

**PRISCILA MARÍLIA DE OLIVEIRA**

A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E  
DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A  
COLEÇÃO *BIBLIOTECA DE EDUCAÇÃO*: UMA  
ANÁLISE DAS OBRAS ESCRITAS PELOS  
PSICÓLOGOS FUNCIONALISTAS FRANCO-  
GENEBRINOS E POR LOURENÇO FILHO

ARARAQUARA – S.P.

2011

PRISCILA MARÍLIA DE OLIVEIRA

A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E  
DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A  
COLEÇÃO *BIBLIOTECA DE EDUCAÇÃO*: UMA  
ANÁLISE DAS OBRAS ESCRITAS PELOS  
PSICOLÓGOS FUNCIONALISTAS FRANCO-  
GENEBRINOS E POR LOURENÇO FILHO

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

**Orientadora:** Alessandra Arce.

**Bolsa:** FAPESP.

ARARAQUARA – S.P.

2011

PRISCILA MARÍLIA DE OLIVEIRA

**A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E  
DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A  
COLEÇÃO BIBLIOTECA DE EDUCAÇÃO: UMA  
ANÁLISE DAS OBRAS ESCRITAS PELOS  
PSICÓLOGOS FUNCIONALISTAS FRANCO-  
GENEBRINOS E POR LOURENÇO FILHO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

**Orientadora:** Alessandra Arce.

**Bolsa:** FAPESP.

Data da defesa: 24/ 01/ 2011.

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientadora:** Profa. Dra. Alessandra Arce.

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Carlos Monarcha.

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

À João Pedro e Sofia, sempre...

À uma pequenina flor, que me faz  
acreditar que o futuro será repleto  
de alegria e esperança.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Alessandra Arce, não só pela orientação dada ao longo da construção deste trabalho, mas pelas palavras amigas ditas na trajetória deste último.

Ao Prof. Dr. Carlos Monarcha, pois sem seu inestimável auxílio e sua ajuda, a elaboração deste trabalho teria sido muito mais árdua.

Ao Prof. Dr. Dermeval Saviani, pois a orientação dada por ele, no momento de qualificação deste mestrado, foi fundamental para sua finalização.

À Prof. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra pelo aceite em participar de minha banca de defesa.

À minha irmã Andressa, não só pela correção deste trabalho, mas, também, por ter sido sempre um exemplo daquilo que eu almejo para minha vida.

À minha não só colega de trabalho, mas também amiga Merilin Baldan: seu apoio e sua ajuda também foram imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa “História, Trabalho e Educação”, vinculado ao HistedBr, coordenado pela Profa. Dra. Alessandra Arce e pelo Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto: as trocas vivenciadas durante o Grupo foram fundamentais para eu dar base e fundamento para minha pesquisa.

À FAPESP, pelo inestimável auxílio financeiro prestado para a realização desta pesquisa.

À Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/ UNESP, ao corpo docente e discente desta Instituição, por me propiciarem uma excelente formação no mestrado.

Finalmente, à todos aqueles/ as que, de uma forma ou outra, auxiliaram para a elaboração e a realização desta pesquisa.

*“Meu mundo são os outros”* (MAKARENKO,  
1986).

## RESUMO

Esta dissertação busca desvelar e analisar qual concepção de criança e desenvolvimento infantil está presente nas obras publicadas pela Coleção *Biblioteca de Educação*, escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho. As obras a serem, especificamente, investigadas são: *Psychologia Experimental*, de Henri Piéron; *A escola e a psicologia experimental*, de Edouard Claparède; *Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*, de Alfred Binet e Th. Simon; *Introdução ao estudo da escola nova* e *Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, ambas de Lourenço Filho.

Para tanto, os pressupostos desta pesquisa centram-se no campo da história das idéias pedagógicas (Saviani, 2007). Agregam-se a essas discussões as contribuições de Ginzburg (2006) a respeito do lugar da micro-história e o papel do conceito de circularidade cultural. Partindo das perspectivas propostas por Ginzburg (2006), trabalha-se com o conceito de circularidade cultural. Além disso, parte-se dos pressupostos apontados pela teoria histórico-crítica e, ainda, caminha-se pelo campo da história das idéias pedagógicas no Brasil.

Os resultados desta dissertação apontam para a conclusão de que a concepção de criança e desenvolvimento infantil presente nas cinco obras tratadas ao longo desta pesquisa partem do pressuposto de que o educador, para realizar uma educação plenamente verdadeira e eficiente, deve conhecer seu aluno. Este conhecimento é garantido pelas ciências base da biologia e da psicologia, ou seja, o professor deve apropriar-se delas para melhor conhecer seus alunos e garantir a educação desses últimos. Ao encontro dos conhecimentos proporcionados pela psicologia e pela biologia ascendem os testes mentais que podem, então, ser entendidos como uma metodologia eficaz a guiar, então, o processo de aprendizagem.

**Palavras – chave:** Coleção *Biblioteca de Educação*; Lourenço Filho; concepção de criança e desenvolvimento infantil.

## ABSTRACT

This dissertation seeks to uncover and analyze which conceptions of childhood and child development is present in the books published by the Teach Library Collection, written by psychologists functionalist Franco-Genevan and Lourenço Filho. The works to be specifically investigated are: *Psychologia Experimental*, Henri Piéron; *A escola e a psychologia experimental*, Edouard Claparède; *Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*, Alfred Binet e Th. Simon; *Introdução ao estudo da escola nova* e *Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, both of Lourenço Filho.

To this end, the assumptions of this research focus in the field of teaching the history of ideas (Saviani, 2007). Add to these discussions input from Ginzburg (2006) about the place of micro-history and role of the concept of cultural circularity. Starting from the perspectives proposed by Ginzburg (2006), works with the cultural concept of circularity. Moreover, some of the assumptions is indicated by historical-critical theory, and also goes into the field of the history of pedagogical ideas in Brazil.

The results of this thesis point to the conclusion that the conception of this child and infant development in the five works dealt with during the research based on the assumption that the educator, to make education a true and fully effective, must know your student. This knowledge base is guaranteed by the sciences of biology and psychology, ie, the teacher should acquire them to better know their students and ensure the education of the latter. Meet the knowledge provided by psychology and biology tests mental amount that can then be understood as an effective methodology to guide, then the learning process.

**Keywords:** Teach Library Collection; Lourenço Filho; conceptions of childhood and child development.

## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1</b>	Capa da obra <i>Psychologia Experimental</i> , de Henri Piéron	p. 84
<b>Foto 2</b>	Capa da obra <i>A escola e a psychologia experimental</i> , de Ed. Claparède	p. 97
<b>Foto 3</b>	Capa da obra <i>Testes para a medida do desenvolvimento da intelligencia</i> , de Alfred Binet e Th. Simon	p. 109
<b>Foto 4</b>	Capa da obra <i>Introdução ao estudo da escola nova</i> , de Lourenço Filho	p. 123
<b>Foto 5</b>	Capa da obra <i>Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita</i> , de Lourenço Filho	p. 153

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Quantidade de obras publicadas pela Coleção <i>Biblioteca de Educação</i> no período compreendido entre 1927-47.	p. 73
<b>Tabela 2</b>	Títulos das obras com seus respectivos autores/as publicados pela Coleção <i>Biblioteca de Educação</i> entre 1927 e 1947.	p. 74-75

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	p. 14
1.1 – Uma breve consideração sobre os caminhos teóricos – metodológicos percorridos nesta pesquisa .....	p. 15
1.2 – Uma sintética revisão de bibliografia tendo como base o Banco de Teses e Dissertações da Capes .....	p. 24
1.3 – Sobre o Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação .....	p. 34
<b>Capítulo 1 – O significado da educação brasileira na transição do regime monárquico para o republicano: como a problemática educacional foi pensada na transição do século XIX para o XX até a década de 1940</b> .....	p. 42
1.1 – Sobre o período de transição do regime monárquico para o republicano: como a educação foi pensada naquele contexto .....	p. 43
1.2 – Sobre a Escola Nova .....	p. 54
1.3 – Sobre Lourenço Filho .....	p. 60
<b>Capítulo 2 – A criação da Coleção <i>Biblioteca de Educação</i>: o que foi esta Coleção, quais eram seus objetivos e características e qual foi sua importância para o cenário educacional brasileiro</b> .....	p. 67
<b>Capítulo 3 – Apresentação das obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho, publicadas pela <i>Coleção Biblioteca de Educação</i></b> .....	p. 83
<i>Parte I – Apresentação das obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos.</i>	
1.1 – <i>Psychologia Experimental (volume I)</i> .....	p. 84
1.1.1 – Uma sucinta biografia sobre Henri Piéron .....	p. 85

1.1.2 – Prefácio da obra escrito por Lourenço Filho intitulado “Henri Piéron” .....	p. 85
1.1.3 – Psychologia Experimental .....	p. 86
1.2 – <i>A escola e a psychologia experimental (volume II)</i> .....	p. 97
1.2.1 – Uma sucinta biografia sobre Ed. Claparède .....	p. 98
1.2.2 – Prefácio da obra escrito em Fevereiro de 1928 por Lourenço Filho intitulado “Claparède e a pedagogia actual” .....	p. 99
1.2.3 – A escola e a psychologia experimental .....	p. 100
1.3 – <i>Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças (volume X)</i> .....	p. 109
1.3.1 – Uma sucinta biografia sobre Alfred Binet e Th. Simon .....	p. 110
1.3.2 – Prefácio da obra escrito em Agosto de 1929 por Lourenço Filho intitulado “Prefacio do Traductor” .....	p. 111
1.3.3 – Prefacio do Dr. Simon .....	p. 112
1.3.4 – A medida do desenvolvimento da inteligência .....	p. 113
1.3.5 – Descrição dos testes .....	p. 114
1.4 – <i>Uma breve consideração sobre as obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos</i> .....	p. 119
 <i>Parte II – Apresentação das obras escritas por Lourenço Filho.</i>	
1.5 – <i>Introdução ao estudo da escola nova (volume XI)</i> .....	p. 123
1.5.1 – Prefácio da obra escrito em Maio de 1930 por Lourenço Filho intitulado “Prefacio” .....	p. 124
1.5.2 – Introdução ao estudo da escola nova .....	p. 124
1.6 – <i>Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita (volume XX)</i> .....	p. 153
1.6.1 – Prefácio da obra escrito em Novembro de 1933 por Lourenço Filho intitulado “Prefacio” .....	p. 154
1.6.2 – Testes ABC, para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita .....	p. 154
 <b>Capítulo 4 – Afinal, qual concepção de criança e desenvolvimento infantil está presente nas obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho?</b> .....	
	p. 173

1.1 – Breves considerações sobre a infância .....	p. 173
1.2 – Análise de concepção de criança e desenvolvimento infantil .....	p. 177
1.3 – Considerações Finais .....	p. 186
<b>Referências</b> .....	p. 189

## Introdução.

Esta dissertação originou-se de um trabalho de conclusão de curso de Licenciatura Plena em Pedagogia em 2008. Neste último<sup>1</sup> buscamos desvelar e analisar qual concepção de criança e de desenvolvimento infantil Lourenço Filho defendia na obra “Introdução ao estudo da escola nova: bases, diretrizes e sistemas”. Com a realização dessa pesquisa, deparamo-nos com a Coleção *Biblioteca de Educação*, que foi organizada e criada em 1926 por esse iminente educador. Vários foram os nossos questionamentos: o que viria a ser essa Coleção? Ela estava ou não em consonância com o movimento reformador da educação da época? Ela publicou obras que podiam ser consideradas “manuais” voltados para a formação do professorado daquele momento? A concepção de criança e de desenvolvimento infantil presente na obra de Lourenço Filho por nós analisada seria a mesma presente nos livros restantes da Coleção? – já que a obra de Lourenço Filho também foi publicada pela Coleção.

Surgiu, aí, o nosso interesse em analisar não somente qual concepção de criança e desenvolvimento infantil estava presente na obra “Introdução ao estudo da escola nova”, mas, ainda, nas obras publicadas pela Coleção *Biblioteca de Educação*. Este seria, a princípio, nosso objetivo: desvelar e analisar qual concepção de criança e desenvolvimento infantil estava presente nas obras da Coleção *Biblioteca de Educação*.

