quinta e última característica apresentada diz respeito ao pragmatismo, no qual considera que o conhecimento deve se dar a partir de sua aplicabilidade, de modo que para haver a mobilização do conhecimento, é necessário a participação efetiva do sujeito, “implicando mente e corpo bem como teoria e prática” (BRANCO, 2014, p. 788).

Tendo por pressuposto as características apontadas, a autora realiza reflexões acerca da implicação de tais características na educação, como por exemplo, a partir da implicação das condições atuais na qualidade das experiências do presente e do futuro; a necessidade da organização do ambiente de modo que favoreça as condições de modo qualitativo no futuro; como também abranja os interesses individuais em convergência aos interesses “gerais”. Essa identificação do sujeito dentro de um contexto tem como consequência o desenvolvimento da personalidade e da autodisciplina. Nesse sentido, a mediação se torna necessária na identificação das atitudes, “distinguindo entre as que lhes permitirão crescer e as que os impedirão de avançar” (BRANCO, 2014, p. 789).

A democracia, como princípio para a organização, adequando as experiências de modo a favorecer o crescimento dos indivíduos, deve ser visualizada e vivenciada também pelos estudantes. Nesse sentido, as vivências e propostas que enfatizem o valor do coletivo, cooperação, interação e que compreendam o trabalho enquanto atividade social, são consideradas essenciais para o desenvolvimento e o crescimento dos indivíduos em sua formação.

Por fim, listamos aqui as características da pedagogia de John Dewey indicadas por Branco (2014) para associá-las às práticas escolares do Instituto Presbiteriano Gammon. São elas, a saber:

- Os interesses gerais e grupais enquanto potencializadores do desenvolvimento das capacidades individuais e vice-versa
- Democracia
- Mobilização intelecto e moral para a participação na comunidade
- Valorização das experiências no âmbito das relações sociais como fonte de crescimento
- Aplicabilidade/mobilização corpo e mente, teoria e prática

### **3.2 – O escolanovismo no Brasil**

Considerando o recorte temporal proposto, somado ao fato da disseminação do escolanovismo no Brasil na década de 1930, entendemos ser importante fazer duas considerações: a) sobre Getúlio Vargas e seu projeto nacionalista e b) sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

a) Sobre Getúlio e seu projeto nacionalista: importa trazer uma breve contextualização da política nacional, a partir do final dos anos 1930 e primeira metade dos anos 1940, período que compreende o primeiro mandato do presidente Getúlio Vargas (1934-1945), com ênfase aqui no período compreendido pelo “Estado Novo” no qual ocorreu a implementação de seu projeto nacionalista<sup>6</sup>. Segundo Abreu (2003),

---

<sup>6</sup> Importante lembrar a cronologia da chamada “Era Vargas” – à despeito das diversas variações da nomenclatura: O “primeiro mandato” diz respeito ao: “governo provisório e/ou revolucionário” de 1930 a 1934; governo democrático: de 1934 a 1937; Estado Novo: de 1937 a 1945. O “segundo mandato” corresponde ao período pós-2ª. Guerra no qual foi eleito novamente e foi presidente entre 1951 e 1954, quando se suicidou.

[...] a questão educacional tornou-se uma estratégia importante para o governo viabilizar o seu projeto nacionalista, a partir de 1937. Esse projeto teve grande impacto nas escolas do sul, principalmente nas chamadas “escolas alemãs”, situadas em colônias rurais de origem alemã. A educação escolar foi utilizada pelo governo durante o período de 1937 a 1945, com a finalidade de eliminar focos de resistência à ideologia nacionalista de Getúlio.

As práticas pedagógicas das escolas alemãs contrariavam os ideais nacionalistas, pois não utilizavam a língua portuguesa e ignoravam os valores nacionais. O inspetor tinha a incumbência de buscar uma reformulação dessas instituições de ensino e enquadrá-las à ideologia educacional difundida pelo governo. O controle da qualidade do ensino era exercido com rigidez e de forma burocrática, pela inspeção escolar que controlava questões pontuais das escolas. Esse controle atendia os interesses do governo, que possuía moldes de educação e formação a serem implantados e rigorosamente controlados.

Conforme Ferreira (s.n.), percebe-se a penetração da ideologia nacionalista no cotidiano das instituições de ensino no período de 1937-1945, verificando os relatórios dos inspetores escolares. Esses profissionais tinham a função de fiscalizar as escolas, verificando o atendimento às orientações legais do Departamento de Educação quanto à gestão, à docência e práticas pedagógicas.

[...]

O projeto de nacionalização do Estado Novo, alcançou as unidades de ensino dos colonos estrangeiros e as antigas escolas das comunidades rurais de origem italiana e alemã, gerando conflitos e incertezas. Assim, entre 1937 e 1945, as comunidades escolares foram marcadas pela imposição por parte do governo de conteúdos patrióticos e atitudes nacionalistas. Foi exigido o uso de símbolos nacionais e comemorações de datas consideradas importantes para o cultivo do espírito patriótico. A inspeção escolar foi utilizada pelo governo como forma de controle das instituições de ensino. É importante lembrar que nesse período, ocorreu a obrigatoriedade da adoção nas escolas, de livros de autores brasileiros, bem como a obrigatoriedade do ensino de geografia e história do Brasil, com ênfase na educação moral e cívica (ABREU, 2003, p. 324).

Desta forma, considerando que a década de 1940, foi marcada por um rigoroso projeto nacionalista, que retalhava ideologias contrárias ao patriotismo brasileiro, consideramos possibilidade de o então já denominado Instituto Presbiteriano Gammon, encontrar-se em um embate entre um rigoroso projeto nacionalista, e o contexto das inovações de uma possível ideologia escolanovista. No momento seguinte, iremos demonstrar, como evidências deste contexto surgiram na documentação encontrada.

