

VIRGÍNIA SALES GEBRIM

**PSICOLOGIA E PEDAGOGIA NOVA NO BRASIL:
SABERES E PRÁTICAS ESCOLARES NOS RASTROS DA
CRIANÇA**

**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
PUC/SP
SÃO PAULO
2006**

VIRGÍNIA SALES GEBRIM

**PSICOLOGIA E PEDAGOGIA NOVA NO BRASIL:
SABERES E PRÁTICAS ESCOLARES NOS RASTROS DA
CRIANÇA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora no Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

PUC/SP

SÃO PAULO

2006

**PSICOLOGIA E PEDAGOGIA NOVA NO BRASIL:
SABERES E PRÁTICAS ESCOLARES NOS RASTROS DA
CRIANÇA**

COMISSÃO JULGADORA

O passado não conhece o seu lugar, está sempre no presente.

Mário Quintana

Para as minhas sobrinhas Gabi,
Fernanda, Thaís, Jordana e Eduarda.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, especialmente meus pais, Magda e Amim, e a Denise pelo apoio afetivo e incondicional.

Aos amigos e colegas da Universidade Católica e da Universidade Federal de Goiás, do Departamento de educação e do NEPPEC, que de diferentes formas estimularam e ao mesmo tempo compartilharam comigo esta tese

À professora Mitsuko Antunes pela atitude solidária e pelo exemplo profissional.

Às professoras Cláudia Davis, Marisa Todescan, Maria do Carmo Guedes e Marília Gouvêa de Miranda, pelas sugestões, críticas e comentários instigantes que recebi no meu exame de qualificação.

À Biblioteca Municipal Mário de Andrade, em São Paulo, que me permitiu o registro fotográfico das obras da coleção Biblioteca da Educação, que acompanham este trabalho.

À Universidade Católica de Goiás pela licença concedida para realizar o doutorado.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pelo auxílio financeiro proporcionado no correr do curso e sem o qual não seria possível a realização desta tese.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar e investigar um projeto editorial pioneiro, voltado para a formação do professorado brasileiro, a Coleção “Bibliotheca de Educação”, dirigida e organizada por Lourenço Filho. Com isso, espera-se conhecer mais profundamente uma das contribuições da psicologia para a educação, que visam à formação de uma “cultura pedagógica” sobre a criança, especialmente nas décadas de 1920 e 1930. Buscou-se trazer à tona, por intermédio da análise de duas obras selecionadas: *A lei biogenética e a escola ativa*, de Adolphe Ferrière, e *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, de Lourenço Filho, as teorias e as formulações pedagógicas, oriundas de um conhecimento psicológico que, possivelmente, contribuíram, naquele momento, para sustentar, informar e engendrar uma concepção de criança. Essas obras indicam que as formulações propostas nesses discursos trazem uma perspectiva de aprendizagem que, via de regra, subordina a criança a uma perspectiva psicométrica, destacando a escola como instituição socializadora. Frente a isto, há evidências de que o conhecimento da psicologia experimental, proposto nessas obras, posiciona-se favorável aos mecanismos de adaptação social, legitimados por procedimentos psicotécnicos que, em nome da ciência, foram divulgados e veiculados aos educadores brasileiros.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze and investigate a pioneering editorial project, “the Education Library” collection, directed towards Brazilian teacher formation, which was organized and headed by Lourenço Filho. Through this study it is hoped to understand better and in greater depth the contributions of psychology to education, which aimed at the formation of a “pedagogical culture” on the child, especially in the 1920s and 30s. By means of an analysis of two select works: Adolphe Ferriere’s *The Biogenetic law and the active school* and Lourenço Filho’s *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, an effort was made to focus on the theories and pedagogical formulations, arising out of a psychological knowledge which at that time very possibly contributed to sustaining, informing and producing a concept of the child. These studies indicate that the formulations proposed in this discussion present a perspective on learning which, as a rule, subordinates the child to a psychometric perspective, while highlighting the school as a socializing institution. Given this fact, there is evidence that the knowledge of experimental psychology, proposed in these studies, would favor the mechanisms for social advancement, legitimized by psycho-technical procedures, which, in the name of science, were spread and disseminated among Brazilian educators.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A PEDAGOGIA ENTRE A ARTE E A CIÊNCIA: A PSICOLOGIA EXPERIMENTAL PEDE PASSAGEM	16
1.1 A ASCENSÃO E O DECLÍNIO DO ENSINO INTUITIVO	19
1.2 A EMERGÊNCIA E A CONSTITUIÇÃO DE UM MÉTODO DE ENSINO CIENTÍFICO: EDUCAR É ARTE OU CIÊNCIA?.....	29
1.3 A PSICOLOGIA EXPERIMENTAL ENTRA EM CENA: A PEDAGOGIA É CIENTÍFICA.....	36
1.4 A PSICOLOGIA EXPERIMENTAL AO ALCANCE DO PROFESSOR	38
1.5 A CRIANÇA SOB MEDIDA: O PENSAMENTO DE LOURENÇO FILHO	43
2. A DIFUSÃO DOS SABERES E PRÁTICAS DA ESCOLA NOVA: O LIVRO COMO DISPOSITIVO ESTRATÉGICO	55
3. RELAÇÃO PSICOLOGIA E PEDAGOGIA NOVA: CONHECIMENTOS DISPOSTOS NA COLEÇÃO BIBLIOTECA DE EDUCAÇÃO.....	66
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
3.2 ANÁLISE DA OBRA: A LEI BIOGENÉTICA E A ESCOLA ACTIVA	75
3.3 ANÁLISE DA OBRA: TESTES ABC PARA VERIFICAÇÃO DA MATURIDADE NECESSÁRIA À APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
BIBLIOGRAFIA	114
ANEXOS.....	121

INTRODUÇÃO

A psicologia tem se configurado, especialmente a partir do século XX, no Brasil, como um campo de conhecimento privilegiado no trato das questões educativas. Ao se espriar nos métodos de ensino, nas concepções de aprendizagem e desenvolvimento, na formação de professores e nas diretrizes curriculares, a presença da psicologia, se por um lado é significativa, por outro lado tem sido objeto de críticas e de análises que questionam sua contribuição.

Longe de ser harmoniosa, como poderia parecer, na verdade a relação entre psicologia e pedagogia é crivada de conflitos, atribuindo-se à psicologia, muitas vezes, a responsabilidade pelas mazelas da educação ou, ainda, que a psicologia tem reduzido o campo educacional a questões psicológicas, provocando um “eclipse” nessa apreensão, estabelecendo freqüentemente um viés na leitura e no tratamento das questões educacionais.

Autores como Cambi (1999) e Luzuriaga (2001), ao exporem as teorias educacionais modernas, as caracterizam como “pedagogias psicológicas”. De fato, as concepções pedagógicas que se estabelecem no século XX entrelaçam-se de tal forma com os conhecimentos oferecidos pela psicologia, que é possível considerar a primazia dos conhecimentos psicológicos na constituição das pedagogias modernas.

No Brasil, certamente, um dos fatores que contribuíram para a problemática relação entre psicologia e educação constituiu-se da situação provocada pela guinada que mudou o foco sobre os métodos de ensino para os processos de aprendizagem. Capitanado pelas formulações das “novas proposições pedagógicas”, que começavam a vigorar no século XX, o “como ensinar” foi substituído pelo “como se aprende” e, nesse processo, a psicologia emergiu com os fundamentos necessários para se conhecer a criança. Ganhava terreno o conhecimento psicológico, em especial a psicologia experimental, em detrimento dos fundamentos didáticos e filosóficos que amparavam os métodos de ensino.

Ao trazer à tona as formulações da psicologia em relação à educação, pode-se afirmar que a presença da psicologia na educação é vigorosa o suficiente para se perceber que, grosso modo, os objetivos e meios educacionais são definidos, em geral, por parâmetros próprios da psicologia. Essa subordinação ao

conhecimento psicológico, caracterizada freqüentemente como "psicologismo na educação", espelha, de um lado, as inúmeras contribuições da psicologia na educação e, por outro lado, a inevitável simplificação dos conhecimentos considerados psicológicos no trato dos fenômenos educativos.

A saída desse embaraço, acredito, está nas investigações das origens e percursos que a psicologia desenvolve no encontro com a educação, especialmente no momento em que a primeira se estabelece como ciência autônoma. Vejo que recentemente há um interesse maior em discutir e analisar essa problemática. Inúmeros estudos, como os realizados por Antunes (1991 e 1999), Massimi (2004) e Campos (1992 e 1999), entre outros, têm dado mostras, dispondo e revelando a imbricada relação psicologia e educação no Brasil.

Por refletir e pensar que a contribuição da psicologia na educação é importante, pretendo, neste estudo, realizar um caminho pouco explorado: uma retomada da história da psicologia, em especial em suas relações com a pedagogia nova, por intermédio de uma produção cultural: o livro.

Nessa perspectiva, este trabalho procura assinalar algumas pistas sobre as contribuições da psicologia para a pedagogia no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930. Para isso, debruça-se sobre a coleção "Bibliotheca de Educação", no período entre 1927 a 1941, propondo-se a enveredar-se e a rastrear um determinado produto cultural, operando com os conteúdos do pensamento educacional, isto é, com a materialidade dessa produção psicopedagógica. Sobre essa possibilidade, afirma Catani (1995):

Tais repertórios podem fornecer materiais básicos, dados que funcionam como ponto de partida para a localização de pesquisas sobre história da educação, das práticas ou das disciplinas escolares e dos sistemas de ensino. (p.43)

Pretende-se investigar, portanto, por meio dessa publicação, a produção, circulação e disseminação de conhecimentos de uma determinada área, a psicologia, da qual decorre uma concepção psicopedagógica sobre a criança, dirigida aos agentes diretamente envolvidos nesse processo: os educadores brasileiros.

A abordagem adotada neste estudo, ao eleger a criança como foco a ser rastreado, foi motivada pelo fato de que a psicologia, em grande parte, foi chamada a contribuir no campo pedagógico pelo que oferecia naquele momento, isto é, o conhecimento indispensável sobre a criança: o científico.

O processo de autonomização da psicologia, isto é, seu reconhecimento como área específica de conhecimento, no Brasil, foi construído, sobretudo, em sua relação com a educação, especialmente a chamada escola nova¹. Essas condições ímpares, articuladas à necessidade de expandir a escolarização no Brasil, trazem em seu bojo a criação de um sistema de ensino público e fornecem elementos indispensáveis para a compreensão da idéia de criança, tal como é conformada na pedagogia nova.

Nesse sentido, a proposta aqui a ser desenvolvida busca contribuir para trazer à tona as possíveis contribuições da psicologia para a educação no Brasil, especialmente os estudos sobre a criança e as necessidades de escolarização, considerando que:

No novo discurso pedagógico que põem em circulação é produzido um novo cânone a regular as práticas escolares e são as novas ciências da educação que são chamadas a dizer a verdade sobre a criança (Carvalho, 2002, p. 393).

Se, por um lado, as reformas educacionais implementadas nas décadas de 1920 e 1930 representavam a marca inaugural de uma "nova" proposta pedagógica, por outro, livros, "coleções" e periódicos que começariam a circular nesse período desempenharam um papel fundamental na propagação dessa proposta pedagógica: funcionariam como dispositivo estratégico na formação de professores.

Se a divulgação da pedagogia da escola nova para o professorado era o objetivo a ser atingido, a estratégia adotada pelos educadores renovadores pretendia assegurar que o impresso editado funcionasse como um dispositivo de

¹A escola nova é orientada neste estudo pela definição de Lourenço Filho (1930;1978, p.17): "(...) todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino. Inicialmente, esses princípios derivam de uma nova compreensão das necessidades da infância, inspirada em conclusões da Biologia e da Psicologia".

conformação das novas práticas pedagógicas, fornecendo o sustentáculo teórico para os professores.

A estratégia delineada pelos reformadores consistia em coordenar, organizar e subsidiar uma nova cultura pedagógica. O impresso, como produto cultural, deveria ser um instrumento de conformação de uma escola nova para os professores.

Considero que o estudo das coleções pedagógicas, especialmente as editadas nas décadas de 1920 e 1930, constituem expressões indiciárias do período e podem nos auxiliar a compreender, analisar, enfim conhecer melhor o discurso pedagógico, com vistas a formar uma cultura pedagógica, dirigida especialmente aos educadores, materializada em um dispositivo estratégico: o livro.

Essas considerações permitem compreender que a análise aqui desenvolvida não pretende se inscrever no campo da história das mentalidades, um enfoque que tem sido freqüente em estudos históricos. Na verdade, ao projetar este trabalho, preoquei-me em desenvolver e encaminhar minha reflexão por um ângulo pouco explorado pelos estudos que tratam das relações entre psicologia e educação, na perspectiva de um elemento cultural: o livro.

Busco captar os registros, as pegadas, os sinais e os rastros, as linguagens de um momento histórico. Levo em conta, como não poderia deixar de ser, as contradições daquele momento, como lembra Benjamim:

A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”. (..) O historicismo se contenta em estabelecer um nexo causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário” (Benjamim,1996, p.232).

Nessa perspectiva, este trabalho debruça-se sobre a coleção “Bibliotheca de Educação”, para investigar as possíveis contribuições que a psicologia forneceu à pedagogia nova em relação à criança. Os caminhos desta pesquisa

fizeram-me debruçar sobre diferentes fontes da história da educação e da psicologia, bem como o restrito material sobre a produção do livro no Brasil.

No primeiro momento, busco expor o desenvolvimento e a constituição histórica da relação entre psicologia e pedagogia nova, destacando como as mudanças nas práticas escolares foram operadas, incorporando cada vez mais as contribuições da psicologia, em especial a relativa à criança.

No segundo momento, busco descrever e situar a importância que o livro, como instrumento estratégico na formação de uma cultura pedagógica, adquire na “pedagogia nova”, expressando e veiculando formulações dirigidas aos educadores.

Ao operar com a análise do material presente nessa coleção, pude apreender e situar as formulações dirigidas à criança pela psicologia experimental. O resultado dessa intervenção, disposto no rastreamento do discurso psicológico, por intermédio das duas obras selecionadas, fornece as expressões teóricas desse pensamento, como se pode verificar na parte final deste trabalho.

Essas investigações permitiram-me concluir que, vistas sob o ângulo da análise aqui realizada, posso inferir que a condição de escolar atribuída à criança circunscreve uma idéia que sanciona a escola como um espaço no qual os processos de aprendizagem da criança são subordinados a uma avaliação de suas capacidades pela via da psicometria.

E mais, a obra central da escola (os processos de aquisição do conhecimento, de aprendizagem do ler e do escrever, para todas as crianças) coloca-se em um plano secundário nos discursos de autores como Lourenço Filho e Ferrière. Pode-se observar que a preocupação maior, explicitada nas duas obras analisadas, dirige-se à necessidade de constituir o espaço escolar como um lugar de ajustamento, de disciplina e de transmissão de valores sociais.

Por isso, tudo indica que a “escola nova”, no início proclamada a “guardiã da criança”, no correr de sua implementação, nos sistemas públicos de ensino no Brasil, volta-se “contra” a criança, à medida que promove, sob a batuta da psicologia experimental, “uma diáspora” dos processos investigativos sobre ela, a criança.

**1. A PEDAGOGIA ENTRE A ARTE E A CIÊNCIA: A
PSICOLOGIA EXPERIMENTAL PEDE PASSAGEM**

Durante os anos 1920 e 1930, inúmeros educadores, comprometidos com os princípios da chamada escola nova, efetuaram reformas educacionais em diversos estados brasileiros.

Objetivando introduzir métodos de ensino que rejeitavam os fundamentos pedagógicos da escola tradicional, promovendo uma mudança na compreensão dos processos de aprendizagem, as proposições pedagógicas da escola nova no Brasil, ao se difundirem, orientaram e penetraram nas práticas educativas de tal forma que é possível afirmar que: “(...) é toda uma nova pedagogia que inicia sua trajetória no período, ao serem indicadas e ressaltadas as condições ótimas para o funcionamento do novo modelo que deve apresentar a situação de ensinar-aprender” (Nagle, 2001, p. 314).

Com a disseminação da chamada pedagogia da escola nova no Brasil, um exame dos programas de ensino, dos fundamentos curriculares, bem como das transformações na didática e na metodologia de ensino revela a principal preocupação do movimento reformador: criar uma nova escola primária, alicerçada numa nova concepção de criança.

É em nome da criança, de suas necessidades e interesses, que a escola nova faz uma contraposição aos métodos tradicionais de ensino:

(...) Ao aspecto lógico das matérias se contrapõe o aspecto psicológico, tomando-se por base a importância atribuída aos interesses e necessidades da criança, bem como a exigência de lhe proporcionar uma formação plena, integral, tanto do espírito quanto do corpo. (Nagle, 2001, p. 322)

De maneira geral, se o movimento da escola nova – como já foi mencionado – trouxe profundas modificações no papel do educador, na noção de aprendizagem e nos processos de ensino, todas essas reformulações pedagógicas foram constituídas no lastro de um fundamento: uma nova concepção de criança.

A representação que se articula sobre a condição infantil centra-se em suas necessidades e interesses, bem como nas etapas de seu "desenvolvimento natural", pois conta "com a plasticidade da natureza infantil, com sua

adaptabilidade, com sua capacidade natural de ajustamento a fins postos pela sociedade" (Carvalho, 1997, p. 286).

Ao entrar em cena essa representação de criança, ganhava corpo uma radical mudança no papel do educador. A atuação docente deveria dirigir-se para viabilizar e garantir os meios para que a criança pudesse se desenvolver naturalmente, vista sob o ponto de vista do indivíduo, ou melhor, das diferenças individuais, como diz Lourenço Filho:

Hoje o mestre sabe que está em face dos educandos similares em grupos, mas todos diferentes entre si, e que, em consequência, terá de se adaptar o ensino não só em relação às fases evolutivas, mas também às diferenças de cada aluno em particular. (1930; 1978, p. 73)

Nessa perspectiva, qual seria o papel que a pedagogia nova reservava para a psicologia? A psicologia entraria em cena nesse processo numa posição privilegiada, constituindo-se em um dos principais instrumentos de explicação do fenômeno educativo, ou melhor, no braço científico e técnico da nova concepção de educação:

Vistos sob o prisma de uma concepção mais ampla de sociedade, escolanovismo e Psicologia foram, em verdade, uma das manifestações de um projeto social para o Brasil, calcado no ideal de modernização e da elevação do país ao patamar das nações ricas e poderosas. Em outras palavras, escolanovismo e Psicologia eram, no seu próprio âmbito, manifestações de modernidade e sinais de avanço sócio-cultural, capazes de colaborar com a formação de um "homem novo" para uma "nova sociedade". (Antunes, 1999, p. 84)

Na medida em que a valorização da psicologia de caráter experimental nas práticas e saberes escolares proporcionariam cientificidade à pedagogia, a contribuição da psicologia para a pedagogia no Brasil constituiu-se na condição para seu desenvolvimento e reconhecimento como ciência autônoma. A psicologia, primeiramente introduzida nos gabinetes e laboratórios das escolas normais, aos poucos fazia-se presente na organização curricular das escolas, nos processos de ensino-aprendizagem e, ainda, nas publicações que foram criadas para atingir um público alvo: os professores brasileiros.

É nessa perspectiva que se desenvolverá o momento seguinte deste trabalho, tentando identificar, mapear e analisar as possíveis contribuições da psicologia em suas relações com a pedagogia nas décadas de 1920 e 1930.

1.1 A ASCENSÃO E O DECLÍNIO DO ENSINO INTUITIVO

Nas reformas educacionais realizadas entre 1920 e 1930, a julgar pelas propostas que foram implementadas, como por exemplo a da Escola Normal de São Paulo, materializava-se o discurso produzido e propagado pelos profissionais da educação em relação à criança, que teriam como suporte a Sociologia, a Biologia e a Psicologia.

Presentes nas reformulações pedagógicas, as escolas normais passaram a exercer o papel não somente de difundir uma nova prática pedagógica, mas de, paralelamente, atuar como um centro de pesquisas de psicologia aplicada à educação ².

Seguindo esses preceitos, o movimento escolanovista forneceu as diretrizes para as reformas, propagando e difundindo o ideário da escola nova, pretendendo trazer uma nova prática escolar calcada "nas leis da psicologia, segundo as quais o aluno é um ser ativo que se educa, reagindo ao contato com o meio ambiente" (Nagle, 2001, p. 323).

Em contrapartida, qual seria o papel do educador? De acordo com essas aspirações e diretrizes, o movimento da escola nova firmava-se pela idéia de que o professor atuaria como intermediário, "(...) não só aproveitando as circunstâncias, mas criando circunstâncias artificiais, de que o aluno se terá de sair, agindo e raciocinando, associando e abstraindo – organizando, enfim, a sua própria mentalidade" (Nagle, 2001, p. 324).

A prática docente, como aspirava o movimento escolanovista, tinha que sofrer uma profunda modificação. Para que isso fosse possível, era necessário

² Ao comentar esse período da Psicologia no Brasil, Lourenço Filho, no texto *A psicologia no Brasil* (1955, p. 315), refere-se a esse momento como "o surto de estudos de psicologia educacional".

empreender esforços para atingir o professorado, promovendo novos saberes e o domínio de suas práticas pedagógicas.

Era preciso, agora, articular publicações de destinação pedagógica para os educadores, trazendo materialidade ao discurso até então propagado e difundido. Nos fins do século XIX e início do século XX, pode-se observar que os impressos destinados aos professores resumem-se em manuais e roteiros de lições que deveriam ser seguidos pelos professores, prescrevendo a arte de ensinar.³

Essa pedagogia, assentada nos marcos iniciais da República no Brasil⁴, procurava demarcar a instrução pública nos moldes dos países mais avançados. Inspirando-se em Pestalozzi, fornecia os ingredientes necessários "para a adoção dos princípios pedagógicos que estariam transformando, em toda a parte, o destino das sociedades" (Carvalho, 2001, p. 140).

As idéias de Pestalozzi (1746-1827), ao chamar atenção sobre a peculiaridade da natureza infantil, apoiavam-se no princípio empirista de que os sentidos eram "as portas de entrada do conhecimento". Ao retomar a concepção de Locke para o desenvolvimento intelectual, Pestalozzi formulava as bases para o ensino da seguinte forma: "Trato de psicologizar a instrução humana: tento colocá-la de acordo com a natureza do meu espírito e com a minha situação e minhas circunstâncias" (Pestalozzi, apud Luzuriaga, 1946, pp. 61-62).

O chamado método intuitivo já penetrava em São Paulo, trazido pelo entendimento de que esse seria o método mais moderno e avançado, capaz de proporcionar ao professor as ferramentas necessárias para o ensino. Estabelecia dois pressupostos fundamentais: o modo como a criança aprende e como se deveria proceder para se obter resultados nesse âmbito.

Denominado também Lições de Coisas e Método Objetivo, o método de ensino intuitivo proporia uma alteração na prática pedagógica: a promoção da

³Sheila Maria Rosin (2003, p.145), em seu trabalho sobre a constituição da psicologia da educação no Paraná, ressalta que: "o estudo das idéias sobre as quais se fundamenta o emprego da "lição das coisas" e/ou do "método intuitivo" é um interessante meio para se observar como as dimensões psicológicas podem se apresentar no processo educativo".

⁴Por intermédio do estudo *O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XX*, realizado por Analete Regina Schelbauer (2005), pode-se afirmar que os primeiros vestígios do método intuitivo remontam ao início da década de 1880. Rui Barbosa apresentou os princípios do método nos seus *Pareceres*, e, ainda, traduziu o livro *Lições de coisas*. Observa, ainda, Schelbauer que a "consagração" do método intuitivo ocorre no período republicano.

aprendizagem, mediante a utilização de objetos didáticos conhecidos pelos alunos. Nessa concepção, a importância dos objetos como instrumentos didáticos estava aliada ao fato de que os sentidos humanos levariam à produção de idéias.

O método de ensino concebido por Pestalozzi, vale ressaltar, era ancorado em duas premissas fundamentais: a intuição como base de todo o conhecimento e, em decorrência desta, a importância dos sentidos na aquisição de conhecimentos. A "arte de ensinar" era a mais moderna pedagogia, como dizia Caetano de Campos, aplicando conhecimentos universais; de acordo com Pestalozzi, a criança precisa aprender vendo, observando, imitando e praticando.

Nas palavras de Pestalozzi, a educação intelectual era provida pela intuição: "A intuição dirige as formas do nosso pensamento para os conteúdos, sejam estes de ordem material ou ideal (...)" (Pestalozzi, apud Luzuriaga, 1946, p.15).

E ainda: "O ponto de vista mais essencial de que parto é este: a intuição da natureza é o fundamento próprio e verdadeiro da instrução humana, porque é o único fundamento do conhecimento humano" (Pestalozzi, apud Luzuriaga, 1946, p. 63).

As críticas de Pestalozzi, segundo Luzuriaga, aos métodos de ensino utilizados em sua época, principalmente ao ensino que era dirigido às crianças pobres, endereçava-se à ausência de conhecimentos de psicologia, afirmando:

Não vejo na organização atual destes estabelecimentos, ao menos aos que se dirigem aos pobres, nenhum sinal de uma referência à harmonia geral e à graduação psicológica que exigem essencialmente estas leis. Isto é notório: nos meios atuais da instrução das classes baixas do povo predomina um desconhecimento geral dessas leis, uma oposição bárbara universal e geral às mesmas (...). (1946, p. 68)

Adotando os princípios pestalozzianos, em São Paulo, o então Diretor da Escola Normal de São Paulo, Caetano de Campos⁵, enfatizava a necessidade de se "educar o professor", mediante a "prática de observar". Os ventos que traziam

⁵ Em resumo, os princípios pedagógicos do pensamento de Caetano de Campos pautaram-se por esses aspectos: "Livre-pensador, convencido das idéias liberais da sua época, reflete as inúmeras influências que as várias correntes do pensamento europeu do século XIX difundiram no Brasil. (...) esse cientificismo, em Caetano de Campos, é usado pragmaticamente para justificar a implantação de um amplo conjunto de instituições de ensino popular, do qual a educação norte-americana é o modelo ideal que inspira" (Reis Filho, 1995, p. 59).

a República operavam transformações, dentre elas, na maneira de gerir o ensino público.

A reforma paulista colocava uma questão que se tornaria, daí por diante, fundamental: a concepção do que seja ensinar; nas palavras de Caetano de Campos:

Dantes enchia-se a cabeça do aluno com uma série interminável de definições por meio duma instrução embutida na memória à força de repetições, tantas vezes reproduzidas quantas eram necessárias para que o fato aí permanecesse.