Entretanto, no momento em que foi realizado o exame de qualificação deste trabalho, os componentes da banca nos mostraram a amplitude do tema para a realização de uma dissertação de mestrado e, a partir da sugestão feita por um dos membros da banca, optamos em fazer um recorte, isto é, desvelar e analisar qual concepção de criança e desenvolvimento infantil está presente em cinco obras desta Coleção, mais precisamente, em obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho. Este é, então, o objetivo do presente trabalho: desvelar e analisar qual concepção de criança e desenvolvimento infantil está presente em livros que foram utilizados no limiar das décadas de 20 e 30 do século XX na

---

<sup>1</sup> Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alessandra Arce intitulada “A concepção de criança e de desenvolvimento infantil para Lourenço Filho: uma análise da obra *Introdução ao estudo da escola nova: bases, diretrizes e sistemas da pedagogia contemporânea*”.

formação de professores – livros estes publicados pela Coleção *Biblioteca de Educação* – criada, organizada e dirigida por Lourenço Filho (1897-1970).

As obras que pretendemos, especificamente, investigar são aquelas escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho, isto é: *Psychologia Experimental*, de Henri Piéron; *A escola e a psychologia experimental*, de Edouard Claparède; *Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*, de Alfred Binet e Th. Simon; *Introdução ao estudo da escola nova* e *Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, ambas de Lourenço Filho.

Para tanto, consideramos importante apresentar quais caminhos metodológicos estamos percorrendo para a realização desta pesquisa. Façamos, então, isso.

### 1.1 - Uma breve consideração sobre os caminhos teóricos – metodológicos percorridos nesta pesquisa.

Primeiramente, devemos ressaltar que este trabalho se situa no campo da história da educação e procura contribuir para a construção da história das idéias pedagógicas no Brasil. Dessa forma, não podemos deixar de conceituar o significado de idéias pedagógicas e, para tanto, partiremos da definição de Saviani (2007, p. 6):

Por idéias pedagógicas entendo as idéias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra “pedagogia” e, mais particularmente, o adjetivo “pedagógico” têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo.

Com isso, esta pesquisa busca, a partir do trabalho com as idéias pedagógicas, captar este “pedagógico” descrito por Saviani – “pedagógico” este traduzido em caminhos metodológicos, construtor do cotidiano escolar – em nosso trabalho, ele se volta para as décadas compreendidas entre 1927 e 1947 (ano de criação da citada Coleção e ano em que Saviani – 2007 – data como fim do equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova).

Além disso, o estudo da *Coleção Biblioteca de Educação* e, conseqüentemente, de Lourenço Filho nos propiciará a oportunidade de mergulhar em manuais que ancoraram a formação de professores, desvelando as práticas esperadas deles para o exercício dessa profissão. O captar deste movimento – que traduz em práticas um conjunto de discursos – permite a apreensão dos meandros da construção e materialização das idéias pedagógicas no interior das instituições brasileiras. Elucidamos esta discussão com Saviani (2007, p.21-22):

O entendimento de como as idéias se encarnam na prática pedagógica assumindo uma forma específica que decorre do embate entre as idéias propriamente ditas e as condições particulares de sua implementação ajuda a tomar consciência da maneira como se articulam na prática pedagógica cotidiana as idéias educacionais que circulam em nosso meio. Com isso, criam-se as condições para introduzir maior coerência e consistência na ação educativa.

Ou seja, ao tomar as idéias pedagógicas como eixo de trabalho, teremos a possibilidade de apreender como este eixo de pesquisa nos ajudará a entender melhor a problemática educacional, principalmente aquela concernente às décadas de 20 e 30 do século XX no Brasil: o trabalho com as idéias pedagógicas nos mostrará como as idéias educacionais se encarnam no movimento real da educação; por que e de que forma os livros publicados pela *Coleção Biblioteca de Educação* foram utilizados como manuais na formação de professores e o que significam esses manuais para a propagação e implementação do ideário escolanovista no Brasil, além, com certeza, de nos mostrar qual concepção de criança e desenvolvimento infantil está expressa nessas obras e de que forma elas deveriam moldar o professorado e alunado da época em questão.

Um dos caminhos possíveis para isso será através do trabalho com o movimento posto na relação síncrese – análise – síntese:

considera-se que o conhecimento em geral e, especificamente, o conhecimento histórico-educacional configura um movimento que parte do todo caótico (síncrese) e atinge, por meio da

abstração (análise), o todo concreto (síntese). Assim, o conhecimento que cabe à historiografia educacional produzir consiste em reconstruir, por meio das ferramentas conceituais (categorias) apropriadas, as relações reais que caracterizam a educação como um fenômeno concreto, isto é, como uma “rica totalidade de relações e determinações numerosas” (MARX, 1973, p. 228-237). Essa orientação pode ser definida como o princípio do *caráter concreto do conhecimento histórico-educacional* (SAVIANI, 2007, p.3).

O nosso esforço será, então, o de reconstruir – através desta pesquisa – as relações reais que caracterizam a educação como um fenômeno concreto e, para isto, utilizaremos as categorias infância e desenvolvimento infantil. Essas categorias nos auxiliarão a mergulhar no período histórico em questão e apreender o movimento multifacetado e rico que o caracteriza no processo de construção de práticas pedagógicas que ancoraram a formação de professores.

Agregando uma faceta a mais para se tentar compreender a relação posta entre síntese – análise – síntese expressa por Saviani e tomando a educação como uma “rica totalidade de relações e determinações numerosas”, encontramos, em Ginzburg (2006), um conceito de trabalho que será essencial para esta pesquisa, isto é, o conceito de “circularidade cultural”:

[...] entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas existiu, na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo (GINZBURG, 2006, p. 10).

Esse conceito de circularidade da cultura nos permitirá apreender como as idéias difundidas e defendidas por Lourenço Filho a respeito da infância e do desenvolvimento infantil foram compreendidas e divulgadas ou não no interior da Coleção por ele organizada. Ao mesmo tempo, esse conceito nos possibilitará compreender como a

Coleção possui obras de autores tidos como referenciais teóricos para as próprias conceituações de Lourenço Filho.

Com isso, procuraremos captar como esses autores (referenciais) refletem-se ou não nas categorias eleitas para este trabalho sendo estas categorias (infância e desenvolvimento infantil) frutos ou não do conjunto teórico defendido e divulgado por Lourenço Filho. Tentaremos realizar esses dois movimentos caracterizados por Ginzburg “de baixo para cima” e “de cima para baixo”.

Entretanto, este exercício ao qual nos propomos só será possível se tomarmos a articulação posta entre o singular e o universal. Esta articulação é assim descrita por Saviani:

[...] empenho em encontrar a justa relação entre o local, o nacional e o internacional. Trata-se aqui de não apenas se evitar tomar o que é local ou nacional pelo universal e vice-versa, mas também de detectar em que grau o local ou o nacional constituem expressões de tendências que se impõem internacionalmente (2007, p. 4).

A nossa busca será, então, estabelecer a relação posta entre o singular (obras da Coleção *Biblioteca de Educação* e concepção de criança e desenvolvimento infantil) e o universal (conjunto de concepções sobre infância e educação que circulavam pelo país naquele momento): partindo da análise das obras que foram utilizadas como manuais de formação de professores em escolas de diversas regiões do país, buscaremos compreender de que forma esses manuais permearam e concretizaram a educação do país e, ainda, de que forma o movimento escolanovista – em voga na Europa e nos Estados Unidos – influenciou e permeou a utilização desses manuais. A problematização aqui levantada pode assim ser enunciada: em que grau a utilização de manuais para a formação de professores constituiu uma expressão de tendências que se colocavam universalmente? Quais eram as idéias sobre criança e educação da época presentes na Coleção? Até que ponto as obras da Coleção se articulam ou não com o universo nacional das idéias em circulação daquele momento, isto é, os ideais educacionais republicanos? Ou, ainda, qual relação estava presente entre esses manuais de formação de professores, a educação do país e o movimento escolanovista? As idéias

presentes nesses manuais de formação de professores refletem o que Lourenço Filho pensava e divulgava sobre a infância e o desenvolvimento infantil?

Além da articulação existente entre o singular e o universal, a perspectiva de longa duração também nos guiará na concretização desta dissertação. Segundo Saviani (2007, p. 3-4):

Esse é um ponto bastante enfatizado pela “Escola dos Annales” (BRAUDEL, 1972), mas que fez parte também da orientação metodológica proposta por Gramsci (1975, pp. 1.578-1.583) quando, ao salientar a necessidade de se distinguirem os movimentos orgânicos dos conjunturais, observou que para se captarem os movimentos orgânicos (estruturais) é necessário submeter à análise períodos relativamente longos.

Daí a nossa escolha em trabalhar com o período compreendido entre 1927 (criação da Coleção) e 1947 (ano datado por Saviani como fim do equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova). Este recorte de tempo nos possibilitará compreender como as nossas categorias de análise (infância e desenvolvimento infantil) foram se configurando no decorrer dos anos de publicação da Coleção; talvez consigamos compreender, por meio da análise das concepções de infância e desenvolvimento infantil, porque a Coleção foi tão bem aceita e difundida entre as décadas de 30 e 40 e por que após 1950 houve uma estagnação. Além disso, este recorte nos auxiliará a compreender o contexto no qual se delineou a ascensão e consolidação da Coleção *Biblioteca de Educação* e o que isso representou para o período em que Saviani afirma ter existido um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947).

Esse recorte de período relativamente longo nos propiciará, ainda, a compreensão acerca da distinção necessária entre os movimentos estruturais (permanentes) e os conjunturais (circunstanciais, de ocasião).

Assim, nossa pretensão é identificar, através das leituras das obras *Psychologia Experimental*, de Henri Piéron; *A escola e a psychologia experimental*, de Edouard Claparède; *Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*, de Alfred Binet e Th. Simon; *Introdução ao estudo da escola nova* e *Testes ABC – para*

*verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, ambas de Lourenço Filho publicadas pela Coleção *Biblioteca de Educação*, até que ponto as concepções de infância e desenvolvimento infantil preconizadas por Lourenço Filho se faziam presentes no conjunto da Coleção, ou seja, o nosso objetivo é desvelar até que ponto as idéias escolanovistas a respeito das categorias em questão apresentavam-se como hegemônicas. Esperamos com esta análise compreender como o futuro professor era pensado e como ele deveria ser educado no período escolhido para este estudo.

Neste ínterim, os seguintes questionamentos de Ginzburg (2006), ao que concerne a *circularidade cultural*, são elucidativos para nossa discussão:

Até que ponto os eventuais elementos da cultura hegemônica, encontráveis na cultura popular, são frutos de uma aculturação mais ou menos deliberada ou de uma convergência mais ou menos espontânea e não, ao contrário, de uma inconsciente deformação da fonte, obviamente tendendo a conduzir o desconhecido ao conhecido, ao familiar? (GINZBURG, 2006, p. 18).

Ou seja, a qual público destinava-se essa Coleção e qual era objetivamente seu intuito: moldar ou não o professorado e o alunado de um país republicano em construção? Além disso, devemos, ainda, responder aos seguintes questionamentos: por que a Coleção *Biblioteca de Educação* veio a existir? Por que houve uma fase áurea da Coleção (1927-1941) e depois uma fase de estagnação? Qual era seu intuito frente ao professorado e ao alunado brasileiro na época de 1920-30? Este intuito voltava-se apenas para o professorado e para o alunado da época ou também para uma população que ansiava por um novo país, diante das mudanças que passaram a ocorrer após 1930 com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder?

Saviani (2007) traz, ainda, para o pesquisador em história da educação, em especial o pesquisador em história das idéias pedagógicas, mais uma questão do ponto de vista metodológico. No caso, a questão do trato com as fontes. Para ele, o pesquisador deve ter um olhar analítico – sintético no trato com as fontes. Este intelectual reitera que [este olhar]:

implica o levantamento e exame atento das informações disponíveis, abrangendo as suas diversas modalidades e articulando-as sincrônica e diacronicamente de modo que não deixe escapar as características e o significado do fenômeno investigado (SAVIANI, 2007, p. 4).

Frente a isso, a nossa preocupação será articular as informações disponíveis sobre a Coleção *Biblioteca de Educação* e sobre os dados que nós realmente obtivermos através do exame atento dessa Coleção. A partir disso, articularemos sincrônica e diacronicamente as informações obtidas para que, assim, não escapem as características e o significado do fenômeno investigado – no caso, a Coleção *Biblioteca de Educação* e a concepção de criança e desenvolvimento infantil presente nesta última.