#### b) Sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932:

É igualmente conhecida a importância do Manifesto, por outro lado, nem tão conhecidas são as suas variações internas, daí consideramos fazer alguns apontamentos sobre as mesmas. Assim, discutindo um pouco sobre Manifesto em si, temos que, embora o escolanovismo no Brasil já estivesse sendo disseminado nas primeiras décadas do século XX, sobretudo na década de 1920 com os trabalhos dos

escolanovistas nos estados, um grande marco para a história do movimento ocorreu em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da educação Nova:

Devido ao clima de conflito aberto, em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 26 educadores, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. O documento defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. (ARANHA, 2006, p. 532).

A fim de caracterizar a Escola Nova, ou tendência Liberal Renovada como denomina o autor, podemos trazer as contribuições de Libâneo (2003), que realiza uma breve retomada histórica das tendências pedagógicas no Brasil e suas respectivas características. Para o autor, a tendência Liberal Renovada acentua

[...] igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Mas a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente é parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valoriza a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo. A tendência liberal renovada apresenta-se, entre nós, em duas versões distintas: a renovada progressivista, ou, pragmática, principalmente na forma difundida pelos pioneiros da educação nova, entre os quais se destaca Anísio Teixeira (deve-se destacar, também, a influência de MONTESSORI, DECROLY e, de certa forma, PIAGET); a renovada não-diretiva, orientada para os objetivos de auto-realização (desenvolvimento pessoal) e para as relações inter-pessoais, na formulação do psicólogo norte-americano CARL ROGERS (LIBÂNEO, 2003, p. 07).

Sendo assim, a tendência Liberal Renovada acentua e valoriza entre outras características, o aluno como centralidade do processo educativo. Contudo, segundo o autor, a tendência pedagógica se apresenta em duas formas: a pragmática, sendo a renovada progressivista como a difundida por Anísio Teixeira; e a renovada não-diretiva, que entre outros aspectos, objetiva o desenvolvimento pessoal.

Ainda segundo Libâneo (2003), o termo progressivista deriva de educação progressiva, usado por Anísio Teixeira inspirado em John Dewey, um americano que influenciou o movimento da Escola Nova no Brasil. Entretanto, esse movimento escolanovista no país foi influenciado também por vertentes europeias, além de sofrer “transmutações” e “adequações”, como traz Cunha (1999):

E foi sob a inspiração de John Dewey que o movimento educacional renovador brasileiro inclinou-se nessa outra direção, afastando-se das formulações tecnicistas (Cunha, 1999). De modo mais amplo, seria possível afirmar que as categorias do pensamento deweyano somente poderiam inspirar, de fato, idéias contrárias ao ideário racionalizador. Ocorre que existe no campo educacional o curioso fenômeno da recontextualização – expressão cunhada por Basil Bernstein (1996) – que pode ser entendido como a

transmutação de idéias, conceitos e mesmo teorias para adequá-las a metas educacionais. Deste modo, neste processo que parece ser inevitável entre os educadores, as concepções de um teórico podem ser tomadas nos mais variados sentidos, desde os mais fidedignos até os mais impróprios, bastando, para tanto, que sejam adequadamente arranjadas para atender aos desígnios de quem escreve e das circunstâncias em que o faz (CUNHA, 1999, p. 42).

Libâneo (2003, p. 05) também reforça essa ideia, ao ressaltar que “é necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre, são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática escolar”. Do mesmo modo, encontramos a mesma ideia em Cunha (1999), no qual denomina este fenômeno como recontextualização:

Ocorre que existe no campo educacional o curioso fenômeno da recontextualização – expressão cunhada por Basil Bernstein (1996) – que pode ser entendido como a transmutação de ideias, conceitos e mesmo teorias para adequá-las a metas educacionais. Deste modo, neste processo que parece ser inevitável entre os educadores, as concepções de teórico podem ser tomadas nos mais variados sentidos, desde os mais fidedignos até os mais impróprios, bastando, para tanto, que sejam adequadamente arranjadas para atender aos desígnios de quem escreve e das circunstâncias em que o faz (p. 42).

Dentre as “recontextualizações” das ideias de John Dewey, Cunha (1999) também discorre sobre duas direções distintas:

Na primeira, representada principalmente por Anísio Teixeira e João Roberto Moreira, ratifica-se o distanciamento que há entre o ideário educacional renovador influenciado pelo pragmatismo deweyano e a mentalidade tecnicista. Na segunda direção, entretanto, com Luiz Alves de Mattos, é possível ver John Dewey sendo transposto para o terreno das técnicas pedagógicas, isolado do contexto filosófico que é tão marcante em Teixeira e Moreira. (CUNHA, 1999, p. 42)

Nesse sentido, se consideramos aqui um plano “teórico-intelectual” temos dois aspectos importantes a considerar nesta breve reflexão: um primeiro que evidencia a influência dos pensadores estrangeiros no movimento da Escola Nova no Brasil – este poderia ter um grau de obviedade – e um segundo, não tão conhecido que diz respeito a existência de variantes teórico-metodológicas do escolanovismo brasileiro.

Nossa premissa teórica inicial nos permitiu até agora, percorrer um itinerário geográfico-histórico que teve início em um colégio presbiteriano norte americano nos arredores da Campinas do final dos “oitocentos”; passou muito ligeiramente pelos EUA deweyniano do mesmo contexto e chegando em terras brasileiras no fervilhante contexto educacional, ainda deweyniano – podemos dizer, mesmo com suas variantes – para adentrar não menos que, nos corredores de outro colégio presbiteriano norte-americano, agora nas montanhas mineiras do sul do estado, que nos são abertos.