Modernamente o pedagogo atua de outro modo. Coleciona previamente os fatos que devem ser explicados; coordenados tacitamente em seu gabinete, numa sucessão lógica que é muitas vezes o segredo de todo o sucesso do ensino, apresenta-os depois à apreciação do aluno – atendendo sempre a sua capacidade atual, à sua idade, à sua agudeza de espírito e outras condições psicológicas que ele, professor, estuda em cada aluno". (Caetano de Campos, apud Reis Filho, 1995, p. 66)

A "arte de ensinar", mais do que um lema, revelava uma mudança significativa nos modelos de instrução. Era preciso educar o professor nessa arte: o ensino. O aprender era concebido como um exercício das "faculdades da alma", consistindo na prática e na observação, sendo que "A ação inovadora decorria, pois, de certos princípios gerais organizadores da ação pedagógica que encontravam apoio na psicologia do século XIX, de base mais filosófica do que científica" (Reis Filho, 1995, p. 67).

Articuladas em torno do método intuitivo, as discussões sobre métodos de ensino iriam lançar luzes sobre a importância do ritmo da aprendizagem dos alunos, aproximando com isso os conhecimentos da pedagogia e da psicologia, esta concebida como:

A Psicologia das 'faculdades'. Para ela, a criança possui faculdades naturais que lhe permitem adquirir conhecimentos e habilidades necessários à vida adulta. À criança, basta prestar atenção e aplicar-se. As dificuldades de aprendizagem são atribuídas às deficiências das faculdades ou à falta de atenção e aplicação. O método de ensino reduz-se a um treino das faculdades a serem desenvolvidas. O melhor ensino é o que melhor desenvolve essas faculdades naturais. (Reis Filho, 1995, p. 67)

Para Lourenço Filho (1930):

(...) as descobertas da psicologia moderna, no final do século XIX, possibilitaram uma psicologia descritiva da infância, na qual depois se apoiou estudo similar para as idades subseqüentes. Passou-se a cogitar das diferenças individuais e, quase ao mesmo tempo, dos processos de aprender (1930; 1978, p. 61).

No modelo escolar paulista, a arte de ensinar foi difundida como peça central da modernidade pedagógica, instalada pelos republicanos, com a Reforma Caetano de Campos. Para assegurar o domínio do novo método, era preciso propagar, difundir e formar os professores.

A esse respeito, Carvalho (2001) observa que fornecer modelos, instruções e manuais de lições para o professorado paulista foi uma das estratégias que proporcionaram a difusão do método intuitivo nas escolas. A mudança no campo pedagógico operava já trazendo a centralidade nas práticas escolares, conferindo às publicações de destinação pedagógica um papel singular, pois o que importava era arrolar, orientar e prescrever práticas, fornecendo um modelo de instrução para os educadores.

Essa concepção pedagógica, ao instaurar uma nova prática escolar, que deveria se materializar no ensino público paulista, pela formação docente, prima por evidenciar, de maneira estratégica, o uso de “impressos didáticos” para o professorado. Um dos exemplos dessa estratégia é a revista *A Escola Pública*, editada a partir de 1896, em São Paulo. Criada por iniciativa dos professores da Escola Normal de São Paulo, tinha o objetivo de divulgar o novo método de ensino.

Carvalho (2001), ao analisar o primeiro número da *A Escola Pública*, chama atenção para os “propósitos de registro” dessa publicação. Dirigida aos professores, apresentava uma série de lições, exercícios e roteiros, bem como instruções detalhadas para o uso do tempo e espaço escolares.

Nesse periódico, de acordo com Carvalho (2001), estão registradas a importância do exercício escolar, bem como da atividade, da espontaneidade, do raciocínio e da memória da criança; pode ser, portanto, considerado uma das

expressões indiciárias do pensamento pedagógico da época, pois, como afirma o autor:

(...) são expostas duas teses que enfatizam o lugar dos exercícios na composição de currículos escolares: 1. Quais os exercícios que na escola primária devem ser ensinados para desenvolver a atividade, a espontaneidade e o raciocínio entre as crianças? 2. Qual a espécie de exercício preferível para o cultivo da memória no ensino primário? (Carvalho, 2001, p. 145)

E ainda:

(...) a crença na eficácia incontestável dos processos de *ensino intuitivo*; concepções acerca da natureza infantil formulada nos marcos de uma psicologia das faculdades mentais; aposta na *pedagogia moderna* como *corpus* de saberes e de instrumentos metodológicos aptos a viabilizar a escola de massas, organizando o ensino simultâneo em classes numerosas. (Carvalho, 2001, p. 146)

Signos da modernidade pedagógica, os “impressos didáticos” constituídos por “manuais prescritivos” e “roteiros de lições”, e a revista enfatizaram os exercícios escolares e, juntamente com os inúmeros manuais de ensino, funcionaram como ferramentas de transformação do trabalho docente.

É interessante observar que, se no início do século XX, especialmente em São Paulo, a arte de ensinar, prescrita com modelos de instrução e de aprendizagem, era a grande novidade pedagógica, já na década de 1920 apresenta sinais de esgotamento. A crise do modelo de instrução paulista foi determinada por uma série de motivações políticas, sociais e econômicas, que se espalharam para o chamado “entusiasmo pela educação”⁶.

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década de vinte, começam por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos políticos sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução nos seus diversos níveis e tipos. É essa a inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que, na década de vinte, está

⁶ Essa expressão, cunhada por Nagle (2001) no trabalho *Educação e Sociedade na Primeira República*, refere-se à ação republicana de defesa da ampliação do acesso à escola elementar, isto é, tornar a alfabetização acessível para todos, na primeira década do século XX.

sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. (Nagle, 2001, p. 101)

Nagle (2001) considera que o “entusiasmo pela educação” foi, na verdade, uma percepção romântica dos problemas do Brasil, que cairia em uma “superestimação” do processo educacional, deslocando as discussões e análises sobre a problemática brasileira e, ainda, reduzindo “um programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação” (p. 102). E mais,

Ao atribuírem importância ao processo de escolarização, prepararam terreno para que determinados intelectuais e “educadores”, principalmente os “educadores profissionais” que aparecem nos anos vinte, transformassem um programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação na qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da História brasileira. (Nagle, 2001, p. 102)

No bojo das discussões que se realizaram no ensino paulista, o analfabetismo é tomado como um entrave para o progresso do país. Como estender a escolarização às populações até então marginalizadas? Essa preocupação revelava o entendimento, sobretudo, de que o analfabetismo representava uma ameaça, pois:

Erradicar o analfabetismo era a única solução para o dilema: ou o Brasil manteria “o cetro de seus destinos, desenvolvendo a cultura de seus filhos” ou seria dentro de algumas gerações absorvido pelo estrangeiro que para ele afluí. (Sampaio Dória, apud Carvalho, 2003, p. 227)

A Reforma Sampaio Dória (1883-1964) foi a resposta dos nacionalistas ao dilema instalado, decorrente das greves operárias de 1917 e 1918 em São Paulo⁷. Os compromissos republicanos precisavam ser resgatados, já que as promessas de “instrução para todos”, que seriam viabilizadas na reforma republicana, não foram realizadas.

⁷ Antunes (1999, p. 67) ressalta que para Sampaio Dória, “(...) a instrução deveria ser um meio para suprir a indústria com uma força de trabalho preparada e racionalizada, com vistas à produtividade, sendo Taylor freqüentemente citado”.

Com vistas a erradicar o analfabetismo e expandir a escola primária para a população em idade escolar, foi implantada a Reforma Sampaio Dória, modificando substancialmente o modelo escolar paulista. Reduzindo a escolarização primária obrigatória de quatro para dois anos, o reformador, de maneira singular, "invertia o programa que Caetano de Campos havia derivado também de concepções sobre o ensino intuitivo. (Carvalho, 2003, p. 228)

Nomeado Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em 1920, Sampaio Dória já tinha publicado suas idéias no livro "Princípios de Pedagogia", em 1914. Atuando como professor na disciplina Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal de São Paulo, suas idéias, alinhadas com o evolucionismo spenceriano, traziam a "lei da recapitulação abreviada", propondo os seguintes objetivos para a escolarização primária que, segundo Antunha (1976), se compunham de:

1. instrumento de aquisição científica, como aprender a ler e escrever; 2. educação inicial dos sentidos, no desenho, no canto e nos jogos; 3. educação inicial da inteligência no estudo da linguagem, da análise, do cálculo e nos exercícios de logicidade; 4. educação moral e cívica, no escotismo, adaptado à nossa terra e no conhecimento de tradições e grandezas do Brasil; 5. educação física inicial, pela ginástica, pelo escotismo e pelos jogos. (1976, p. 22)⁸

Carvalho (2003) ainda chama atenção para as intenções de Sampaio Dória, que ao realizar a reforma, segundo o autor:

(...) capitalizava o que, na sua experiência de pedagogo envolvido na gestão do sistema de ensino paulista, era a fórmula do sucesso da escola no estado: o ensino intuitivo. Aliava a essa fórmula os objetivos de moralização e vigorização da *raça* da Liga Nacionalista de São Paulo, da qual era membro fundador e militante. (p. 228)

Sampaio Dória, ao que tudo indica, pretendia, nesse movimento de inversão do método intuitivo para o que chamava de método analítico, romper com a concepção de pedagogia instalada no modelo escolar paulista: a pedagogia como arte. Na verdade, as medidas reformistas de Sampaio Dória

⁸ As alterações na escola primária propostas por Sampaio Dória na reforma de 1920 em São Paulo, especialmente as que se referem ao método da "recapitulação abreviada", é objeto de inúmeros estudos, como: Antunha (1976), Boto (1996), Hilsdorf (1998) e Carvalho (2001 e 2003).

foram imbuídas por um espírito social-nacionalista, “ao manter na zona rural uma escola primária de dois anos, visando garantir minimamente a sua extensão a todas as crianças, com o objetivo de nacionalizar o imigrante, isto é, neutralizar a sua influência ideológica sobre o nacional” (Hilsdorf, 1998, p. 97).

E ainda, sintonizado com idéias da pedagogia experimental⁹, dirigir-se-iam para a “urgência de prazos” e para as metas que a extensão da escola popular exigiriam. Nesta perspectiva, o método de ensino mais adequado era o método de intuição analítica, como justificava Sampaio Dória:

O mérito desse método residia, principalmente, na sua eficácia para desenvolver a sua capacidade de conhecer, pelo fecundo contato da inteligência com a natureza e pelo exercício das faculdades perceptivas”. (...) A fórmula política de um ensino básico condensado em dois anos era, por isso, aposta pedagógica na eficiência do método de intuição analítica. Segundo essa aposta, dois anos de formação básica pareciam ser suficientes para que o aluno exercitasse as suas “faculdades perceptivas”, desenvolvendo a sua “capacidade de conhecer”. (Sampaio Dória, apud Carvalho, 2003, p. 229)

Para esse reformador, a questão a ser redefinida mostrava, sobretudo, que o mais importante era que o aluno desenvolvesse sua "capacidade de aprender" e, para isso, era preciso "embasar a pedagogia na ciência experimental", possibilitando "(...) a associação da cadeira de pedagogia às de psicologia e prática pedagógica e sua dissociação da cadeira de moral e cívica" (Hilsdorf, 1998, p. 97).

A proposta de Sampaio Dória, que previa a realização da escola primária simplificada por dois anos, consistia em:

No primeiro ensinar-se ia, como base, a ler, escrever e contar; e, no segundo, a analyse, a linguagem, além de noções geraes, num e noutro ano, de história, geographia pátria, instrucção moral e cívica, desenho, canto e exercícios phisicos. (Sampaio Dória, 1914, p. 61)

⁹ Hilsdorf (1998, p. 97), ao analisar a reforma de 1920, afirma que os princípios psico-pedagógicos colocados em prática estariam presentes nas publicações de Sampaio Dória, como: *Princípios de Pedagogia* (1914) e *Psicologia* (1920), “nos quais propusera uma nova pedagogia fundamentada nos preceitos de uma ciência experimental da criança”.

Mais adiante, Sampaio Dória reafirmava a tarefa na qual a escola primária tornar-se-ia fundamental:

A escola, onde tudo isto há de se lograr, já é um órgão sério de combate ao analfabetismo. Ler, escrever e contar; assegurar a saúde e o vigor do corpo; saber ver, ouvir e mover-se; ensaiar a imaginação e o raciocínio; começar hábitos de disciplina moral e cívica – eis os objectivos desta escola popular. (Sampaio Dória, 1914, p. 62)

Objeto de controvérsias, a Reforma Sampaio Dória trazia inovações, causando polémicas e críticas. Nagle a considera como uma das "mais incompreendidas por que passou o ensino, na década de 1920", destacando:

(...) a capacidade do reformador para quebrar velhos padrões de pensamento e de realização, a fim de manter a sua fidelidade a determinados princípios doutrinários que formavam o núcleo progressista da época; princípios de natureza democrática e republicana reunidos ao novo ideário das correntes nacionalistas de pensamento eram fruto de significativa compreensão da natureza política do processo de escolarização primária. (Nagle, 2001, p. 271)

Essa Reforma foi estabelecida por um decreto de 8 de dezembro de 1920 e revogada em 1925, sendo que, nesse período, em abril de 1921, com a exoneração de Sampaio Dória, a Reforma já alterava seu curso, pois:

Mal compreendida no seu intento pedagógico e político de condensar a educação popular em dois anos de escolarização básica, a Reforma Sampaio Dória passa a representar o caminho a ser evitado e a condensar os termos de um dilema reputado central: ensino primário incompleto para todos ou ensino integral para alguns. (Carvalho, 2003, p. 230)

Entretanto, a agitação de idéias e controvérsias que marcaram a Reforma acabaram por abalar a crença num método então hegemônico no ensino público paulista: o intuitivo.

Nessa perspectiva, a arte de ensinar, os fundamentos do método intuitivo, constituíram-se em procedimentos que, segundo Margotto:

(...) eram baseados nas experiências e vivências do professor, permeados pela sensibilidade do docente para avaliar as situações. Pois, era o próprio professor quem deveria descobrir a melhor forma de lidar com os impasses e situações inesperadas que apareciam. (2000, p. 100)

Ora, esta "imprevisibilidade" do ensino, muito mais que uma característica, trazia uma concepção de trabalho docente situada no campo das artes, da criação, "(...) pois não era possível ensinar alguém a ensinar em todos os detalhes, havia um 'algo mais' na prática docente que fazia com que ela fosse classificada como arte justamente por isso" (Margotto, 2000, p. 100).

1.2 A EMERGÊNCIA E A CONSTITUIÇÃO DE UM MÉTODO DE ENSINO CIENTÍFICO: EDUCAR É ARTE OU CIÊNCIA?

A preocupação em fornecer um estatuto científico à teoria educacional, nas décadas iniciais do século XX, já era mencionada nos artigos de periódicos dirigidos aos professores paulistas. Essa busca, de trazer para a prática educativa uma mentalidade científica, encontrou na psicologia a possibilidade para dar sustentação a essa tarefa.

Em Herbart (1776-1841)¹⁰, encontrava-se a idéia de que a psicologia forneceria o caráter científico para a educação. A psicologia, para Herbart, possibilitaria os meios para que a educação atingisse seus objetivos. A prática do educador precisaria ser dotada de uma teoria que formulasse leis e que orientasse para o saber fazer; o caminho proposto era: "a Pedagogia como ciência, depende da filosofia prática e da psicologia. Aquela mostra o fim da educação; esta, o caminho, os meios e os obstáculos" (Herbart, apud Luzuriaga, 1946, p. 26).

¹⁰ Nascido na Alemanha, com formação em Filosofia, professor universitário, sucedeu a Kant na cátedra de filosofia da Universidade de Königsberg, onde fundou um seminário pedagógico com uma escola e internato. Entre suas obras mais conhecidas estão: *Pedagogia Geral e Esboço de um curso de Pedagogia*. Segundo Cambi (1999, p. 432), "Todos os seus escritos marcam a concepção da educação como ciência. Para Herbart, a pedagogia é "ciência filosófica", que tem como objeto e fim o "governo das crianças". Luzuriaga (1946, p. 207) considerava a "pedagogia de Herbart" individualista e intelectualista e para compensar esses defeitos, estaria a vantagem de haver fundado a corrente científica da Pedagogia".

A importância da psicologia, a partir das formulações de Herbart, estaria na possibilidade de erigir um discurso científico na teoria educacional, ou seja, fundamentar o ensino como um saber racional e baseado na ciência.¹¹

A proposta de educação enfatizava cada vez mais a necessidade de conhecer e respeitar o desenvolvimento da criança; assim, de posse desses conhecimentos, o professor poderia "prever" os processos educativos e tomar atitudes adequadas para garantir o desenvolvimento de seus alunos. A "nova pedagogia", diferentemente da "antiga pedagogia", ia ao encontro dos conhecimentos de outras ciências para se constituir e, paulatinamente, romper o isolamento da pedagogia.

Nesse sentido, a arte de ensinar que caracterizava o modelo escolar paulista foi abalada por discussões e críticas, sendo que gradativamente foi ganhando corpo a pretensão de se construir uma pedagogia científica.

Um dos marcos inaugurais desse processo é a implantação, em 1914, do Laboratório de Pedagogia Experimental, que funcionou anexo à Escola Normal de São Paulo. Segundo Carvalho (2000, p. 271), "o objetivo da nova instituição pretendia-se o mesmo de similares estrangeiras, em especial norte-americanas: o 'estudo científico' da infância, entendido como exame metódico de todas as energias da criança."

Essa Escola Normal, dirigida por Oscar Thompson (1872-1935)¹², cumpriria um importante papel: a concepção de que a pedagogia deveria basear-se em uma perspectiva científica. As iniciativas de Thompson, ao promover a pesquisa aplicada ao ensino, bem como a configurar a escola como um laboratório experimental, buscavam, na verdade, assentar a pedagogia como ciência, aliando a educação a procedimentos instrumentais e científicos.

¹¹ Para mais detalhes sobre os pressupostos de Herbart, consultar: *Antologia de Herbart*, organizada por Lorenzo Luzuriaga (1946).

¹² Oscar Thompson exerceu vários cargos no magistério e administração escolar paulistas na década de 1910: Diretor da Escola Normal de São Paulo (1901-1920); fundador e Diretor Geral da Instrução Pública (1909-1910 e 1917-1920). Diplomado em 1891 pela Escola Normal de São Paulo, sua formação foi influenciada pelas idéias de Spencer e Darwin. Para mais detalhes sobre os trabalhos e as realizações de Thompson no ensino paulista, ver: *A trajetória profissional e as ações de Oscar Thompson sobre a instrução pública de São Paulo*, de Gisele Nogueira Gonçalves (Dissert. Mestrado, PUC, 2002)

A criação do laboratório de Pedagogia Experimental no Gabinete de Psicologia e Antropologia Genética da Escola Normal de São Paulo¹³ proporcionaria, de maneira efetiva, que os processos pedagógicos pudessem ser tratados de acordo com os parâmetros científicos, ou melhor, levariam para a escola "pressupostos e práticas constituintes das ciências que lhe eram contemporâneas – a antropologia, a psicologia, a biologia, a medicina e a psiquiatria – cujas fronteiras não eram muito nítidas" (Carvalho, 2000, p. 273).

Com esse fim, coube ao psicólogo italiano Ugo Pizzolli (1863-1934) organizar e dirigir o laboratório, realizar atividades essenciais para a formação dos professores normalistas, como: cursos teóricos, pesquisas e a elaboração de uma "carteira biográfica escolar", a ser distribuída nas escolas estaduais; enfim, os trabalhos realizados pelo laboratório eram centrados no "estudo científico da criança". Os cursos ministrados por Ugo Pizzolli encarregar-se iam de propor, para uso escolar, uma série de procedimentos que possibilitariam um conhecimento mais científico sobre a criança:

(...) mais do que isto, como dispositivo de constituição da criança enquanto aluno, dispositivo de produção da individualidade na confluência das medidas e dos 'dados' de observação constituídos como índices de normalidade, anormalidade, ou degenerescência. (CARVALHO, 2000, p. 273)

Essa concepção está explícita em uma publicação realizada pelo próprio laboratório, *O futuro da Pedagogia é científico*, que reúne os cursos ministrados e a palestra de Oscar Thompson, ao inaugurar as instalações do gabinete¹⁴. As formulações de Thompson, mais do que articular a prática pedagógica numa base científica, acabavam por destacar a psicologia como o fundamento mais importante na educação, como observa Antunes (1991;1998).

As pretensões de Thompson, que já em 1912 idealizou a criação da disciplina psicologia experimental nos currículos das escolas normais

¹³ O nome do laboratório foi alterado várias vezes durante sua existência: "Gabinete de Psychologia e Anthropologia Pedagógica"; "Laboratório de Pedagogia Experimental" e "Laboratório de Psychologia Experimental". Para mais detalhes, ver: Lourenço Filho (1955), Antunes (1991 e 1998) e Tavares (1996), entre outros.

¹⁴ As informações aqui utilizadas basearam-se nas abordagens de Antunes (1991), Tavares (1996), Carvalho (2000) e Gonçalves (2002), que, em diferentes estudos, fizeram referências a essa publicação.

secundárias, era que o laboratório pudesse servir de demonstração prática dessa disciplina. Diferentemente do que ocorria antes, nesse período os procedimentos científicos oriundos da psicologia experimental abririam um leque de possibilidades para o campo educacional, pois materializavam soluções para aferir e quantificar, enfim, "produziam resultados considerados exatos sobre questões que a escola demandava, proporcionando uma imagem de segurança sobre as informações obtidas por meio deles" (Margotto, 2000, p. 119).

Neste contexto, o ensino da psicologia na escola normal paulista conquistou independência teórica e científica, visto que a disciplina psicologia era entendida como o conhecimento mais importante para a formação do professor. Era a psicologia que poderia fornecer à educação o conhecimento sobre a criança. Mas de que maneira? Nas palavras de Thompson, "fornecendo à ciência da educação dois capítulos de suma importância: a psicognóstica e a pedotécnica" (Carvalho, 2000, p. 273).

A estratégia administrativa de Thompson, ao privilegiar a psicologia experimental na formação dos professores, era lançar as bases científicas para os novos métodos da pedagogia, que exigiam "por parte do professor conhecimentos cada vez mais específicos da ampla área de estudos que estava se formando em torno da criança e da educação" (Tavares, 1996, p. 143).

Entretanto, ao se observar a estrutura que havia no laboratório, seus equipamentos e os conteúdos dos cursos ministrados por Pizzolli, percebe-se que havia uma perspectiva que norteava os trabalhos: a preocupação com "medidas" e "classificação".

O curso ministrado por Pizzolli, destinado aos professores de pedagogia, diretores e inspetores de escolas, bem como as pesquisas que ali foram realizadas pelos alunos, foram reunidos em uma publicação. Sobre essas pesquisas, afirma Antunes (1991):

(...) utilizando-se de sujeitos, geralmente crianças, alunos da escola; e uma conclusão em que procuravam demonstrar a aplicabilidade desses estudos à situação escolar e sua importância como subsidiária da prática educativa. (206)

Se, por um lado, a psicologia gradativamente ganha importância para a formação do professor, pois é incluída no concurso para professores em 1918, por outro, o laboratório da Escola Normal, que se encontrava praticamente desativado com o retorno de Pizzolli à Itália, é revigorado com a presença de Lourenço Filho na cadeira de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica.

As atividades do laboratório desenvolvidas por Lourenço Filho, J.B. Damasco Penna e Noemi Silveira permitiram a realização de pesquisas experimentais, estudos sobre aprendizagem de leitura, e ainda, segundo o próprio Lourenço Filho:

(...) testes de desenvolvimento mental, realizam-se inquéritos sobre jogos, influência de leituras e de cinema, completa-se uma pesquisa sobre aprendizagem, e, sobretudo, aprofunda-se a investigação, já iniciada em Piracicaba, acerca da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. (1955, p. 315)

Dessa forma, a produção do laboratório indicava que as possíveis contribuições da psicologia à pedagogia seriam lastreadas por um tipo de conhecimento psicológico: o experimental.

Nesse contexto, foi significativa a vinda do psicólogo francês Henri Piéron (1881-1964) para ministrar um curso sobre Psicotécnica para os professores e alunos no laboratório de Psicologia, em 1927¹⁵. Nesse curso, Piéron trazia a preocupação de divulgar a "concepção moderna da psicologia". Os estudos de Wundt, Ribot, Piaget, Pavlov e Watson, reunidos por Piéron, foram alinhavados em uma direção: a psicologia como ciência da conduta. O que isso significava? As explicações de Piéron em suas conferências ¹⁶ expunham de maneira clara e explícita o papel da psicologia aplicada à educação e, ainda, a uma determinada pedagogia, a científica, a moderna, "a concepção pedagógica à qual o autor se refere é o escolanovismo (...)" (Antunes, 1991, p. 210).

Para isso, Piéron, ao ministrar aulas práticas no laboratório, considerava a psicometria como o instrumento que tornava possível a mensuração de funções

¹⁵ Sobre o laboratório de Psicologia Experimental e suas relações com a história da inserção da psicologia na educação em São Paulo, ver: Massimi (1990), Antunes (1991), Tavares (1996) e Campos (2003), entre outros.

¹⁶ São dezesseis conferências que estão na publicação *Psychologia e Psychotécnica*, cuja organização é de C. A. G. Cardim, 1927, São Paulo.

psicológicas, como a aptidão, o nível mental e a inteligência, que também poderiam servir como informações para a prática da seleção profissional:

(...) a psicologia científica não é outra coisa senão uma psicologia da conduta. A psicologia, como parte geral da Antropometria, permite a classificação dos indivíduos em vista de sua utilização prática (por seleção profissional); as leis do desenvolvimento mental fornecem uma base à metodologia pedagógica (Piéron, 1927, p. 23).

É importante ressaltar que, embora os testes psicológicos já estivessem sendo empregados em vários países desde o final do século XIX, no Brasil eles começaram a ser difundidos na década de 1920.

O início do "movimento dos testes" no Brasil é creditado a Medeiros e Albuquerque (1874-1934) que, em 1924, editaria o estudo *Os Testes*. Posteriormente, entre outras obras, Isaias Alves (1898-1968) escreveria a obra *Teste Individual de intelligencia - noções geraes sobre testes*, em 1927, e Lourenço Filho, então professor na Escola Normal de Piracicaba, publicaria na revista dessa instituição uma das primeiras pesquisas sobre a atenção escolar, por meio de testes psicológicos¹⁷.

Cabe ressaltar que, embora houvesse outras concepções que formulavam explicações sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, como os trabalhos de Manoel Bomfim, que trariam uma preocupação de caráter histórico-social, questionando o uso indiscriminado de testes psicológicos¹⁸, a grande maioria das publicações baseou-se na perspectiva da psicologia experimental e no uso de testes para explicar os problemas escolares, como concebia Lourenço Filho em sua obra *Teste ABC - para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*, publicada em 1933.

Nessa obra, o autor explicitaria suas formulações e as finalidades do teste *ABC*:

¹⁷A atuação de Lourenço Filho em Piracicaba é minuciosamente descrita por Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (2003) em: *Lourenço Filho em Piracicaba*, 2003.

¹⁸ As formulações de Bomfim, bastante diferenciadas da maioria dos educadores da época, são minuciosamente descritas no livro: *O Rebelde Esquecido: Tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*, de Ronaldo Conde Aguiar, Topbooks, 2000.