Nesse momento, podemos nos perguntar: o que nos conduz à realização deste trabalho? Para responder a essa questão chegamos a mais um princípio metodológico apontado por Saviani: o da atualidade da pesquisa histórica (a necessidade de compreendermos os movimentos que auxiliaram na construção do quadro educacional que hoje encontramos nos move ao passado). Sem a construção necessária de como as idéias pedagógicas se constituíram, corremos o risco de inferir filiações e interfaces entre as mesmas de maneira apressada e, às vezes, leviana. Portanto, nosso exercício, nesta pesquisa, busca o resgate que Saviani (2007) chamou de “consciência da historicidade humana”:

trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese (2007, p. 4).

Dessa maneira, acreditamos que, para podermos compreender como a educação brasileira se apresenta hoje, devemos retornar ao seu passado, reconstruí-lo, e as concepções de criança e desenvolvimento infantil contidas na Coleção *Biblioteca de Educação* constituem-se em um rico arcabouço teórico metodológico para trilharmos este caminho. Esta é uma das características da atualidade da pesquisa histórica.

Mas, como voltar ao passado sem analisá-lo com os conceitos e preconceitos do presente? Certeau (2008) traz alguns elementos que auxiliam na compreensão de como o historiador pode e deve proceder na sua relação com o passado:

[...] uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Com efeito, tanto uma quanto a outra se organizam em função de problemáticas impostas por uma situação. Elas são conformadas por premissas, quer dizer, por ‘modelos’ de interpretação ligados a uma situação presente do cristianismo (2008, p. 34).

O passado – objeto por excelência dos trabalhos dos historiadores – deve ser entendido evitando-se compreendê-lo ou apreendê-lo com o olhar de hoje (século XXI), mas a imersão profunda na época na qual esse objeto foi produzido é imprescindível. Além disso, este mergulho não estará isento das premissas da atualidade, pois são elas que o inspiram. Segundo Certeau (2008):

[...] fundada sobre o corte entre um passado, que é seu objeto, e um presente, que é o lugar de sua prática, a história não pára de encontrar o presente no seu objeto, e o passado nas suas práticas. Ela é habitada pela estranheza que procura, e impõe sua lei às regiões longínquas que conquista, acreditando dar-lhes a vida (2008, p. 46-47).

Diante disso, entendemos que o distanciamento do passado está em co-existência com o presente: este movimento de passado-presente é de rupturas e continuidades, sendo, então, a relação dialética – o presente carrega o passado assim como a leitura do passado é dirigida pela leitura do presente, ou seja, é neste movimento de rupturas e continuidades que o presente carrega o passado, assim como a busca para entender o passado será guiada pelas premissas do presente, estando aí a dialética posta nesta relação passado-presente ou presente-passado.

Assim, para entender o objeto de pesquisa desta dissertação – a *Coleção Biblioteca de Educação* e a concepção de criança e desenvolvimento infantil nela

presente – tomaremos como fundamento os guias metodológicos expressos por Saviani tendo as discussões efetuadas por Ginzburg (2006) e Certeau (2008) como auxiliares no cuidado com as análises a serem realizadas.

Entretanto, não podemos encerrar essa discussão sobre o referencial teórico metodológico utilizado neste trabalho sem apresentar um pouco da especificidade que esta dissertação carrega ao se debruçar sobre uma Coleção. Dissertando sobre o trabalho de análise, compreensão e apreensão de idéias contidas em coleções, Carvalho e Toledo (s/ data) afirmam que se tem configurado, desde a década de 1980, um campo voltado para a história cultural dos saberes pedagógicos – história esta interessada na materialidade dos processos de produção, circulação, imposição e apropriação desses saberes. Ainda, segundo essas intelectuais, um campo de investigação ganha especificidade nesta discussão: “o estudo do impresso como produto de estratégias pedagógicas e editoriais de difusão dos saberes pedagógicos e de normatização das práticas escolares” (s/data, p. 91).

Para melhor elucidar este campo da história da educação, basta lembrar que, no início do século XX, frente às mudanças que passaram a ocorrer internacionalmente com a consolidação da urbanização, industrialização e, principalmente, com o advento e concretização do capitalismo, o Brasil buscava deixar para trás os resquícios de um país assolado pelo Estado monárquico e pelo regime escravocrata.

Vislumbrava-se na educação um dos caminhos possíveis para isto: ela representava um meio de educar, civilizar a nação. Para tanto, a atenção maior voltava-se para a formação de professores, pois estes seriam os responsáveis para alcançar tal intuito.

É, então, nessa conjuntura, que emerge a utilização de livros, coleções e periódicos como dispositivos estratégicos na formação de professores e ao encontro disso caminhava o movimento da escola nova: naquele instante, os educadores renomados da época começavam a difundir e concretizar os princípios escolanovistas pelo país e faziam isto justamente através desses manuais, coleções e/ou periódicos, ou seja, a utilização desses livros, coleções e periódicos funcionavam como dispositivos estratégicos para a propagação do ideário escolanovista no Brasil.

Assim, desejava-se a reforma da sociedade pela reforma da escola e, para tanto, deveria haver uma “mudança de mentalidade do professorado, habilitando-o como promotor da reforma escolar projetada”. Daí também a importância da criação e disseminação de Coleções tidas como responsáveis pela publicação de manuais voltados

para a formação de professores, pois essas Coleções seriam as responsáveis pela mudança dessa mentalidade.

Além disso, devemos levar em conta as condições favoráveis para o mercado editorial que trabalhava com Coleções: o barateamento do preço; a facilidade posta frente à tiragem desejada; etc.

Diante dessas elucidações, devemos, então, salientar que esta pesquisa carrega a especificidade de trabalhar com uma determinada Coleção sendo o nosso intuito o de apreender a Coleção *Biblioteca de Educação* enquanto um dispositivo estratégico para a formação de professores nas décadas compreendidas entre 1927 e 1947 e também para a formação de uma nova mentalidade do país na época acima citada através da divulgação de uma concepção de criança e desenvolvimento infantil.

Entretanto, embora nesta dissertação trabalhem com uma Coleção, não é o nosso intuito investigar sua circulação, mas apreender e analisar qual concepção de criança e desenvolvimento infantil estava nela presente para que assim possamos compreender como as professoras estavam sendo formadas naquela época. Ao realizarmos essa análise, esperamos captar como as concepções presentes na Coleção inseriam-se ou não no interior de uma conjuntura educacional mais ampla de formação de um determinado tipo de cidadão necessário ao Brasil naquele período histórico.

Para além desta discussão metodológica necessitamos, neste momento, destacar a importância e relevância do objeto de estudo do presente trabalho. Para tanto, apresentamos, agora, uma sintética revisão de bibliografia sobre o assunto em questão: Lourenço Filho e a Coleção *Biblioteca de Educação*. Esta revisão permite a visualização das pesquisas feitas até então e que podem, de uma forma ou outra, auxiliar em nosso trabalho de pesquisa ou, ainda, apontar caminhos que ainda precisam ser trilhados frente ao assunto estudado, assim como nos ajudam a apresentar em que medida nossa pesquisa diferencia-se das apresentadas, as complementa ou dá continuidade às mesmas.

### 1.2 - Uma sintética revisão de bibliografia tendo como base o Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Em uma pesquisa feita no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em novembro de 2009

lançamos no descritor as seguintes palavras-chave: *Lourenço Filho*; *Coleção Biblioteca de Educação*; *Biblioteca de Educação e Lourenço Filho*, *Coleção Biblioteca de Educação e Lourenço Filho*, *Série Biblioteca de Educação e Lourenço Filho*. Estas palavras-chave foram escolhidas por nós frente à proximidade com o objeto de pesquisa deste trabalho. Frente à busca feita, os resultados obtidos e a conseqüente leitura dos resumos apresentados sobre estas pesquisas, as dissertações e as teses foram divididas e estruturadas da seguinte forma:

a) pesquisas que remetem ao objeto de pesquisa do presente trabalho (*Coleção Biblioteca de Educação e Lourenço Filho*);

b) pesquisas que não remetem ao objeto de pesquisa, mas que foram filtradas na busca por englobar a palavra-chave *Lourenço Filho* (por exemplo, quando este estudioso exerceu e dirigiu cargos importantes no país; ou o Arquivo e Instituições que levam seu nome; ou sua influência diante da propagação do ideário escolanovista no país; ou, ainda, sua amizade e influência diante de outros estudiosos e intelectuais do país);

c) pesquisas que tratam sobre a importância de Lourenço Filho para a questão da alfabetização e/ou literatura infantil e juvenil do país;

d) pesquisas voltadas para a Administração Escolar e Estatística Escolar em Lourenço Filho;

e) pesquisas voltadas para a Sociologia da Educação e Lourenço Filho;

f) pesquisas que não contribuem para o objeto de pesquisa do presente trabalho, mas que foram filtradas na busca devido à proximidade com a palavra-chave *Lourenço Filho*.

A primeira palavra-chave lançada no descritor foi *Lourenço Filho*. O resultado obtido pode ser visualizado no seguinte quadro:

<b>Resultado Total</b> (teses e/ou dissertações)	44 (quarenta e quatro)
<b>Dissertações</b>	34 (trinta e quatro) ou 77,3% (setenta e sete vírgula três por cento)
<b>Teses</b>	10 (dez) ou 22,7% (vinte e dois vírgula sete por cento)

Diante desse resultado, apresentamos, primeiramente, as **dissertações** encontradas dentro das categorias elencadas para a busca:

**a) pesquisas que remetem ao objeto de pesquisa do presente trabalho (Coleção *Biblioteca de Educação e Lourenço Filho*).**

1) Anna Paola Sganderla. *A psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: a defesa de uma base científica da organização escolar* (Universidade Federal de Santa Catarina).

2) Narciso Fernandes Filho. *Lourenço Filho na fase áurea da Coleção Biblioteca de Educação: o projeto político-pedagógico* (Faculdade de Ciências de Letras de Araraquara – UNESP).

**b) pesquisas que não remetem ao objeto de pesquisa, mas que foram filtradas na busca por englobar a palavra-chave *Lourenço Filho*.**

1) Alberto da Cunha Bragato Junior. *História das primeiras instituições públicas na formação superior de professores: 1930-1939* (Universidade de Uberaba).

2) Ana Nicolaça Monteiro. *O Cinema Educativo como Inovação Pedagógica na Escola Primária Paulista: 1933-1944* (Universidade de São Paulo).

3) Adrey Fernando Klodzinski. *A Escola Nova na historiografia e sua concepção na formação e prática de professores: 1950-1970 – aproximações e distanciamentos* (Pontifícia Universidade Católica – Paraná).

4) Cecília Hanna Mate. *Dimensões da Educação Paulista nos anos 20: inquirindo, reformando, legitimando uma escola nova* (Pontifícia Universidade de São Paulo).

5) Cleila de Fátima Siqueira Stanislavski. *Saudade: a contribuição de Thales Castanho de Andrade para o campo da leitura escolar* (UNESP – Marília).

6) Dioclecio Bocco Gruppi. *Educação Physica: Educação e Mudança de Comportamento* (Universidade Metodista de Piracicaba).

7) Flávia Moreira Oliveira. *Discurso Psicológico em Revistas Femininas no Século XX* (Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

8) Francisco Raimundo Alves Neto. *Instituto de Educação Lourenço Filho, Rio Branco – AC: A Sociologia da Educação no Currículo do Ensino Médio* (Pontifícia Universidade de São Paulo).

9) José Ferreira da Costa. *A experiência educacional na Universidade do Estado de Mato Grosso: projeto de licenciaturas plenas parceladas* (UNESP – Marília).

10) Karina Pereira Pinto. *O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a Grande Reforma dos Costumes: 1932-1938. Contribuições para uma história da psicologia* (Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

11) Maria de Lourdes Frutuoso. *Mensageiros da ordem e do progresso – a reforma educacional realizada pelos renovadores e o início da estruturação do sistema público de ensino no estado de Estado São Paulo* (Universidade Católica de São Paulo).

12) Maria Elisa Penna Firme Pedrosa. *Centro Educacional de Niterói: uma experimentação pedagógica* (Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

13) Sandra Regina Gonzaga Stroisch. “*Professora, posso falar? Um estudo sobre a participação da criança na atividade de ensino*” (Universidade Federal de Santa Catarina).

14) Silvana de Souza Pinho. *Política e espetáculo: a reforma da Constituição de 1922 através da imprensa cearense* (Universidade Federal do Ceará).

15) Thereza Cristina Fortunato. *Educação em saúde: para uma ação de auto cuidado no período gestacional* (UNESP – Marília).