#### **4.0 – NOS CORREDORES DO IPG – À GUIA DA BUSCA DE RESULTADOS**

É feliz a metáfora de se estar entrando nos corredores de uma escola e, se a somarmos com outra metáfora que nos acolheu, no ponto de vista metodológico, qual seja a do microscópio que agora, se distancia da macro história, dos grandes projetos políticos, para trazermos os detalhes de uma vivência educacional “micro” – mas não menos grandiosa – ainda escondida em acervos domésticos e anotações pessoais dos personagens que viveram esta experiência. Nossa intenção neste momento é a de demonstrar as análises possíveis dos documentos e anotações, extraídas neste esforço de perceber de como o micro igualmente evidencia o macro. Mas há de se começar pela teoria:

##### **4.1 – Comparando as evidências aos ideários de John Dewey**

Em um exercício de retomada das características apresentadas por Branco (2014) enquanto pilares do pensamento deweyniano e as associarmos às informações nos dadas pelos documentos levantados, temos:

##### **4.1.1- Os interesses gerais e grupais enquanto potencializadores do desenvolvimento das capacidades individuais e vice-versa**

Assim como apontado por Branco (2014), uma das características do escolanovismo de John Dewey, se refere à compreensão do potencial das individualidades, enquanto diversidade, para a construção do “todo”, convergindo-se em um propósito em comum. Percebemos a presença da valorização das inúmeras potencialidades individuais, que também converge na característica da valorização do ensino pragmático no Instituto Presbiteriano Gammon, a partir do recorte do Anuário de Minas Gerais (1909) trazido em uma das anotações pessoais ao qual analisamos: “Instrução – Lavras é um verdadeiro centro de instrução... O instituto Gammon (hoje IPG) fundado em 1869 possui uma seção de ensino técnico representado por oficinas de sapateiro e seleiro, de marcenaria e carpintaria, de tipografia e encadernação.” (ANUÁRIO DE MINAS GERAIS, 1909, apud MENDES, 2020 [a], p.30).

A publicação ainda é complementada com as anotações:

Na 5ª série as moças aprendiam a costurar e a bordar. Havia no Kemper uma sala especial com 25 máquinas de costura e uma professora especializada ministrava as aulas – destacamos a Profª Delminda Azevedo (D. Bida).

Na 6ª série estudavam Nutrição e Culinária; o interessante é que as alunas aprendiam a fazer pratos apenas de origem norte americana. Daí foram introduzidos no cardápio lavrense o pão americano (biscuit), o pudim de pão (bread pudding), as saladas, o repolho ou gratin, a gelatina, a maionese, o doce de chocolate (fudge), o ponche sem álcool (ponche protestante) o “candy” que ninguém faz melhor que o lavrense.

Na 7ª série, Decoração de Casa era aprendida com professoras missionárias, vindas dos E. Unidos. Eram especializadas na área: Miss Sara Lacy, Miss Kennedy, Miss Margaret Davis e outras. [...] (MENDES, 2020 [a], p.30).

Dando continuidade às contribuições a respeito das disciplinas e apontando alguns indicativos de materiais utilizados, as anotações continuam: “As alunas aprendiam a arte da decoração nas lindas revistas americanas: *Ladie’s*, *Home Journal*, *Better Homes and Gardens*, *Family Circle*, *Life* e outras” (MENDES, 2020 [a], p. 33). Destacamos aqui a evidência do uso – complementar ou não – de materiais norte-americanos no planejamento pedagógico desta disciplina, que nos direciona a considerar a possibilidade de materiais didáticos norte-americanos nas demais disciplinas. Complementando o detalhamento da dinâmica das disciplinas ofertadas, encontramos também a seguinte anotação:

Na 8ª série dava-se ênfase à Puericultura e as alunas faziam lindos cadernos contendo gravuras e ensinamentos teóricos sobre gravidez, parto, cuidados com a saúde da gestante e do bebê e cuidados com a alimentação, aprendiam a aplicar injeções e noções de primeiros socorros.

Essas aulas eram dadas por médicos, enfermeiras e professoras de Ciências. (Drª Dâmina, Judith Cândido (Dona Dizinha), D. Nieta Macieira, entre outras (MENDES, 2020 [a], p.33).

Encontramos ainda, anotações acerca do conservatório de música fundado pelos norte-americanos, onde eram ministradas aulas do Instituto, dirigido primeiramente pela missionária Marta Roberts:

Era o Departamento de Música do Instituto Gammon, localizado no “campus” Kemper; havia cursos de bel canto, piano, violino, harmonia; solfejo, composição e corais; alunas e alunos cursavam ali até o 7º ano para a seguir, ingressar em conservatórios do Rio de Janeiro e receber o diploma. Para reger o coral vinham maestrinas e formadas em canto coral nos E. Unidos (MENDES, 2020 [a], p.43).

E, finalmente, considerando a significativa da presença de missionários norte-americanos no corpo docente do IPG, não poderíamos esquecer de abordar a influência do idioma inglês na educação de seus alunos: “Muitas vezes os missionários mal falavam o português e as palestras eram bilingues, o que acabava afinando os ouvidos dos alunos para a “Língua Inglesa” e incentivando o seu aprendizado” (Ibidem, p.46).

De modo a ilustrar presença dos missionários norte-americanos, trazemos a seguir uma lista, transcrita a partir de anotações pessoais encontradas<sup>7</sup>, que embora extrapolem o recorte temporal definido neste trabalho<sup>8</sup>, nos dão uma noção da influência e constante presença norte americana – e, portanto, sua cultura metodologia possivelmente importada.