Fundamentalmente, o objetivo dos testes é verificar nas crianças que procuram a escola primária o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e escrita. Quando se saiba que este nível não apresenta coincidência rigorosa com a idade cronológica, nem com a idade mental do aluno, logo se percebe a importância prática de tal verificação (...). O diagnóstico permitirá, pois, um prognóstico, quer dizer, a previsão dos resultados do trabalho escolar. Isso ensejará nas escolas isoladas a organização de seções pelo nível de maturidade conhecida e, nas escolas graduadas, a organização de classes seletivas, praticamente homogêneas. (Lourenço Filho, 1934, p. 9)

Para Piéron, o uso de testes psicológicos foi sendo cada vez mais aprimorado na educação, desde o século XIX, sendo que seu emprego teria a vantagem de se constituir em "Processos simplificados, de fácil aplicação" que forneceriam, ainda, "Índices quantitativos úteis na caracterização de indivíduos" (Piéron, 1927, pp. 87- 88).

Os trabalhos de Piéron na Escola Normal de São Paulo, se por um lado revelam a absorção de conhecimentos considerados inovadores para a época, indicam também rastros significativos para o desenvolvimento da psicologia na educação no Brasil:

(...) a vinda de Piéron ao Brasil tinha como finalidade a difusão de conhecimentos específicos da Psicologia, particularmente da Psicologia Aplicada, visando à formação de especialistas para atuarem não somente no campo da Educação, mas também em outros campos, dentre os quais a indústria, cujo crescimento emergente necessitava especialmente deste tipo de conhecimento e de prática, (...) ampliando o seu raio de ação e dirigindo-se, com especial atenção às necessidades impostas pela 'nova sociedade' que emergia sob diversos focos no país e que buscava por seu turno 'um homem novo', para a construção do qual a Psicologia deveria ter papel privilegiado. (Antunes, 1991, p. 214)

1.3 A PSICOLOGIA EXPERIMENTAL¹⁹ ENTRA EM CENA: A PEDAGOGIA É CIENTÍFICA.

O ensino público paulista passava por um grave problema: o alto índice de reprovação dos alunos. Era preciso entender o que estava acontecendo e não se tratava mais de interrogar se a pedagogia era ciência ou arte. Agora, o que se acreditava, de maneira geral, é que as contribuições da psicologia, dos testes psicológicos, seriam a solução para determinados problemas da escolarização.

Essa constatação pode ser conferida por um mapeamento dos periódicos educacionais paulistas no período de 1918-1930, realizado por Margotto e Souza (2000). Nesse estudo, as autoras apontam que o autor mais citado nos artigos que tratavam da psicologia foi Edouard Claparède (1873-1940); segundo as autoras:

Foi nesse momento que a questão dos testes psicológicos inundou os artigos, tornando-se o principal assunto, ocupando inúmeras páginas nas quais apresentavam as vantagens decorrentes do emprego desses instrumentos. (Margotto e Souza, 2000, p. 54)

Ao analisarem a presença do pensamento de Claparède nos periódicos, acrescentam Margotto e Souza, praticamente todos os artigos referem-se à psicologia das aptidões:

(...) as obras mais citadas nos artigos tratam justamente dos testes psicológicos e da importância de descobrir as aptidões para ministrar um ensino eficaz, que supostamente respeitasse as inclinações dos alunos. (Margotto e Souza, 2000, p. 55)

¹⁹ Aqui, toma-se o significado de psicologia experimental, orientando-se pelas reflexões de Lourenço Filho (1930, p. 43): “constituir ciência natural, ramo da biologia. Obedece, assim, às condições de evolução de toda a ciência”. Nessa perspectiva, afirma Massimi (1990, p. 70) que “a psicologia experimental, recém constituída, parece oferecer à pedagogia o método objetivo para o conhecimento do homem e de seu processo evolutivo, substituindo-se ao método empírico ou filosófico da tradição anterior”.

Claparède foi um dos mais entusiasmados defensores da utilização de testes psicológicos para medir e classificar as crianças de acordo com sua aptidão, o que certamente influenciou o interesse por suas idéias. Entretanto, mais um fator iria contribuir para fazer o pensamento de Claparède tão presente nos periódicos paulistas: a orientação teórica imprimida por Lourenço Filho na cadeira de psicologia da Escola Normal de São Paulo, voltando a funcionar "o velho laboratório montado por Pizzoli" (Lourenço Filho, 1955, p. 315).

Os argumentos de Claparède eram movidos pela convicção de que, para que a teoria educacional se tornasse científica, era preciso se apropriar das contribuições da psicologia funcionalista. Situando a educação como "ação prática", o pensamento de Claparède afirmava, ainda, que a psicologia era a "ciência de referência" da pedagogia, e mais, que a educação era:

(...) uma técnica, só podendo ser fundada sobre conhecimentos que unicamente a observação e a experiência podem fornecer. Mas o psicólogo está mal colocado para edificar, sozinho, esta ciência da criança, tão necessária à pedagogia, pois não tem à sua disposição as crianças de que precisa. Os educadores deveriam ser preparados, portanto, para recolher os dados necessários à psicologia genética. (Claparède, 1958, p. 42)

O desenvolvimento da psicologia, especialmente da psicologia infantil, dizia Claparède, daria condições para que a pedagogia pudesse conhecer e educar as crianças, pois "é de uma psicologia da criança que os nossos educadores precisam especialmente, pois é o que distingue o espírito da criança e do adulto o que lhes importa conhecer (...)" (Claparède, 1958, p. 183).

Dessa maneira, cabe ressaltar que a psicologia das aptidões e suas possíveis contribuições para o fenômeno educativo encontrava em São Paulo um terreno fértil para ser disseminada. A psicometria respondia aos padrões de cientificidade exigidos na época, bem como a necessidade de diagnosticar e entender a realidade educacional brasileira.

Nessa corrente de idéias, a crença de que uma pedagogia científica seria o instrumento que alavancaria os processos de escolarização inovaria as práticas escolares e redefiniria o papel do professor, tendo nas escolas normais o *locus*

estratégico para operar a mudança necessária: a promoção de uma nova cultura pedagógica.²⁰

1.4 A PSICOLOGIA EXPERIMENTAL AO ALCANCE DO PROFESSOR

As reformas estaduais de ensino ocorridas na década de 1920 serviram como cânones para difundir e propagar as idéias da escola nova em vários pontos do Brasil. Nesse sentido, vale destacar a reforma do ensino do Ceará, realizada por Lourenço Filho, em 1922, e a reforma do ensino de Minas Gerais, empreendida por Francisco Campos, em 1929.

Ao assumir a Diretoria da Instrução Pública no Ceará, Lourenço Filho propunha-se a realizar a reforma do ensino público cearense calcada no modelo paulista, propondo mudanças no currículo da Escola Normal, adotando os princípios da psicologia experimental e utilizando metodologias específicas para as novas disciplinas. Distribuiu cartilhas e livros nas escolas, instituindo, enfim, uma concepção de educação, para a qual a instrução era uma estratégia política, que objetivava:

(...) uma grande 'reforma de costumes', capaz de ajustar os homens a novas condições de vida, pela pertinácia da obra de cultura, que a todas as atividades impregne, dando sentido e direção à organização de cada povo. (Lourenço Filho, 1935, p. 22)

Para Nagle (2001), a Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais, em 1929, foi a peça mais bem sucedida do movimento renovador, orientada para a formação de professores, com um propósito: instaurar uma nova mentalidade, baseada nos novos métodos pedagógicos.

As características da reforma mineira podem assim ser resumidas: atenção aos interesses da criança; predomínio da "atividade" em vez da receptividade; a introdução, na Escola Normal, da disciplina psicologia educacional, fornecendo os

²⁰ Essas afirmações se baseiam nos estudos aqui já citados, como: Massimi (1990 e 2004), Antunes (1991 e 1999) e Campos (1992 e 2003).

princípios explicativos para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil, a partir de uso de testes experimentais ²¹.

Examinando essa intrincada engenharia montada no campo educacional, as inovações pedagógicas implementadas nos estados operavam, na verdade, uma mudança das representações de escola. As finalidades da instituição deixariam de ser o combate ao analfabetismo, para ser compreendida como uma instituição viva, moderna, de aperfeiçoamento da inteligência infantil.

Revisando as finalidades sociais da escola, as idéias dos reformadores estavam sintonizadas com as nações mais desenvolvidas, alimentadas pela "complexidade social"; nas palavras de Lourenço Filho:

As raízes da reforma escolar de nosso tempo encontram-se, de fato, nessa dupla ordem de fundamentos: primeiro, maior e melhor conhecimento do homem, mediante a análise das condições de seu crescimento, desenvolvimento ou expansão individual; depois, maior consciência das possibilidades de maior integração de novas gerações em seus respectivos grupos culturais (...). (Lourenço Filho, 1930; 1978, p. 23)

Educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, entre outros, promoveram mudanças, trouxeram inovações para o campo educacional, tendo por referência a idéia de que uma educação nova lançaria as bases para um novo homem, e este seria o alicerce para uma nova sociedade. "Mediadores do moderno", esses profissionais da educação, ao reformar os sistemas de instrução pública, prometiam, na verdade:

(...) modernização social, política e econômica. Nesse jogo oligárquico são os governantes de São Paulo, direta ou indiretamente por meio de seus representantes na Presidência da República, que distribuem benesses a seus aliados eleitorais. Punham à disposição os seus 'técnicos', homens cuja experiência na institucionalização do sistema escolar paulista os havia credenciado como portadores de um saber vazado nos preceitos da 'pedagogia moderna'. (Carvalho 2003, pp. 233-234)

²¹ A respeito da reforma mineira, consultar Xavier (1988). Para mais detalhes sobre os trabalhos da Escola Normal, a Escola de Aperfeiçoamento de Professores, Helena Antipoff e os trabalhos de psicologia educacional, ver Campos (1992 e 2003).

Se as reformas estaduais propunham a instauração de uma nova escola, era preciso concatenar esforços para conformar os novos saberes: os científicos. Nesse sentido, a importância da psicologia experimental na educação já não se apresentava como novidade, mas como uma das ciências imprescindíveis para a prática pedagógica; nas palavras de Campos (2003, p.145):

Naquela época, observa-se nas escolas normais a tendência a considerar a psicologia experimental como fundamento da pedagogia, havendo um grande entusiasmo dos professores normalistas em relação à produção teórica da psicologia tanto europeia quanto norte-americana.

As Escolas Normais, com a disciplina psicologia no currículo e, através de estudos e pesquisas que foram produzidos em seus laboratórios e nas salas de aula, alimentavam uma produção calcada no conhecimento psicológico, tendo como finalidade torná-lo domínio do professorado.

Essas iniciativas e um interesse cada vez maior pelos conhecimentos oriundos da psicologia iriam dar impulso à articulação de serviços, como: a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, instalada em 1928 por Claparède, Th. Simon (1873-1961) e León Walther (1889-1963) e, posteriormente, dirigido por Helena Antipoff (1892-1970), e o Instituto de Psicologia de Recife, criado em 1925, por Ulysses Pernambucano(1892-1943)²².

A presença de Antipoff, convidada por Claparède para lecionar psicologia educacional na Escola de Aperfeiçoamento, proporcionou a realização de inúmeras pesquisas sobre desenvolvimento mental dos escolares, visando, sobretudo, investigar a inteligência infantil, com vistas às possíveis adaptações dos programas escolares.

Discípula de Claparède, formada em psicologia, com especialização em psicologia da educação pelo Institut des Sciences de L'Éducation da Universidade de Genebra, tendo atuado como psicóloga na Rússia ²³, Antipoff teria as credenciais e os requisitos acadêmicos para levar a cabo as intenções

²² Cabe lembrar outras iniciativas pioneiras de aplicação da Psicologia às práticas pedagógicas que foram realizadas nas décadas de 1920 e 1930: Isaías Alves, na Bahia; Noemi Rudolfer, em São Paulo e Arthur Ramos, no Rio de Janeiro.

²³ As informações sobre a formação acadêmica de Antipoff foram colhidas no verbete escrito por Regina Helena Campos, em *Dicionário de Educadores no Brasil* (UFRJ, 1999).

dos renovadores: promover a formação do professorado mineiro com parâmetros de cientificidade, no caso a psicologia genético-funcional²⁴, nas práticas pedagógicas²⁵.

Em Belo Horizonte, Antipoff daria continuidade aos princípios funcionalistas de Claparède, tendo como preocupação investigar a inteligência infantil. Ao realizar inúmeros estudos, nos quais se pautava para a formação de classes homogêneas nas escolas mineiras, Antipoff levava em conta, de maneira inovadora, a influência do meio ambiente na formação da inteligência, resultando numa proposta efetiva para as escolas, alertando os professores para:

(...) que avaliassem com extremo cuidado as perspectivas das crianças de meio social inferior nas escolas públicas, como também que cuidassem de prover-lhes exercícios de educação compensatória – a ortopedia mental – nas chamadas escolas especiais. (Campos, 1992, p. 36).

Por um lado, as pesquisas e estudos de Antipoff realizados junto ao ensino público mineiro resultaram em propostas concretas, como a implantação da Sociedade Pestalozzi, que teria a finalidade de "tratamento e reeducação das crianças por ela denominadas de excepcionais" (Campos, 1992, p. 37); por outro, contribuíram para a difusão e sistematização de conhecimentos de psicologia aplicada às práticas pedagógicas.

O que se percebe é que as Escolas Normais e seus laboratórios de psicologia, como ressalta Antunes (1991), constituíram-se em lugar privilegiado para a produção e a divulgação de conhecimentos psicológicos que orientavam as "novas" práticas escolares.

Se no início a psicologia começa a ser absorvida pela educação como novidade, aos poucos vai se transformando em um conhecimento base para o professorado, balizando os conhecimentos que eram articulados no ensino normal. Essa constatação está presente em Massimi (1990), Antunes (1991) e

²⁴ Essa perspectiva de Claparède (1958) enfatizava a importância da psicologia na formação do desenvolvimento humano e na adaptação do indivíduo ao meio ambiente.

²⁵ Lembram Campos (2003) e Massimi (2004) que, concomitantemente aos trabalhos de Antipoff, em Belo Horizonte, na Escola Normal de São Paulo também foram realizados trabalhos em psicologia educacional que, a cargo de Noemi Rudolfer, promoveram estudos sobre desenvolvimento mental, aptidões e interesses de escolares. Os trabalhos de Rudolfer pautavam-se pela perspectiva norte-americana.

Campos (2003), que apresentam a psicologia de caráter experimental como uma das ciências que constituíram a educação, pelo conhecimento que ofereceria ao professor sobre o aluno.

As alterações provocadas pela entrada efetiva da psicologia como disciplina no curso normal, estão, na verdade, relacionadas a uma valorização de conhecimentos considerados indispensáveis para a formação do professor: os científicos. As possibilidades de aplicação da psicologia experimental para a prática docente, isto é, a pretensão de que parâmetros científicos pudessem garantir uma "forma apropriada" na condução do trabalho docente, indica que as relações entre a psicologia e a pedagogia nova, nas primeiras décadas do século XX, pode ser pensada como parte de uma teia de articulações que tentava erigir um discurso que, ao penetrar na educação, procurava retirá-la da "*arte de ensinar*".

Colocava-se em oposição à arte de ensinar, que retirava a tradição, a experiência acumulada como os ingredientes fundamentais para o exercício docente e dava "entrada" para a ciência, a pedagogia moderna. Nesse cipoal de idéias:

(...) o que ocorreu foi a passagem de um curso normal com um currículo enciclopédico, que incluía até astronomia, para um outro, no qual a supressão progressiva de determinadas disciplinas foi acompanhada pelo aumento de carga horária e a incorporação de outras, consideradas 'específicas' para a formação do professor. (Margotto, 2000, p. 75)

Um dos pressupostos que sustentavam a pedagogia nesse período era o método intuitivo. Calcado no entendimento de que a intuição é a base do conhecimento humano, e que, conseqüentemente, os sentidos funcionariam como porta de entrada desse conhecimento, o método intuitivo, como já foi visto anteriormente, alicerçava a arte de ensinar. Em resumo, o método intuitivo explicitaria os principais preceitos para os processos de ensinar, e a psicologia aí penetrava, formulando princípios para o ensino.

Entretanto, paulatinamente, o ensino começaria a ser secundarizado em relação à aprendizagem, provocando um deslocamento significativo nos processos de ensino:

(...) antes as lições de coisas consistiam na visão dos elementos a serem conhecidos, a partir daí, ocorreu uma transposição para o manuseio dos objetos. (...) O papel da atividade infantil adquiriu contornos mais nítidos e ganhou explicações sobre a importância deste novo tipo de contato, para os mecanismos cerebrais. (Margotto, 2000, p. 183)

No ensino paulista, as discussões que ocorreram nas décadas de 1910 e 1920 sobre o método de ensino sinalizavam uma transformação nos processos de ensinar, concebidos como arte. As concepções da psicologia experimental tratavam a percepção de modo mais complexo, como produto de elaboração interna ²⁶.

No outro lado dessa concepção, a importância da atividade da criança e a compreensão do papel do professor vão contribuir para a ruptura com a "antiga escola", ou melhor, a derrocada da pedagogia como arte de ensinar é provocada, ainda, na esteira do movimento renovador, simultaneamente pela flexibilização nos métodos de ensino e pela valorização das "ciências da educação" como os elementos mais significativos e fundamentais para a formação docente.

A pedagogia deixava de ser uma prática a ser imitada e modelada. Rompiam-se aqui as amarras de uma concepção que, ao eleger as práticas, os exercícios escolares, os manuais, os roteiros de ensino, na verdade acabava por prescrever a atuação docente.

1.5 A CRIANÇA SOB MEDIDA: O PENSAMENTO DE LOURENÇO FILHO

As "novas" orientações pedagógicas propunham, na verdade, uma "nova concepção de ciência": a natural. Enfim, era um pensamento que afirmaria a relação entre ciência e educação e, mais especificamente, a ciência experimental, "A reforçar a natureza como paradigma das ciências (dentre elas a biologia) e ao desprestigiar a memória, como meio de aquisição de conhecimentos (...)" (Vidal, 2003, p. 512).

²⁶ A esse respeito, ver Henri Piéron, *Psychologia Experimental*, Companhia Melhoramentos, 1927.

Sob o fluxo desses princípios, a pedagogia nova apresenta-se como científica, estabelecendo novas finalidades sociais para a educação. Para isso, contavam com as "ciências fontes da educação", a saber: a biologia, a sociologia e a psicologia.

Incorporando esses conhecimentos, a educação renovada abarcaria os princípios de uma "nova sociedade": produtiva, eficiente e moderna. Com isso, a "nova escola" reservava para a psicologia, ou melhor, para a psicologia experimental, um lugar privilegiado na conformação das novas práticas escolares:

A psicologia experimental dava suporte à cientificidade da pedagogia e produzia no discurso da escolarização de massas populares o efeito da individuação da criança: o recurso aos testes e à constituição das classes homogêneas pretendia assegurar a centralidade da criança no processo educativo e garantir o respeito à sua individualidade em uma escola estruturada para o ensino de um número crescente de alunos. (Vidal, 2003, p. 498)

Nesse cenário, uma expressão desse pensamento, que não somente conjugava educação e psicologia, mas acabava por destacar e privilegiar uma aplicação da psicologia nos processos pedagógicos, encontra em Lourenço Filho "um dos mais sinceros adeptos do escolanovismo" (Cunha, 1989, p. 107).

O nome de Lourenço Filho é considerado uma referência no pensamento educacional brasileiro. Exerceu paralelamente várias atividades; como professor atuou inicialmente na Escola Normal de Piracicaba, na qual desenvolveu pesquisas sobre a maturidade e a escrita. Dirigente de vários órgãos estaduais e federais, foi convidado para empreender a reforma de ensino no Ceará, considerada uma das mais importantes reformas do pensamento renovador.

Também foi professor da Escola Normal de São Paulo, sucedendo Sampaio Dória na cátedra de psicologia. Com a nomeação para o *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (INEP), como primeiro diretor desse órgão, articulou e desenvolveu um trabalho de infra-estrutura técnico-administrativa com a preocupação pioneira de promover estudos e pesquisas sobre a realidade educacional brasileira, de maneira que as opiniões técnicas do *INEP* forneceria subsídios para a política educacional do Estado Novo.

Lourenço Filho é autor de inúmeros livros e artigos, em várias publicações de educação e psicologia, nos quais, invariavelmente, a abordagem pedagógica é fundamentada na psicologia. Há de se destacar, ainda, sua atuação como organizador do projeto editorial "Biblioteca de Educação", da Companhia Melhoramentos de São Paulo, que se iniciou em 1927.

Como registra Miceli, a qualificação profissional e a postura "predominantemente técnica" são fatores que explicam o ingresso de Lourenço Filho na burocracia do estado, a partir de 1920:

A trajetória profissional de Lourenço Filho é o exemplo cabal de um agente especializado que deve quase tudo à escola e que por isso mesmo tende a concentrar seus investimentos na aquisição de títulos escolares. O trabalho que desenvolve e a carreira à qual se devota resultam da coincidência entre a boa vontade cultural que permeia suas disposições e os interesses do poder público em contar com um corpo de especialistas voltado para a gestão do sistema de ensino. (1980, p. 168)

Ao deparar com inúmeras experiências que compuseram o itinerário profissional e intelectual de Lourenço Filho, interessa aqui deslindar sua formação teórica, abrindo uma perspectiva que auxilia a compreender o campo educacional nas décadas de 1920 e 1930. Nesse sentido, o exame do discurso desse intelectual é significativo, na medida em que este expressava uma determinada compreensão da realidade educacional, que se tornou hegemônica naquele momento, possibilitando um determinado tipo de enfrentamento da realidade brasileira.

Lourenço Filho pertencia a uma geração de educadores que acumulou um conhecimento sobre a realidade educacional do país moldado pelas experiências mais diversas, como estudante do curso de Medicina, Bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo, diplomado pela Escola Normal Primária de Pirassununga e pela Escola Normal Secundária da Capital.

Normalista, professor primário, chega à capital com a intenção de se aprimorar; para isso, matricula-se no terceiro ano da Escola Normal Secundária e, fascinado pelo que estudava, relata:

Na Escola Normal Secundária de São Paulo, defrontei professores como Oscar Thompson e Antônio Sampaio Dória. Este, sobretudo ensinando psicologia e pedagogia, exercia grande influência sobre os alunos. Eu conhecia Compayré e Rayot... (...). Sampaio Dória nos apresentava William James, Claparède, Van Biervliet, Ribot, e Parker. (Ruy Lourenço Filho, 1999, p. 32)

Matizes teóricas como a psicologia funcionalista, as idéias pragmatistas de William James, mescladas de experiências escolares, incorporaram-se às idéias de Lourenço Filho, compondo o início de sua formação. Ressalte-se que na construção dessa argamassa intelectual, a faculdade de Medicina e a formação em Direito acabaram por forjar a mentalidade do educador Lourenço Filho. Ao se referir a esse período, Lourenço Filho recorda:

Nessa corrente de idéias, M. B. Lourenço Filho (1897), seu discípulo (de Sampaio Dória, MCF), começa a lecionar psicologia na Escola Normal de Piracicaba, em 1920. Lecionando também num colégio particular, mantido por uma fundação norte-americana, aí toma mais largo contato com livros de psicologia educacional procedentes dos Estados Unidos, e passa a realizar uma série de pesquisas com o emprego dos testes, de que publica os primeiros resultados em 1921. (Lourenço Filho, 1955, p. 314)

Guiando-se por esses passos, Lourenço Filho apanhava nessas suas primeiras experiências e práticas pedagógicas um tema que o destacaria no “movimento escolanovista”, do qual faria parte nas décadas seguintes: a criança e seus processos de alfabetização.

As circunstâncias sociais e políticas que envolviam Lourenço Filho o levaram a participar da Liga Nacionalista de São Paulo, entrelaçando a pedagogia de caráter experimental, que já adotava nas aulas de psicologia e pedagogia da Escola Normal Secundária de São Paulo, e a alfabetização, como um instrumento de nacionalização do país.

A convivência próxima com Sampaio Dória e a afinidade de idéias com Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo abriam o leque de possibilidades intelectuais e políticas nas quais Lourenço Filho conferiria uma identidade singular: uma mescla dos conhecimentos de natureza jurídica e médica. Nas palavras de Clarice Nunes (1998):

Apesar das diferenças entre os registros de interpretação da realidade forjados por essas duas matrizes, havia campos de intersecção entre ambas, caso da Medicina Legal, que aproximou médicos e juristas na propagação das idéias da escola penal italiana. A divulgação das teorias psicanalistas e da psicologia clínica aproximou também médicos e educadores e sensibilizou estes últimos a se dedicarem à difusão dos princípios de higiene mental e à prática de instrumentos simplificados de diagnóstico, como os testes mentais. (Nunes, 1998, p. 5)

Lembra Nunes, ainda, que:

Nas primeiras décadas do século XX, o livre trânsito dos médicos pela educação não só ampliava, mas reforçava o pensamento operatório, validando sua sofisticação e vulgarização no âmbito do registro escolar, onde a experimentação passou a sofrer rigoroso controle estatístico. (Nunes, 1998, p. 5)

O campo educacional, nas décadas de 1920 e 1930, foi vazado por saberes oriundos do Direito, ao definir o alvo a ser atingido, e da Medicina, pela via dos procedimentos científicos de observação e experimentação:

(...) a histórico-sociológica, forjada pela matriz jurídica, e a psicológica, forjada pelas teses produzidas nas faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia e pelas pesquisas produzidas nos laboratórios de Psicologia Experimental, existentes no país desde a década de 1910 e em expansão nas décadas de 1920 e dos estágios ou cursos especializados que, já no início do século XX, médicos brasileiros realizavam sob orientação de psiquiatras nos laboratórios de psicologia na Europa. (Nunes, 1998, p. 8)

Grande parte da intelectualidade brasileira da época foi formada nessas faculdades, sendo que a “matriz jurídica” conferia aos intelectuais uma postura mais liberal, enquanto a “matriz médica”, por sua vez, enfatizava as experiências, o conhecimento empírico. Entretanto, em que pesem essas diferenças, os saberes jurídicos e médicos cruzavam-se em vários aspectos, como: “[no] caso da Medicina Legal, que aproximou médicos e juristas na propagação da escola penal italiana, das diversas teorias psicanalíticas e, por fim, das concepções relativas à psicologia clínica” (Nunes, 1998, p. 9).

As interpretações da realidade social levaram, grosso modo, a intelectualidade brasileira, e particularmente Lourenço Filho, a atuar no campo da renovação escolar, com o fito de profissionalizar a educação: “Nova maneira de propor a questão se resume simplesmente nisto: estudemos a matéria prima, antes do ajustamento das máquinas que a devam trabalhar” (1934, p. 18).

Lourenço Filho, ao criar os *testes ABC*, pretendia “estudar a matéria prima”, os processos da aprendizagem da criança, via mensuração. Nesse estudo, por intermédio de uma amostra que permitiria uma correlação entre a idade mental e o quociente de inteligência, as provas possibilitariam o diagnóstico das condições maturacionais da criança, permitindo a seleção e a organização de classes homogêneas, proporcionando “(...) uma apreciação rápida, simples e eficiente da capacidade de aprender a leitura e escrita; de outro, a organização de classes seletivas (...)” (1934, p. 20).