16) Vanda Sutter Pessurno. *Ser professor: do dito ao vivido* (Universidade Católica de Petrópolis).

17) Vanessa Christina Breia. *Psicologia e Escola Nova no Brasil (1920-1935): articulações para a construção de uma nova subjetividade* (Universidade Federal Fluminense).

**c) pesquisas que tratam sobre a importância de Lourenço Filho para a questão da alfabetização e/ou literatura infantil e juvenil do país.**

1) Elizabeth Dantas Dias. *As ações – contribuindo para o sucesso e fracasso nas aulas de reforço para alunos da quarta série que não sabem ler* (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

2) Estela Natalina Mantovani Bertoletti. *Cartilha do Povo e Upa, Cavalinho. O Projeto de Alfabetização de Lourenço Filho* (UNESP – Marília).

**d) pesquisas voltadas para a Administração Escolar e Estatística Escolar em Lourenço Filho.**

1) Djeissom Silva Ribeiro. *Para uma teoria da administração escolar no Brasil: existe um modelo teórico?* (UNESP – Marília).

2) Edson Gregório de Oliveira. *Associação de Pais e Mestres – Origem e Evolução da Rede Pública de Ensino no Estado de São Paulo* (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

3) Marco Antônio Rodrigues Paulo. *A Organização das Estatísticas Escolares no Estado de São Paulo no período de 1892 à 1920* (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

4) Maria do Socorro Vieira Barreto. *A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros: do PROCAD ao PROGESTÃO* (Universidade de Brasília).

5) Pascoal de Aguiar Gomes. *A educação escolar no território federal de Guaporé: 1943-1956* (Universidade Federal de Mato Grosso).

**e) pesquisas voltadas para a Sociologia da Educação e Lourenço Filho.**

1) Adão Luís Veiga. *As perspectivas epistemológico – educacionais de Émile Durkheim (1858-1917) e Lourenço Filho (1897-1970): aproximações* (Universidade Federal de Pelotas).

**f) pesquisas que não contribuem para o objeto de pesquisa do presente trabalho, mas que foram filtradas na busca devido à proximidade com a palavra-chave *Lourenço Filho*.**

1) Fauzia Neves. *Aspectos de Formação dos filhos de caseiros na Riviera de São Lourenço. A questão da ambigüidade frente à noção de propriedade* (Universidade Braz Cubas).

2) Juarez Bernardino de Oliveira. *A infância desvalida na trajetória do Instituto Dona Placidina em Mogi das Cruzes: 1931-1966 – análise da dinâmica de atendimento de meninas órfãs e pobres em uma instituição de ensino católica* (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

3) Lourenço Mika. *Radionovela, sempre presente* (Universidade Tuiuti do Paraná).

4) Márcia Teixeira. *Desenhos Alternativos de Incorporação e Gestão do Trabalho Médico no SMS do Rio de Janeiro: as experiências dos Hospitais Lourenço Jorge e Salgado Filho* (Fundação Oswaldo Cruz).

5) Michelle Nicié dos Santos Machado. *O Teatro Contemporâneo e a Estética dos Quadrinhos* (Universidade do Rio de Janeiro).

6) Paulo Teófilo Tavares Paes. *Alcoolismo: representações trágicas e movimento amoroso* (Pontifícia Universidade Católica de Campinas).

Já as **teses** filtradas na busca diante da palavra-chave *Lourenço Filho*, de acordo com as categorias elencadas anteriormente, podem assim ser descritas:

**a) pesquisas que remetem ao objeto de pesquisa do presente trabalho (Coleção *Biblioteca de Educação e Lourenço Filho*).**

1) Virginia Sales Gebrim. *Psicologia e Pedagogia nova no Brasil: saberes e práticas escolares nos rastros da criança* (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

**b) pesquisas que não remetem ao objeto de pesquisa, mas que foram filtradas na busca por englobar a palavra-chave *Lourenço Filho*.**

1) Andréa Maria Lopes Dantas. *A urdidura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos bastidores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: a Gestão Lourenço Filho: 1938-1946* (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

2) Diana Gonçalves Schmidt. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leitura e prática de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal: 1932-1937* (Universidade de São Paulo).

3) Itamar Freitas de Oliveira. *A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro: 1913/1935* (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

4) Karina Pereira Pinto. *Por uma nova cultura pedagógica: Prática de Ensino como eixo de formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro: 1932-1937* (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

5) Karyne Dias Coutinho. *A emergência da psicopedagogia no Brasil* (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

6) Regina Helena de Freitas Campos. *Conflicting interpretations of intellectual abilities among brazilian psychologists and their impact on primary schoolin: 1930-1960* (Universidade Federal de Minas Gerais).

**c) pesquisas que tratam sobre a importância de Lourenço Filho para a questão da alfabetização e/ou literatura infantil e juvenil do país.**

1) Dagoberto Buim Arena. *A leitura no início da escolaridade: ouvir ou ver* (UNESP – Marília).

2) Estela Natalina Mantovani Bertoletti. *A produção de Lourenço Filho sobre Literatura Infantil e Juvenil: 1940-1960 – Fundação de uma tradição* (UNESP – Marília).

**d) pesquisas voltadas para a Administração Escolar e Estatística Escolar em Lourenço Filho.**

1) Djeissom Silva Ribeiro. *Teoria de Administração Escolar em José Quirino Ribeiro e M. B. Lourenço Filho: raízes e processos de constituição de modelos teóricos* (UNESP – Marília).

**e) pesquisas voltadas para a Sociologia da Educação e Lourenço Filho.**

Nenhuma tese foi encontrada.

**f) pesquisas que não contribuem para o objeto de pesquisa do presente trabalho, mas que foram filtradas na busca devido à proximidade com a palavra-chave *Lourenço Filho*.**

1) Valdemir Donizette Zamparoni. *Entre narros e mulungos: colonialismo e paisagem local social em Lourenço Marques, C. 1890-C. 1940...* (Universidade de São Paulo).

Perante a segunda palavra-chave (*Coleção Biblioteca de Educação*), obtivemos como resultado duas teses e/ou dissertações sendo uma dissertação (Roberlayne de Oliveira Borges Roballo. *A escrita da história e a formação de professoras normalistas nos manuais de história da educação* – Universidade Federal do Paraná) e uma tese (Stela Borges Almeida. *Educação, História e Imagem: um estudo do Colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30* – Universidade Federal da Bahia) que não contribuem para o objeto de pesquisa do presente trabalho, mas que foram filtradas na busca devido à proximidade com a palavra – chave *Coleção Biblioteca de Educação*.

Já diante da terceira palavra-chave (*Biblioteca de Educação e Lourenço Filho*) lançada no descritor, obtivemos como resultado duas teses e/ou dissertações sendo uma dissertação que já havia sido filtrada na busca com a palavra – chave *Lourenço Filho* que remete ao objeto de pesquisa do presente trabalho (Anna Paola Sganderla. *A psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: a defesa de uma base científica da organização escolar* – Universidade Federal de Santa Catarina) e uma tese que não remete ao objeto de pesquisa, mas que foi filtrada na busca devido à proximidade com a palavra – chave *Biblioteca de Educação e Lourenço Filho* (Diana Gonçalves Schmidt. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leitura e prática de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal: 1932-1937* – Universidade de São Paulo).

Finalmente, diante das duas últimas palavras-chave lançadas no descritor (*Coleção Biblioteca de Educação e Lourenço Filho*; *Série Biblioteca de Educação e Lourenço Filho*) não obtivemos nenhum trabalho como resultado.

Com isto, esta breve consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES nos possibilitou compreender que ainda são poucos os trabalhos que tratam sobre Lourenço Filho, particularmente, sobre a *Coleção Biblioteca de Educação*. Até o momento da realização desta pesquisa apenas duas dissertações filtradas na busca trabalharam com o objeto de pesquisa desta dissertação. Ambas, apesar de tratarem a respeito de Lourenço Filho e/ou da *Coleção Biblioteca de Educação* não tratam, especificamente, sobre a concepção de criança e desenvolvimento infantil que estão presentes nos livros publicados nessa *Coleção*, ocorrendo o mesmo com a única tese filtrada na busca realizada por nós.

Portanto, o levantamento realizado até o momento nos trouxe duas dissertações e uma tese que tratam sobre Lourenço Filho e a Coleção *Biblioteca de Educação*.

A primeira dissertação encontrada intitula-se “Lourenço Filho na fase áurea da Coleção Biblioteca de Educação: o projeto político-pedagógico”, de Narciso Fernandes Filho. Apesar de minuciosa busca feita, não conseguimos obter uma versão (on line ou impressa) deste trabalho para poder lê-lo e ver em que medida ele se aproxima ou não da pesquisa que pretendemos realizar.

Já a segunda dissertação encontrada, de Anna Paola Sganderla, intitula-se “A psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: a defesa de uma base científica da organização escolar”<sup>2</sup>.

Tomando como fundamento o conceito de campo social de Pierre Bourdieu para a análise da constituição do campo educacional brasileiro, bem como a contribuição dos diferentes campos científicos que nele intervieram, especialmente a Psicologia, o trabalho de SGANDERLA (2007) analisa como as idéias de Lourenço Filho referentes à Psicologia científicas e materializadas nos “*Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*” (1934), contribuíram na constituição do campo educacional brasileiro, especialmente em relação à formação de professores e à organização da prática escolar.

Sua conclusão pontua a fecundidade dos conceitos elaborados por Pierre Bourdieu sobre a teoria dos campos sociais para análise da contribuição da Psicologia na constituição do campo educacional brasileiro.

A única tese encontrada que remete à Coleção *Biblioteca de Educação* e à Lourenço Filho intitula-se “Psicologia e Pedagogia nova no Brasil: saberes e práticas escolares nos rastros da criança”, de Virginia Sales Gebrim<sup>3</sup>.

Essa tese busca investigar a Coleção *Biblioteca de Educação* no período compreendido entre 1926-1941. Analisando especificamente apenas duas obras publicadas através desta Coleção – *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 – a citada pesquisa traz à tona as teorias e as formulações pedagógicas, oriundas de um conhecimento psicológico que, possivelmente, contribuíram naquele momento para sustentar, informar e engendrar

---

<sup>2</sup> Esta dissertação encontra-se disponível on line no site [www.gepiee.ufsc.br/dissertacoes.htm](http://www.gepiee.ufsc.br/dissertacoes.htm).

<sup>3</sup> Sua versão on line está disponível no site <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=30898940>.

uma concepção de criança. Segundo a autora, essas duas 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.

Ou seja, as conclusões desta autora apontam para o fato de 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. A obra central da escola coloca-se em um plano secundário nos discursos de autores como Lourenço Filho e Ferrière, pois se observa 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.

Diante dessas três pesquisas aqui brevemente descritas, podemos, então, afirmar que esta dissertação se difere delas, primeiramente, pelos fundamentos teóricos e metodológicos que utilizaremos. Os pressupostos desta pesquisa centram-se no campo da história das idéias pedagógicas (Saviani, 2007). Agregar-se-á a essas discussões as contribuições de Ginzburg (2006) a respeito do lugar da micro-história e o papel do conceito de circularidade cultural. Partindo das perspectivas propostas por Ginzburg (2006), trabalharemos com o conceito de circularidade cultural. Além disso, partiremos dos pressupostos apontados pela teoria histórico-crítica e, ainda, caminharemos pelo campo da história das idéias pedagógicas no Brasil.

Em segundo lugar, o objetivo que propomos alcançar não foi trilhado em nenhum desses trabalhos citados anteriormente, pois enquanto um analisa apenas uma obra da Coleção (*Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*) e o outro duas obras (*A lei biogenética e a escola ativa* e *Testes ABC*), nossa pesquisa busca investigar um conjunto da Coleção, isto é, cinco obras, a saber: *Psychologia Experimental*, de Henri Piéron; *A escola e a psychologia experimental*, de Edouard Claparède; *Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*, de Alfred Binet e Th. Simon; *Introdução*

*ao estudo da escola nova e Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, ambas de Lourenço Filho.

Analisando, então, estes livros, o nosso intuito é desvelar e analisar qual concepção de criança e desenvolvimento infantil está presente nessas obras publicadas pela Coleção *Biblioteca de Educação* no período compreendido entre 1927 e 1947 estando aí presente, então, o diferencial deste trabalho em relação àqueles que foram realizados até o momento.

Além da pesquisa realizada junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foi feita também uma busca no Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação<sup>4</sup> que possui várias obras publicadas pela Coleção *Biblioteca de Educação*.