1. Frank Fisher Baker – Reitor, pastor Evangélico e Professor de História Sagrada.
2. Irene Baker – Professora de História Sagrada.
3. Rev. Augusto Farnhan Shaw – Professor de Educação Física. Trouxe para o Gammon a 1ª bola de basquete (de Minas Gerais). Ensinou a técnica do jogo e deu ênfase ao esporte em geral.
4. Adele Vanorden Shaw – inspetora dos I e II anos do Ginásio, professora de Alemão e Francês.
5. Charles Clyde Knight – Reitor e professor de: Engenharia Agrônômica, Física, Inglês, Máquinas Agrícolas, Desenho e Construções Rurais.
6. Emma Fray – Professora de Inglês na Escola de Meninas (Kemper).
7. Catarina Bookwalter – Professora de Educação Física e responsável pelo refeitório masculino.
8. Elizabeth Kennedy – Professora de Economia Doméstica.
9. Sarah Lacy – Professora de Música, Dança e Sapateado.
10. Francis Hoppikins – Culinária
11. David Hoppikins – Manutenção
12. John Wheelock – Diretor da ESAL. Professor de História Natural. Moléstias das Plantas, Ginástica, Inglês, Botânica, Agronomia e Administração da Fazenda.
13. Marion (Mário) Sydenstricker – Professor de Inglês, fez parte do corpo administrativo da escola. Após trabalhar no Gammon, ele e sua esposa Margaret foram trabalhar em Dourados – MS, na missão Caiuás (trabalho com os índios) – Igreja, Escola e Hospital.
14. Laurence Gibson Calhoun – Reitor e professor de Filosofia e História Sagrada.
15. Elisa Calhoun – Professora de Escola Dominical.
16. David Brainard Lehman – Reitor e professor de História Sagrada.
17. Alice Lehman – Professora de Escola Dominical.
18. Lanston Randolph Harrison – reitor e professor de História Sagrada.
19. Heline Cortez Harrison – esposa do Rev. Harrison.
20. Margaret Carnahan – Diretora do Kemper e professora de Economia Doméstica.
21. Mildred Hommer – Professora de Música.
22. Bella Kolb – Professora de Artes Domésticas e de crianças no Curso Primário.
23. Guy Roberts – Professor de: História Natural, de Bacteriologia, Microbiologia e Veterinária.
24. Marta Roberts – Professora de Musical (vocal). Fundou o Departamento de Música do Gammon, no Campus Kemper (piano, violino canto lírico).
25. James Mc Cord – Professor de Inglês.
26. Heniqueta Iannehill – Diretora Técnica da escola de Meninas e professora de Pedagogia.
27. George Nash Morton – fundador do Colégio internacional (Campinas), hoje Gammon (1869). Administrador Financeiro.

---

<sup>7</sup> Lista completa transcrita de: MENDES, 2020 [b].

<sup>8</sup> A lista corresponde aos missionários presbiterianos que passaram pela instituição entre 1869 (ainda no Colégio Internacional de Campinas) à 1976 (o já então Instituto presbiteriano Gammon)

28. Rev. Edward Lane (Eduardo) – Fundador e Diretor do Colégio Internacional (hoje Gammon).
29. Carlota Kemper – Tesoureira da Missão, Relações Públicas, professora de Latim, Inglês. Tradutora do material didático para o português. Era poliglota e escreveu o livro “Português para Estrangeiros”. Ela escrevia as lições para as Escolas Dominicais do Brasil, de Portugal e dos E. Unidos.
30. Samuel Rhea Gammon – Reitor, professor de Filosofia, Pedagogia, Inglês, História Sagrada e Lógica. Em 1908 fundou a Escola Agrícola (hoje UFLA).
31. David Armstrong – professor de História Sagrada. Com sua esposa Henriqueta Armstrong fizeram parte do grupo que trouxe a mudança do Colégio Internacional para Lavras.
32. Henriqueta Armstrong – organista, regente de coros, professora de Música e diretora da Escola de Meninas. Com seu esposo David fundaram o Colégio Armstrong em Campo Belo.
33. “Nannie” Henderson (Adriana) – trabalhou no Colégio Internacional em Campinas (hoje IPG) em 1872. Foi a 1ª missionária enviada ao Brasil pela Missão Sul dos E. Unidos.
34. Marry V. Kirk – trabalhou no Colégio Internacional (hoje IPG). Foi a 2ª missionária enviada pela Missão Sul.
35. John Boyle e esposa Agnes Morton (1873) – trabalharam no Colégio Internacional (hoje IPG).
36. Franklin Cowan – missionário ainda jovem que foi trazido para Lavras pelo Dr; Gammon; estava com tuberculose e faleceu aqui. Está sepultado no Cemitério São Miguel (1894).
37. John W. Dabney – diretor do Colégio Internacional em Campinas (hoje IPG).
38. Kate E. Bias – missionária no Colégio Internacional (hoje IPG)
39. Willie (Guilhermina) Humphreys Gammon – 1ª esposa do Dr. Gammon. Relações Públicas; responsável pelos cuidados com os alunos internos na Chácara; fez o 1º sarau em Lavras em 1896.
40. Clara Moore Gammon – 2ª esposa do Dr. Gammon. Diretora Técnica do Curso Anexo do Ginásio, Diretora do Kemper, professora de História Sagrada e de Pedagogia.
41. Mary Parker Daskomb – não permaneceu em Lavras. Foi para São Paulo.
42. Elisa Moore Reed – 1ª professora em Lavras, juntamente com Sarah Chambers. Vieram trazendo a mudança de Campinas para Lavras. Foi diretora da Escola de Meninas.
43. Sarah Chambers – pioneira em Lavras, diretora da Escola de Meninas.
44. Mary Hall – professora de pintura.
45. Rev. Frank Fischer Baker – reitor e professor de História Sagrada.
46. Blanche Dunlap – professora e diretora da Escola de Meninas (1894).
47. Alice Genevieve Marchant – professora de inglês e História Sagrada; fundou a Sociedade Feminina da 1ª Igreja Presbiteriana em Lavras (SAF) – Sociedade Auxiliadora Feminina; Secretária Arquivista.
48. Ruth B. See – trabalhou em Lavras; fundou uma escola em Bom Sucesso juntamente com Henriqueta Armstrong (1913).
49. Catarina Cowan – professora na Escola de Meninas, professora de Inglês e História Sagrada.
50. Mary Hall – professora de Desenho.
51. Rev. Robert See – História Sagrada.
52. Dr. Horace Selden Allyn – médico e professor.
53. Emma Allyn – enfermeira na escola em Lavras.
54. Emma Fry Knig – diretora do refeitório do Ginásio (Nutrição).
55. Margaret Youell - Diretora da Escola de Meninas.
56. Ann Mary Kolb – professora de crianças - Curso Primário.
57. Catarina Cowan – professora de Inglês e História Sagrada.
58. Benjamin Harris Hannicutt – convidado por Dr. Gammon foi 1º diretor da Escola Agrícola. Professor de: Ciências Agronômicas, Administração e Tecnologia, Economia Rural. Foi vice-reitor em 1929. Promoveu a 1ª

Exposição Nacional do Milho em 1915 no recinto da escola Agrícola (hoje UFLA). Escreveu livros sobre Agrologia e o Livro do Milho.