Mesmo não sendo o único, nem o primeiro intelectual brasileiro a utilizar os testes, Lourenço Filho é quem expande sua utilização, e, ainda, produz conhecimentos com as trocas proporcionadas pelo intercâmbio com centros de psicologia no mundo inteiro. Saberes que, presentes no pensamento e na ação do educador, conferiam a Lourenço Filho o papel de catalizador, propagador e “(...) um dos principais intérpretes da vertente psicológica que se tornou hegemônica na construção do campo educacional” (Nunes, 1998, p. 9).

O espraiamento dos testes no campo escolar trouxe uma série de publicações estrangeiras, traduzidas ou não, cursos ministrados por educadores estrangeiros, de forma que a ânsia de tudo medir transformou-se no lema da época. Embora houvesse idéias que se contrapunham a essa perspectiva, como as de Arthur Ramos e Manoel Bomfim, a repercussão e a penetração dos pressupostos da psicologia diferencial no meio educacional brasileiro formariam o caldo de cultura pedagógica que marcaria os processos de escolarização nas primeiras décadas do século XX.

Ressalte-se que, se de um lado os testes seduziam boa parte da intelectualidade brasileira, transformando-se em uma panacéia para todos os males sociais, por outro contribuíram para que a psicologia constituísse um campo específico: o conhecimento sobre a criança.

As formulações de Lourenço Filho revelam que sua crença na educação nova viria exatamente por considerar que esta seria a única pedagogia capaz de, cientificamente, utilizar os meios adequados para promover a aprendizagem e o pleno desenvolvimento da criança na escola. A psicologia, como ciência responsável pela investigação sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, forneceria, ao mesmo tempo, a fundamentação teórica e o recurso técnico necessário para a implementação da prática pedagógica. A psicologia estabelecida na primeira metade do século XX tornou-se a principal referência teórica para a educação. Os meios, os procedimentos, a técnica iriam servir, na verdade, a um único propósito: a criança e sua escolarização.

Uma síntese do pensamento de Lourenço Filho pode ser encontrada no livro *Introdução ao estudo da escola nova*. Essa obra indica elementos significativos para uma análise mais detalhada das concepções de Lourenço Filho em relação à criança; por isso, interessa aqui recortar, examinar e comentar algumas das características dessa obra.

Resultado de um curso realizado na Escola Normal de São Paulo, a primeira edição foi composta de cinco lições, cujo objetivo era dispor ao leitor informações sobre o movimento da escola nova, "contribuindo para a coordenação de informações dispersas e para o estímulo ao estudo da organização e eficiência do trabalho escolar" (Carvalho, 2000, p. 279).

Inicialmente, é importante dizer que nas edições publicadas a partir de 1946, o próprio autor incorporaria ao texto algumas modificações, que justificava como necessárias, em função de dois acontecimentos: as duas grandes guerras mundiais e suas conseqüências econômicas, políticas e sociais, trazendo para a educação novas questões: "Como estaria sendo a escola nessas condições e como viria a apresentar-se depois?" e, por fim, "o incremento dos estudos da biologia, sociologia e a psicologia aplicados à educação (...) impondo novas diretrizes escolares." (Lourenço Filho, 1978, p. 61)²⁷

Dessa forma, o autor preocupava-se em apresentá-lo de maneira "mais moderna e atualizada". Dividido em três partes, com os seguintes títulos: "As bases", "Os sistemas" e "A problemática", a primeira constatação que se faz é a

²⁷A análise aqui desenvolvida foi realizada com base na 13ª e última edição, sendo que a última revisão do autor é de 1961.

de que não há nenhum reparo ou observação quanto ao movimento renovador. Ao contrário, Lourenço Filho, já nas páginas iniciais, reafirmava sua concepção nessa pedagogia, especialmente por considerá-la científica.

Já na parte I, "As bases", o autor expõe, como o título sugere, o tripé de sustentação de seu pensamento: a biologia, a sociologia e a psicologia, que articuladas formariam "um corpo de doutrina, com base em maior ou menor aplicação científica, para a consecução dos fins, havidos por justos, possíveis e necessários, segundo a filosofia de nosso tempo". (Lourenço Filho, 1978, p. 91)

Mais adiante, Lourenço Filho frisava ainda mais a importância da cientificidade no ato educativo, reproduzindo os caracteres gerais das escolas novas, segundo o *Bureau International des Écoles Nouvelles*;

A Escola Nova procura abrir o espírito por uma cultura de capacidade, mais que por acumulação de conhecimentos memorizados. O espírito crítico nasce da aplicação do método científico: observação, hipótese, comprovação e lei. (1978, p. 110-111)

Ao se referir às possíveis mudanças ocorridas no movimento renovador pós-guerra, afirmava não ser possível mais "tomar por centro a criança segundo suas capacidades naturais de desenvolvimento, e organizar a escola como uma instituição purificada, de onde os homens também purificados deveriam surgir" (p. 28). Diante disso, assinalava o autor, era necessário propor "uma revisão dos modelos teóricos e os recursos práticos para a possível adequação aos graves problemas de mudança de nosso tempo" (p. 32).

Se os princípios da reforma pedagógica apoiaram-se no "estudo da criança", na "descoberta da criança" (p. 37), e mais, se as "técnicas de educar repousam sempre nas noções que tenhamos acerca da vida psicológica do educando" (p. 60), sublinhava Lourenço Filho, caberia à psicologia investigar essas questões. Não se tratava agora de "descrever", mas de propor, no ato educativo, "(...) alterar, fazer variar ou modificar o comportamento e a experiência do educando" (p. 61).

Neste sentido, Lourenço Filho observa que os estudos sobre o desenvolvimento infantil, as fases evolutivas, são importantes para a educação,

pois dariam "a compreensão técnica da ação educativa" (Lourenço Filho, 1978, p. 69).

Entretanto, foi o conhecimento advindo dos testes que permitiu o reconhecimento e a aferição das diferenças individuais, possibilitando a criação de um "novo modelo" nas investigações sobre a aprendizagem infantil: a estatística. Tratava-se agora de "recolher dados, sistematizá-los e concluir pela existência de valores estatísticos, para cada grupo que se considere" (Lourenço Filho, 1978, p. 71). Dessa forma, o professor poderia:

(...) apoiar-se num modelo explicativo do comportamento humano que lhe revele fatores e circunstâncias do processo adaptativo, no qual deverá interferir; só assim poderá sistematizar esforços no sentido de bem influir nos educandos, com a necessária segurança. (Lourenço Filho, 1978, p. 75)

Frente a isso, o movimento de "renovação educacional" não somente incorporava os conhecimentos de uma psicologia descritiva, mas, a partir do estudo das diferenças individuais, buscava uma investigação dos processos de aprendizagem; nas palavras de Lourenço Filho:

A investigação da matéria devia, por sua vez, reclamar o esclarecimento de um importante capítulo, qual fosse o da motivação do comportamento; e a relação entre motivação e aprendizagem viria a determinar, como a seu tempo veremos, uma reformulação do próprio objeto das investigações psicológicas. (1978, p. 61)

Mas se o *como aprender*, ao mesmo tempo, promoveria um deslocamento do objeto de estudo da psicologia, do desenvolvimento infantil para a aprendizagem, acabaria, por sua vez, reduzindo o aprender a um aspecto: "*ajustamento individual*" (Lourenço Filho, 1978, p. 88).

Essa mudança de eixo se devia, segundo Lourenço Filho, a "uma nova compreensão de vida", que exigiria que os processos educativos promovessem *comportamentos ajustados*, afinal:

(...) a educação é obra social, na proposição de seus fins. A sociedade organiza-a, como aparelho capaz de continuá-la pelo tempo e pelo

espaço. E cada sociedade só tem a educação que pode ter. Mas fixados esses fins, organizado o aparelho escolar, chamadas a elas as crianças – a obra social vai ser realizada por meios biológicos de adaptação do comportamento, a esses fins visados. (Lourenço Filho, 1978, p. 12)

Certo de que a educação renovada não poderia mais oscilar entre o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e a subordinação deste aos princípios morais e éticos de seu grupo social, Lourenço Filho preocupava-se com o progresso, desenvolvimento social, modernização, racionalização e finalidades sociais.

Ao sintetizar esse propósito, consoante com o pensamento renovador da época, Lourenço Filho via na educação renovada a possibilidade de harmonizar os aspectos psicológicos da criança e a função social da escola. O cerne desse pensamento era afastar a idéia de uma incompatibilidade entre indivíduo e sociedade; ao contrário, buscava garantir uma continuidade entre esses processos, mediatizados pela educação. Aqui, objetivava-se o ideal educacional de Lourenço Filho: a criança socializa-se na escola e integra-se à sociedade mediante a educação.

Na medida em que se voltava para a criança, os processos educativos começavam a se inverter: agora, tratava-se de propor uma intervenção em nome da necessidade de educar as crianças. Se a questão inicial era adequar os processos pedagógicos à aprendizagem da criança, agora era esta aprendizagem que precisava ser submetida à ação educativa.

Compartilha o autor uma concepção de aprendizagem que prima por seus fundamentos na psicologia experimental, "(...) no qual ciências da aferição e estratégias higienistas se misturam no trato da criança (...) desde a chegada da República e perdurará, sofisticando-se na era Vargas" (Freitas, 2002, p. 352).

Os escritos de Lourenço Filho, como ressaltam Freitas (2002) e Magnani (1997), expressavam, na verdade, mais que um "discurso científico" – um ato que inaugurava uma tradição nas relações entre psicologia e educação no Brasil –, o papel da psicologia diante da pedagogia.

Nesse sentido, pode-se questionar: que concepções teóricas e metodológicas a psicologia da educação fomentou nos processos de escolarização? Qual é a compreensão de criança que essa concepção traz? O

que se pode afirmar sobre a relação entre essas teorias educacionais, abastecidas em grande parte pela psicologia, disseminada aos educadores brasileiros, e a criança? E ainda: Como o ideário renovador, em sua proposta mais divulgada no Brasil, situa uma compreensão de criança que deve ser educada num determinado tipo de escola?

Ao indagar sobre essas questões, é necessário argüir sobre os elementos que constituíram o conceito de criança, entrever, enveredar e mapear os registros desse pensamento.

Uma das expressões dessa produção intelectual pode ser recuperada na "Biblioteca de Educação". Essa coleção pedagógica representou um marco inaugural no pensamento educacional brasileiro. O projeto editorial tinha a preocupação não somente de organizar, mas, sobretudo, divulgar pressupostos pedagógicos que possibilitariam a efetivação no Brasil de um novo modelo educacional, uma filosofia de educação já em vigor na Europa e nos Estados Unidos: a chamada escola nova²⁸.

Publicando textos de educadores brasileiros e estrangeiros, como: Dewey, Binet, Piéron e Claparède, entre outros, a Coleção pretendia oferecer uma atualizada reflexão sobre as questões educacionais vinda da Europa e dos Estados Unidos, sob a égide de uma pedagogia contemporânea, afinada com uma sociedade mais moderna e democrática. Os conhecimentos difundidos nesses textos mostravam uma concepção educacional que se afirmava hegemônica e consensual, devendo ser seguida pela educação brasileira, pois já estava em curso nos sistemas de ensino norte-americano e europeu.

A significativa presença de Lourenço Filho, convidado para dirigir um projeto editorial que se caracterizaria por um compromisso pedagógico, evidenciava ainda mais a tarefa que cabia aos intelectuais renovadores: trazer e informar, divulgar e formar no seio da sociedade brasileira um ideário educacional conjugado com os novos tempos, assim: "os livros da coleção partilham de um mesmo espírito: conciliar positivamente a sociedade por meio da educação das

²⁸ Ao fazer essa afirmação, não desconheço que essa concepção educacional é caracterizada, por um lado, em uma oposição ao ensino tradicional; de outro, é composta por pensamentos diversificados, seja na Europa, nos Estados Unidos ou no Brasil; nesse contexto, ressalte-se que o pensamento de Lourenço Filho é considerado a vertente mais psicologista da escola nova no Brasil.

massas e renovar os métodos de ensino na escola primária e secundária" (Monarcha, 1997, p. 32).

Essas idéias, que foram incorporadas pelos professores brasileiros, tornaram-se constitutivas de um pensamento pedagógico, estabelecendo práticas, disseminando fazeres, instituindo conhecimentos; enfim, transitaram na sociedade brasileira trazendo uma produção intelectual que privilegiava "uma nova compreensão da vida".

Considerando-se essas reflexões, é preciso analisar e investigar a inegável contribuição da psicologia na educação na formação de uma "cultura pedagógica", que foi engendrada sobre a criança no Brasil, especialmente nas décadas de 1920 e 1930.

**2. A DIFUSÃO DOS SABERES E PRÁTICAS DA ESCOLA
NOVA: O LIVRO COMO DISPOSITIVO ESTRATÉGICO**

As primeiras décadas do século XX no Brasil foram marcadas especialmente pelas idéias de uma parcela expressiva da intelectualidade brasileira, que defendia a necessidade pungente e febril de um país moderno, industrial, tendo como referência os países europeus e os Estados Unidos.

Nessa atmosfera, a educação passou a ser vista, por muitos intelectuais da época, como um instrumento de superação do atraso da sociedade brasileira, caracterizada pela predominância de interesses oligárquicos e a ausência de uma “identidade nacional”, ponto de afirmação de uma realidade nacional, fincada em bases modernas. Nas palavras de Herschmann e Pereira:

Na busca de respostas para a construção do ideário de um Brasil “moderno”, colocava-se com ênfase pouco vista em outros momentos a questão: “que país é este?”. Médicos, educadores, engenheiros, literatos, enfim, todos os intelectuais discutiam apaixonadamente o tema cultural/nacional.(...). (1994, p.33)

Entretanto, essas idéias que se denominavam modernas, novas e científicas foram se constituindo ao sabor das necessidades, das condições históricas que o Brasil atravessava; por isso é importante observar que:

A convocação de jovens egressos dos bancos acadêmicos por parte de certos governos estaduais no correr da década de 1920 inscreve-se no esforço derradeiro de “modernização” que tentaram empreender alguns dirigentes oligárquicos. São exemplos dessa política a contratação de Lourenço Filho, Francisco Campos, Mário Casassanta, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, para levarem ao cabo as reformas de instrução, respectivamente, no Ceará, em Minas Gerais, na Bahia, no Distrito Federal e em Pernambuco, bem como a designação deles para integrar o segundo escalão dos executivos estaduais (...). (Miceli, 2001, p. 221)

E mais:

A profissionalização de um grupo de especialistas em problemas educacionais ocorreu por conta das exigências postas pelo próprio sistema de poder oligárquico, que por uns tempos passou a enxergar na extensão das oportunidades de escolarização uma estratégia que poderia lhe proporcionar dividendos políticos consideráveis. (Miceli, 2001, p. 222)

Ao pensar a educação como um instrumento vital para o desenvolvimento do país, era preciso alterar de maneira significativa os processos pedagógicos, daí a necessidade de aplicar novos métodos de ensino, nova organização escolar; enfim uma nova mentalidade deveria compor as práticas escolares.

Corações e mentes dos educadores brasileiros teriam de ser atraídos pela promessa de modernidade e democracia. Para isso, os “escolanovistas” criariam a expectativa de uma formação docente balizada por parâmetros de cientificidade e modernidade.

Se, por um lado, as reformas educacionais que foram implementadas nas décadas de 1920 e 1930 representavam a marca inaugural de uma “nova” proposta pedagógica, por outro, livros, “coleções” e periódicos que começariam a circular nesse período desempenharam um papel fundamental para sua propagação: funcionariam como dispositivo estratégico na formação de professores.

Se a divulgação da pedagogia da escola nova para o professorado era o objetivo a ser atingido, a estratégia adotada pelos educadores renovadores pretendia assegurar que o impresso editado funcionasse como um dispositivo de conformação de novas práticas pedagógicas, fornecendo o sustentáculo teórico para os professores.

A estratégia delineada pelos reformadores consistia em coordenar, organizar e subsidiar uma nova cultura pedagógica. O impresso, como produto cultural, deveria ser um instrumento de conformação de uma escola nova para os professores.

A moderna tendência pedagógica – que se intitulava científica – não media esforços para atingir o professorado. Com foco na prática docente, a “escola nova” propõe uma “prática inventiva”, fundamentada em um repertório científico de informações e referenciais críticos, enfim, a disseminação de uma cultura pedagógica para o professorado.

Na difusão desses saberes pedagógicos, as publicações desempenharam um papel de destaque como dispositivo de circulação, de penetração e de regulação do discurso e da prática pedagógica dos docentes. Os educadores comprometidos com o ideal escolanovista organizavam os saberes e as práticas

pedagógicas dos professores, tendo os livros como o dispositivo, o instrumento estratégico na conformação de uma pedagogia que pretendia ser científica: a pedagogia nova.

Dispondo de um leque de convicções pedagógicas, os educadores escolanovistas entendiam como condição *sine qua non* para o sucesso da pedagogia nova a promoção de uma nova cultura pedagógica para o professorado.

Entre os anos 1920 e 1930, as discussões sobre a educação, via de regra, foram fomentadas pelo "entusiasmo pela educação", que se converteria, no momento posterior, em "otimismo pedagógico"; nas palavras de Nagle²⁹:

Uma das maneiras mais diretas de situar a questão [da escolarização no quadro das transformações do início do século], consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico; de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). (2001, p. 134)

Dessa maneira, a pretensão de construir uma “pedagogia nova”, “moderna” e “ativa” ganhava cada vez mais adeptos. No Brasil, esse processo se revestia de uma singularidade: a institucionalização dos sistemas de ensino.

Se na Europa o movimento da escola nova foi articulado como crítica ao modelo escolar já instituído, no Brasil a situação era outra. As críticas empreendidas pelos renovadores dirigiam-se especialmente à necessidade de se implementar um modelo nacional de sistema escolar, calcado na doutrina da pedagogia nova; para isso:

²⁹ No estudo de Nagle (2001), "o entusiasmo pela educação" e o "otimismo pedagógico" (categorias criadas pelo autor), que caracterizariam a temática educacional de 1920, é o alvo de suas críticas em relação ao que chama de "percepção romântica" dos problemas educacionais. Como desdobramentos desse movimento, segundo Nagle (pp. 101-102), foi gerada uma "despolitização da educação", dissociando as formulações pedagógicas das motivações políticas, e ainda desembocando na "tecnificação" do campo educacional. Carvalho (2003) discorda dessa tese, pois considera que houve um projeto político: a desvinculação dos problemas sociais das questões educacionais.

(...) estava ainda em jogo a produção de condições materiais e técnicas para implementar o modelo escolar, que em outros países tinha viabilizado a escola de massas: seriação, classes homogêneas, ensino simultâneo, regulamentação e uniformização do tempo escolar, enquadramento disciplinar, organização do espaço escolar, etc. (Carvalho, 2000, p. 121)

São os "educadores profissionais" que, à frente das reformas, das conferências e inquéritos sobre a educação, estariam presentes também na criação e na produção de uma literatura educacional, contribuindo para o "boom" da expansão do mercado de livros que ocorreu nos anos 1920 e 1930. Diante desse quadro de efervescência dos movimentos em prol da educação, a partir dos anos 1920, a literatura educacional se transformaria:

(...) e com esse sentido se desenvolve, como um dos mais importantes instrumentos de sustentação das freqüentes discussões que se fazem, da mesma forma que desempenha o papel de preparadora e de transmissora das novas modalidades de percepção da problemática educacional, especialmente do modelo escolanovista. (Nagle, 2001, p. 336)

Nagle afirma que essa nova literatura educacional pode ser caracterizada por quatro conjuntos.

O primeiro formou-se por trabalhos identificados com a pregação nacionalista: "acentuam a importância da difusão da instrução primária, convertida em problema máximo da nacionalidade, pois, educado o povo, automaticamente estariam resolvidos os problemas da sociedade brasileira" (Nagle, 2001, p. 341).

O segundo conjunto era composto por obras de "natureza pedagógica geral". De caráter técnico-pedagógico, as obras que marcam esse período revelam a preocupação de analisar as questões educacionais numa perspectiva científica, sendo que "cientificar a escolarização significa, principalmente, psicologizá-la" (Nagle, 2001, p. 344).

A maioria das obras apresentava uma discussão, uma análise técnica dos problemas educacionais, oferecendo conhecimentos e teorias exclusivamente educacionais. Esse conjunto abarcaria publicações que se caracterizariam ora

por apresentar a Pedagogia como ciência experimental, ora por mostrar procedimentos didáticos e metodológicos do processo de aprendizagem e, ainda, obras mais especializadas, nas quais os instrumentos de medida foram tratados como recurso fundamental para a organização escolar.

O terceiro conjunto foi composto "pelas publicações em que se procuram apresentar quadros histórico-descritivos da educação brasileira" (Nagle, 2001, p. 346).

Já o quarto conjunto foi formado por obras que são pressagiadoras do movimento escolanovista, abrangendo a história e os sistemas da escola nova.

Essa classificação da literatura educacional, como observa Nagle, acompanha todo o movimento político e cultural dos anos 1920. Com a expansão da escolarização e, conseqüentemente, o aumento do número de matrículas e a valorização do trabalho educacional, o mercado de livros tornar-se-ia viável, abrindo um negócio lucrativo para as editoras. Simultaneamente, do ponto de vista político, a publicação e a circulação de obras cujos conteúdos balizavam a nova pedagogia tornavam possível o espraiamento de uma nova cultura pedagógica.³⁰

O livro tornava-se um instrumento estratégico na transformação da cultura nacional. Um produto cultural embalado pela modernidade, o livro era então visto como um dispositivo que alavancaria a educação. O mercado editorial brasileiro, nas décadas de 1920 e 1930, foi tomado por um crescimento até então inesperado. O *boom* da indústria paulista, provocado "em parte pela crise de importações e a calamitosa carestia do pós-guerra, o fato é que esse surto adquire uma dinâmica própria e se torna num crescendo auto-sustentado" (Sevcenko 1998, p. 95).³¹

Para Hallewell (2005), o mercado editorial brasileiro até então era muito reduzido, existindo somente os livros importados e os livros brasileiros que eram

³⁰ Segundo Lawrence Hallewell (2005), até a década de 1920, os livros, especialmente os científicos, eram trazidos do exterior, por encomenda.

³¹ Sevcenko (1998) e Hallewell (2005) concordam que o desenvolvimento industrial de São Paulo, nos anos 1920, constituiu-se em um dos fatores para o crescimento editorial paulistano. Para Hallewell (2005), um outro elemento se junta nessa conjuntura: o surgimento de uma geração de intelectuais e artistas.

impressos no exterior. Em São Paulo havia somente seis editoras até o final do século XIX:

A situação do comércio de livros era extremamente desalentadora. Eram poucos os pontos de venda de varejo e praticamente limitados aos bairros mais ricos do Rio e São Paulo (...). A produção editorial que ainda tinha lugar no Brasil raramente se aventurava além dos campos seguros dos livros didáticos e de livros sobre legislação brasileira, e não passava de uma atividade casual e secundária das grandes livrarias (Hallewell, 2005, p. 235).

A partir daí, no mercado editorial brasileiro começam a surgir novos autores, novos títulos e novos gêneros literários³²:

Quanto aos livros, com uma tiragem anual em torno de 1 milhão de volumes, uma multiplicação entre duas e três vezes do número de casas editoras e livrarias em 1921, com relação ao número existente até o fim da Guerra, São Paulo passa a atrair escritores dos quatro cantos do país, querendo ter suas obras publicadas com a rapidez e a qualidade que a indústria editorial paulista oferecia. (Sevcenko, 1998, pp. 95-96)

A estratégia comercial das editoras centrava-se no público leitor; para isso, expandia a comercialização de livros, publicava títulos que podiam atrair os leitores de outros tipos de impressos e, ainda, barateando e redimensionando os livros, publicando coleções destinadas a um leitor específico. Quanto à publicação de autores, as editoras apostavam na projeção de autores novos, ao misturá-los com autores conhecidos.³³

Segundo Sevcenko (1998), o desenvolvimento da indústria editorial em São Paulo foi motivado também por um crescimento no campo das artes plásticas: “Novos espaços de projeção surgem, outros são improvisados em hotéis, livrarias, casas comerciais e até cinemas junto à área do triângulo central da cidade” (1998, p. 96).

³² Para Cruz (2000, pp. 80-85), se o mercado livreiro de São Paulo era muito reduzido, em contrapartida, nesse período, há um crescimento de jornais e revistas, o que contribuiria para o *boom* editorial ocorrido na década de 1920.

³³ Para uma visão geral do funcionamento de editoras e projetos literários, ver: Livros, Editoras & Projetos, São Paulo, Ateliê editorial, 1997, organizada por Plínio Marins Filho.

Na cruzada pela educação, o livro foi tratado como um instrumento de intervenção política e cultural, prescrevendo os fundamentos de uma nova pedagogia para os educadores. Nessa perspectiva, Nagle ressalta o lançamento de duas publicações: em 1927, a coleção “Biblioteca de Educação” e, em 1931, a “Biblioteca Pedagógica Brasileira”.

A necessidade de formação profissional do professorado, de dispor e organizar conteúdos específicos de didática, biologia educacional, sociologia educacional e psicologia, fazia com que a produção de livros se tornasse um projeto viável, lucrativo para as editoras e um projeto de intervenção político-cultural para os educadores profissionais.

No cruzamento desses projetos, a Weisflog Irmãos/Melhoramentos, editora que se dedicava a publicar livros escolares e cartilhas, organiza e lança uma coleção, sob a direção de Lourenço Filho, a partir de 1927, denominada “Biblioteca de Educação.”

Composta por publicações originais de autores brasileiros e traduções, essa coleção, no âmbito dos dispositivos de circulação, penetração e transformação do ideário escolanovista, buscava um leitor específico: o educador brasileiro.

Nesse contexto, cabia à escola, ao professor e ao livro o papel de "nacionalizar" a cultura brasileira, de aparelhar a escola de dispositivos da "civilização", como observava Fernando de Azevedo:

(...) quis o Estado preparar as gerações não para a vida social, segundo uma representação abstrata, mas para a vida social do seu tempo, sob um regime igualitário e democrático em evolução, transmutando a escola popular não apenas num instrumento de adaptação (socialização), mas num aparelho dinâmico de transformação social. (1950, p. 17)

Uma nova pedagogia, uma nova cultura, um novo saber pedagógico para um novo leitor: o professor brasileiro. O livro se revestiria, nessa ótica, de um novo papel: portador de uma missão educativa.

Entre as décadas de 1920 e 1930 várias coleções foram publicadas com a intenção de atingir o professorado brasileiro, como: a “Coleção Pedagógica”,

organizada por Paulo Maranhão, da editora F. Briguet (1929) e a "Biblioteca Brasileira de Cultura", organizada por Alceu Amoroso Lima, da Civilização Brasileira (1933)³⁴.