### 1.3 - Sobre o Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação.

O Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação (CRPHE), criado em 1998 e coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Monarcha encontra-se sediado na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara. Trata-se de um centro depositário de informações e documentos relativos à educação, visando a abreviar o encontro entre pesquisadores e material documental. Seus principais objetivos são:

- disponibilizar, de maneira ágil e eficiente, informações e documentos que propiciem abreviar etapas de trabalho de pesquisadores interessados;
- estimular e subsidiar o desenvolvimento de estudos e pesquisas originais e interdisciplinares sobre história da educação;
- contribuir para o alargamento e formulação de temas e objetos de estudos no âmbito da história da educação.

Sua função é eminentemente ativa e dinâmica visando a:

- tornar acessível material documental e bibliográfico;
- difundir informações entre usuários interessados;
- subsidiar o desenvolvimento dos projetos de pesquisa.

O acervo é constituído de aproximadamente 3300 itens documentais sobre educação e áreas de conhecimentos afins.

---

<sup>4</sup> [www.educacaobrasileira.pro.br](http://www.educacaobrasileira.pro.br).

Desde a criação do CRPHE, o coordenador vem empreendendo sistematicamente as seguintes ações:

- ampliação dos acervos, mediante aquisição e doação de material documental de natureza bibliográfica e iconográfica;
- divulgação de experiências e informações úteis ao desenvolvimento de estudos e pesquisas históricas em educação;
- manutenção de relações de troca e intercâmbio com pesquisadores, grupos de pesquisa e instituições similares nacionais;
- apoio eficiente a projetos de pesquisa em andamento.

No CRPHE foram encontradas duas obras de suma importância para o entendimento acerca de Lourenço Filho e a Coleção *Biblioteca de Educação*:

MONARCHA, Carlos (Org.). **Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra**. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Centenário de Lourenço Filho: 1897-1997**. Londrina: Ed. da UEL; Marília: UNESP; Rio de Janeiro: ABE, 1997.

Além dessas duas obras e do acervo concernente à Coleção *Biblioteca de Educação*, há um link denominado “Coleção Lourenço Filho”<sup>5</sup>. Essa Coleção é também coordenada pelo Prof. Dr. Carlos Monarcha. Sua função primordial é reeditar os livros do educador, escritor e primeiro diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e também sobre sua trajetória. Até o presente momento, a Coleção constitui-se de nove livros subdivididos em obras do próprio Lourenço Filho e obras que tratam a respeito desse educador sendo elas as seguintes:

LOURENÇO FILHO, M. B. **A pedagogia de Rui Barbosa**. Brasília – D.F: Inep/ MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. Brasília – D.F: Inep/ MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Juazeiro do Padre Cícero**. Brasília – D.F: Inep/ MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação comparada**. Brasília – D.F: Inep/ MEC, 2004.

---

<sup>5</sup> <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=11&subcat=31>

\_\_\_\_\_. **Organização e administração escolar: curso básico.** Brasília – D.F: Inep/ MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.** Brasília – D.F: Inep/ MEC, 2008.

LOURENÇO FILHO, R.; MONARCHA, C. **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia.** Brasília – D.F: Inep/ MEC, 2001.

MONARCHA, C. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação (S.P: 1922-1933).** Brasília – D.F: Inep/ MEC, 2001.

Após esta apresentação acerca de qual referencial teórico metodológico estamos utilizando neste trabalho e sobre a revisão de bibliografia que realizamos, voltemos agora nossa atenção para a apresentação das obras publicadas pela Coleção *Biblioteca de Educação*.

Diante de um levantamento feito tendo como base a obra “*Por Lourenço Filho: uma biobibliografia*”, de Ruy Lourenço Filho e Carlos Monarcha (2001); o acervo existente no Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação (Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP) e também o acervo presente na Escola Estadual Dr. Álvaro Guião (São Carlos – S.P.) que desenvolve um projeto de extensão intitulado “Recuperação, Conservação e Organização do Acervo Documental e Bibliográfico da Escola Estadual Álvaro Guião<sup>6</sup>” foram encontradas as seguintes obras publicadas pela Coleção *Biblioteca de Educação* (esta listagem está disposta em ordem cronológica e/ou de volumes publicados)<sup>7</sup>:

- **O QUE é a Biblioteca de Educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1927. 68 p.

- PIÉRON, Henri. **Psychologia experimental.** Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, s/data. 158 p. – volume 01.

---

<sup>6</sup> Este projeto objetiva, a partir de uma parceria entre o Departamento de Educação, Departamento de Ciência da Informação (UFSCar) e a direção da Escola Estadual Dr. Álvaro Guião recuperar, conservar, digitalizar e organizar seu acervo documental e bibliográfico disponibilizando-o para acesso digital aos pesquisadores, educadores e toda comunidade são-carlense.

<sup>7</sup> Esse levantamento foi feito tendo como base três diferentes instâncias. Logo, pode haver discordância das edições das obras (ano de publicação, quantidade de páginas) entre o Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação e o Acervo da Escola Estadual Dr. Álvaro Guião e, ainda, a listagem contida na obra “*Por Lourenço Filho: uma biobibliografia*” (2001).

- CLAPARÈDE, Edouard. **A escola e a psychologia experimental**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1928. 93 p. – volume 02.
- DÓRIA, Antonio de Sampaio. **Educação moral**. São Paulo: Melhoramentos, 1928. 112 p. – volume 03.
- GEENEN, Henrique. **Temperamento e caracter: sob o ponto de vista educativo**. São Paulo: Melhoramentos, s/data. 140 p. – volume 04.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, s/data. 116 p. – volume 05.
- DOMINGUES, Octávio. **A hereditariedade em face da educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1929, 168 p. – volume 06.
- PROENÇA, A. F. **Como se ensina Geographia**. São Paulo: Melhoramentos, s/data. – volume 07.
- FONSECA, Coryntho da. **A escola activa e os trabalhos manuaes**. São Paulo: Melhoramentos, 1929, 145 p. – volume 08.
- FERRIÈRE, Adolphe. **A lei biogenética e a escola activa**. Tradução de Noemy Silveira. São Paulo: Melhoramentos, 1929. 86 p. – volume 09.
- BINET, Alfred; SIMON, T. **Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1929. 142 p. – volume 10.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introduccão ao estudo da escola**. São Paulo: Melhoramentos, 1936. 251 p. – volume 11.
- DEWEY, John. **Vida e educação: I – a criança e o programma escolar, II – interesse e esforço**. Tradução de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1930. 138 p. – volume 12.
- CRESSON, André. **Situação actual dos problemas philophicos**. Tradução de J. Cruz Costa. São Paulo: Melhoramentos, 1931. 86 p. – volume 13.
- FILHO, Venancio Francisco; SERRANO, Jonathas. **Cinema e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, s/data. 155 p. – volume 14.
- MOURA, Abner de. **Os centros de interesse na escola: sugestões para lições globalizadas, segundo o systema Decroly, como contribuição a uma escola brasileira renovada**. São Paulo: Melhoramentos, 1931. 95 p. – volume 15.
- PINTO, Estevão. **A escola e a formação da mentalidade popular do Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1932. 108 p. – volume 16.

- COSTA, Firmino. **Como ensinar linguagem no curso primário**. São Paulo: Melhoramentos, 1933. 150 p. – volume 17.
- KILPATRICK, William H. **Educação para uma civilização em mudança**. Tradução de Noemy Silveira. São Paulo: Melhoramentos, 1933. 122 p. – volume 18.
- PINTO, Estevão. **O problema da educação dos bem dotados**. São Paulo: Melhoramentos, 1933. 119 p. – volume 19.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC: para verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e escrita**. São Paulo: Melhoramentos, 1933. 152 p. – volume 20.
- FREITAS, M. A. Teixeira de. **O ensino primário no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1934, 199 p. – volume 21.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **A escola única**. Tradução de J. B. Damasco Penna. São Paulo: Melhoramentos, 1934. 105 p. – volume 22.
- ESPINHEIRA, Ariosto. **Rádio e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1934. 118 p. – volume 23.
- NASCENTES, Antenor. **O idioma nacional na escola secundária**. São Paulo: Melhoramentos, 1935. 140 p. – volume 24.
- SERRANO, Jonathas. **Como se ensina história**. São Paulo: Melhoramentos, 1935. 157 p. – volume 25.
- MARQUES, Ormindia I. **A escrita na escola primaria**. São Paulo: Melhoramentos, 1936. 176 p. – volume 26.
- TEIXEIRA DE FREITAS, M. A. **O que dizem os números sobre o ensino primário**. São Paulo: Melhoramentos, 1937. 174 p. – volume 27.
- BARRETO, Ceição de Barros. **Côro orfeão**. São Paulo: Melhoramentos, 1939. 171 p. – volume 28.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Tendências da educação brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1940. 162 p. – volume 29.
- PIERSON, Donald. **Teoria e pesquisa em Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1945. 464 p. – volume 30.
- GRANGER, Gilles Gastón. **Lógica e filosofia das ciências**. São Paulo: Melhoramentos, 1955. 296 p. – volume 32.
- CARNEIRO LEÃO, Antonio. **Fundamentos de sociologia**. São Paulo: Melhoramento, 1956, 216 p. – volume 33.

- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A pedagogia de Rui Barbosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1954. 128 p. – volume 34.
- BONOW, Ivã Waisberg **Elementos de Psicologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1955. 208 p. – s/ volume.
- CARDOSO, Ofélia Boisson. **Problemas da infância**. São Paulo: Melhoramentos, 1956. 198 p. – volume 39.
- CARDOSO, Ofélia Boisson. **Problemas da família**. São Paulo: Melhoramentos, 1956. 184 p. – s/ volume.
- CARDOSO, Ofélia Boisson. **Problemas da adolescência**. São Paulo: Melhoramentos, 1965. 240 p. – s/ volume.
- MIRA Y LÓPEZ, Emilio. **Psicologia geral**. São Paulo: Melhoramentos, 1965. 265 p. – s/ volume.
- MINICUCCI, Agostinho. **Relações humanas na escola**. São Paulo: Melhoramentos, 1966. 130 p. – s/ volume.
- ABU-MERHY, Nair Fortes. **Supervisão de ensino médio**. São Paulo: Melhoramentos, 1967. 95 p. – s/ volume.
- CARDOSO, Ofélia Boisson. **Problemas de mocidade**. São Paulo: Melhoramentos, 1967. 223 p. – s/ volume.
- DEL NERO, Carlos. **Escola de pais**. São Paulo: Melhoramentos, 1967. 136 p. – s/ volume.
- MINICUCCI, Agostinho. **Relações humanas na família**. São Paulo: Melhoramentos, 1968. 248 p. – s/ volume.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1968. 248 p. – s/ volume.
- SCHIEFELE, Hans. **Ensino programado: resultados e problemas teóricos e práticos**. Trad. De Else Graf Kalmus. Rev. de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1968. 178 p. – s/ volume.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. **Ensino médio e desenvolvimento**. São Paulo: Melhoramentos, 1969. 237 p. – s/ volume.
- ABU-MERHY, Nair Fortes. **Supervisão do ensino médio**. São Paulo: Melhoramentos, 1969. 95 p. – s/ volume.
- FRANCA, José Quadros. **Destros e canhotos**. Ilustrações de Walter S. Veiga. São Paulo: Melhoramentos, 1969. 187 p. – s/ volume.

- MINICUCCI, Agostinho. **Dinâmica de grupo na escola**. São Paulo: Melhoramentos, 1970. 216 p. – s/ volume.

- BRASLAVSKY, Berta P. de. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. Trad. de Agostinho Minicucci. São Paulo: Melhoramentos, 1971. 243 p. – s/ volume.

Após a listagem dessas obras publicadas pela Coleção *Biblioteca de Educação* podemos afirmar que até o presente momento conseguimos fazer um extenso levantamento sobre as obras publicadas pela Coleção *Biblioteca de Educação* e também sobre obras e autores que discorrem sobre essa Coleção e sobre seu organizador, isto é, Lourenço Filho.

A partir deste esclarecimento podemos, ainda, ressaltar que este trabalho volta-se para uma defesa de mestrado e está estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo faremos um breve resumo histórico sobre o contexto no qual se deu a criação da Coleção *Biblioteca de Educação*, ou seja, voltaremos nossa atenção para o período de transição do regime monárquico para o republicano destacando as concepções de cidadania que surgiram naquele período. Além disso, discorreremos sobre como a escolarização foi pensada naquele contexto destacando, também, a concepção de infância que permeava os discursos educacionais do início do século XX e, ainda, como Lourenço Filho apareceu como grande intelectual a divulgar não somente uma concepção de infância, mas também de desenvolvimento infantil.