59. Alva Hardie – chegou em 1900.

60. Rosa Mabel Davis – Diretora do Departamento de Artes.

61. May Schlish – professora.

Na década de 50 chegaram a Lavras os missionários:

1951:

- David J. Hopkins
- Frances H. Hopkins
- Albert B. Coit

1953:

- Mildred Homer
- C. Rogers Mac Laine
- Bárbara Mac Laine
- John Maxwell Stout
- Mary Helen Stouth

1955:

- Carl Joseph hahn
- Grace Esther Hahn

1958:

- Verlin Arnold Krabill
- Anna Jean Hinton Krabill<sup>9</sup> (MENDES, 2020 [b] p. 01-08)

Notemos que, nos atributos indicados em Carlota Kemper<sup>10</sup> (nº 28), é indicado que ela realizava a tradução dos materiais didáticos do inglês para o português. Sendo assim, isto nos indica que naquele Instituto, realmente havia o uso de material didático norte-americano, e sendo assim, outra evidência da possível utilização de referências da Escola Nova deweyana.

#### **4.1.2 – Democracia**

No que toca à característica Democracia indicada por Branco (2014), entendemos pela sua relação com suas considerações a respeito de John Dewey sobre a escola pública, da qual seria uma forma democrática de liberdade de pensamento e acesso ao crescimento individual por meio da educação, pudemos encontrar um paralelo

---

<sup>9</sup> Sobre esta lista em questão, é importante fazer a consideração de que a mesma é um dos mais importantes elementos constitutivos de nossa premissa básica, que demandaria um estudo mais aprofundado no sentido de identificar além dos nomes, as disciplinas, as práticas internas nas mesmas, a bibliografia adotada, enfim um aprofundamento que não nos foi possível face aos entraves administrativos do processo de pesquisa e contextuais da pandemia.

<sup>10</sup> Carlota Kemper com certeza é outra figura ímpar dentro do processo histórico do IPG: era o braço direito do “Dr. Gammon” e figura respeitadíssima na Lavras do período em questão. Com certeza é outro personagem desta história que carece de um estudo mais aprofundado.

nas anotações pessoais da curadora do Pró-Memória do Gammon. Em uma lista em que consta marcos referenciais datados da história da instituição, encontramos a seguinte anotação: “1904 – Realiza-se o sonho do Dr. Gammon: inicia-se a Escola de rapazes com o objetivo de preparar moços para uma vida útil, para o serviço honrado; havia estudantes jovens e alguns bem idosos em um curso do primário gratuito” (MENDES, 2019 [c], p.2-3).

Partindo do pressuposto de que o fato da oferta do curso ter se dado de forma gratuita, e que esta informação foi trazida juntamente ao fato de que o sonho do Dr. Gammon tenha vindo a ser concretizado, acreditamos que a oferta gratuita também faça parte dessa idealização. Consideramos esta evidência, uma importante ponte que nos direciona não apenas aos ideários democráticos da escola pública de John Dewey, como também à mobilização do intelecto e da moral protestante, de forma que tais cursos preparariam os sujeitos para uma efetiva participação dos sujeitos na comunidade, conforme o desenvolvimento de suas capacidades individuais. Portanto, consideramos esta evidência parte tanto da característica discutida neste tópico, quanto do próximo.

Do mesmo modo, encontramos outra evidência que se refere à oferta democrática para homens e mulheres.

O Colégio introduziu métodos e sistemas de ensino revolucionários, quebrou preconceitos, ajudou os menos favorecidos pela sorte, evangelizou...

O Colégio aceitava em suas classes meninas, que na época não tinham acesso aos estudos, bem como filhos de abolicionistas e de escravos já libertos que não podiam frequentar as escolas públicas. Para dar oportunidade de estudo às crianças e jovens que residiam em outras cidades dos diversos estados, foram criados os internatos masculino e feminino.

Uma vez que as meninas passaram a fazer parte do corpo discente da escola, houve o cuidado de ensinar a elas as “prendas domesticas” (Home Economics), como se fazia nos E. Unidos (MENDES, 2020 [a], p.18).

Esta passagem, nos chama a atenção, sobretudo, à importação dos modelos norte-americanos de educação para o Colégio, e à referência da introdução de métodos e sistemas de ensino revolucionários.

Temos ainda, outro indicativo apontando para a importância e o incentivo atribuído à participação dos alunos à grêmios e grupos que contribuíssem para seu desenvolvimento e atuação democrática na sociedade:

Além das “prendas domésticas” (culinária, puericultura, bordado, pintura) e dos esportes, procurava-se desenvolver a parte sócio cultural com a criação

de grêmios recreativos e literários, visando o gosto pela oratória e um conhecimento mais profundo da arte em geral (MENDES, 2020 [a], p.28).