Ao editar e fomentar determinados saberes pedagógicos, as coleções, de maneira geral, tornavam possível a produção e a circulação de uma mentalidade, articulando projetos políticos e culturais, intervindo ao mesmo tempo na cultura e no mercado de livros.

A expansão do mercado de livros, a partir da segunda metade da década de 1920, é constituída de um duplo sentido: um empreendimento comercial lucrativo e um instrumento de reforma cultural. Assim como a educação, o livro é alçado como um dos instrumentos para o desenvolvimento social e econômico do Brasil.

O lançamento de novas coleções de livros, organizados por educadores renomados, que participavam diretamente das discussões travadas em âmbito nacional, revela a importância estratégica que essas publicações, dirigidas especialmente ao professorado brasileiro, tiveram na implementação da doutrina da escola nova, seja pelos renovadores, seja pelos católicos, pois: "a questão principal era ganhar a adesão do professor à "boa pedagogia", normatizando sua conduta e orientando, doutrinariamente, suas práticas escolares. E será sobre ele que o impresso desempenhará um papel fundamental" (Carvalho, s/d, p. 104)

Entretanto, em que pesem as divergências no entendimento da doutrina da escola nova por esses dois grupos – renovadores e católicos –, havia um ponto em comum, a estratégia que foi desenvolvida com o propósito de ganhar adeptos para a filiação de práticas escolares renovadoras ou católicas³⁵.

Do ponto de vista estratégico, dispositivos como as publicações, ou melhor, as coleções pedagógicas, foram criadas para difundir o credo pedagógico pelo qual renovadores, de um lado, e católicos, de outro, disputavam a escola nova.

³⁴ O imbróglio entre os católicos e os renovadores perpassaram três constituintes brasileiras (1981, 1934 e 1936), tornando-se mais intenso no período 1930-1945. A esse respeito consultar, entre outros: *História da Educação no Brasil*, de Otaíza Romanelli (1993); *Capanema: o ministro e seu ministério*, de Ângela de Castro Gomes (2000) e *O Brasil como laboratório*, de Libânia Nacif Xavier (2000).

³⁵ Sobre o confronto entre Católicos e Liberais, consultar: *Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais*, de Carlos Roberto Jamil Cury.

Na verdade, as publicações escolanovistas publicadas pelo grupo católico já vinham se realizando, constituindo-se numa rede de impressos, como: boletins, anais de congressos e revistas especializadas, respaldadas por uma estrutura organizada, como a Confederação Católica Brasileira de Educação.

Dispondo de uma rede de instituições, o credo pedagógico católico poderia obter o êxito que sua proposta escolanovista, impregnada de sentido religioso, tinha como alvo: as práticas escolares.

Se a estratégia dos renovadores caracterizava-se por uma certa unidade de princípios, dando atenção a instrumentos que permitiam a constituição de uma cultura pedagógica do professorado, os católicos, por sua vez, adotaram, diferentemente, uma outra perspectiva, como observa Carvalho (s/d):

(...) orientaram-se em duas direções complementares. Na primeira delas, foram instanciados e aplicados critérios de ajuizamento das proposições pedagógicas escolanovistas. A reformulação principal para a formulação destes critérios era a encíclica Divina Illius Magistri e seu campo de aplicação era amplo: crítica dos livros através de resenhas; indicação e orientação de leituras; prescrição ou proscricção de práticas; críticas de proposições pedagógicas de larga circulação no período. Numa segunda estratégia, não se tratava, prioritariamente, de firmar princípios ou de discutir questões doutrinárias, mas importava, sobretudo, articular um discurso escolanovista católico. (p. 114)

Atuando em duas frentes, o grupo católico selecionava as publicações, através de resenhas e comentários publicados em boletins e revistas católicas, "filtrando" a leitura dos professores católicos; entretanto, segundo Carvalho (s/d), esse projeto não alcançou seu objetivo:

Esta vigilância minuciosa de disseminação e dos usos do livro provavelmente malogrou no seu propósito de cercear a presença das edições condenadas ocupando-lhes o espaço social de leitura, com publicações equivalentes no gênero, mas diferentes pelo propósito de catolicizar o campo doutrinário da pedagogia. Mais eficaz talvez tenha sido a constituição de um discurso escolanovista católico. (p. 117)

Para isso, o grupo católico adotou um procedimento semelhante ao dos renovadores, que a essa altura já dispunham de coleções organizadas por Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

Dando atenção à presença material do livro que chegava às mãos dos professores, os católicos escolanovistas coroaram sua rede de publicações, ao lançar, pela editora Civilização Brasileira, uma coleção de livros "católicos": a "Biblioteca Brasileira de Cultura", em 1933, dirigida por Alceu de Amoroso Lima, um dos mais destacados intelectuais católicos que participaram das discussões e debates que ocorreram na época.

Distinguindo-se das demais publicações, como os boletins, guias e revistas pedagógicas, as coleções pedagógicas vão travar um embate que pode ser considerado um exemplo na estratégia que buscava intervir na formação de uma mentalidade, de uma cultura pedagógica dos educadores brasileiros:

De um lado, os educadores católicos reticentes quanto às propostas de mudança, de outro, os educadores liberais reunidos em torno do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, documento entendido como um símbolo, ou melhor, como um marco aglutinador de um grupo de intelectuais dispostos a pensar a modernização do Brasil via processo educacional. (Prado, 2003, p. 53)

Para os renovadores, propor uma educação nova era um programa de transformação da sociedade brasileira pela escola. Essa expressão, além de designar um conjunto de conceitos e métodos pedagógicos, expressava algo ainda mais substancial: o conjunto de iniciativas e realizações empreendidas, assim como os cargos técnicos e burocráticos que ocuparam. Além disto, esses reformadores tomaram diversas iniciativas editoriais, como as coleções pedagógicas criadas e editadas na primeira metade do século XX. Afinal, como já dizia Monteiro Lobato: "*Um país se faz com homens e livros*".

**3. RELAÇÃO PSICOLOGIA E PEDAGOGIA NOVA:
CONHECIMENTOS DISPOSTOS NA COLEÇÃO
BIBLIOTECA DE EDUCAÇÃO**

As inúmeras obras que compõem a coleção “Biblioteca de Educação”, no período de 1927 a 1941, teriam o intento de constituir uma determinada “cultura pedagógica”, trazendo, para os educadores brasileiros, referenciais teóricos que pudessem fundamentar as novas idéias e práticas educacionais e pedagógicas; nas palavras de Lourenço Filho:

Formar essa nova mentalidade, liberta e esclarecida, como esclarecer mais e mais a opinião pública, acerca das novas idéias da educação, é tarefa instantânea, que se impõe a todos que crêem no Brasil. Justifica-se, assim este livrinho, como os demais, desta Bibliotheca, que vimos organizando. Aos mestres primários demonstrará o muito que temos a caminhar, o muito que temos a realizar³⁶. (Lourenço Filho, 1930, p. 9)

Ao discorrer sobre o esforço do movimento da escola nova no Brasil em editar e tornar acessível para os educadores as coleções pedagógicas, nas décadas de 1920 e 1930, e mais especificamente sobre a “Biblioteca de Educação”, Carvalho observa que, na verdade, se tratava de “constituir” um instrumento estratégico, a formação de professores:

Constituir coleções de livros, especialmente destinados aos professores é estratégia adequada para a realização desses objetivos. É assim que ganha relevância a edição de coleções pedagógicas destinadas a constituir e organizar o campo dos saberes representados como necessários ao exercício da docência (Carvalho, 2001, p. 155).

A essa altura, o alvo a ser atingido pelo movimento renovador buscaria, por intermédio de um conjunto de conhecimentos, atingir a “cultura pedagógica”,

(...) compondo-se de um repertório de valores e conhecimentos destinados a balizar a prática docente. Para tanto, importa suscitar novos hábitos de leitura no professorado, propondo-se roteiros de leitura e prescrevendo-se modos de ler e utilizar o lido (Carvalho, 2001, p. 155).

³⁶ Essas palavras foram escritas por Lourenço Filho, em 1930, no prefácio da 1ª. edição da *Introdução à Escola Nova*, de sua autoria; foi mantida a ortografia original.

Essa produção pedagógica atingiria várias áreas do conhecimento articuladas à educação, assim como autores brasileiros e estrangeiros reconhecidamente ligados a elas:

(...) composta de inúmeros títulos que abrangiam diversos aspectos da problemática educacional, como os de natureza psicológica, biológica, sociológica. Por meio delas difundem-se as idéias de Piéron, Claparède, Durkheim, Binet e Simon, para só mencionar os autores estrangeiros (Nagle, 2001, p. 349).

Nagle (2001), Monarcha (1999) e Carvalho (2001) reiteram, ainda, que o objetivo da coleção, ao orientar e formular idéias, disseminar conceitos e práticas, especialmente em relação à criança e seus processos de escolarização, punha em curso “os saberes pedagógicos necessários à transformação da mentalidade e da prática do professor” (Carvalho, 2001, p. 165).

Diante desse quadro, é possível analisar e investigar a contribuição da psicologia para a educação, com vistas à formação de uma “cultura pedagógica” sobre a criança, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, analisando um projeto editorial voltado para a formação do professorado brasileiro.

Dessa maneira, pode-se questionar: qual a compreensão de criança que esse conhecimento em pedagogia e psicologia trazem? Que compreensão de criança estaria presente nessas formulações que fomentavam e orientavam uma leitura, uma produção pedagógica que afirmava uma interpretação de criança? Como o ideário renovador, em sua proposta mais divulgada no Brasil, compreendia a criança, sua educação e a escola?

Acreditamos, pois, que é possível extrair essas formulações, as orientações e os conhecimentos que eram dirigidos aos educadores brasileiros, mediante uma determinada produção pedagógica, as obras que compõem a "Biblioteca de Educação", editada no período de 1927 a 1941.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos pautam-se na pesquisa bibliográfica. Nessa perspectiva, busquei investigar e analisar a Coleção “Biblioteca de Educação”, por intermédio dos títulos de autores brasileiros e estrangeiros publicados de 1927 a 1941.

Esta pesquisa tem a intenção de analisar, por meio de uma coleção como a “Biblioteca de Educação”, as teorias e formulações pedagógicas que contribuíram, naquele momento, para sustentar, informar e engendrar uma determinada cultura pedagógica. Para isso, procedeu-se ao levantamento de todos os títulos publicados pela coleção, no período de 1927 a 1941: um conjunto de 29 obras, entre traduções, originais, autores brasileiros e estrangeiros³⁷.

Em seguida, procedeu-se a uma sistematização e organização dos dados, realizadas mediante um roteiro previamente elaborado, com vistas a proporcionar uma visão panorâmica da coleção. Esse roteiro foi composto das seguintes informações: título da obra; nome do autor; ano de publicação; gênero da obra; número de páginas; país de origem do autor; vínculo profissional e formação do autor³⁸. Esses dados são apresentados no quadro 1³⁹.

³⁷ O levantamento dos títulos que compõem a “Biblioteca de Educação” foi realizado mediante consulta nas bibliotecas: Biblioteca Municipal Mário de Andrade (SP); PUC-SP; Faculdades de Educação da USP e da UNICAMP, além de dados coletados do Catálogo da Editora Melhoramentos, apresentados por Carlos Monarcha, em *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra* (1997), e ainda no “site” do Centro de Referência para a Pesquisa Histórica em Educação da UNESP.

³⁸ O roteiro, por vezes, não apresenta as informações completas da obra e do autor, em função da impossibilidade de se obter esses dados nas instituições, documentos e fontes consultadas.

³⁹ Além das informações fornecidas em algumas obras da coleção, foram utilizados para a coleta de dados, os seguintes dicionários: *Biographical Dictionary of Psychology*, de Leonard Zusne, Wesport, EUA, Greenwood Press, 1984; *Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil*, organizado por Regina Helena de Freitas Campos, Rio de Janeiro, Imago, 2001.

QUADRO I

TÍTULOS E AUTORES DA COLEÇÃO BIBLIOTECA DE EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1927 A 1941

	TÍTULO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	PAÍS DE ORIGEM	GÊNERO DA OBRA	NÚMERO DE PÁGINAS	VÍNCULO PROFISSIONAL	FORMAÇÃO
1	Psychologia Experimental	Henri Piéron	1927	França	Tradução	211	Colégio de França; Diretor do Laboratório de Psicologia Experimental da Sorbonne.	Ciências Naturais e Filosofia
2	A Escola e a Psychologia Experimental	Edouard Claparède	1928	Suíça	Tradução	93	Docente da Universidade de Genebra; Fundador do Instituto Jean Jacques Rousseau.	Medicina
3	Educação Moral e Educação Econômica	Antônio Sampaio Dória	1928	Brasil	Original		Docente da Escola Normal Secundária de São Paulo, na cadeira de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica.	Direito
4	Temperamento e caráter sob o ponto de vista educativo	Henrique Geenen	1928	Brasil	Original		Professor do Ginásio de Ribeirão Preto.	-
5	Educação e Sociologia*	Émile Durkheim	1928	França	Tradução	91	Docente da Universidade de Sorbonne	Ciências Sociais
6	A Hereditariedade em face da Educação	Octavio Domingues	1929	Brasil	Original		Docente da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz.	-
7	Como se ensina Geografia	A. F. de Proença	1928	Brasil	Original		Diretor do Instituto de Educação Caetano de Campos.	-
8	A Escola Activa e seus trabalhos manuais*	Coryntho da Fonseca	1929	Brasil	Original	155	Diretor da Escola Profissional M. Souza Aguiar.	-
9	A lei biogenética e a escola activa*	Adolphe Ferrière	1929	Suíça	Tradução	86	Universidade de Genebra; Diretor Adjunto do Instituto Jean Jacques Rousseau.	-
10	Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças	Alfred Binet (a) Theodore Simon (b)	1929	França	Tradução		(a)Docente da Universidade de Genebra; (b)Diretor Adjunto do Instituto Jean Jacques Rousseau; Presidente da Sociedade Alfred Binet.	(a) Ciências Naturais (b) Medicina – esp. em Psiquiatria

* Títulos Localizados.

	TÍTULO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	PAÍS DE ORIGEM	GÊNERO DA OBRA	NÚMERO DE PÁGINAS	VÍNCULO PROFISSIONAL	FORMAÇÃO
11	Introdução ao Estudo da Escola Nova*	Manoel Bergstron Lourenço Filho	1930	Brasil	Original	271	Professor da Escola Normal de São Paulo; Membro do Conselho Nacional de Educação; Diretor do Departamento Nacional de Educação.	Direito
12	Vida e Educação*	John Dewey	1930	Estados Unidos	Tradução	84	Professor da Universidade de Columbia.	Doutor em Filosofia
13	Situação atual dos problemas filosóficos	André Cresson	1931					-
14	Cinema e Educação	Jonathas Serrano(a) e Venâncio Filho (b)	1931	Brasil	Original		Professor do Colégio Dom Pedro II.(a) Professor do Colégio Dom Pedro II.(b)	-
15	Os "Centros de Interesse" na Escola	Abner de Moura	1931	Brasil	Original		Diretor do Grupo Escolar de Angatuba.	-
16	A Escola e a formação da mentalidade popular no Brasil*	Estêvão Pinto	1931	Brasil	Original	108	Professor da Escola Normal de Pernambuco.	-
17	Como ensinar linguagem	Firmino da Costa Pereira	1932	Brasil	Original		Diretor da Escola Normal de Belo Horizonte.	2º grau
18	Educação para uma civilização em mudança*	William Kilpatrick	1933	Estados Unidos	Tradução	92	Teachers College/Universidade de Columbia.	Filosofia
19	O problema da educação dos bem dotados	Estêvão Pinto	1933	Brasil	Original		Professor da Escola Normal de Pernambuco.	-
20	Testes ABC para a verificação da maturidade necessária do aprendizado da leitura e da escrita*	Manoel Bergstron Lourenço Filho	1933	Brasil	Original	200	Diretor-Geral de Ensino de São Paulo; Membro do Conselho Nacional de Educação e Diretor do Departamento Nacional de Educação	Direito
21	O ensino primário no Brasil	Mário Augusto Teixeira de Freitas	1934	Brasil	Original		Instituto Nacional de Estatística	Direito
22	A Escola Única*	Lorenzo Luzuriaga	1934	Espanha	Tradução	100	Diretor da Revista de Pedagogia em Madri	-
23	Rádio e Educação	Ariosto Espinheira	1934	Brasil	Original		Professor da Escola Secundária Técnica Amaro Cavalcanti; Seção de Museu e Radiodifusão do Departamento de Educação do Distrito Federal.	-

	TÍTULO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	PAÍS DE ORIGEM	GÊNERO DA OBRA	NÚMERO DE PÁGINAS	VÍNCULO PROFISSIONAL	FORMAÇÃO
24	O idioma nacional na escola secundária	Antenor Nascentes	1935	Brasil	Original		Professor do Colégio Dom Pedro II.	-
25	Como se ensina história	Jonathas Serrão	1935	Brasil	Original		Professor do Colégio Dom Pedro II; Instituto de Educação do Rio de Janeiro.	-
26	A escrita na escola primária	Orminda F. Marques	1936	Brasil	Original		Professora do Instituto de Educação do Rio de Janeiro; Diretora da Escola Primária do Instituto de Educação.	-
27	O que dizem os números sobre o ensino primário*	Mário Augusto Teixeira de Freitas	1938	Brasil	Original		Membro do Conselho Nacional de Educação; Instituto Nacional de Estatística.	Direito
28	Coro Orfeão	C.B. Barreto	1939	Brasil	Original		Catedrática de Canto Coral na Escola Nacional da Universidade do Brasil	-
29	Tendências da Educação Brasileira*	Manoel Bergstrom Lourenço Filho	1941	Brasil	Original	157	Membro do Conselho Nacional de Educação; Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).	Direito

O conjunto de informações proporcionado por esse roteiro permitiu definir os critérios de escolha das obras. O alvo desta investigação é flagrar a compreensão de criança, formulada e divulgada nessas obras. Ressalte-se que, em que pese que alguns títulos já tenham sido analisados, seja pelo ângulo da história, historiografia ou filosofia⁴⁰, há necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre as contribuições da psicologia à educação, em especial as que proporcionaram um conhecimento sobre a criança.

Nesse sentido, o critério principal para a seleção das obras para análise, mediante a leitura das onze obras localizadas, dirigiu-se para a presença, mais ou menos explícita, de considerações sobre a criança, tendo por referência a psicologia. Os outros critérios constituíram-se em: dos onze volumes, optou-se por analisar uma obra de autor brasileiro e uma obra de autor estrangeiro; levou-se em conta o ano de publicação, pois permitiria uma visão mais ampla e, ainda, decidiu-se pelas décadas de 1920 e 1930, consideradas o período de sedimentação da pedagogia nova no Brasil.⁴¹

Diante desses critérios, foram escolhidas as seguintes obras: *A lei biogenética e a escola ativa*, de Adolphe Ferrière, 1929, e *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, de Manoel Bergstrom Lourenço Filho, 1934.

Os textos analisados são constituídos de formulações, mais ou menos explícitas, advindas da psicologia, em relação à criança, presentes nesse material de cunho pedagógico. Esta investigação, ao estudar com minudência os conteúdos das obras, pretendeu trazer à tona, compreender e identificar as digressões postas em um ângulo de análise que permita apanhar as idéias psicológicas materializadas nesse dispositivo estratégico – o livro.

⁴⁰ Veja-se, por exemplo, as contribuições de Nagle (2001); Massimi (2004); Antunes (1991; 1999; 2001); Campos (2003); Carvalho (2000; 2002); Freitas (2002) e Monarcha (1997), entre outros.

⁴¹ Em relação a Ferrière, suas formulações foram bastante difundidas no Brasil, como observam Nagle (2001), Carvalho (1998) e outros, que como Peres (2005, p. 114) destaca: "Compreender as idéias e as iniciativas educacionais decorrentes do movimento da Escola Nova, que tiveram lugar em praticamente todo o mundo entre o final do século XIX e ao longo do século XX, inclusive no Brasil, supõe necessariamente, conhecer o pensamento de Ferrière, que para o caso da América do Sul foi divulgado e mais sistematicamente apropriado pelos educadores a partir de sua viagem de trabalho, em 1930, por vários países sul-americanos e, especificamente no Brasil, a partir, também, da tradução de algumas de suas obras, para a língua portuguesa, feitas em Portugal e no Brasil".

Daí a pretensão de analisar o material escolhido, possibilitando extrair as proposições que deram forma, nortearam e disseminaram uma determinada compreensão de criança, veiculadas em uma coleção dirigida aos educadores.

A apreensão das formulações expressas nessas obras teve por base um roteiro de leitura, contendo as seguintes categorias: resumo da obra; tipo da obra; informações para-editoriais; tema da obra; área de referência; enfoque teórico da psicologia; enfoque teórico da pedagogia; concepção de criança; concepção de professor; número de páginas e, ainda, a estrutura tipográfica; estrutura interna; conceitos-chave.⁴²

Neste sentido, foi preciso analisar todos os elementos que compõem esse dispositivo, como: capa, orelhas, organização interna dos volumes, índice e, ainda, identificação dos autores e tradutor.

Vale dizer que as categorias, para cada obra, poderiam ser acrescentadas ou não respondidas, conforme as possibilidades que a leitura analítica de cada título possibilitasse.

O repertório dessas informações, a análise de cada obra e, ainda, o momento posterior, o desvelamento dos conteúdos dispostos, mapeados e rastreados são apresentados a seguir.

⁴² Ver roteiro de leitura anexo.

Título da obra: *A Lei Biogenética e a Escola Activa*

Autor: Adolphe Ferrière

Tradução: Noemy Silveira

Prefácio: Lourenço Filho

Ano de publicação: 1929 (2ª. edição)

APRESENTAÇÃO TIPOGRÁFICA

A capa é composta das seguintes informações: nome da editora, nome do autor e título da obra. Na página de rosto⁴³ repetem-se essas informações, seguidas de outras, como: nome da coleção, nome do organizador e, ainda, número do volume; abaixo, o nome do autor e do tradutor e suas respectivas filiações institucionais. Na parte inferior da capa, localiza-se o nome da editora, seguido de seu logotipo e local. A página seguinte é ilustrada pelo nome e foto do autor.

É uma publicação de pequeno formato (19,5 cm por 14 cm), compacta, contendo 91 páginas, organizadas da seguinte forma: Prefácio, de Lourenço Filho; seguida de 5 capítulos, assim distribuídos: Capítulo I - Correntes novas no campo da Educação; Capítulo II – O objectivo da escola popular; Capítulo III - Meios para atingir o verdadeiro objectivo da escola popular; Capítulo IV - Resumo e conclusão da I parte; Capítulo V - Projecto e organização da Escola Nova. Por último, é apresentado o índice.

RESUMO

A obra apresenta uma síntese do pensamento do autor, Adolphe Ferrière, sobre a “escola activa”. Para tanto, Ferrière encaminha uma proposta de organização escolar, para a qual destaca alguns pontos. A concepção de criança é o tema

⁴³ Ver anexos : mostras de capa, página de rostos e lombada de alguns exemplares da coleção.

central dessas proposições, sendo esta vista como um ser ativo, provido de interesses e necessidades, conforme seu desenvolvimento biológico. A atividade do aluno, guiada pelo professor, é o que conduz todo o processo de aquisição de conhecimento. O papel do professor é condicionado ao conhecimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil, bem como das necessidades e interesses psicológicos da criança. A escola, segundo Ferrière, tem a função de preparar a criança nos âmbitos social e individual. A escola deve ser organizada para permitir que esse desenvolvimento se processe, contribuindo, paralelamente, para a socialização da criança. Ao ensino intuitivo, soma-se o método experimental, produzindo um ensino capaz de ser adaptado às necessidades e interesses das crianças. A contribuição da psicologia, especialmente da psicologia genética, é, no entender de Ferrière, fundamental para realizar essas pretensões da “escola nova”. Por isso, explica Ferrière, a “nova escola” propõe um “novo professor”, capaz de dominar não somente os conteúdos e os métodos de ensino, mas, sobretudo, de conhecer os processos psicológicos que articulam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

PREFÁCIO

Escrito por Lourenço Filho, em São Paulo, datado de agosto de 1929, intitulado “Ferrière e a Escola Ativa”, grande parte do prefácio é dedicada a uma sucinta biografia do autor. Nesta, Lourenço Filho dedica palavras e termos que ilustram sua admiração por Adolphe Ferrière, a quem considera “o mais fascinante filósofo da escola renovada” (1929, p.5).

Adolphe Ferrière, segundo Lourenço Filho, foi o responsável pela criação do “Bureau International des Écoles-Nouvelles”, que tinha a finalidade de agregar o movimento das escolas novas no mundo inteiro. Sociólogo por formação, fundou juntamente com Claparède e Bovet a Escola Internacional de Genebra, anexa ao Instituto Jean Jacques Rousseau, na qual foi professor.⁴⁴

⁴⁴ Na palavras de Cambi (1995, p.529), “ Na biografia intelectual de Ferrière pode-se destacar que sua formação biológico-sociológica, amplamente inspirada nas posições do evolucionismo, especialmente spenceriano, aderindo ao movimento das “escolas novas”, de que se tornou um ativo defensor e um intérprete atento, além de um solerte difusor (...)”.

Os princípios doutrinários de Ferrière, segundo Lourenço Filho, estão expostos em duas de suas obras: *"Loi du progrès en biologie et en sociologie"* e *"Le progrès spirituel"*, nas quais o autor traça os pontos essenciais de sua obra, que seriam:

1. O impulso vital espiritual (psychologia affectiva, interesse e esforço, psychologia da religião); 2. A lei do progresso (adaptação, diferenciação e concentração complementares); 3. A hereditariedade (a herança como fator de conservação e variação, o problema da herança dos caracteres adquiridos, a lei biogenética); 4. O temperamento e typos psicologicos (temperamentos lymphatico, sanguineo, colérico e melancolico), redescobertos pela analyse da sciencia moderna; os typos sensorial, imitativo, intuitivo e racional nas raças, nos indivíduos e nas camadas sociaes diversas. (Lourenço Filho, 1929, p. 8)

Desses princípios decorrem, acrescenta Lourenço Filho (1929, p. 8), "(...) o alcance prático na educação", como a "defesa da escola do trabalho, o ensino pelo interesse da criança, o auto-governo dos escolares, a cooperação no trabalho". Quanto ao plano de organização da escola ativa, que ilustra essas premissas, ressalta Lourenço Filho que os educadores brasileiros devem ter o cuidado de "adaptá-lo às nossas necessidades e possibilidades".

Ressalta, ainda, Lourenço Filho, que as proposições de Ferrière, se por um lado foram influenciadas pelas idéias de Dewey, Kilpatrick, Binet e Claparède, por outro, "Ferrière não se enquadra em nenhum desse grupo propriamente e está em todos; não é apenas crítico audacioso, ou psychologo subtil, reconstrutor político ou didático avisado" (1929, p. 5).

Concluindo, segue Lourenço Filho, "essas applicações se acham condensadas no valioso livrinho com que se enriquece a Bibliotheca de Educação".