Ao mesmo tempo, discorreremos sobre as Escolas Normais, as Escolas Modelos e os Grupos Escolares como divulgadores de idéias inovadoras no campo educacional. Para tanto, voltaremos nossa atenção para o surgimento e a penetração do ideário escolanovista no Brasil pontuando, então, o novo pensar que ele traz para a infância e como esta última era pensada (na Escola Tradicional) e como passou a ser entendida a partir da propagação da Escola Nova Por fim, faremos uma sucinta apresentação de Lourenço Filho: quem foi ele e o que sua figura significou para o cenário educacional brasileiro.

Já no segundo capítulo faremos uma apresentação da Coleção *Biblioteca de Educação*. Para tanto, faremos uma breve descrição sobre o movimento de Coleções que se fazia presente no Brasil entre 1920-30. Posteriormente, ressaltaremos a importância de Lourenço Filho como figura chave para uma melhor compreensão acerca desta Coleção e, finalmente, voltaremos nossa atenção para a Coleção *Biblioteca de Educação* explicitando quais eram seus objetivos; qual era o seu formato; quais obras

foram publicadas no período compreendido entre 1927-1947 com seus respectivos números de tiragens, edições e ano de publicação e, ainda, outras informações que sejam necessárias.

No terceiro capítulo deste trabalho faremos uma apresentação das seguintes obras publicadas pela Coleção *Biblioteca de Educação: Psychologia Experimental*, de Henri Piéron; *A escola e a psychologia experimental*, de Edouard Claparède; *Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*, de Alfred Binet e Th. Simon; *Introdução ao estudo da escola nova* e *Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, ambas de Lourenço Filho. Esta apresentação estará acompanhada de uma sucinta biografia sobre cada um desses autores.

Finalmente, no quarto e último capítulo, desvelaremos e analisaremos qual concepção de criança e desenvolvimento infantil está presente nestas obras escritas não só pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos, como também por Lourenço Filho.

## Capítulo 1.

### **O significado da educação brasileira na transição do regime monárquico para o republicano: como a problemática educacional foi pensada na transição do século XIX para o XX até a década de 1940.**

Este capítulo tem por objetivo apresentar, de forma breve, como a educação foi pensada na transição do século XIX para o XX até a década de 1940. Este recorte de tempo nos proporcionará uma melhor compreensão sobre o contexto de criação da Coleção *Biblioteca de Educação*.

Para tanto, voltaremos nossa atenção, primeiramente, para a transição do regime monárquico ao republicano, destacando as concepções de cidadania que se fizeram valer no período. Além disso, mostraremos como a escolarização foi pensada naquele contexto, destacando, também, a concepção de infância que permeava os discursos educacionais do início do século XX e, ainda, como Lourenço Filho apareceu como grande intelectual a divulgar não somente uma concepção de infância, mas também de desenvolvimento infantil.

Ao mesmo tempo, discorreremos a respeito de como as coleções de livros foram ganhando importância no cenário educacional e, em especial, na formação de professores. Para isso, não deixaremos de falar sobre as Escolas Normais, as Escolas Modelos e os Grupos Escolares como divulgadores de idéias inovadoras no campo educacional. Finalmente, trataremos sobre a Escola Nova, sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova publicado no Brasil em 1932 e, ainda, sobre uma biografia de Lourenço Filho.

Para isto, este capítulo encontra-se subdividido da seguinte forma: num primeiro sub-item discorreremos sobre o contexto histórico de transição da Monarquia para a República, apresentando como o cenário educacional e nacional configurava-se no início do século XX englobando o surgimento das Escolas Normais, das Escolas Modelos e dos Grupos Escolares.

Posteriormente, num segundo sub-item, trataremos do Escolanovismo: seu surgimento e sua penetração no Brasil. No terceiro e último sub-item apresentaremos uma biografia sobre Lourenço Filho e, ainda, como este intelectual se inseriu no âmbito das discussões empreendidas sobre a infância.

Finalmente, apontamos algumas breves conclusões sobre o período histórico tratado, isto é, o período em que foi criada a Coleção *Biblioteca de Educação*.

1.1 - Sobre o período de transição do regime monárquico para o republicano: como a educação foi pensada naquele contexto.

Assim, para melhor compreendermos a importância e relevância da Coleção *Biblioteca de Educação* para o período em que ela foi criada, devemos, primeiramente, compreender a forma pela qual a educação brasileira estava posta e entendida naquela época. Para tanto, voltemos nossa atenção para a transição do regime monárquico para o republicano, pois este período nos possibilita compreender quais contornos estavam se delineando sobre a educação do país naquele momento, ou seja, o nosso intuito é encontrar/estabelecer a justa relação entre o local (a Coleção *Biblioteca de Educação* e a concepção de criança e de desenvolvimento infantil) e o nacional (a forma pela qual a educação brasileira era entendida e qual concepção de criança e desenvolvimento infantil estava nela presente).

Com a queda da Monarquia e a ascensão da República, várias foram as mudanças que passaram a ocorrer no país. Durante a primeira República (ou República Velha), a vida política brasileira era marcada pela oligarquia rural (“sua hegemonia baseava-se na renda auferida de, pelo menos, quatro produtos agrícolas: o cacau, a borracha, o algodão e o café, com prevalência deste último” – CUNHA, 1981, p. 36), pelos “barões do café”, pelo sistema coronelista e pela política do café com leite:

A “política dos governadores” repousava num acordo entre o poder público estadual e os “coronéis”, com vantagem para ambas as partes. A nível do poder público, favorecia o fortalecimento de oligarquias estaduais; a nível municipal vitalizava a figura do “coronel”. Este tipo de estrutura política minimizava o papel do Presidente da República, que ficava muitas vezes sem forças para uma atuação direta nos Estados (CUNHA, 1981, p. 22).

O advento da República trouxe, ainda, para o país as seguintes características: sufrágio universal (gozaria de direitos políticos e civis homens que soubessem ler e escrever); naturalização dos estrangeiros; organização federativa dos estados e presidencialismo, de inspiração norte americana.

Foi, então, na transição do século XIX para o XX, de acordo com Nagle (1976), que houve a passagem do sistema agrário comercial para o urbano industrial, rompendo-se os alicerces da sociedade estamental e se estruturando as bases de uma sociedade de classes, ou seja, com o desenvolvimento do capitalismo – principalmente a partir da 1ª Guerra Mundial – ocorreu o deslocamento do eixo da vida do campo para a cidade, da agricultura para a indústria intensificando-se o processo de industrialização e ocorrendo, ainda, o advento da classe média no país.

Diante destas transformações (num clima de intensa efervescência ideológica) surgiram novos padrões de pensamento e novas regras de conduta. Estas transformações foram percebidas em nível econômico, político, social e cultural.

Com isso, o advento do regime republicano trouxe para os indivíduos até então excluídos pelo sistema político monárquico um certo entusiasmo quanto às novas possibilidades de participação nas estruturas políticas, econômicas e sociais do país. Este entusiasmo tinha origem, na maioria das vezes, em promessas democratizantes feitas em comícios, em conferências públicas e, ainda, na imprensa radical.

Neste clima de entusiasmo e intensa efervescência ideológica, podemos compreender – tendo como base os estudos de Carvalho (1987) – que, com a República, houve um fortalecimento de correntes ecléticas pelo país ou um *porre ideológico*, segundo Evaristo de Moraes, ou, ainda, um *maxixe do republicano doido*, segundo Sérgio Porto (*apud* CARVALHO, 1987), isto é, misturavam-se várias vertentes do pensamento europeu (liberalismo, positivismo, socialismo, anarquismo) para se pensar a realidade brasileira.

Esquecendo-se da peculiaridade e da especificidade da realidade brasileira, importava-se sempre do estrangeiro, principalmente da Europa, aquilo que se desejava para o país: esperava-se do cidadão brasileiro um comportamento de um cidadão europeu educado, civilizado e higienizado. Em contrapartida, o cidadão brasileiro republicano ia delineando suas próprias características – aquelas presentes no mundo subterrâneo da cultura popular. Carvalho (1987) assim elucida esta discussão:

Assim, o mundo subterrâneo da cultura popular engoliu aos poucos o mundo sobterrâneo da cultura das elites. Das repúblicas renegadas pela República foram surgindo elementos que constituiriam uma primeira identidade coletiva da cidade,

materializada nas grandes celebrações do carnaval e do futebol (1987, p. 41).

Com isso, diante de uma camada populacional tão heterogênea e de uma população socialmente fragmentada, postulava-se uma concepção de cidadania na qual o povo era homogêneo e abstrato, como se o interesse de todos os indivíduos fossem comuns. A partir deste postulado – frente a um país que assistiu a transição do regime monárquico para o republicano sem a participação do povo – criou-se, equivocadamente, a visão de no Brasil não haver povo político:

No Brasil não havia povo político, não havia cidadãos, nem mesmo na capital do país. A política era, na melhor das hipóteses, assunto dos estados maiores das classes dominantes. Na pior, produto das rivalidades de chefes militares, entrando o povo apenas fortuitamente como massa de manobra (CARVALHO, 1987, p. 68).

Entretanto, havia, sim, intensa participação popular nos acontecimentos políticos. Para comprovar tal afirmação, basta lembrarmos a participação da camada popular na Revolta da Armada, na Revolução Federalista, na Revolta de Canudos; em greves operárias, quebra-quebras e passeatas; no atentado contra Prudente de Moraes em 1897 e, ainda, na Revolta da Vacina.

O que explicaria, então, esta visão equivocada de no Brasil não haver povo político? Tal explicação pode ser expressa na seguinte afirmação de Carvalho (1987, p. 73): “[...] o problema não era a ausência de povo: era povo demais. Mais especificamente, era haver mais de um povo”, ou seja, a heterogeneidade era bastante exacerbada diante de concepções de cidadanias abstratas e homogêneas: no início da República havia várias concepções de cidadania que nem sempre eram compatíveis entre si. Foi esta incompatibilidade de concepções que acabou por gerar frustrações nos novos cidadãos republicanos diante das expectativas ascendidas com o regime republicano. E foram estas frustrações de uma população marcada pela heterogeneidade, mas tratada e entendida com uma visão homogênea que possibilitaram a ascensão desta visão equivocada sobre o povo político brasileiro. Logo, havia sim povo político. Havia

a presença de elementos da população politicamente ativos, mas que não se encaixavam no conceito de povo que os observadores da época tinham em vista.

Discorrendo sobre a heterogeneidade presente no comportamento político do cidadão do Rio de Janeiro, Carvalho (1987, p. 147) afirma:

[...] de um lado, a indiferença pela participação, a ausência de visão do governo como responsabilidade coletiva, de visão da política como esfera pública de ação, como campo em que os cidadãos se podem reconhecer como coletividade, sem excluir a aceitação do papel do Estado e certa noção dos limites deste papel e de alguns direitos dos cidadãos. De outro, o contraste de um comportamento participativo em outras esferas de ação, como a religião, a assistência mútua e as grandes festas em que a população parecia reconhecer-se como comunidade.

Logo, o povo não era apático, ingênuo e/ou tolo, mas sim esperto e velhaco: a República ascendida pela elite do país não atendia aos anseios da camada popular, assim como esta camada popular não atendia aos anseios desta elite republicana brasileira; daí a heterogeneidade reinar no país e a visão equivocada de um povo “bestializado” ser disseminada e propagada naquela época.

Após este breve resumo histórico sobre o início do regime republicano, voltemos, agora, nossa atenção para a questão educacional posta naquela época.

Diante das transformações em nível econômico, político, social e cultural sofridas naquele momento, a escolarização pode ser considerada um dos elementos do subsistema cultural, portanto, “um elemento que deve ser analisado e julgado em combinação com os demais elementos da cultura brasileira e com as condições da existência social definidas na exposição dos setores político, econômico e social” (NAGLE, 1976, p. 99).

Tendo como pano de fundo os estudos de Souza (2008), podemos compreender que a importância atribuída pelos republicanos à educação – na transição do século XIX para o XX – nutriu-se dos ideais liberais e dos modelos de modernização educacional em voga nos países ditos civilizados estabelecendo a distinção entre educação do povo e educação das elites sendo que a escola primária, destinada à maioria da população, teria como função a difusão dos saberes elementares e os rudimentos das ciências físicas,

naturais e sociais. Já a escola secundária, voltando-se para as elites dirigentes e a classe média em ascensão permaneceria como a guardiã da cultura geral de caráter humanista.

