

A COLEÇÃO “BIBLIOTHECA DE EDUCAÇÃO” E A EMERGÊNCIA DA CRIANÇA ESCOLARIZADA NO BRASIL

Virginia Sales **Gebrim** – UFG - virginiaagebrim@uol.com.br

Agência Financiadora: CNPq

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, 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. Capiteado 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 criança¹. Ganhava terreno o conhecimento psicológico, em

¹ A esse respeito ver: Margotto (2000) e Carvalho (2000 e 2001) que apresentam, em diferentes estudos, a mudança de foco concretizada pela pedagogia nova, substituindo os métodos de ensino pelos processos de aprendizagem do aluno.

especial a psicologia experimental², 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 (2003), 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 pelos estudos que tratam 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 1930³. Para isso, debruça-se sobre a coleção "Bibliotheca de Educação", um projeto editorial pioneiro, dirigido por Lourenço Filho, lançada pela Weisflog Irmãos/Melhoramentos, a partir de 1927⁴.

² 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 à 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 seu processo evolutivo, substituindo-se ao método empírico ou filosófico da tradição anterior".

³ 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 "Bibliotheca Brasileira de Cultura", organizada por Alceu Amoroso Lima, da Civilização Brasileira (1933).

⁴ Em relação a importância da "Bibliotheca de Educação", os estudos de Monarcha (1999), Nagle (2001) e Carvalho (2001) consideram que o objetivo da coleção, ao orientar e formular idéias, disseminar

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.

Vale lembrar que 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 nova⁵. 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.

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.

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.

Nessa perspectiva, 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.

conceitos e práticas, especialmente em relação à criança e seus processos de escolarização, forneciam os conhecimentos necessários para a mudança das práticas dos professores.

⁵A 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”.

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.

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?

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 pode-se ver em seguida.

Adolphe Ferrière⁶ em sua obra *A lei biogenética e a escola ativa*, publicado em 1929, inicia seu discurso afirmando que: “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

⁶ Nas palavras de Cambi (1955, 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 quem se tornou um ativo defensor e um intérprete atento, além de um solerte difusor (...)”

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)

No entendimento de Ferrière, 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)

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, em várias passagens, chama a atenção para um conteúdo escolar que seja selecionado e organizado em função da qualidade, importância e utilidade na vida criança.

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.

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).

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).

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.

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).

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 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 ideia 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 ideia “natural de criança” e, de outro lado, com a investigação dos processos de aprendizagem pela psicologia experimental.

Nesse sentido, é possível harmonizar os interesses da criança e seu aprendizado, pois como frisa Ferrière, a “nova escola” cumpriria seu papel, visto que:

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

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.

A outra obra analisada, *Os Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, publicado em 1934, pode-se perceber que Lourenço Filho ao tratar do problema da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, 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*.⁷

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.

⁷ 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).

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 desempenho do aluno, a medida de sua aprendizagem. Frente a isso, Lourenço Filho afirma:

(...) 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)

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)

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”.

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)

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:

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)

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)

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)

Nesses parâmetros, a concepção de professor na “escola nova” é balizada por um papel adequado e funcional para o docente, como explica Lourenço Filho:

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 dirigiriam 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).

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.

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, estes discursos revelam uma síntese que, ao mesmo tempo, prescreve determinadas práticas escolares e a necessidade da formação do professor, caracterizados 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 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.

Tudo indica que as formulações apresentadas por Ferrière e Lourenço Filho em nome da pedagogia nova, foram ancoradas principalmente nos conhecimentos de uma psicologia experimental. Ao divulgar uma determinada concepção de criança, se inicialmente pretendia adequar os processos de aprendizagem escolar do aluno, inverteria, ou melhor, daria a guinada decisiva: tornaria o aluno dependente dos objetivos pedagógicos, ao sabor dos processos de mensuração e classificação, segundo a sua aptidão.

Ora, com isso haveria uma “economia e rendimento” na 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, uma determinação dos fatores internos da criança nos processos escolares. Com isso, aquilo que seria em benefício da criança, a importância de conhecer os processos de aprendizagem da criança, para poder educá-la, se transforma em uma justificativa para explicar os possíveis vieses da aprendizagem dos escolares.

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. Daí surge uma fragmentação do trabalho docente, que fica à mercê de processos de aprendizagem infantil que ora em nome dos alunos 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.

Com isto, é introduzida uma cultura, uma mentalidade social que acaba por destituir a criança de sua condição social e histórica, reduzindo - se a um “aluno que aprende”. 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. 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.

É inegável 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, se converteram em imposições para a sociedade, configurando um ideário sobre a criança, reduzindo-a à condição de escolar.

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.

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. Ao operar com a análise do material presente nessa coleção, pude apreender e situar as formulações dirigidas à criança pela psicologia experimental.

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.

Referências

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

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

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. História da Psicologia e História da Educação – conexões. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís 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 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 (orgs.). **Tópicos em História da Educação**. São Paulo: EDUSP, 2001.

FERRIÈRE, Adolphe. **A lei Biogenética e a escola activa**. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

GEBRIM, Virginia Sales. **Psicologia e Pedagogia Nova no Brasil: Saberes e Práticas escolares nos rastros da criança**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. (tese de doutorado).

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

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

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

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

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.

MONARCHA, Carlos. **Laurenço 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.