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA OBRA

Adolphe Ferrière inicia sua obra afirmando que: "Hoje são legiões brotando de toda a parte, reclamando com ardor um systema de instrucção mais

consentaneo com a natureza infantil, e mais apto a preparar os homens, para as exigências da vida real.” (1929, p.12)

Para Ferrière, “As escolas novas seriam a resposta para esses reclames, pois promoveriam a verdadeira educação, em contraste com aquelas vulgares de mera instrução. (...) A educação nova colocaria (...) a psychologia no lugar que lhe cabe no systema educativo.” (1929, p. 13)

O sistema educativo a que se refere o autor, a “nova educação”, aliará “a personalidade physica e psychica da criança e a preparação da vida prática do nosso tempo” (1929, p. 14).

A proposta da “educação nova”, segundo Ferrière, conforma as peculiaridades da criança com as idéias evolucionistas da época, explicando que:

A criança não é um adulto incompleto, mas um ser original, um ser em estado de natureza, destinado a desenvolver-se até um estado elevado. Seu programma de estudos há de ser desenvolvido e encaminhado de modo que a criança reviva, por assim dizer, as diversas phases que a humanidade percorreu nos tempos primitivos, e o fará da mesma forma que o homem o fez, isto é, guiado pela utilidade, que é o critério da valorização para a criança também. (1929, p. 60)

Dessa maneira, a “escola nova”, continua Ferrière, constitui-se em um movimento em defesa da criança, de seus interesses e necessidades, que tem por base o desenvolvimento de suas capacidades e da aprendizagem, como descreve “a lei do progresso”.

O fim ideal de todo o progresso coincide, pois, como a “lei do progresso” tal como nos foi revelada pela Biologia, pela Psychologia, pela Sociologia. Reconhecê-lo equivale a pôr-se em condições de cooperar com a natureza, e acelerar a evolução para um estado social, em que desapareçam os sofrimentos desnecessários. (1929, p. 24)

Tomando a criança como o centro dos processos pedagógicos, Ferrière propõe, conseqüentemente, que o ponto de partida para o ensino seja “despertar o interesse da criança”, pois:

(...) consiste em fazer a criança progredir. Sabemos também que este progresso se obtém por meio de interesse, e que esse interesse nasce da adaptação da matéria de ensino à natureza da criança. (...) De

acordo com os pensadores ingleses, especialmente com Spencer, que todo o progresso biológico e, portanto, espiritual, repousa na faculdade de adaptação. (1929, p. 22)

Explica Ferrière, que é “(...) a faculdade de adaptação que proporciona a obtenção do interesse da criança, sendo que (...) adaptar significa reconhecer e aprender, quer do ponto de vista physiologico como do physico, consiste em reagir aos numerosos estímulos que venham do mundo exterior (...)” (1929, p. 23). Para isso, é preciso adotar, segundo o autor:

(...) o novo methodo didático que propõe conseguir: 1. os mesmos resultados, com menor esforço; 2. resultados superiores, com menor esforço (...); o interesse nasce da adaptação da matéria de ensino à natureza da criança. (Ferrière, 1929, p.22)

No entendimento de Ferrière, é fundamental levar em conta que, na aprendizagem escolar, os processos de formação biológica da criança dirigem-se pela “lei do progresso”, com um propósito: a “adaptação”. O que possibilita o processo de aprendizagem, que resulta numa mudança de comportamento da criança, é a obtenção de seu interesse. Inserir a criança no centro dos processos de aprendizagem significa, portanto, escolher o método e a seleção de conteúdos que correspondam aos interesses e necessidades dessa criança.

A essa altura, já é possível dizer que, para Ferrière, é a psicologia que constitui a *área de referência* para a “nova educação”:

O programa da escola activa se baseia no interesse psychologico da criança. Trata de acompanhar-lhe o desenvolvimento, de attender as suas necessidades no momento em que se manifestam, desenvolvendo-lhes e tornando-as fecundas. Damos excepcional importância a este facto, de que antes apenas se haviam occupado: o interesse da criança. (1929, p. 48)

Nesse princípio, critica Ferrière, as necessidades da criança, bem como suas experiências, não têm sido levadas em conta, e mais, “o exercício excessivo do raciocínio, o predomínio concedido às funções intellectuaes, em detrimento de todas as demais, a occupação prolongada da mente em conceitos abstratos e

convencionaes, desviam na criança a visão simples e exacta da vida” (1929, p. 15).

Estimulada pelo interesse, a participação ativa da criança nos processos de aprendizagem escolar converte-se em um dos *conceitos-chave* na exposição de Ferrière, que assim a definia: “A criança é um ser activo. Seu elemento vital é o movimento, é a actividade. A actividade physica foi sempre a condição necessária de existência do homem” (1929, pp. 34-35).

Em outros termos, a criança, na “pedagogia ativa”, é tomada como objeto central dos processos de aprendizagem, e é preciso estabelecer as condições para que esse processo se realize. O autor, como pode-se perceber, chama a atenção para um conteúdo escolar que seja selecionado e organizado em função da qualidade, importância e utilidade na vida criança. A actividade, aqui mencionada por Ferrière, é definida como ação física.

Nas palavras do autor: “(...) é o objectivo da escola fazer progredir a actividade de sua rudeza primitiva à maior habilidade (diferenciação dos músculos e centros nervosos correspondentes), e maior segurança (concentração dos músculos e centros nervosos respectivos)” (p.30).

O ensino deve ser baseado nas experiências e nos fatos, fazendo com que “a criança se interesse pela própria actividade na medida da utilidade que della se deriva. Interessa-se pelo que vê, enquanto pode ou sabe disso tirar algum proveito. O que conhece por ouvir dizer ou não julga útil, delle se desinteressa” (1929, p.36).

O aprender, para o autor, não significa memorizar fatos e dados, mas compreender as relações e o significado da realidade por intermédio da experiência. Para isso, é preciso, segundo Ferrière, “(...) substituir o systema educativo que actuava de fora para dentro, por meio de autoridade, pelo que desperta e desenvolve as faculdades innatas da criança, permitindo-lhe um desenvolvimento do interior para o exterior com o menor esforço possível.” (1929, p. 16)

À medida que Ferrière descreve e justifica a composição da criança na escola nova, “as faculdades inatas” ganham terreno na conformação da criança, remetendo às condições individuais de aprendizagem. O sujeito da aprendizagem

é a própria criança, as suas potencialidades. Com isto, a aprendizagem é responsabilidade do aluno que aprende ou não, dependendo de suas capacidades.

E mais, pode-se dizer que Ferrière concebe a capacidade da criança como sendo inata, biologicamente determinada. Enfim, a “escola nova” teria o objetivo de promover, segundo ele:

[o desenvolvimento das] leis da natureza, [mas] que não se perca de vista o futuro operário, o profissional, o pesquisador, o cidadão, o pae ou mãe de família, isto é a missão que, provavelmente, mais tarde será a criança solicitada a cumprir (1929, p. 27).

A preocupação com a criança, ou melhor, com “as leis naturaes da criança”, estão sempre presentes nas argumentações de Ferrière, especialmente nas críticas que faz à escola, utilizando como contraponto os princípios que orientam a “escola nova”, que seriam: “(...) conservar a personalidade da criança; não agir em sentido contrário às suas necessidades; não igualar todas as individualidades” (1929, p. 18).

Nas formulações teóricas explicitadas por Ferrière, o *enfoque teórico da pedagogia*, que percorre todo o texto, refere-se à “pedagogia nova”, ou “pedagogia ativa”, como ilustra essa passagem:

Educação é arte de iniciar na criança, mediante a excitação do seu interesse, um desenvolvimento das forças intellectuaes e moraes que corresponda ás leis, em virtude das quaes se realiza todo progresso biológico e psychologico, diferenciação e correspondente concentração das suas sãs faculdades e energias volitivas. (1929, p. 27)

Ferrière projetava, ainda, como função da escola, a preparação dos processos de socialização da criança:

O objectivo ultimo da escola popular, além do aperfeiçoamento individual exposto, consiste em preparar a criança para sua vida futura, iniciando e favorecendo o desenvolvimento das energias e poderes innatos no que podem ser úteis à vida social corrente (p. 28).

Nota-se que, com essas palavras, Ferrière justapõe dois âmbitos complementares: o da criança como indivíduo e o da criança como ser social. E, mais uma vez, afirma o autor que a educação, nos moldes preconizados por Ferrière, seria vista como uma instituição necessária para o "desabrochar" das potencialidades inatas da criança.

Essas premissas pedagógicas atenderiam à "nova educação", submetida às exigências do desenvolvimento da criança. Argumenta ainda o autor que a "adaptação do methodo" e a forma de atuação do professor decorrem de um discurso científico sobre a criança:

Se tomarmos em consideração o período em que a criança está sujeita ao trabalho escolar, que, na maior parte dos países vai desde os seis aos quatorze anos, poderemos considera-lo dividido em três graus, segundo as necessidades e as capacidades dos alunos:

- 1) Idade dos interesses imediatos (6 a 9 anos);
- 2) Idade dos interesses concretos especiais (10 a 12 anos);
- 3) Idade dos interesses abstractos (início 13 anos). (1929, p. 34)

A escola é considerada por Ferrière como uma extensão da sociedade. Nessa perspectiva, a função principal da escola é socializar a criança de modo a inseri-la e integrá-la de maneira harmoniosa à vida social. Essa "função última" da escola, segundo Ferrière, conferia à escola um papel significativo na "adaptação" do indivíduo à sociedade: o ajuste individual.

Mais do que um conjunto de características, a atividade, o movimento físico, o interesse, as necessidades e as tendências de cada idade da criança são postos em evidência de tal forma que acabam por traçar a *concepção de criança*. Nas palavras de Ferrière:

(...) podemos estabelecer alguns princípios psicologicos, de que o educador poderá lançar mão e que são:

1. A criança prefere trabalhar, que ser espectadora inerte; prefere ver, a ouvir.
2. (...) A criança se interessa muito mais pelas cousas e pessoas que a rodeiam, do que pelos ausentes ou pelos que viveram em outros tempos.
3. Entre as pessoas de seu ambiente, interessam-lhe mais as outras crianças do que os adultos, à excepção naturalmente, das pessoas que a amam, a alimentam e cuidam della.
4. Em seguida dá preferênciam, dentro de seu meio, aos animaes vivos.

5. Entre os objectos, preferirá os de utilidade pratica e, entre estes, dará comtudo, preferênciã aos do officio que ella considera mais importante e útil.
6. A criança gosta de informar-se das cousas e dos effeitos, por exemplo, o funcionamento das machinas, a origem dos phenomenos natuaraes. Isto a induz a observar, a suppôr, a experimentar e a deduzir. Espontaneamente, a criança segue em linhas geraes os methodos de investigação scientifica: observação, hyphotese, experiiencia e lei. (p. 35)

Nessa concepção de criança, ao que se pode observar, Ferrière entrelaça os processos de desenvolvimento e aprendizagem escolar, conformando a proposta da “nova educação” às peculiaridades naturais da criança.

Nada vale tanto como a occupação em um trabalho útil para despertar na criança o interesse, a iniciativa, o enthusiamo que são coefferentes indispensáveis de toda educação intellectual e moral. Desejamos que a escola seja, desde logo, não uma escola para o estudo, mas uma escola para o trabalho. (1929, p. 40)

É preciso salientar que ao formular uma concepção de criança, Ferrière expressa um pensamento que foi se constituindo no correr da “escola nova”: a localização das “dificuldades de aprendizagem” no aluno.

A “escola nova”, que inicialmente apresentava uma fertilidade de estudos que reconheciam as particularidades da criança e afirmava que os processos de ensino deveriam ser calcados no desenvolvimento individual do aluno, alterava, a essa altura, o seu curso.

Nessa reflexão de Ferrière, imbricam-se uma concepção de criança e uma concepção do trabalho de professor. Daí a importância da construção de um “novo professor”, considerado imprescindível para as pretensões da “renovação escolar”. Para esse “novo professor”, entretanto, não era suficiente que ele dominasse os conteúdos e os métodos de ensino, era preciso mais: conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Por intermédio do método experimental, o professor, conhecendo os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, deve centrar as atividades pedagógicas na formação da atenção da criança: “Deverá dirigir a atenção e guiá-la na observação, decomposição, recomposição, experiência e comprovação” (1929, p. 43).

A atenção é considerada fundamental para o exercício da observação, que por sua vez possibilita a comparação e a classificação das experiências. Nesse processo de aquisição de conhecimentos, dirigido pelo professor, o ensino intuitivo também se encaixava nos propósitos da “nova educação”.

Segundo o método intuitivo, os princípios que constituem o percurso do conhecimento podem ser assim resumidos: inicia-se pelos sentidos, que por sua vez permitem a comunicação com o mundo, produzindo sensações geradoras de percepções, que são retidas na memória. É sobre esses dados que são desenvolvidos o raciocínio e a imaginação.

Ferrière ilustra essa concepção de aquisição de conhecimentos por meio de uma série de atividades que podem ser utilizadas em sala de aula, como: “modelagens e desenhos com o fim de insistir sobre o ensino intuitivo. Colleção de gravuras, reprodução dos vestuários e habitações dos primeiros homens da terra (...). Trata-se de conseguir trabalho pessoal e tão autônomo quanto possível” (1929, p. 62).

O processo educativo, a organização e a condução do trabalho pedagógico pelo professor, como descreve o autor, outorga à formação do professor um papel de destaque. Diferentemente das preocupações iniciais da escola, que sobrelevava a criança e seus processos de aprendizagem, a “pedagogia nova”, ao que parece, elevava a formação do professor, pois este é visto como o avaliante das capacidades do aluno.

Conjugando a adoção do método experimental com o processo de aprendizagem do aluno, de acordo com seus interesses e necessidades, pela via do ensino intuitivo, Ferrière formula uma *concepção de professor*, como aquele que domina a “ciência da infância”; por isso, organiza e dirige os procedimentos necessários para a aprendizagem nas crianças – possibilitando o “exercício constante da observação e da actividade na sala de aula, (...) um mixto, de laboratório e de classe tradicional: uma sala da vida” (1929, p. 41).

Nessa perspectiva, Ferrière acreditava, ainda, que o processo pedagógico atingiria “(...) a justa interpenetração da theoria e pratica. Isto é, a prova de como a theoria brota da experiência e do trabalho.” (p. 37)

Por isso, se por um lado, os interesses e as necessidades da criança e sua atividade se destacam em diversas passagens, indicando que são *conceitos-chave* nessas reflexões que o autor realiza sobre a “escola ativa”, por outro, é possível verificar que o *tema* dessa obra de Ferrière é a *criança*, destacando as bases psicológicas da “nova educação”:

- a) É preciso conhecer as leis gerais do desenvolvimento intelectual da criança, entre as quaes a primeira, essencial, é a relativa diferenciação e conseqüente concentração das faculdades intellectuaes e volitivas, que estabelecemos como a base de todo o progresso.
- b) É preciso conhecer as formas especiaes segundo as quaes se realiza na criança o desenvolvimento intellectual.
- c) lançar mão dos complexos interesses já vivos no espírito da criança como centro da irradiação, em torno dos quaes terá de crear forças que a conduzam ao duplo objectivo da cultura individual e social.
- d) devemos adaptar o methodo e toda obra educativa às necessidades e tendências de cada idade. (p. 30)

A psicologia, ao se constituir, segundo o autor, como a *área de referência* para a “escola nova”, traria uma perspectiva científica sobre a criança, seus interesses e necessidades. Ao mencionar a importância da biologia e “das leis gerais do desenvolvimento intelectual da criança”, bem como de suas “capacidades evolutivas”, o autor define o *enfoque teórico* no qual se baseia: a psicologia genética.

Entretanto, o discurso de Ferrière em relação à criança contribui para uma idéia que privilegia os processos biológicos da aprendizagem. Nesses escritos, as afirmações de que era preciso levar em conta a criança esbarram, de um lado, na idéia “natural de criança” e, de outro lado, com a investigação dos processos de aprendizagem pela psicologia experimental.

Entre as inovações propostas por Ferrière, a constituição do programa escolar deve permitir que o conhecimento veiculado na cultura escolar seja vinculado à vida, aos fatos e objetos presentes no cotidiano. O trabalho manual e o desenho devem ser estimulados, argumentando que:

Lembremos que é preciso fazer a criança trabalhar, e mais que escrever ou falar, fazel-a desenhar (...). Para a criança o trabalho manual não tem valor, senão na medida em que se serve delle, para conseguir objectos úteis. Conduza-se, portanto, a sua actividade para fabrica-los desde o primeiro momento. (p. 57)

Mais do que uma atividade, o trabalho manual reveste todo o processo de aprendizagem da criança na escola, convertendo-se em uma proposição pedagógica; nas palavras de Ferrière:

A escola nova, evitando a dispersão da atenção em objectos múltiplos a todas as horas do dia ou da semana; acostumando o estudante a cumprir seus deveres com calma, sem precipitação; reservando horas especiaes para o trabalho manual e offerecendo occasião para tratar de todas matérias; despertando, finalmente, na criança o desejo de recolher, elaborar mentalmente e utilizar para a sciencia e para a vida os documentos, proporciona resultados infinitamente superiores aos que podem dar a leitura de centenas de livros novos, mesmo que tenham sido escriptos ou aprovados por inspetores escolares do mundo... (p. 51)

Nessas proposições, termos utilizados como “escola nova” e “escola ativa” são utilizados, pelo autor, como “sinônimos pedagógicos”⁴⁵, indistintamente, como filosofias da “nova educação”, que compõem o pensamento renovador. Aliás, a escola ativa, para Ferrière, é “fundada sobre a ciência da criança”⁴⁶ (1965, p. 22).

Os conceitos-chave que estão presentes no texto, como: criança, interesses e necessidades, agregam as idéias de vários educadores, formando um “caldo” de conhecimentos que articulariam a “nova educação”, dentre eles, Rousseau, que afirma em relação à liberdade da criança: “Eu não creio que a liberdade esteja na faculdade de fazer o que se quer, mas na possibilidade de não fazer o que não se quer fazer” (apud Ferrière, 1929, p. 20).

Refere-se também a William James, sobre quem afirma, a respeito dos interesses da criança:

O psychologo americano William James bem mostrou como o interesse é comparável ao fogo. Um corpo não pode incendiar outro, se não leva, de modo activo ou latente, o fogo; como o fogo, o interesse pode propagar-se de um corpo para outro (p. 21).

⁴⁵ Em Luzuriga (1932, p. 249), a pedagogia da escola ativa engloba a “escola nova”, bem como a “pedagogia pragmática”, “a pedagogia da escola do trabalho”. Essas “correntes da pedagogia nova” teriam como representantes um amplo leque de educadores contemporâneos: Kilpatrick, Dewey, Claparède, Bovet, Ferrière e Piaget.

⁴⁶ Para Cambi (1995, pp. 513-514): “ Na base das escolas novas existe, portanto, um ideal comum de educação ou escola ativa”.

E, ainda, refere-se a Pestalozzi e Decroly, ao justificar a importância do trabalho manual:

Já Pestalozzi, em “Como Gertrudes ensinava seus filhos” teve a visão do alto valor educativo do trabalho manual na formação do carácter. Os psicólogos modernos argumentam mais ainda esse valor. Recordemos rapidamente (seguindo o dr. Decroly) as múltiplas vantagens desse gênero de trabalho.” (p. 36)

Nesse sentido, é possível harmonizar os interesses da criança e seu aprendizado, pois como frisa Ferrière:

Todos nós, e mais do que nós, a criança interessa-se por qualquer coisa; o educador que saiba valer-se dessa centelha provocadora de interesses oportunamente relacionados, pode estar certo de que um sopro de vida circulará em sua escola e de que a criança se aplicará com zelo ao trabalho, e assimilará, completamente, as novas idéias de ordem theorica ou pratica”. (Ferrière, 1929, p. 21)

A harmonia do desenvolvimento individual proporcionaria que as finalidades da educação escolar se realizassem. A “nova escola” cumpriria seu papel, visto que:

A educação ministrada pela escola popular deve tanto encarar a formação do homem como individuo (conceito que compreende o problema geral e o psicologico, a intelligência, a vontade e o sentimento), como a do homem como membro da sociedade, isto é, como trabalhador, cidadão, como pae ou mãe de família.(...) os meios mais adequados para alcançar aquella dupla finalidade. (1929, p. 29)

A retórica de Ferrière, reiterando o papel social da escola como um importante instrumento de harmonização social, constitui uma tentativa de fazer com que a escola cumpra um papel de civilizar cada indivíduo, colaborando com a família e a sociedade, mas resguardando o indivíduo, como se pode observar nesta passagem:

Compete, assim, à escola, uma dupla missão. Antes de tudo, deve conservar a personalidade da criança; não agir em sentido contrario a suas necessidades e interesses espirituas; não cometer violência contra o seu character. Não se deve igualar todas individualidades, como um aparelho nivelador. (p. 18)

E, ainda, insistindo na idéia de harmonia social:

Este é o objectivo principal de toda educação, promover o desenvolvimento dos poderes espirituas de accordo com as leis da natureza, se referir à criança do ponto de vista anímica "individual". E poderia completar-se com uma definição que considerasse a criança como elemento da vida social, como uma unidade destinada a fazer parte de uma comunidade real, circunscrita no tempo e espaço. (p. 27)

A escola, nos moldes preconizados por Ferrière, é constituída fundamentalmente pela organização técnica. Os pontos de referência da "escola nova", como o reconhecimento das particularidades psicológicas da criança e os processos de aprendizagem, são convertidos na necessidade de socializar e integrar o aluno" à sociedade. Daí a ênfase na formação técnica do professor, aos saberes psicológicos que poderiam conferir a ele os elementos para avaliar em linhas gerais a capacidade do aluno.

Para Ferrière, a escola teria que cumprir o papel de uma instituição fundada "para e na criança", cabendo à educação proporcionar a manifestação de suas potencialidades inatas. Ao vincular o processo pedagógico à determinação de natureza biológica, os interesses, as atividades e as necessidades da criança como "naturais", é possível pensar que os novos métodos, o novo professor, a "nova educação" acabavam por absorver essa criança, reduzindo seus processos de aprendizagem.

Embora a "escola ativa", apresentada no discurso de Ferrière, fizesse um postulado inovador, chamando a atenção para a atividade e os interesses da criança, esse discurso, de maneira contraditória, "afasta" a criança, pois acaba acentuando e destacando os processos biológicos em sua formação.

O discurso de Ferrière expressa uma perspectiva que limita o conhecimento da criança aos aspectos biológicos de sua formação, não conseguindo transpor e revelar a criança tal e qual ela é.

O que se pode pensar é que a idéia de criança, levada nesses termos, indica que a “reviravolta” pedagógica, proposta por Ferrière, na realidade apresenta um compromisso com a criança, desde que ela possa ser integrada à sociedade. Remete às capacidades individuais da criança as possibilidades de preparação para a vida social.

E, ainda, vinculando a concepção de criança aos processos de escolarização, na perspectiva de integração e adaptação à sociedade, a criança é tomada aqui pelas necessidades sociais. Dissolvida nesse processo, a criança é conformada a um modelo de escolarização.

Título da obra: *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*

Autor: Manoel Bergstron Lourenço Filho

Prefácio: Manoel Bergstron Lourenço Filho

Ano de publicação: 1934 (2ª edição)

APRESENTAÇÃO TIPOGRÁFICA

A capa é composta das seguintes informações: o nome da editora, o nome do autor e o título da obra. Na página de rosto repetem-se essas informações, seguidas de outras, como: nome da coleção, o nome do organizador e, ainda, o número do volume. Abaixo, o nome do autor. Na parte inferior da capa, localiza-se o nome da editora, seguido de seu logotipo e local. A página seguinte é ilustrada pelo nome e foto do autor.

É uma publicação de pequeno formato, compacta, contendo 200 páginas, organizadas da seguinte forma: prefácio de Lourenço Filho, índice, e, em seguida, os quatro capítulos e a bibliografia.⁴⁷

ORELHAS

As orelhas do livro trazem comentários de autores renomados na área, sobre a obra *Testes ABC*; dentre eles, Lewis Terman (professor da Universidade da Califórnia – EUA), Rudolf Pintner (Universidade de Colúmbia, Nova York –

⁴⁷ As referências e análise que realizo são baseadas em um exemplar da 2ª edição, publicada em 1934. Infelizmente, os exemplares da coleção que se encontram na Biblioteca Municipal Mário de Andrade, em São Paulo, não contêm a capa original; as descrições sobre a capa e as orelhas foram possíveis pela consulta do livro *Por Lourenço Filho: uma biografia*, de Ruy Lourenço Filho e Carlos Monarcha (2001), além de citações em obras de História da Psicologia e Historiografia da Educação, que foram utilizadas nas pesquisas e estudos que desenvolvi ao longo do trabalho.

EUA) e Henri Piéron (psicólogo francês), que fazem elogios à obra. Nota-se que as orelhas são assim constituídas com a intenção de divulgar a obra.⁴⁸

RESUMO

O objetivo dessa obra é apresentar e divulgar os *Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. A maturidade da criança é definida por Lourenço Filho como “biofisiológica”, passível de ser medida, isto é, o nível da maturidade pode ser avaliado “pelas disponibilidades de recursos da criança”. Preocupado com os níveis de repetência nas séries iniciais, Lourenço Filho realiza, por vários anos, em escolas do Estado do Ceará e em Piracicaba, no Estado de São Paulo, uma série de procedimentos da psicologia experimental, buscando aferir o nível de maturação da criança na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Os resultados converteram-se em provas mentais, de fácil entendimento e aplicação. Com essa intenção, Lourenço Filho expõe os principais fundamentos teóricos das provas e elenca autores e instituições nacionais e estrangeiras que adotaram os *Testes ABC*. Aponta a psicologia experimental como a referência teórica utilizada na composição de seus argumentos, bem como a “pedagogia nova”. No discurso teórico de Lourenço Filho destacam-se conceitos-chave, como educação, que para o autor compreende um conjunto de técnicas de adaptação; escola como instituição social, com função socializadora; e alfabetização, como um processo de aprendizagem simultânea da leitura e da escrita. As provas, justifica o autor, foram resultados de inúmeros estudos e pesquisas realizadas por pesquisadores nacionais e estrangeiros. Lourenço Filho circunscreve a criação dos *Testes ABC* nos estudos de psicologia experimental que, aplicados à educação, buscam contribuir para a aquisição da aprendizagem. A insuficiência dos resultados obtidos por pesquisadores europeus e americanos, que estudaram o problema do fracasso do aluno na escola, atribuindo fatores como a idade cronológica ou mental, levou Lourenço Filho a discordar desse ponto de vista. A hipótese

⁴⁸ Em relação à trajetória editorial da obra *Testes ABC*, Ruy Lourenço Filho (2001) registra que o livro lançado em 1934 alcançou doze edições até 1974, com a tiragem total de 62.000 exemplares.

desenvolvida pelo autor apresenta a existência de um nível de maturidade, que pode ser medido, como requisito para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Ao definir a maturidade como nível de comportamento, o autor propõe que, por intermédio dos *Testes ABC*, aplicados individualmente, possam ser organizadas classes seletivas e homogêneas. Concluindo, o autor ressalta que os *Testes ABC* são aplicados com fins de diagnóstico e prognóstico, ou ainda, como recurso para o tratamento clínico de crianças-problema, definidas pelo autor como as que apresentam dificuldades de aprendizagem.