É uma referência ainda, ao incentivo à formação integral dos alunos, respeitando suas aptidões e interesses pessoais, para que, a partir de sua individualidade, atuassem em pro de um objetivo comum, assim como apontado por outra característica delineada neste trabalho.<sup>11</sup>

#### **4.1.3 - Mobilização intelecto e moral para a participação na comunidade**

Em um dos achados nas anotações pessoais, das quais têm nos valido como substancial subsídio de informações neste trabalho, nos traz importantes elementos acerca da metodologia empregada no Jardim de Infância do IPG. Para além da evidência da presença do caráter pragmático, e da mobilização de corpo e mente acentuado pela valorização do esporte, o que nos chamou mais a atenção foi a utilização da brincadeira com intuito instrutivo, de modo que as experiências – brincantes -, portanto, modulassem a formação intelecto e moral das crianças. O achado em questão se refere a uma colagem – não sabemos a fonte, mas ao que nos parece, tenha sido de um jornal ou prospecto – presente em uma das anotações, ao qual se refere à criação do Jardim de Infância<sup>12</sup>:

[...] O preparo para entrada na vida escolar melhor se efetua no Jardim de Infância. Aí a criança aprende a brincar com intuitos instrutivos. A mentalidade é disciplinada sem perceber o fato.

Brincam, cantam desenham, cortam papel, ouvem e contam histórias, num ambiente de alegria e camaradagem. O ano corre veloz – e prestes entram no primeiro ano primário sem aquele rude “shock” tão certo quando não houver este período preliminar de ajustamento.

Todo pai deve conceder ao seu filho esta grande oportunidade de assistir pelo menos um ano o Jardim de Infância (MENDES, 2020 [a], p.19).

Nesta anotação, portanto, encontramos o uso do termo “instrutivos” e a ideia de uma mente disciplinada, nos remetendo à concepção tradicionalista de educação. Nesse sentido, podemos visualizar que embora alguns aspectos de uma pedagogia tradicional ainda estejam presentes, existe ali o interesse de transformar o processo de aprendizado algo mais prazeroso para a criança, além da preocupação com a transição entre o jardim

---

<sup>11</sup> No que toca a categoria “democracia” é importante considerar a distinção entre o seu entendimento na perspectiva estadunidense e na perspectiva brasileira nas primeiras décadas do séc. XX. Elemento que careceria de um aprofundamento de discussão, que por ora não é objeto deste estudo.

<sup>12</sup> Abaixo da colagem, há a seguinte legenda: “Foi criado o Jardim de Infância, hoje Educação Infantil (Kindergarden)” (MENDES, 2020 [a], p.19)

de infância e o curso primário. Pelo exposto, compreendemos então, que temos aqui mais uma evidência dos pressupostos divulgados pelo movimento escolanovista.

#### **4.1.4 - Valorização das experiências no âmbito das relações sociais como fonte de crescimento**

Sobre esta “característica” igualmente nos valem do documento “anotações pessoais” nas quais pudemos encontrar indícios da valorização das relações pessoais no interior do Instituto. Ao relatar um pouco sobre o ufanismo gammonense, ao qual é relacionado ao sentido de vangloriação, no sentido de orgulho ao pertencimento, encontramos o seguinte trecho:

O ufanismo gammonense tem, na verdade, várias vertentes. A 1ª delas é que alunos dos internatos tinham na escola o seu 2º lar e isso implicava em boa alimentação, cuidados “maternais” ou “paternais”, um quarto confortável, amigos (a). Era na verdade o 2º lar amado e respeitado. Os norte-americanos são ufanistas por natureza e por aprendizado e, com certeza, transmitiam a ideia vigente para os alunos (MENDES, 2019 [b], p.01).

Nesse sentido, entendemos por uma relação direta à característica valorizada por John Dewey, de que as relações pessoais são necessárias para o desenvolvimento individual, de modo que percebemos a valorização desse aspecto na cultura escolar do IPG.

#### **4.1.5 - Aplicabilidade/mobilização corpo e mente, teoria e prática**

A característica aqui abordada, nos remete, sobretudo, à valorização da experiência, da aplicabilidade ou pragmatismo deweyano que já abordamos anteriormente. Mas assim como abordado por Branco (2014), também nos remete à valorização das amplas experiências, como a mobilização não apenas da mente, como também cuidado e mobilização do corpo.

Destacamos aqui a passagem encontrada nos escritos pessoais ao qual estudamos, que retrata justamente essa presença de formação para o corpo e mente no IPG: “O Colégio sempre ofereceu um ensino de qualidade objetivando a formação integral do aluno (mente, corpo, espírito). Esse fato os levava ao sucesso profissional” (MENDES, 2019 [b], p.01). No mesmo sentido, ainda o mesmo documento,

encontramos uma passagem que se refere aos anos 1950 como a “década de ouro no esporte gammonense” (Ibidem, p. 02).

Tal valorização do esporte pela instituição também pode ser evidenciada no livro *Abram alas, estudantes!* de Marcus Vinicius de Lima Arantes (2008), uma obra dedicada a realizar um levantamento de informações das vitórias, eventos e dos grandes feitos do esporte gammonense. Na mesma linha de raciocínio, encontramos a seguinte anotação: “Aos rapazes ensinavam-se os mais variados esportes e técnicas industriais” (MENDES, 2020 [a], p.19). Nesta frase, percebemos a valorização da mobilização do intelecto e da moral para a atuação na sociedade, ao qual o ensino de técnicas industriais preparava o sujeito para o mercado de trabalho, enquanto o ensino de variados esportes delineava uma educação integral.

No âmbito da atuação esportiva do IPG, que deixa evidente a valorização do esporte dentro da instituição, encontramos ainda:

Nos esportes, os alunos sempre se destacaram fornecendo ao Brasil e à América do Sul vários campeões em muitas modalidades: atletismo, futebol (as primeiras bolas de basquete e futebol, no Brasil, foram trazidas pelos missionários), tênis, vôlei, lançamento de dardos, de pessoas, beisebol, “criquet” e outros.

A Escola Americana possuía campos, pistas e promovia competições esportivas anualmente; para esses torneios, ensaiavam-se torcidas meses antes[...]. O Colégio foi o primeiro a realizar demonstração de ginástica feminina, dança moderna e acrobacia masculina (MENDES, 2020 [a], p. 20).