Desta forma,

[...] a formação do cidadão republicano ancorou-se de um lado, nas possibilidades de integração social pelo cultivo da formação cívico-patriótica, pela afirmação da nação como projeto político e pela difusão de elementos das ciências, das técnicas, das letras e das artes; de outro lado, na constituição de culturas escolares distintas configuradas em diversos tipos de estabelecimentos de ensino e em modos diferenciados de distribuição e apropriação do conhecimento e de produção de disposições, de percepções de mundo e de pessoas (SOUZA, 2008, p. 19).

Assim, a nova escola advinda com a República deveria proporcionar uma visão mais racional do mundo, modificando hábitos e condutas arraigados e conduzindo as novas gerações rumo aos pressupostos e valores da modernidade sendo, então, o ideal de finalidade da escola republicana a formação integral do cidadão brasileiro e a civilização do povo pela escola. Logo, a característica mais marcante da cultura escolar primária foi a construção de uma nacionalidade (amor à pátria, valores cívicos e nacionalismo).

Além disso, a escola como “templo de civilização” operava múltiplos sentidos: disciplinarização; humanização; moralização; apreensão da cultura científica e estética (códigos fundamentais da modernidade). Quanto aos princípios liberais que permeavam a educação advinda com a República podemos sintetizá-los da seguinte forma: obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário; caráter laico da educação; compromisso formal do poder público na ampliação de oportunidades educacionais mediante a multiplicação das escolas e elevação do número de matrículas.

Entretanto, durante a República Velha, a “idéia de sistema nacional de ensino”, que se fazia presente em vários países, acabou não se realizando no Brasil. As dificuldades para a realização desta idéia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim, o regime republicano não assumiu a instrução como uma responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira Constituição republicana. Esta

Constituição, embora omissa quanto à responsabilidade sobre o ensino primário, delegava aos Estados competência para legislar e prover esse nível de ensino.

Diante, então, da responsabilidade de legislação e provimento do ensino primário, o Estado de São Paulo, em 1890, tomando como exemplo modelos de educação implantados na Alemanha, Suíça e Estados Unidos, deu início a uma reforma do ensino criando, primeiramente, a chamada “Escola-Modelo, anexa à Escola Normal de São Paulo, como um órgão de demonstração metodológica, composto por duas classes, uma feminina e outra masculina” (SAVIANI, 2007, p. 171).

Quanto às Escolas Normais criadas na época, podemos compreender que forneciam uma educação intelectual, moral e prática para os interessados em exercer o magistério público, isto é, a Escola Normal possibilitava um treinamento das normalistas baseado nos mais avançados processos pedagógicos daquela época e na aquisição da riqueza científica adequada à vida moderna. Formava-se, então, um profissional informado dos conhecimentos elementares das ciências (formação enciclopédica) e com um treinamento metodológico realizado na Escola Modelo.

Quanto às Escolas Modelos, estas nada mais eram que uma escola com caráter experimental, de demonstração metodológica, isto é, demonstração de processos didáticos, de observação e prática de ensino. Segundo Monarcha (1999), esta escola era um ponto de irradiação das técnicas fundamentadas no método intuitivo (a aprendizagem partia do simples para o composto, do indefinido para o definido, do concreto para o abstrato) onde o professor ideal seria a encarnação do método oficial de ensino (no caso, o método intuitivo fundamentado na biologia e na psicologia da infância e, ainda, no associacionismo).

Uma das Escolas Normais que mais se destacou na época – seja pela imponência de sua construção, seja pela qualidade de seu ensino, foi a Escola Normal de São Paulo conhecida, ainda, como Escola Caetano de Campos e/ou “Escola Normal da Praça da República”.

A construção do edifício desta escola era bela e magnífica para a época, representando os anseios que se desejava para o país: progresso e mais progresso. Quanto à imponência do local onde a Escola Normal de São Paulo foi construída, Monarcha (1999) afirma:

A localização da Escola Normal de São Paulo na Praça da República é uma alusão à superioridade moral e intelectual e vitalidade da República. O conjunto funciona imaginariamente como um centro de comunhão cívica que convoca os homens sensíveis e as almas de boa vontade a partilharem de uma sociedade composta de cidadãos, que, além de se reconhecerem como iguais, estão envolvidos na edificação de um mesmo porvir” (1999, p. 187).

Ou seja, a construção desta escola expressava as múltiplas forças que atuavam naquele momento: a força produtiva das massas humanas, o potencial técnico, o dinheiro da produção do café, das fábricas e do comércio (Monarcha, 1999).

Quanto ao simbolismo presente na arquitetura desta escola, Monarcha ainda afirma:

O edifício recém inaugurado está carregado de simbolismo latente: domínio da ciência sobre a fé, organização racional do espaço físico e social, porvir fulgurante e vitória da ordem e do progresso sobre as forças caóticas. Em síntese: força, poder e otimismo estão reunidos simbolicamente nessa obra de arquitetura (1999, p. 190).

Assim, diante da exuberância e magnitude presente em sua construção, o edifício da Escola Normal da Praça passou a ser um padrão adotado na construção dos Grupos Escolares e Escolas Normais do estado de São Paulo na virada do século XIX para o XX:

No ambiente finissecular, o programa e o estilo arquitetônico da Escola Normal configuram o padrão a ser utilizado na construção de grupos escolares e escolas normais: fachada grandiosa, vestíbulo artístico, escadarias de mármore branco e madeira nobre, alas perpendiculares e simétricas ao corpo central, proporcionando completa separação entre a seção feminina e masculina, janelas altas e envidraçadas, portas

largas, salas de aulas retangulares, galerias abertas, pátio interno, fazendo com que a sua função seja externamente evidente e integrada à vida urbana (MONARCHA, 1999, p. 194-95).

Em consonância com a criação de Escolas Normais e Escolas Modelos havia, também, os Grupos Escolares. Em 1892, diante da Lei n. 88 de 8 de setembro regulamentada pelo Decreto n. 144B de 30 de dezembro, dava-se início a reforma geral da instrução pública paulista, que conferia especial importância para as escolas primárias do Estado. Foi esta reforma que instituiu os chamados Grupos Escolares sendo que a organização destes últimos decorreu da experiência da Escola Modelo, criada por Caetano de Campo e estava ajustada às novas condições urbanas de concentração da população. Segundo Saviani (2007), os Grupos Escolares nada mais eram do que um agrupamento das escolas primárias ou escolas de primeiras letras:

Na estrutura anterior, as escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. E essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares (2007, p. 172).

Quanto à forma e organização dos Grupos Escolares, podemos compreender que cada grupo tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. Além disso, os Grupos Escolares eram seriados, isto é, o agrupamento dos alunos ocorria de acordo com o grau ou série em que se encontravam, o que significava uma progressividade da aprendizagem e/ou uma homogeneização do ensino (melhor rendimento escolar). Entretanto, esta homogeneização também levou aos “mais refinados mecanismos de seleção, criando padrões de exigência escolar para cada série do curso, determinando inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo. A consequência foi o acentuado aumento de repetência, nas primeiras séries do curso” (REIS FILHO, 1995, P. 138).

Em relação à construção dos edifícios dos Grupos Escolares, Monarcha (1999) afirma que:

[...] os grupos têm aspecto magnífico e freqüentemente representam o melhor edifício de uma determinada região da capital ou cidade do interior, sobrelevando-se no vazio da paisagem circundante e simbolizando a presença vitoriosa da República. [...] Apresentam um padrão arquitetônico definido que se repete com variação de fachadas ornamentadas com diferentes repertórios estilísticos. As plantas simétricas dividem o prédio em duas alas idênticas, que abrigam uma seção masculina e outra feminina, comportando pátio externo destinado à ginástica e solenidades oficiais (1999, p.230).

Assim, com a instituição dos Grupos Escolares, acreditava-se que pelo domínio do conhecimento científico formar-se-ia o homem perfeito e o cidadão completo.

Diante do sucesso de aplicabilidade destes grupos no Estado de São Paulo, sua irradiação se fez presente por todo o país, pois ele acabou sendo instituído em Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Santa Catarina, Paraná, São Luís do Maranhão, Sergipe, Bahia e Mato Grosso.

Ao pensarmos criticamente sobre o significado da implantação dos Grupos Escolares, compreendemos que a graduação do ensino posta neles levava a uma divisão mais eficiente do trabalho escolar ao formar classes homogêneas. Essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Entretanto, essa forma de organização criava, também, os mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência. Com isso, o Grupo Escolar era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites (Saviani, 2007). Esta era uma das contradições que faziam parte da institucionalização da escola no Brasil, pois havia rígidos critérios de seleção escolar o que acabava por gerar uma escola altamente hierarquizada e excludente. Aqui, são elucidativas as palavras de Reis Filho (1995):

A crença no poder educativo das ciências levou à adoção de um plano de estudo enciclopédico que incluía, desde a escola elementar, todo o elenco de noções científicas. A influência de

Comte e Spencer era, então, marcante nas teses e argumentações em voga entre os defensores da educação popular. Acreditava-se que pelo domínio do conhecimento científico, pela posse das verdades reveladas pela ciência, formar-se-ia o homem perfeito e o cidadão completo. [...] Ao mesmo tempo que era destinada a todos, criava-se um sistema seletivo que excluía da escola, pela repetência e pela conseqüente evasão, considerável parcela da população escolar.

Em relação à concepção de infância que se fazia presente nos Grupos Escolares, podemos perceber – tendo como base os estudos de Nagle (1976) e Saviani (2007) – que ela partia de uma criança abstrata, como se todas fossem iguais e com interesses comuns, ou seja, esta concepção pressupunha uma homogeneização das crianças, tendo como pano de fundo um conhecimento baseado na pedagogia tradicionalista e cientificista.

Diante do que foi até agora exposto fica claro que, com a ascensão do regime republicano, a educação passou a ser vista como um relevante papel de recurso eficaz para encaminhar o país na senda do progresso. A disseminação da escola primária proporcionaria a aquisição dos direitos políticos, pois só teriam direito ao voto homens alfabetizados maiores de 21 anos. Aqui, devemos problematizar qual tipo de Liberalismo estava posto com a exigência de saber e ler e escrever para o direito ao voto, pois esta exigência excluía a maioria da população deixando clara a distinção posta entre sociedade civil e sociedade política: nesta distinção, o direito político não é um direito natural. É concedido pela sociedade aqueles que ela julga merecedora dele. O voto, antes de ser direito, é uma função social, um dever. Com isso,

No Império como na República, foram excluídos os pobres, os mendigos, as mulheres, os menores de idade, as praças de pré, os membros de ordens religiosas. Ficava fora da sociedade política a grande maioria da população (CARVALHO, 1987, p. 44-45).

Ou seja, a importância da escolarização, naquele contexto, foi derivada de necessidades políticas: foi por este fato político que a escolarização ganhou prestígio!

Assim, a educação seria a formadora do espírito nacional, do caráter e do civismo do cidadão brasileiro, pois ela transformaria simples indivíduos em força produtiva, isto é, a educação das massas serviria ao desenvolvimento econômico do país, pois ela prepararia os trabalhadores para compreender os fundamentos da sociedade industrial (a preocupação com a escola primária era uma motivação nacionalizadora). Além disso, a escola primária seria capaz de regenerar o homem brasileiro e, conseqüentemente, a própria sociedade (idéia de se reformar a sociedade pela reforma do homem).

Voltando nossa atenção para as correntes pedagógicas que se delineavam na época, podemos compreender – tendo como base os estudos de Saviani (2007) – que, na segunda metade do século XIX, três mentalidades pedagógicas se fizeram presentes no Brasil: as mentalidades tradicionalista, liberal e cientificista sendo que até 1932 houve predomínio da pedagogia tradicional, isto é, esta pedagogia representava a corrente hegemônica das idéias pedagógicas do período.

Já as idéias pedagógicas não hegemônicas deste período eram voltadas para idéias elaboradas a partir da perspectiva dos trabalhadores. Surgiram, então, três pedagogias do movimento operário: as idéias socialistas (1890), as idéias anarquistas (1910-20) e as idéias comunistas (1920).