PREFÁCIO

Escrito por Lourenço Filho, no Rio de Janeiro, em maio de 1934, o prefácio divide-se em duas partes, separadas por asteriscos. Na primeira, o autor preocupa-se em responder: "A que se destinam os *Testes ABC*, de que trata este livro?". Nas palavras de Lourenço Filho:

Fundamentalmente, a verificar nas crianças que procuram a escola primária o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando se saiba que esse nível não apresenta coincidência rigorosa com a idade cronológica, nem com a idade mental de cada aluno, logo se percebe a importância prática de tal verificação. (1934, p. 9)

Com os resultados dos *Testes ABC*, aplicados individualmente, conclui Lourenço Filho, é possível classificar os alunos:

(...) em três grupos gerais (...) os que possam rapidamente aprender; os que venham a aprender; e, enfim as crianças menos amadurecidas, quando lhes dedicamos atenção especial, em exercícios preparatórios, adequadas condições de motivação, ou mesmo um trabalho corretivo.(1934, p. 9)

Em seguida, o autor continua a enumerar os benefícios da aplicação dos *Testes ABC*: "prognóstico e diagnóstico (...) permitindo a organização de classes seletivas, praticamente homogêneas que passarão a ter uma visão mais exata das situações de aprendizagem das crianças a seu cargo" (1934, p. 9).

Na segunda parte do prefácio chama a atenção a maneira como Lourenço Filho reporta-se a si mesmo e, ao mesmo tempo, procura disseminar a autoria dos *Testes ABC*. Nas palavras do autor:

(...) como tema de estudo, já não pertencem apenas a seu organizador, mas a numerosos especialistas que, em diferentes meios e épocas, os tem analisado e nalguns pontos aperfeiçoado, destacando por vezes novas conseqüências de sua aplicação. (1934, p. 10)

Colocado dessa forma, reitera várias vezes a aplicação “fácil” e “singela” das provas, ressaltando que “sem qualquer preparo especial”, o emprego dos testes pode ser realizado.

O prefácio, em sua estrutura, isto é, no conteúdo, e da forma como o autor o elabora e apresenta, pode indicar suas preocupações, que estão evidentes: realizar uma interlocução com os leitores e, ao mesmo tempo, divulgar os benefícios das provas e, finalmente, compartilhar a criação dos *Testes ABC* com os possíveis aplicadores, os professores do ensino primário.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Lourenço Filho afirma, no início de sua exposição, que as escolas brasileiras, por “razões históricas têm levado a confundir os problemas gerais da educação popular com o mero aprendizado das primeiras letras” (1934, p. 13).

Nessa obra, o tema *aprendizagem inicial da leitura e da escrita* é articulado, por Lourenço Filho, em duas premissas: se por um lado, o aprendizado da leitura e da escrita é “um mero instrumento, nunca a finalidade mesma” (1934, p. 13), por outro, afirma ele:

A cultura não é a escola de primeiras letras extensa: mas onde quer que uma escola popular esteja aberta, tradicional ou renovada, o problema da leitura e da escrita é daqueles que, ao mestre, se apresentam como fundamentais, tanto pelas exigências da organização do ensino graduado quanto pelos reclamos sociais. (1934, p. 15)

Ao destacar essa função da escola, Lourenço Filho afirma que:

Temos-nos insurgido contra esse modo de encarar a função da escola e, desde muito, em estudo de síntese das novas tendências da educação primária, procuramos demonstrar quão errônea se nos afigura essa limitada política do abecê. A escola popular carece ter hoje função socializadora muito mais profunda e extensa. Alfabeto e cultura não são sinônimos e, muito menos, alfabeto e educação. (1934, p. 13)

Lourenço Filho, ao diferenciar o entendimento de educação popular e alfabetização, começa a descolar seu discurso das concepções ainda vigentes, conceituando a educação como “adaptação convinável ao tempo e ao meio, orientação das novas gerações aos problemas da vida presente (...) ajustamento enfim às possibilidades e necessidades de cada região, com respeito aos quadros do tempo” (1934, p. 13).

Ressalta, ainda, que “O aprendizado da leitura e da escrita por certo que aí entra, em tal conjunto de técnicas adaptativas – como processo elementar, mero instrumento elementar, nunca a finalidade mesma” (p. 13). Nesses termos, Lourenço Filho explicita o objetivo geral dos *Testes ABC*: “(...) o esforço empregado na organização de meios que verifiquem a *maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, a fim de homogeneizar as classes que o tenham de fornecer, imprimindo-lhes ao trabalho maior rendimento” (p. 14).

Para Lourenço Filho, o problema da aprendizagem inicial da leitura e da escrita tem sido, de maneira equivocada, focado nos procedimentos didáticos, métodos e materiais de ensino. Contudo, destaca o autor:

O que aqui desejamos assinalar tão-sòmente é que o esforço de nossos mestres tem sido unilateral. O problema tem-se-lhes afigurado como restrito aos dos procedimentos didáticos. Os mestres brasileiros têm procurado uma panacéia, desejosos de ensinar a ler e a escrever a todos, rápida e facilmente; e, nesse esforço, têm formado partidos, em que o lado sentimental e, muitas vezes, o comercial da venda de determinado tipo de cartilha, não tem sido menos importante. É humano. Mas não interessa à técnica escolar. (1934, p. 17)

Nesse discurso, ao que parece, Lourenço Filho busca a afirmação de um novo ponto de vista sobre a alfabetização inicial, “encaixando” os *Testes ABC* em

qualquer método ou cartilha que o professor adota, pois: “Pode-se ensinar a ler, e a ler bem, metodicamente, levando a criança à finalidade exata e perfeita do aprendizado, sem prejuízo algum de seu desenvolvimento, por mil e um modos (1934, p. 17).

É importante ressaltar que, com essas palavras, Lourenço Filho deixa claro que a escolha do método de ensino pelo professor situar-se-ia numa posição secundária, pois o que realmente importa é a avaliação da capacidade da criança para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, por intermédio da aplicação nos alunos dos testes *ABC*.⁴⁹

Dessa maneira, o autor se distancia das discussões sobre métodos de ensino e cartilhas, que até então dominavam a cena educacional, adotando uma posição que, ao mesmo tempo, destaca os *Testes ABC* e, ainda, afirma a importância da criança.

A proposta de Lourenço Filho está exposta nas páginas seguintes, com uma proposição: a necessidade de aferir o nível de maturidade para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Do ponto de vista da economia do aprendizado, e da organização de classes homogêneas para a leitura e a escrita, consequência natural da moderna organização escolar, outro critério, pois, que não o da idade mental deve prevalecer. À luz das verificações dos mais eminentes pesquisadores, e da análise dos processos envolvidos no aprendizado, em termos funcionais, só uma hipótese restará de pé: a da classificação por níveis de maturidade. (Lourenço Filho, 1934, p. 51)

Isso significa que o conhecimento necessário para a escolarização da criança era proveniente da psicologia e da pedagogia experimental. A aferição, a métrica obtida pelos *Testes ABC*, constituir-se-iam pela performance do aluno, a medida de sua aprendizagem. Frente a isso, Lourenço Filho afirma:

⁴⁹ Lourenço Filho apresenta e descreve as oito provas que compõem os *Testes ABC*, com o objetivo de analisar: coordenação visual-motora, resistência à inversão de cópias de figuras, memorização visual, coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação, resistência à, memorização auditiva, índice de fatigabilidade, ecolalia, índice de atenção dirigida, vocabulário e atenção geral. Reitera a facilidade e simplicidade de sua aplicação: “podem ser aplicados por qualquer professor de boa vontade”, preocupando-se em recomendar as condições de local, horário e forma do exame, ressaltando que o ideal é aplicá-lo individualmente (p.119).

(...) a aprendizagem cabe atender às diferenças individuais (não só para maior rendimento ou economia do aprendizado, mas para a própria normalidade do processo, em cada criança) o que importa numa adequação individual de procedimentos didáticos, bem como do material de leitura, que deve ser adaptado às fases do desenvolvimento social da criança e evolução de seus interesses (influência da psicologia diferencial e da concepção funcional da infância). (p. 47)

A essa altura, Lourenço Filho refuta a concepção de que a capacidade de aprender da criança seja dada tão somente pela idade cronológica:

O que a observação diária nos demonstra é que, de criança para criança, há variação na capacidade de aprender a ler e a escrever, variação essa (...) por vezes enorme. (...) Julgar da capacidade de aprender tão somente pela idade cronológica será desconhecer os fundamentos do próprio processo de desenvolvimento. Os fatos, aliás, são bastante expressivos. As verificações estatísticas demonstram correlação, que está longe de ser completa, entre a capacidade de aprender e a idade cronológica. (p. 21)

Justificando essas práticas, Lourenço Filho afirma que “a criança tem ficado esquecida” e não se tem levado em conta “a diversidade individual”:

As escolas não as tem considerado, diz *Claparède*. Não são dignas de solicitude da escola senão as crianças que se conformam com certo tipo esquemático que a escola criou a sua imagem, ou seja, um tipo monstruoso e contrário à natureza: o do *aluno médio*. (1934, p. 17)

Conseqüentemente, o tipo “médio”, criado pelas escolas, comprometia a “(...) criança real com suas mil diversidades individuais (...) para só se cuidar do que o mestre deva fazer em face da criança abstrata, do aluno-médio (...) supõe-se crianças iguais, de mecanismos capazes de funcionamento por excitações de fora para dentro”. (1934, pp. 17-18).

Assumindo a defesa de uma “criança real” e da “diversidade individual”, o autor indica que se postula a *concepção de criança* com referência na psicologia de caráter experimental e na pedagogia nova, afirmando em seguida:

A nova maneira de propor a questão se resume simplesmente nisto: estudemos a *matéria-prima*, antes do ajustamento das máquinas que a

devam trabalhar. É um postulado da escola nova, que diz respeito à organização racional das classes e das escolas. (1934, p. 18)

Coerente com os princípios da “escola nova”, Lourenço Filho propõe que o alvo da escolarização seja a “criança real e suas diversidades”. As discussões sobre métodos de ensino, cartilhas e processos de ensino dariam lugar aos processos de aprendizagem da criança, previamente garantidos pela ordenação e seleção de alunos, de acordo com os níveis de maturidade.

Somente a avaliação dos níveis de maturidade, por intermédio dos *Testes ABC*, possibilita o “estudo da matéria prima”, o “ajustamento”, a organização racional das classes e das escolas”. Considerando a educação como um “conjunto de técnicas”, em contrapartida, Lourenço Filho aponta uma “consciência técnica” no trabalho do professor: “saber medir”.

O pensamento de Lourenço Filho não se constitui como um caso isolado, mas representa um discurso considerado científico, sintonizado com a filosofia da “escola nova”, que ocorria na Europa e Estados Unidos: a aspiração de tudo medir. Entretanto, como criador de um procedimento – testes –, Lourenço Filho alcança uma posição incomparável, naquele momento, perante os educadores brasileiros: não somente interpreta, reproduz e divulga um determinado pensamento educacional, mas influencia, cria e dissemina, por intermédio dos *Testes ABC*, entre outras questões, uma concepção de criança, de seus processos de aprendizagem e de atuação do professor na sala de aula.

Um exemplo dessa observação pode ser localizado na análise desenvolvida pelo autor, em relação aos estudos realizados na Europa e nos Estados Unidos. Ao arrolar as pesquisas de Binet, na França, e Stern, nos Estados Unidos, entre outros, que considera importantes no campo da psicologia aplicada à educação, destaca, entretanto, que os critérios de idade cronológica e mental, quanto à aferição da prontidão para a aprendizagem escolar devem ser repensados, pois:

(...) essa maturidade não depende só da idade mental verificada pelos testes comuns, nos grupos de idade inicial da freqüência à escola. Não apresenta também alta correlação com a idade cronológica ou real, se a pesquisa dessa correlação se fizer entre as crianças do limite da idade inicial, em que procuram a escola (6 a 9 anos), ou entre crianças que

repetem o 1º ano. Por outras palavras: num grupo numeroso de crianças, não são todas classificadas, por testes, como os de maior inteligência, que aprendem mais facilmente a leitura e a escrita; assim também não são as mais avançadas em idade que chegam a dominar, mais rapidamente, as técnicas escolares fundamentais. São fatos, cuja verificação tem sido repetidamente feita. (p. 28)

De todo modo, a aposta da medida para as capacidades intelectuais do aluno se justifica, para Lourenço Filho, em função não somente do diagnóstico, necessário para a composição homogênea das classes, mas do prognóstico, que resulta em uma “organização racional” dos processos educativos.

Os testes possibilitariam a formação de “classes homogêneas” e conseqüentemente o melhor “rendimento” dos processos de ensino e aprendizagem e do processo de adaptação:

Têm os testes ABC, portanto, inegável valor prático para o efeito de previsão no andamento da aprendizagem da leitura e escrita, fornecendo critério seguro para a organização das classes seletivas, ou para a caracterização de alunos que possam ser reunidos em grupos mais ou menos homogêneos, tendo-se em vista os resultados dessa aprendizagem, fundamental no trabalho das escolas primárias. (p. 88)

Ressalte-se que Lourenço Filho sempre postulou a importância da psicologia aplicada à organização e, ao que parece, pensou nos aspectos educacionais utilizando a mesma lógica, justificando: “Tínhamos que considerar o processo em globo, como um especialista em psicotécnica encararia um trabalho industrial determinado, para elaboração de provas de valor diagnóstico” (1934, p. 54). E ainda, ao destacar a formação de classes seletivas, afirma:

Não será preciso insistir sobre o valor dessa prática, de grande alcance na organização escolar: a experiência demonstra que as classes seletivas aumentam o rendimento do ensino, facilitam a disciplina e permitem uma avaliação do trabalho de cada docente. (p. 144)

Em que pesem as inúmeras pesquisas realizadas por Stanley Hall, nos Estados Unidos, Huth, na Alemanha, e Simon, na França, com a intenção de verificar o nível de maturidade das crianças nos jardins de infância, observa Lourenço Filho:

(...) o prognóstico de aprendizagem, pela idade cronológica, pode ser feito, legitimamente, em termos de *probabilidade*, com grupos suficientemente numerosos de várias idades a considerar. *Nunca, porém, para certo e determinado indivíduo.* (1934, p. 22)

Desta forma,

Esse critério de classificação tem sido substituído pelo do *quociente intelectual* (Q.I), ou seja, da relação entre a idade mental, determinada por testes aferidos sob base estatística, e a idade real ou cronológica. Tinha-se feito assim progredir a técnica escolar com recursos da psicologia aplicada. (1934, p. 24)

Por isso, Lourenço Filho alerta:

Esse quociente permite diagnóstico precoce e prognóstico mais ou menos seguro. Admite não só a classificação para fins escolares, mas diagnóstico para tratamento médico, tais sejam as causas do retardamento médico, tais sejam as causas do retardamento mental, ou para tratamento médico-pedagógico. (1934, p. 25)

Do ponto de vista da organização escolar, afirma o autor que esse critério não tem dado “o resultado esperado em se tratando das classes de 1º grau, ou sejam, *classes para o aprendizado inicial da leitura e escrita*” (1934, p. 27).

O “critério” que as escolas utilizam: “Não aceita crianças de menos de sete anos, embora perfeitamente desenvolvidas para a aprendizagem inicial, abre lugar às que não apresentam ainda maturidade suficiente, pela simples razão de terem elas atingido a idade cronológica prefixada” (1934, p. 19). Ora, reclama Lourenço Filho, defendendo a substituição de critérios:

[deve-se substituir o] critério empírico por outro de maior garantia, que permita de um lado, apreciação rápida, simples e eficiente da *capacidade de aprender a leitura e escrita*; de outro, a *organização de classes seletivas*, para desigual velocidade do ensino, com que tenderão a maior economia de tempo e energia dos mestres, e conseqüente aumento da produção útil do aparelho escolar. (1934, pp. 19-20)

Lourenço Filho explica que “o aprendizado central dos primeiros graus, o da fase inicial da leitura, exige não só um mínimo de linguagem, mas um mínimo de *maturidade*, expresso por coordenação visual-motora e auditivo-motora da palavra, de atenção e fatigabilidade” (1934, p. 28). E mais:

(...) num grupo numeroso de crianças, não são todas as classificadas, por testes, como as de maior inteligência, que aprendem mais facilmente a leitura e a escrita; assim também não são as mais avançadas em idade que chegam a dominar, mais rapidamente, as técnicas escolares fundamentais. São fatos, cuja verificação tem sido repetidamente feita”. (1934, p. 28)

Lourenço Filho questiona “quantos dos nossos jardins de infância têm submetido suas crianças a testes dignos de confiança, antes de endereçá-las às classes de leitura?” (1934, p. 29).

E, acrescenta, ao observar que pesquisas realizadas na Alemanha e nos Estados Unidos demonstraram que, em virtude da maturação crescente e condicionamento básico, a criança passa do estágio de reação global, não discriminada, para estágios de condutas crescentemente discriminadas:

Para que o exercício de uma atividade complexa como a leitura possa integrar-se, exigir-se-á a fortiori determinado nível de maturação anterior. Sem ele, será inútil iniciar a aprendizagem. (...) Dentro, pois, das pesquisas atuais da psicologia aplicada à leitura seria lícito supor que uma série de outras condições, que não as do nível mental, possam concorrer para mais rápido aprendizado da leitura. (...) Não se trata, evidentemente, de aptidão específica, de uma função x, mas de certo nível de desenvolvimento, que julgamos acertado supor como estágio de maturação ou nível de maturidade. (1934, pp. 35-36)

No discurso teórico de Lourenço Filho estão presentes algumas elaborações das teorias “modernas” sobre a leitura, como o próprio autor se refere, ao descrever “as modernas tendências, todas nascidas do estudo objetivo da questão.” (p. 47).

Assim, partindo de uma “concepção moderna”, que adota o princípio da conexão existente entre os processos da leitura e da escrita, Lourenço Filho prossegue, ao se referir à aprendizagem, afirmando-a como atividade, que por sua vez é tratada como ação comportamental:

A explicação é simples: leitura e escrita estruturam-se em comportamentos de base motriz, *em atividades*, por parte do aprendiz. A leitura não é, como se pensou, por muito tempo, simples jogo de fixação de imagens visuais e auditivas. Ler é uma atividade, não só no sentido figurado: é ação, desde a visão das formas das palavras, das frases ou sílabas, até a expressão final, em linguagem oral (*leitura expressiva*), ou em linguagem interior (*linguagem silenciosa*). (1934, p. 43)

Ao analisar esses processos, fica evidente que o autor, a todo momento, procura demonstrar que os fundamentos do *Teste ABC* estão afinados com as “modernas tendências no estudo do processo da leitura”, que ressaltam o enfoque teórico da psicologia, como explica em seguida:

(...) quatro grandes tendências, parece-nos, vêm-se acentuando:

a) a de que os processos de leitura, tanto quanto os da escrita, só se podem compreender sobre uma base dinâmica, de reação em face do texto ou material de leitura, mais do que impressão desse material simbólico sobre o leitor (*influência das modernas teorias dinâmicas da visão e, de um modo mais amplo, da psicologia do comportamento*);

b) a de que êsses processos devem ser estudados, por isso mesmo, do ponto de vista de estruturas, esquemas ou formas, com abandono do ponto de vista do antigo associacionismo, que supunha a leitura como conexão de elementos estáticos, ou de impressões visuais, auditivas e motrizes (*influências das teorias da estruturas, em particular, da função de globalização na criança*);

c) a de que a aprendizagem cabe atender às diferenças individuais (não só para maior rendimento ou economia do aprendizado, mas para própria normalidade do processo, em cada criança) o que importa numa adequação de leitura, que deve ser adaptada às fases do desenvolvimento social da criança e evolução de seus interesses (*influência da psicologia diferencial e da concepção funcional da infância*);

d) enfim, a de que o processo de interpretação do texto, seja ideativo, seja emocional, não advém por acréscimo ou justaposição de um ato puro do espírito, mas resulta do próprio comportamento global do *ato de ler*, pelo condicionamento anterior, o que importa em afirmar que a interpretação só é válida, nos limites desse condicionamento (*influência das teorias do condicionamento e dos modernos estudos da função da linguagem, no adulto e na criança, em especial, os de Watson, Janet e Piaget*). (1934, pp. 46-47)

Ademais, os resultados da aplicação do *Teste ABC*, em diversas partes do país, como em Minas Gerais, por Helena Antipoff; por Noemy Silveira, em São Paulo, e por Isaías Alves, Paulo Maranhão e Cecília Meireles, no Distrito Federal,

comprovam ainda “o atendimento à economia, o maior rendimento da aprendizagem” (1934, p. 47).

Quanto à maturidade, afirma o autor:

(...) será lícito supor que uma causa de ordem mais geral, subjacente tanto aos comportamentos do pensamento como aos que as próprias técnicas em apreço tenham de envolver, exista e possa ser revelada por meios operacionais adequados. Chamemos a essa condição *nível de maturidade*. (p. 48)

Aliás, pode-se perceber, na análise desenvolvida por Lourenço Filho, que tanto a maturidade, quanto a inteligência da criança, configuram-se em *conceitos-chave*, desenvolvidos pelo autor na perspectiva da psicologia diferencial. Os indicativos de Lourenço Filho, em nome da “escola nova”, em nome da “criança real e suas diversidades”, por intermédio de uma composição de conhecimentos psicológicos, dirigem-se para a formação de classes seletivas, homogêneas. Entretanto, se a aprendizagem da criança pode ser convertida em níveis de maturação, esse postulado acaba sendo conformado, no discurso de Lourenço Filho, a um feixe de conhecimentos da psicologia de caráter diferencial e funcionalista:

Os testes ABC foram organizados para um objetivo fundamental: diagnosticar nas crianças, que procuram a escola primária, um conjunto de capacidades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita. *Frente aos resultados* podiam-se organizar classes seletivas ou diferenciais, isto é, grupos sensivelmente homogêneos quanto às suas reações prováveis em face das mesmas situações de ensino. A experiência demonstra que as classes seletivas aumentam o rendimento do ensino, facilitam a disciplina e uma razoável avaliação do *trabalho de cada docente*. (1934, pp. 143-144)

O repertório da “escola nova”, tal como difundido por Lourenço Filho, com base em expressões, tais como: “diagnóstico”, “classes seletivas”, “rendimento do ensino”, “disciplina”, “avaliação”, permitem concluir que, nessas idéias, as discussões sobre os métodos de ensino, paulatinamente, dão lugar aos processos comportamentais da aprendizagem, visto que:

À luz das verificações de numerosos pesquisadores, e da análise dos processos compreendidos no aprendizado, em termos funcionais, só uma hipótese restará de pé: *a da classificação por níveis de maturação.* (1934, p. 53)

E ainda:

Pode-se dizer que, embora o processo de maturação geral se condicione pela idade, a verificação de cada caso individual há de fazer-se experimentalmente, não podendo ser presumida tão-somente pela idade cronológica em cada indivíduo. (1934, p. 81)

Entram em cena os saberes psicológicos, dissipando os aspectos pedagógicos e lingüísticos, que, reduzidos, forneciam uma composição para as práticas de ensino do professor. Nesses parâmetros, a concepção de professor na “escola nova” é balizada por um papel adequado e funcional para o docente, como explica Lourenço Filho:

As capacidades do professor, umas propriamente técnicas, que o levem a bem motivar o trabalho e imprimir-lhe verdadeiro método; e outras, que resultam de atributos de sua personalidade pelas quais comunique alegria, animação e entusiasmo ao ensino. (1934, p. 150)

Em outra passagem, afirma ele:

A atenção que o professor da classe, o diretor da escola e seus auxiliares técnicos possam dar a cada caso, tenderá a eliminar as causas perturbadoras ou impeditivas da aprendizagem, em tudo quanto diga respeito aos fatores negativos apontados. (...). Nesse ponto, o problema transita na órbita da organização escolar, estritamente considerada, para a dos procedimentos didáticos e das relações entre o mestre e o aluno, as quais dependerão da formação técnica e dos atributos de personalidade do professor. (pp. 187-188)

Como se pode observar, o perfil do professor é caracterizado por determinados elementos de personalidade, eminentemente psicológicos, que se somam à capacidade técnica. Ao descrever o “perfil do mestre”, o autor resume-se a afirmar, mais uma vez, a importância do conhecimento da capacidade individual do aluno, ressaltando que as práticas pedagógicas se dirigiam para: “1.) O aprofundamento do diagnóstico de cada criança; e 2.) a adaptação de

procedimentos didáticos e exercícios que levem os alunos à melhor utilização de suas capacidades” (1934, p. 144).

As referências que Lourenço Filho fornece à aprendizagem escolar estão postas na capacidade individual da criança, ou melhor, nos níveis de maturidade, como explica o autor:

Maturação para quê? Conforme vimos, pela análise anterior: a) para a coordenação de movimentos em geral e, particularmente, da coordenação visual-motriz e auditivo-motriz, que condiciona a conduta das cópias dessas figuras e a capacidade de prolação; b) do que condicione a resistência e tendência de inversão na cópia dessas figuras, e resistência à ecolalia na linguagem oral; c) da que permita resistência à fadiga e, assim, um mínimo de atenção dirigida; d) da que facilite a memorização visual e auditiva, para figuras ou frases, ponto inicial de todos os processos didáticos correntes na aprendizagem das técnicas consideradas. O diagnóstico desse nível, como veremos a seguir, pode ser obtido por pequenas provas ou testes, de mais fácil emprego que as de qualquer escala de nível mental. (1934, p. 54)

Se, inicialmente, as investigações sobre inteligência infantil sobre as diferenças individuais levaram à construção de um conceito geral – a capacidade de adaptação –, essas formulações acabaram por produzir medidas que seriam, para Lourenço Filho, condições necessárias para o educador.

Ao sintetizar esse propósito, consoante com o pensamento renovador da época, Lourenço Filho via na “educação renovada” a possibilidade de harmonizar os aspectos psicológicos da aprendizagem da criança e a função social da escola. Tratava-se de garantir uma continuidade entre esses processos, mediatizados pela educação. Aqui, objetiva-se o ideal educacional de Lourenço Filho: a criança socializa-se na escola e integra-se à sociedade por intermédio da educação.

Sustentando seu discurso na ênfase da função socializadora da escola, nos processos de adaptação individual, na formação de classes homogêneas e na aferição das capacidades dos alunos, Lourenço Filho almejava que a educação escolar pudesse ser realizada de maneira objetiva e racional, proporcionando um maior rendimento, mais economia e competência nos processos que articulavam a educação escolar.

Não se tratava mais de discutir, de investigar e de formular princípios educativos para os processos de aprendizagem da criança, visto que o movimento de renovação educacional, para Lourenço Filho, detinha os “saberes necessários” para o nível de maturidade de aprendizagem da leitura e da escrita. Mas, se as medidas da aprendizagem do aluno se convertiam em elementos pedagógicos para a formação de classes homogêneas, o objeto de estudo da psicologia, por sua vez, a aprendizagem da criança, era subtraída, reduzindo o aprender a um aspecto: o nível de maturação.