Nesta passagem em especial, percebemos a ampla variedade de esportes que eram incentivados dentro do IPG, de forma tal que pudesse atender aos interesses de todos os alunos. Compreendemos, portanto, que diante de todas as referências ao esporte, somados ainda à outras passagens indicadas ao longo do texto, fica evidente a visão do Instituto em relação à importância da formação integral do sujeito para seu desenvolvimento, o que vai de encontro diretamente às ideias de Dewey indicado por Branco (2014).

#### **4.1.6 – Outras evidências encontradas**

Em consonância com o pragmatismo Deweyano apresentado por Aranha (2006), encontramos no livro “Amizades que Fazemos” – do acervo PM-IPG, de Bezerra (2011), uma evidência das práticas desenvolvidas no Edifício Carlota Kemper do

Instituto Presbiteriano Gammon<sup>13</sup>. No trecho encontrado, o autor se refere à horta do Clube Agrícola - ou Clube 4H - cuidado pelos alunos do primário, ao qual seu símbolo se trata de

[...] um trevo de quatro folhas em feltro verde significando crescimento com um H vazado em cada folha significando o branco pureza. [...] visava a aprendizagem na prática, a princípio ligada a trabalhos agrícolas. Lema: Comprometo minha cabeça para pensar mais claro, meu coração para maior lealdade, minhas mãos para maior serviço e minha saúde para uma vida melhor para meu clube, minha comunidade, meu país e meu mundo. Clube 4S era uma adaptação latino americana dos 4H – mesmo símbolo, substituindo o H pelo S. Lema: Saber para sentir, saúde para servir) (BEZERRA, 2011, p. 73).



Fig. 1: Símbolo do clube 4H.

Fonte: Bezerra, 2011, p.74.

Outra evidência que podemos trazer, no qual fica destacado a utilização de métodos modernos na práxis pedagógica da instituição, é o trecho encontrado por Meira (2009), no prospecto de 1909 onde aponta que no Instituto Evangélico “As aulas estarão sob direção de professores habilitados e especializados; o ensino será ministrado segundo os métodos aprovados pela ciência da pedagogia moderna” (Prospecto do Instituto Evangélico de 1909 apud MEIRA, 2009, p.147). Ainda segundo o autor, nos documentos oficiais da escola, era constantemente divulgado que a instituição “periodicamente enviava professores brasileiros aos Estados Unidos para cursos de aperfeiçoamento” (MEIRA, 2009, p. 149-150).

---

<sup>13</sup> O IPG em Lavras de constitui de dois conjuntos: o original conhecido como “chácara” que hoje fica próximo à UFLA – arredores de Lavras no séc. XIX – e que à época era o “campus dos meninos”. Já o segundo conjunto – o Carlota Kemper atual – era o alojamento das meninas situado no centro da cidade, ao lado da praça central.

No mesmo sentido, Bezerra (2011) nos subsidia com suas contribuições a respeito de sua formação na mesma instituição, ao que nos parece, também entre as décadas de 1940 e 1950. O autor nos indica uma lista de livros didáticos utilizados na época, como a Enciclopédia Infanto-Juvenil e as estampas do sabonete Eucalol. Sobre a lista em questão, Bezerra faz ainda, referência à utilização dos livros didáticos *Manual de Espanhol*, *Geografia Geral*, *Geografia Humana do Brasil*, *História do Brasil*, *História Geral*, *História Antiga e Medieval* e *Programa de Desenho*, conforme apresenta a Figura 3, que confirmam os apontamentos de Abreu (2003, p.324) a respeito da obrigatoriedade de inserção “de livros de autores brasileiros, bem como a obrigatoriedade do ensino de geografia e história do Brasil, com ênfase na educação moral e cívica” nas escolas brasileiras.

No que toca ao “sabonete” Bezerra informa que o mesmo trazia uma série de estampas alusivas a temáticas nacionalistas de naturezas diversas, sendo que no verso do sabonete, tinha-se textos explicativos referentes às mesmas. “Segundo o autor esta era uma importante fonte de “aquisição” de conhecimentos gerais pelos garotos da época”. Consideramos importante a indicação dessas estampas (Fig. 2), pois evidenciam serem elementos constitutivos do projeto nacionalista getulista dos anos 1930 e 1940.



Fig.2: Estampas dos sabonetes Eucalol.

Fonte: Bezerra, 2011, p.43



Fig.3: Livros didáticos utilizados no IPG.

Fonte: Bezerra, 2011, p.44-45

No que toca a estas últimas considerações entendemos serem importante no sentido de indicar um alinhamento da política educacional interna do IPG em relação aos ditames das diretrizes educacionais daquele contexto, no entanto, igualmente nos parece que por outro lado o instituto não abriu mão de sua autonomia no sentido de incentivar e implementar práticas inovadoras do ponto de vista metodológico como indica o Clube 4H.

Quanto ao restante da discussão, em especial quanto às relações brasileiras com o escolanovismo deweyniano e deste com as práticas educacionais internas do IPG, estas têm graus de comprobabilidade e consistência teórica diferenciados. Sendo alguns deles compatíveis com o que se espera de um trabalho de conclusão curso e outros, que sem dúvida necessitam de maior aprofundamento, o que não ocorreu em função dos imprevistos apontados.

Importa também chamar a atenção – num exercício de recapitulação dos motivos que incentivaram este trabalho – que começou com o relato encontrado no site da Igreja Presbiteriana de Campinas – que destacava a presença de uma pedagogia inovadora, trazida por George Morton para o Colégio de Campinas – no final do séc. XIX e que posteriormente foi transferido para a cidade de Lavras.