Frente a isso, os saberes psicológicos denominados técnicos, na verdade operam em sintonia com as finalidades da educação, submetem a criança a determinadas práticas pedagógicas.

E mais, observa-se nos escritos de Lourenço Filho uma concepção de criança que acaba sendo reducionista: a condição de escolar. É o sujeito-criança objeto de análises psicológicas atreladas aos mecanismos de aferição e classificação, postos como princípio da “pedagogia científica”.

Os argumentos que o autor apresenta alinham-se às práticas laboratoriais instaladas na Escola Normal da capital, em São Paulo, em 1914, ainda sob a direção de Oscar Thompson. A formação intelectual de Lourenço Filho, somadas às ações que realizou e que se desdobram nas pesquisas em Piracicaba, em 1921, e novamente, na Escola Normal da capital, em 1931, são elementos indiciários de sua trajetória intelectual.

Ao assumir a direção do Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo, modifica as práticas laboratoriais, imprimindo uma perspectiva mais preocupada com a cultura, com a sociedade. O entendimento de Lourenço Filho em relação à psicologia experimental, sedimentado pelas pesquisas que desenvolveu em Piracicaba e nas escolas do Ceará, traz uma perspectiva diferenciada, isto é, nos faz pensar que a motivação inicial de Lourenço Filho seria investigar e demonstrar os processos de aprendizagem infantil. Insatisfeito com os critérios de idade mental e idade cronológica, propostos por investigadores americanos e europeus, já buscava uma forma de captar as possíveis diversidades no “aprender” das crianças.

No momento inicial, Lourenço Filho guiaria os processos de aferição e métrica que estavam sendo utilizados na maioria dos países mais avançados, em outra direção: investigar e propor ações “científicas” para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Com isso, pode-se afirmar que a psicologia experimental, nos termos das formulações capitaneadas por Lourenço Filho, sintetizadas no Testes ABC, revestiam-se de uma inovação: diferentes crianças, no Ceará e em São Paulo, com uma larga diversidade cultural e social que deveria ser levada em conta. A educação nova, guiada por esses princípios, “descobriria” os processos que constituíam a aprendizagem da criança, pois conheceria sua capacidade natural, por intermédio dos testes, com maior precisão.

Pode-se afirmar, a esta altura, que esses momentos, mesmo que distintos, guardam uma articulação visível com a mentalidade científica instalada no Brasil no início do século XX: a medida, a aferição, as práticas laboratoriais, a “experimentalidade”, que cada vez mais aperfeiçoadas, constituem o mote do saber pedagógico *pari passu* com a administração científica do trabalho.

Por esse ângulo, é possível vislumbrar essa “virada”, proporcionada pelas pesquisas desenvolvidas por inúmeros educadores e colaboradores de Lourenço Filho, que inicialmente se entrelaçaria com o tema cultura, ao romper com o “passado” da psicotécnica; entretanto, em seu curso acabam tomando o mesmo rumo: mantêm o campo de conhecimento da criança subordinado à aferição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar e discutir as possíveis contribuições da psicologia para a pedagogia nova no Brasil, especialmente nos estudos que tratavam da criança e seus processos de escolarização, com a seguinte interrogação: Como a criança é formulada e compreendida pela chamada pedagogia nova?

Ao abordar essa relação, por intermédio de uma publicação destinada aos educadores, a coleção *Biblioteca de Educação*, editada a partir da década de 1920, pude constatar que a presença crescente da psicologia, de maneira explícita, espalhava-se nos diversos aspectos que compunham a pedagogia nova: estrutura curricular, formação de professores, organização e seleção das classes escolares, didática do ensino e relação ensino-aprendizagem.

É verdade que a presença da psicologia, de base filosófica, no campo educacional já se fazia sentir, gradativamente, no final do século XIX. Nas reformas escolares republicanas, com a necessidade de organizar um sistema público de ensino, calcado nas idéias científicas da época, a psicologia encontrou as condições adequadas para estabelecer-se.

Neste sentido, ao entrar em cena, a psicologia, em nome da ciência, foi chamada a auxiliar na solução dos problemas e mazelas que passava o ensino público paulista, por exemplo, demonstrando a necessidade de forjar uma "nova mentalidade pedagógica", baseada em um preceito: o método de ensino.

No período republicano, com a oficialização método intuitivo, especialmente no ensino público paulista, pretendia-se operar no interior das práticas escolares várias mudanças, entre elas: a centralidade do aluno e a valorização das experiências do professor. As alterações republicanas no ensino público acabariam por circunscrever a psicologia na educação, pois os princípios de Pestalozzi e Herbart estavam no cerne do método intuitivo. Para ensinar era preciso recorrer à psicologia, área de conhecimento que detinha o conhecimento sobre a criança.

Na afirmação do método de ensino intuitivo, que valorizava a experiência do professor e a aprendizagem dos alunos, consistiria o início de uma guinada no campo educacional: a observação do aluno. Com essa orientação, a marca das práticas escolares, até então caracterizada pelo ensino verbal e pela passividade

do aluno, passaria a ser outra: a observação e a emergente participação do aluno no processo educativo, por meio da manipulação.

No começo do século XX, o esgotamento do método intuitivo, causado por inúmeros fatores, entre eles um alto índice de analfabetismo e reprovação de alunos no ensino brasileiro e paulista, bem como as idéias cientificistas da época, contribuíram para que se buscasse uma alternativa para a instrução pública. Ressalte-se que, se nos séculos XVIII e XIX as concepções pedagógicas giravam em torno da importância do método de ensino, tanto para a formação de professores quanto para a aprendizagem dos alunos, no século XX a “bússola” que orientaria as formulações educativas seria transferida para os processos de aprendizagem do aluno.

Essa guinada, ao que parece, surgia gradualmente nos processos pedagógicos, à medida que as investigações sobre a criança e sua escolarização ganhavam terreno junto aos educadores. Nota-se que as exigências da emergente industrialização, a crença na ciência e na racionalidade técnica como elementos formadores do homem, estavam na raiz das discussões educacionais.

Nesse cenário, a psicologia apresentava-se como uma ciência da modernização, pois traria o legado da ciência que tanto atraía boa parte da intelectualidade brasileira: o conhecimento científico sobre a criança. Ocorre também que as idéias higienistas e racistas que estavam presentes na sociedade brasileira, desde o século XIX, pairando no terreno educacional, forjavam uma combinação das matizes teóricas da medicina e do direito. No cruzamento dessas teorias, na combinação de higiene e educação, a psicologia de caráter experimental se destacaria como um referencial científico.

Na verdade, a emergência da criança no processo pedagógico estava em curso na implementação do método intuitivo, desde o início do século XX. No correr de sua aplicação, o método intuitivo, gradativamente, substituiria a visão pelo tato nos processos de aquisição de conhecimentos, promovendo mais uma mudança significativa no ensino.

As formulações que redefiniam a criança preconizavam, cada vez mais, uma nova dinâmica nas relações escolares e na condução do processo: a aprendizagem substituiria o ensino. Com isto, o processo de corrosão do método

de ensino correspondia ao crescente interesse pela aprendizagem da criança. Os fundamentos didáticos e filosóficos que compunham o ato educativo passariam a ser substituídos por fundamentos da psicologia experimental, reduzindo a importância do conhecimento e das orientações do professor.

Dessa forma, pode-se afirmar que, ao eleger o conhecimento psicológico sobre a criança como o elemento que orienta e define o processo pedagógico, há uma valorização do “psicológico”, que, por um lado, esvazia os componentes didáticos e filosóficos que sustentavam o ensino e, por outro lado, consubstancia a psicologia como o principal fundamento da relação ensino-aprendizagem.

A concepção de professor como aquele que detém os conhecimentos e as experiências necessárias para o ato educativo é considerada ultrapassada e anacrônica. A “nova proposta pedagógica” prometia levar em conta a criança, suas experiências e interesses; é nela que se pretendia depositar o processo de geração da aprendizagem.

Por intermédio das obras aqui analisadas, é possível perceber que nos discursos de Ferrière e de Lourenço Filho, ao sobrelevarem a aprendizagem infantil, submetem esse processo a uma determinada finalidade: a adaptação social.

Se Ferrière e Lourenço Filho, à guisa da escola nova, promovem o reconhecimento das diferenças individuais da criança, o fazem sustentados por princípios tidos como científicos, tão em voga na época, de forte recorte estatístico e psicométrico. Pode-se pensar que isso se configura em uma volta a uma concepção de criança que pouco difere da anterior, a “ultrapassada”.

Pode-se afirmar que, por intermédio das formulações e propostas contidas nesses discursos, que constituíam a Coleção “Biblioteca de Educação”, há de maneira clara a pretensão de divulgar, orientar e normatizar um procedimento que deveria ser realizado pelo professor: a avaliação do nível da capacidade da aprendizagem do aluno. Há, ainda, explicitamente, uma preocupação significativa, que percorre os textos de Ferrière e Lourenço Filho: fornecer ao professor os elementos considerados fundamentais para avaliar em linhas gerais a capacidade de aprendizagem do aluno.

Se, por um lado, esses discursos revelam uma síntese que, ao mesmo tempo, prescreve determinadas práticas escolares e a necessidade de formação do professor, caracterizadas pelos conhecimentos da psicologia experimental, por outro, os estudos desenvolvidos por Lourenço Filho, ao investigar o nível de maturidade da criança na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, forneceram um modelo de instrução para os professores – como no caso dos *Testes ABC*.

Por isso, os argumentos sobre a necessidade de formar uma “nova” mentalidade pedagógica, capaz de levar à frente a renovação escolar, de forma “rápida e eficiente”, nas palavras de Lourenço Filho, requereriam um “novo professor”: o que detinha o conhecimento sobre os processos de aprendizagem da criança, por intermédio de um determinado conhecimento psicológico.

Nessa direção se situaria a necessidade da escola utilizar a mensuração, na tentativa de “rastrear e localizar” as capacidades e aptidões dos alunos. Com isto, o processo escolar garantiria um caminho seguro, dirigido ao processo de socialização do aluno. Há uma sintonia no que tange ao referencial teórico que é afirmado pelos autores: a psicologia de caráter experimental, que reporta, invariavelmente, a uma concepção funcionalista de aprendizagem: a que é útil ao processo de adaptação da criança ao meio social.

Dessa forma, pode-se afirmar que os “novos” saberes e as “novas” práticas escolares, apoiados na psicologia diferencial, inscreveram-se como estratégia de configuração da criança na sociedade: a reduzida condição de escolar.

À medida que se voltava para a mensuração da aprendizagem, na ânsia de homogeneizar as classes escolares, as “novas práticas escolares”, utilizando fundamentalmente a psicotécnica, proporcionaria uma nova guinada: a aprendizagem escolar subordinada a mecanismos de aferição e mensuração.

Essas idéias, dirigidas aos professores brasileiros, expressas em um dispositivo estratégico, tornaram-se constitutivas de um pensamento pedagógico, estabelecendo práticas e disseminando fazeres, enfim, trazendo uma “nova” formulação de criança e, conseqüentemente, de sua educação.

Tudo indica que as formulações apresentadas por Ferrière e Lourenço Filho, em nome da pedagogia nova, foram ancoradas principalmente nos conhecimentos da psicologia experimental. Com isto, é possível constatar que, ao

“distribuir” os alunos na rede pública de ensino, a partir de suas aptidões, esse pensamento legitimava, cientificamente, as “divisões” das crianças nas salas de aula, homogeneizando as referências sociais. As indicações sobre o termo aptidão, via de regra, caracterizavam-se por uma abordagem naturalista, isto é, a criança já nasceria com uma “inclinação”. Os testes deveriam fornecer, trazer à tona, as aptidões do indivíduo, as capacidades e a inteligência, distribuindo-os assim nas classes escolares.

Ora, com isso haveria uma “economia e rendimento” a partir da formação de classes homogêneas, como justificou Lourenço Filho. Mas o que se percebe, e aqui nessa análise é o mais importante, é que essa visão fortalecia uma naturalização da aprendizagem, que afirma uma determinação dos fatores internos da criança nos processos escolares. Com isso, aquilo que deveria ocorrer em benefício da criança, a importância de conhecer seus processos de aprendizagem, para se poder educá-la, transforma-se em uma justificativa para fazer incidir sobre o sujeito aquilo que se sabe, hoje, serem fatores muito mais de ordem didático-pedagógica; em outras palavras, a criança passa a ser responsabilizada exclusivamente por seu desempenho escolar.

As inovações pedagógicas que se tornaram hegemônicas no correr do século XX acabaram por provocar um esvaziamento da função docente, na medida em que o conhecimento escolar partia das experiências do aluno e não do conhecimento do professor. Surge, daí, uma fragmentação do trabalho docente, que fica à mercê de processos de aprendizagem infantil que, em nome dos alunos, ora valoriza a vida prática, ora valoriza a experiência da criança. Diga-se de passagem, que mesmo a criança é deslocada da “centralidade” do processo pedagógico, pois a “medida” de sua capacidade de aprender é que dita o ritmo do aprender escolar.

Por ironia, esse pensamento que se dizia “novo”, “moderno” e “científico”, nos faz pensar que se os alunos eram “controlados” pelo professor na educação tradicional, na pedagogia nova o controle da aprendizagem seria realizado por um instrumento técnico.

Por isso, é possível entender a ênfase na racionalização dos processos pedagógicos, apresentada no discurso de Lourenço Filho. Pode-se dizer que por trás dessa racionalização haveria, naquele momento, a tarefa de organizar e

controlar os processos de aprendizagem escolar, submetendo tanto o professor quanto o aluno a uma expropriação gradativa dos saberes e conhecimentos, pois não se trataria de transmitir, nem de aprender, mas de mensurar e quantificar, com vistas à racionalização, idéia cara aos ideólogos das novas concepções de administração da indústria então nascente.

É inegável que a escola nova trouxe inúmeras contribuições para o terreno educacional. Ao chamar a atenção para a criança, para sua capacidade cognitiva, enfim, para a singularidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil, sistematizou e inscreveu os saberes escolares em uma concepção tingida por determinadas concepções científicas.

Se, inicialmente, as referências inovadoras sobre a criança e suas necessidades grassavam os estudos investigativos, no momento posterior deram lugar a um tipo de intervenção que transpôs os processos escolares, ou melhor, converteram-se em imposições para a sociedade, configurando um ideário sobre a criança, reduzindo-a à condição de escolar.

Com isto, é introduzida uma cultura, uma mentalidade social, que acaba por destituir a criança de sua condição social e histórica, reduzindo-a à condição de um “aluno que aprende”. Ao apanhar alguns registros desse pensamento, que pretendia romper com um “passado” sobre a criança e seus processos de escolarização, é possível perceber que, nesse percurso, as idéias que se tornaram hegemônicas, ao fim e ao cabo, estabeleceram uma continuidade, ao manter o campo de conhecimento sobre a criança subordinado à aferição, ao recorte estatístico e à psicomетria.

Isto nos leva a afirmar que, se de um lado, em princípio, a aparição da criança na escola no cenário da modernidade transforma a escola, de outro, ela se dissipa nessa escola renovada. Nesta, há um revés no movimento que foi produzido pela escola, criando e recriando a criança.

O “novo” discurso pedagógico movido por esse *cânon* – o movimento dos testes –, com a aspiração de tudo medir, no campo pedagógico, acabaria por produzir uma concepção de criança. Como dizia Thorndike: “*Tudo que existe, existe em certa quantidade e pode ser mensurado*”.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido; tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

ANTUNHA, Heládio. *A instrução pública no estado de São Paulo*. São Paulo: FEUSP, 1976. (Coleção estudos e documentos).

ANTUNES, Mitsuko A. Makino. *O processo autonomização da psicologia no Brasil: 1890-1930*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____. Mitsuko A. Makino. *A psicologia no Brasil: uma leitura histórica sobre a sua constituição*. São Paulo: EDUC/ Unimarco, 1999.

_____. *Psicologia e Educação: idéias que antecederam a sistematização do escolanovismo no Brasil*. In: JACÓ-VILELA, A. M; CEREZZO, A C e H. de B (orgs.). *Fazer e Dizeres psi na História do Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

ARCE, Alessandra. *A Pedagogia na "era das revoluções"- uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira -Introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1943.

_____. *Novos caminhos e novos fins*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

_____. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONEMY, Helena. *Os intelectuais na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOTO, Carlota J. M. C. dos Reis. *Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos*. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.

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

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Notas para uma história das idéias psicológicas em Minas Gerais. In: Conselho Regional de Psicologia 4ª região (org.). *Psicologia possíveis olhares outros fazeres*. Belo Horizonte: Rona, 1992.

_____. ANTIPOFF, Helena. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). *Dicionário dos educadores no Brasil - da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ/ MEC-INEP, 1999.

_____. *Dicionário biográfico da psicologia no Brasil – Pioneiros*. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

_____. História da Psicologia e História da Educação - conexões. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e a higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A caixa de utensílios e a Biblioteca: Pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (org.). *Tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

_____. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *A escola e a república e outros ensaios*. (s/d, xerox).

CATANI, Denice Bárbara. *Perspectivas de Investigação e Fontes para a História da Educação Brasileira: a imprensa periódica educacional*. In: *Série Documental-Eventos*. Brasília: Mec-INEP, n. 6, abril, 1995.

CLAPARÈDE, Edouard. *A educação funcional*. São Paulo: Editora Nacional, 1958. (Atualidades pedagógicas).

COSTA, Wilma Peres da, DE LORENZO, Helena Carvalho (orgs.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

- CRUZ, Heloisa de Faria. *São Paulo em papel e tinta. Periodismo e vida urbana-1890-1915*. São Paulo: EDUC, 2000.
- CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no estado novo*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- DECCA, Edgar de. *1930 o silêncio dos vencidos. Memória, história e revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs). *Dicionário de educadores no Brasil - da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ MEC-INEP, 1999.
- FREITAS, Marcos Cezar de. Da idéia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, Marcos Cezar e Kulhmann Jr. (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GANDINI, Raquel C. *Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- _____. *Intelectuais, estado e educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)*. Campinas: UNICAMP, 1995.
- GOMES, Ângela de Castro. *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- GONDRA, José Gonçalves. *História, Infância e Escolarização*. Rio de Janeiro, 7Letras, 2002.
- GOULD, Stephen Jay. *A Falsa medida do Homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HALLEWELL, Lawrence. *O livro no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2005.
- HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. *A Invenção do Brasil moderno*. Rio de Janeiro: Rocco, 1944.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Lourenço Filho em Piracicaba. In: SOUZA, Cynthia Pereira de (org.). *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 2003.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. *Teste ABC - para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1934.

_____. Discurso na abertura da VII Conferência Nacional de Educação. In: *Anais da VII conferência da Educação*. Rio de Janeiro: ABE, 1935.

_____. *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1930; 1978.

_____. A psicologia no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando de (org.). *As ciências no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1955, volume II.

_____. Ruy. *Por Lourenço Filho: uma biobibliografia*. Brasília: MEC/ INEP, 2001.

LUZURIAGA, Lorenzo (org.). *Antología de Pestalozzi*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1946.

_____. *Antología de Hebart*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1946.

_____. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

MAGNANNI, Maria do Rosário Mortatti. Testes abc e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. In: MONARCHA, Carlos (org.) *Lourenço Filho: outros aspectos mesma obra*. São Paulo: UNESP & Mercado de Letras, 1997.

MARGOTTO, Lilian Rose. *A psicologia chega à escola: o saber psicológico nos periódicos educacionais (São Paulo - 1890-1930)*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2000.

MARGOTTO, Lilian Rose; SOUZA, Marta Cecília C. de. A Psicologia entre notas, cópias e citações: periódicos educacionais paulistas (1902/1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves; CARVALHO, Marta Maria Chagas (orgs). *Biblioteca e formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MASSIMI, Marina. *História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU, 1990.

_____. *História da psicologia no Brasil do século XX*. São Paulo: EPU, 2004.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: Difel, 1980.

_____. *Intelectuais à Brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho: outros aspectos* mesma obra. São Paulo: UNESP & Mercado das Letras, 1997.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: DP&A, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e Poder: Conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NUNES, Clarice. *Historiografia comparada da escola nova: algumas questões*. São Paulo: Revista Brasileira de História da Educação n 24, jan/jun.1998.

PAIXÃO, Fernando; CELESTE, Mira Maria (coord.). *Momentos do livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.

PERES, Eliane. A Escola Ativa na Visão de Adolphe Ferrière. Elementos para se compreender a Escola Nova no Brasil. In: STEPHNOU, Maria, Bastos Câmara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. (VolIII). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

PIÉRON, Henri. *Psychologia experimental*. São Paulo: Melhoramentos, 1927.

PINHO, Péricles M. Elogio de Péricles Madureira Pinho. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (org.). *Homenagem a Lourenço Filho*. Distrito Federal: MEC/ INEP, jul./set., 1970.

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: GRAPHIA, 2002.

PRADO, João do. A campanha em defesa da escola pública nas páginas do Estado de São Paulo. In: *Tradição e modernidade na primeira metade do século XX*. São Paulo: UniABC, 2003.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSA, Zita de Paula. *O Tico – Tico: meio século de ação recreativa e Pedagógica*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

ROSIN, Sheila Maria. *Das idéias psicológicas à psicologia da educação no Brasil – o caso do Paraná*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ROUSSEAU, J. J. *EMÍLIO ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2004.

SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu Extático na Metrópole. São Paulo sociedade e cultura nos frementes anos 20*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SCHELBAUER, Analete, Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: BASTOS, Maria H. Câmara; STEPHANOU, Maria. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, Fausto Antonio Ramalho. *A ordem e a medida: escola e psicologia em São Paulo (1890 a 1930)*. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ , 1999

XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório*. Bragança Paulista: Edusf, 2000.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a Constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas de ensino (1931-1961)*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

ZUSNE, Leonard. *Biographical Dictionary of Psychology*. Wesport, EUA: Greenwood Press, 1984.

ANEXOS

ANEXO I

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
DOUTORADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
PESQUISA: *Psicologia e Pedagogia Nova no Brasil: saberes e práticas escolares nos rastros da criança*

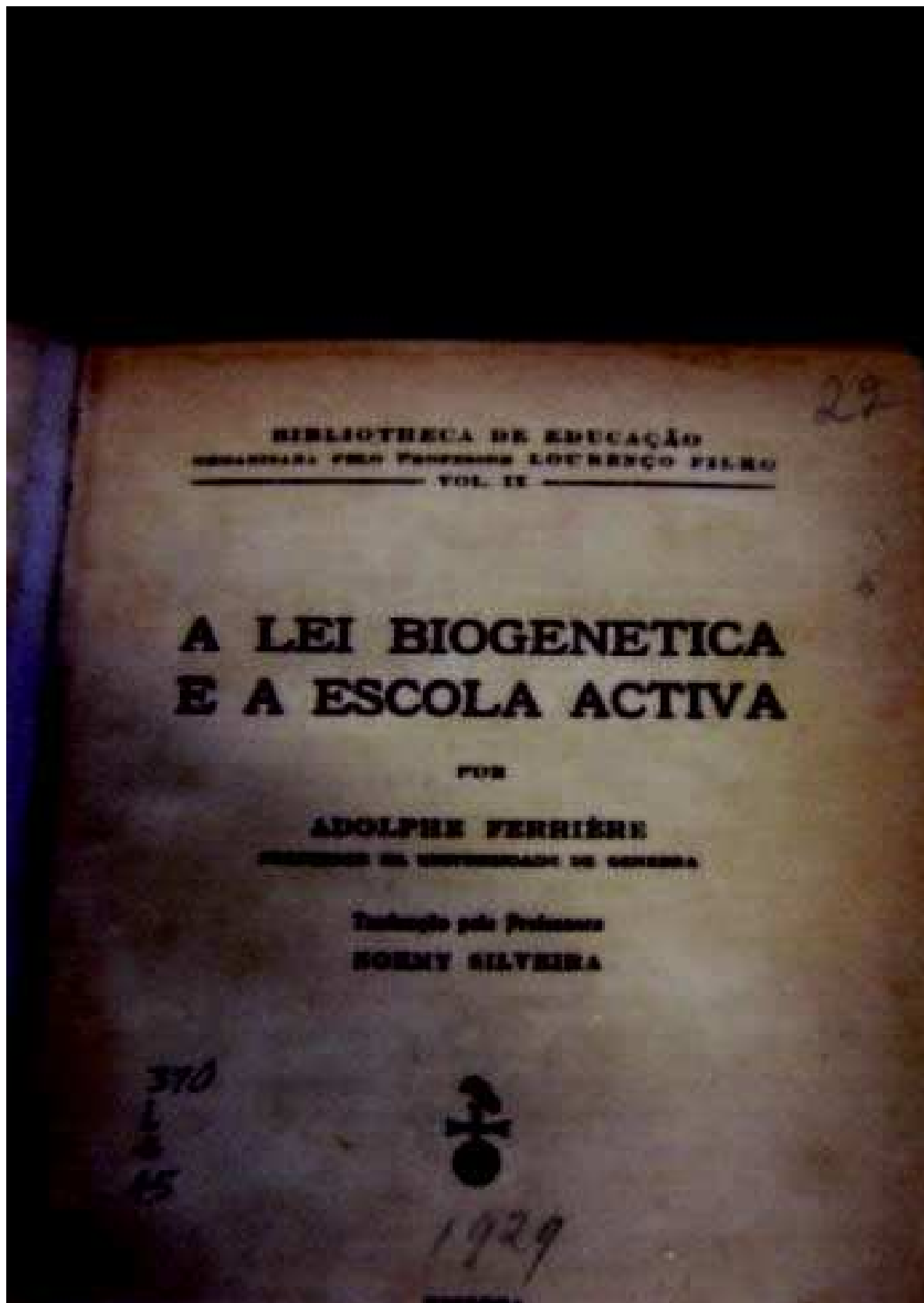
ROTEIRO DE LEITURA PARA ANÁLISE DAS OBRAS SELECIONADAS DA COLEÇÃO BIBLIOTECA DE EDUCAÇÃO

- 1. TÍTULO DA OBRA:**
- 2. AUTOR:**
- 3. TEMÁTICA:**
- 4. ÁREA DE REFERÊNCIA:**
- 5. ENFOQUE TEÓRICO DA PSICOLOGIA:**
- 6. ENFOQUE TEÓRICO DA PEDAGOGIA**
- 7. CONCEPÇÃO DE CRIANÇA:**
- 8. CONCEPÇÃO DE PROFESSOR:**
- 9. CONCEITOS-CHAVE:**

Capa da obra: *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à Aprendizagem da leitura e da escrita*, da coleção Biblioteca da Educação



Folha de rosto da obra *A lei Biogenética e a escola ativa*, da coleção Biblioteca da Educação



Retrato de Adolphe Ferrière que ilustra a sua obra : *A Lei Biogenética e a escola ativa*



Lombada da obra: *A Lei Biogenética e a escola ativa*, da coleção Biblioteca da Educação