Chama igualmente a atenção quanto à numerosa presença de missionários americanos que circularam pelo corpo docente do Instituto naquele período – um total de 73 somados aqueles do CIC e do IPG – presença essa que com certeza merece um aprofundamento melhor do nosso “microscópio” da metodologia, no sentido de

apreender mais profundamente quais as práticas educacionais que adotavam e quais os fundamentos teóricos delas; quais livros vieram dos EUA e quais eram seus autores; como era a cultura bilíngue interna do IPG; qual a contribuição dos missionários norte-americanos<sup>14</sup> na cultura Lavrense e regional.

Um maior aprofundamento nas “anotações pessoais” a retomada das entrevistas temáticas nos permitiram avançar neste terreno no futuro. No entanto, o conjunto nos leva a acreditar que realmente naquele Instituto, se constituía o lócus de uma pedagogia vinda diretamente dos Estados Unidos, diferentemente daquela presente e recontextualizada<sup>15</sup> nos demais territórios do país.

---

<sup>14</sup> Existem com certeza estudos nesta direção com relação à Escola Superior de Agricultura Lavras indicando influência até mesmo nacional; literatura sobre a influência do IPG nos esportes e relatos esparsos sobre contribuições na música, cultura geral. Mas fica evidente que há espaço ainda para muita prospecção.

<sup>15</sup> O tema “recontextualização” tem sua origem nas considerações de Basil Bernstein no que toca às políticas educacionais e curriculares. Entendemos sua relação com a questão aqui demonstrada, no entanto nos eximimos de um aprofundamento do estudo deste tema em função do foco em atenção.

## 5.0 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o delineamento de nossa pesquisa, baseados nos pressupostos da Micro-História construímos o caminho investigativo ancorados nas informações acerca: das metodologias praticadas no Colégio Internacional de Campinas; os estudos sobre o movimento escolanovistas e os acervos: pessoal da curadora do PM-IPG e do próprio IPG.

Nesse sentido, utilizamos enquanto metodologia principal a análise documental, pela qual pudemos analisar preceitos teóricos acerca do escolanovismo, tanto no âmbito geral quanto nacional. Dentre as citadas *metodologias inovadoras* do Colégio Internacional de Campinas enaltecidas pela imprensa e literatura campineira do final do séc. XIX, aos estudos do próprio escolanovismo em seus elementos fundantes e por sua trajetória brasileira, nossos estudos e pesquisas nos permitiram também um passeio pelos corredores do IPG dos anos 1940 e 1950.

Portanto, os resultados, se não conclusivos em função de empecilhos causados pela pandemia de COVID-19, apontaram para uma confirmação da hipótese apresentada, com base em uma triangulação entre vários elementos históricos apresentados – estes sim, comprovados – tais como: as metodologias praticadas no Colégio Internacional de Campinas; aos estudos do próprio escolanovismo em seus elementos fundantes e por sua trajetória brasileira; e a descrição das práticas e métodos aplicados na escola patrocinado tanto pelo acervo de um museu quanto dos escritos de sua curadora, somados a uma lista de professores estrangeiros, que, entendemos ser de extrema importância ao nosso estudo, ainda que careça de maiores aprofundamentos, o que não nos foi possível.

Sendo assim, no conjunto, a contribuição deste trabalho, somada a outros já existentes, nos confirmam a importância do IPG na história e cultura regional do sul e sudeste de Minas e que, com certeza resvala na UFLA.

## 6.0 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Humberto Magela de. **Inspeção escolar:** do controle à democratização do ensino. Pós em revista. Belo Horizonte: n. 6, 2013.

ARANHA, Mara Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia** – Geral e Brasil. Revisada e ampliada 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANTES, Marcus Vinicius de Lima. Abram alas, estudantes! Os anos de ouro do esporte no Gammon. Belo Horizonte: Gráfica e Editora O Lutador, 2008. 216p.

BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História:** especificidades e abordagens. Petrópolis. RJ: Edit. Vozes. 204p

BEZERRA, Araken Amâncio. **Amizades que fazemos.** Curitiba: O Lutador, 2011.

BRANCO, Maria Luísa Frazão Rodrigues. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 40, n. 3, p.783-798, jul./set. 2014.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinquenta.** Educação e Pesquisa. v.25, n.2, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** Entrevista. 6ª ed., São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.

Igreja Presbiteriana de Campinas. **Colégio Internacional.** Disponível em: <https://www.ipcamp.org.br/colégio-internacional/>. Acesso em: 14 de out. de 2020.

MONTES CASTANHO, Sergio Eduardo. **Colégio Internacional de Campinas:** luzes da fé e da razão. Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Campinas. 2019. Disponível em: < <https://ihggcampinas.org/2019/10/04/colégio-internacional-de-campinas-luzes-da-fe-e-da-razao/> >. Acesso em: 03 de mar. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19ª ed., São Paulo: Edições Loyola, v.2, 2003.

MEIRA, José Normando Gonçalves. **Ciência e Prática:** Ensino Agrícola na Educação Presbiteriana em Minas Gerais (1908-1938). 2009. Tese (Doutorado em História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2009.

MENDES, Vanda Amâncio Bezerra. Escritos da curadora do Pró-Memória do Instituto Presbiteriano Gammon. Lavras, 2019 (a). 06 p.

\_\_\_\_\_. Escritos da curadora do Pró-Memória do Instituto Presbiteriano Gammon. Lavras, 2019 (b). 03 p.

\_\_\_\_\_. Escritos da curadora do Pró-Memória do Instituto Presbiteriano Gammon. Lavras, 2019 (c). 05 p.

\_\_\_\_\_. Escritos da curadora do Pró-Memória do Instituto Presbiteriano Gammon. Lavras, 2020 (a). 60 p.

\_\_\_\_\_. Escritos da curadora do Pró-Memória do Instituto Presbiteriano Gammon. Lavras, 2020 (b). 08 p.

RODRIGUES, Ângelo Constâncio. Introdução: a ideia do plantio. In: RODRIGUES, Ângelo Constâncio. **A Escola Superior de Agricultura de Lavras/ESAL e a Universidade Federal de Lavras/UFLA: a trajetória de uma transformação.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 18-49, 2013.