Assim, neste contexto permeado por mudanças, compreendemos que, a partir de 1920, houve avanços em variados aspectos da instrução pública: ampliação da rede de escolas, do aparelhamento técnico administrativo; melhoria das condições de funcionamento; reformulação curricular, início da profissionalização do magistério (com o aparecimento do “técnico” em escolarização surge uma nova categoria profissional: há, então, uma passagem do viés político para o pedagógico); reorientação das práticas de ensino e, ainda, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista. Tentava-se, desta forma, dar outra montagem para os sistemas escolares estaduais.

Segundo Nagle (1976) foi, ainda, a partir de 1920, que a educação passou a ser considerada um problema vital e, da solução deste problema, dependeria o encaminhamento adequado dos demais problemas da nacionalidade. Assim, a escolarização, naquele momento, passou a ser vista como um instrumento de progresso histórico. Além disso, foi a partir das transformações sociais postas no início do século XX que se deu o aparecimento do entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico:

[...] de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da descrença 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 a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo) (NAGLE, 1976, p. 99-100).

Com isso, podemos compreender que o entusiasmo pela educação refletia uma tendência para a reestruturação dos padrões de educação e cultura existentes: o interesse estava centrado na difusão da escola primária concebida em suas dimensões alfabetizantes.

Foi também a partir de meados de 1920 que se deu a penetração do ideário escolanovista no Brasil. Mas para melhor entendermos esta penetração no campo educacional brasileiro precisamos, primeiramente, melhor compreender a Escola Nova e é justamente sobre ela que trataremos no próximo sub-item.

### 1.2 - Sobre a Escola Nova.

Segundo Nagle (1976), há quatro etapas do desenvolvimento histórico da Escola Nova em sua dimensão universal: na *primeira fase* (1889 a 1900) foram criadas as primeiras escolas novas, o que mostra que o movimento não apareceu como resultado de pura especulação; na *segunda fase* (1900 a 1907) há a formulação do novo ideário educacional, por meio de diversas correntes teórico-práticas; na *terceira fase* (1907 a 1918) ocorrem a criação e a publicação dos primeiros métodos ativos, ao mesmo tempo que é um período de maturidade das realizações; finalmente, na *quarta e última fase* (1918 em diante) ocorre a difusão, consolidação e oficialização das idéias e dos princípios, dos métodos e das técnicas do escolanovismo.

Já no Brasil, numa visão histórica panorâmica, pode-se estabelecer duas grandes fases da penetração do escolanovismo no país:

A primeira vai dos fins do período imperial até o final da segunda década deste século. Nela não se encontram nem a

apresentação sistemática e ampla das idéias escolanovistas, nem a criação de instituições escolares que possam denunciar o aparecimento da nova modalidade de compreensão da escolarização. O que se encontra nessa fase são apenas alguns antecedentes: de um lado, antecedentes no sentido da modesta infiltração destes ou daqueles procedimentos, idéias ou princípios; de outro, antecedentes no sentido de condições facilitadoras para a mais sistemática e ampla difusão posterior do ideário (NAGLE, 1976, p. 239).

Se a primeira fase é a preparatória, a segunda é da difusão e a das realizações. Nela,

[...] se encontra a difusão sistemática dos ideais da Escola Nova, período em que a literatura educacional, além de se expandir, se altera qualitativamente, dada a frequência com que se publicam trabalhos sobre assuntos referentes à “nova pedagogia”. Ao mesmo tempo em que se difundem as novas idéias e aparece a nova literatura, se processa a infiltração do escolanovismo no movimento reformista da instrução pública (NAGLE, 1976, p. 241).

Criticando assiduamente os princípios da Escola Tradicional, os escolanovistas assim caracterizavam esta última: a educação possuía caráter livresco e conteudista sendo o ensino passivo; o professor tinha autoridade e era autoritário; a infância era entendida como uma condição transitória, inferior e negativa, de preparo para a vida do adulto; o conhecimento estava centrado no professor e partia deste para o aluno; o aluno era visto como uma “tábula rasa” devendo seu comportamento ser passível e imóvel.

Diante destas ferozes críticas feitas à Escola Tradicional, os defensores da Escola Nova caracterizavam os princípios do movimento escolanovista da seguinte forma: a educação nova era baseada na criança: partia dela e era feita por ela (para a criança e pela criança) sendo que o fim da infância estava na própria infância devendo, então, a infância ser vivida em si mesma. Segundo Foulquié (1952),

Por ter a infância sua finalidade própria, cumpre deixar à criança que procure realizar seus próprios fins e encontrar nessa realização a única felicidade que possa experimentar (p. 111).

Para Foulquié (1952), “o essencial não é aprender coisas, mas formar o espírito, aprender a ver, a pesquisar, a pensar, aprender a aprender” (p. 98). Ainda segundo este intelectual, Rousseau foi o grande iniciador do movimento pedagógico contemporâneo sendo precedido por H. Pestalozzi que buscou psicologizar a infância fundando seus métodos no conhecimento da criança.

Já F. Froebel foi o fundador dos jardins de infância destacando a importância da atividade para a formação dos indivíduos. Maria Montessori fundou a casa das crianças sendo que seu método consistia em pôr à disposição das crianças materiais que provocassem a atividade educativa e Ovide Decroly defendia a “escola para a vida, pela vida”.

Diante do que foi enunciado, podemos compreender que, na escola nova, o educador deveria ter por centro de gravidade a própria criança sendo que a escola nova fazia justiça à espontaneidade infantil reconhecendo seu valor e favorecendo todas as suas manifestações. Logo, o ponto de partida, na escola nova, era o meio natural e social onde ocorria a vida da criança e era este ponto de partida que despertava os interesses imediatos desta última.

E. Claparède foi quem fundou a lei da necessidade ou do interesse. Para ele, a atividade seria sempre suscitada por uma necessidade: não bastava que houvesse problema a resolver. Este problema deveria surgir do desenvolvimento dos interesses vivos e atuais da criança. Assim, o trabalho só seria efetivamente educativo quando a criança resolvesse seus próprios problemas.

Cumpria, então, que a atividade da criança brotasse das necessidades profundas de sua natureza exprimindo as aspirações do seu ser mais profundo em busca dos meios de seu próprio desenvolvimento.

Diante do exposto, percebemos que na escola nova a preocupação fundamental era adaptar, diferenciar e individualizar a criança. Segundo Bloch (1951), “a escola deve ajustar-se tão exatamente quanto possível à estrutura mental da criança, definida pela relação entre suas possibilidades e seus gostos, suas aptidões e seus interesses” (p. 82).

Após esta breve caracterização acerca dos princípios da Escola Nova, voltemos nossa atenção para a propagação do movimento escolanovista no Brasil. Entretanto,

para melhor compreendermos a propagação do ideário escolanovista no país é necessário compreendermos a reorganização da instrução pública nos Estados e no Distrito Federal, ou seja, é, a partir das reformas educacionais realizadas na época que entendemos como o movimento da Escola Nova se propagou pelo país, pois a penetração do ideário escolanovista está expressa nestas reformas educacionais, a saber: reforma de São Paulo realizada por Sampaio Dória; do Ceará por Lourenço Filho; da Bahia por Anísio Teixeira; de Minas Gerais por Francisco Campos e Mário Casassanta; do Rio de Janeiro realizada por Antonio Prado Jr. e Fernando de Azevedo; de Pernambuco por Carneiro Leão; do Paraná realizada por Lysimaco Ferreira da Costa e Prieto Martinez; e, ainda, a reforma educacional do Rio Grande do Norte, realizada por José Augusto.

Estas reformas têm as seguintes características em comum: estabelecimento das Inspetorias e dos Conselhos de Ensino; instituição do recenseamento e do cadastro escolar; enriquecimento do currículo escolar; profissionalização das Escolas Normais (função técnica); etc. Além disso, foi através destas reformas que se deu o surgimento dos jardins de infância e das escolas maternas. Aqui, devemos ressaltar que a penetração do ideário escolanovista na reorganização da instrução pública reflete o caráter psico- pedagógico que decorre de uma nova concepção de escola primária e infância.

Em relação às conseqüências destas reformas podemos compreender – tendo como base os estudos de Nagle (1976) – que foi a partir delas que ocorreu a primeira e a mais profunda mudança da educação brasileira, isto é, a substituição de um “modelo político” por um “modelo pedagógico”: a penetração do ideário escolanovista contida nestas reformas possibilitou a gradual substituição da dimensão política pela dimensão técnica, ou seja, ocorreu a substituição de um modelo mais amplo por um outro mais restrito de percepção da problemática educacional. Com isso, o movimento escolanovista trouxe à tona uma nova concepção de escola primária e uma nova concepção de infância.

Esta nova concepção de infância estava totalmente fundamentada nos conhecimentos proporcionados pela psicologia e pela biologia, ou seja, esta concepção partia de pressupostos psicológicos e biológicos para fundamentar o conhecimento sobre a criança. Esta era entendida como um ser inacabado em constante processo de crescimento, onde a aprendizagem desejada para a criança partiria e acabaria nela própria.

De acordo com os princípios da Escola Nova, as crianças não mais seriam uma camada abstrata e homogênea, mas sim uma camada completamente heterogênea devendo, então, haver um respeito quanto à especificidade e singularidade de cada uma destas crianças.

Assim, podemos compreender que a concepção de infância defendida pela Escola Nova parte do pressuposto de que a infância é um estado de finalidade intrínseca, de valor positivo. A partir disto, dá-se a institucionalização do respeito à criança, à sua atividade pessoal, às suas necessidades e interesses. Ocorre, então, uma Revolução Copernicana: o fim da infância encontra-se nela própria; a educação centraliza-se na criança devendo ela desenvolver-se por meio da própria experiência.

Nesta nova concepção de infância, o novo papel atribuído ao educador pode assim ser expresso: ele é um agente fornecedor dos meios para que a criança se desenvolva por si mesma devendo, então, agir sobre o meio em que aquela última se desenvolve. Adota-se, assim, o princípio da educação pela ação.

Analisando, ainda, a implantação das reformas educacionais anteriormente mencionadas, apreendemos que elas refletem a expectativa posta nas primeiras décadas do século XX: uma expectativa que entende a educação como um grande instrumento de participação política onde, através dela, os “indivíduos ignorantes” tornam-se “cidadãos esclarecidos”.

Neste contexto de bruscas mudanças podemos, ainda, enxergar uma visível preocupação com a formação do novo professorado e alunado da época. Esta preocupação está expressa no surgimento de coleções, revistas, periódicos, manuais, etc, não só voltados para a formação de professores e alunos, mas também da sociedade em si. A primeira Coleção de divulgação de textos pedagógicos criada no país foi a Coleção *Biblioteca de Educação* organizada e dirigida em 1926 por Lourenço Filho<sup>8</sup>.

Para a legitimação de todas estas características concernentes à educação e ao regime republicano irrompeu a Revolução de 1930. Esta Revolução ocorreu graças ao crescente desenvolvimento industrial possibilitado pela 1ª Guerra Mundial; a crise de 1929; a ruptura da política do café com leite estabelecida entre São Paulo e Minas Gerais; a ascensão do proletariado, do Partido Comunista e da classe média; etc. Segundo Basbaum (1975), há dois fatos importantes a serem assinalados em relação a esta Revolução:

---

<sup>8</sup> Trataremos sobre esta Coleção, de forma pormenorizada, no próximo capítulo.

[...] em primeiro lugar a fragilidade dos governos estaduais que, completamente divorciados das populações dos respectivos Estados, caíram como frutos podres aos primeiros sopros dos ventos revolucionários. E em segundo lugar, a participação do povo nesse movimento (BASBAUM, 1975, p. 283).

Ainda, segundo este intelectual, a Revolução de 1930 substituiu um setor das classes dominantes por outro, sem que nada mais se alterasse no país.

Com isso, por meio desta Revolução, Getúlio Vargas ascendeu ao poder delineando novas características políticas, econômicas e sociais para o país: através de uma acentuada política nacionalista, Vargas consolidou-se na Presidência da República com a Revolução de 1930, posteriormente, com a Constituição de 1934 até o Golpe de 1937 (Estado Novo) que lhe permitiu permanecer no poder até 1945.

Assim, a partir de 1930, o ensino primário paulista foi reorganizado com base nos princípios do Escolanovismo. Segundo Souza (2008), “uma maior racionalização administrativa e pedagógica foi impressa à rede pública mediante a criação dos serviços técnicos e a ampliação do número de delegacias regionais” (p. 76).

Além disso, ainda em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública sendo que em 1931 o governo, através da Reforma Francisco Campos, passou a tratar a educação como questão nacional.

Não podemos nos esquecer que em 1931 também aconteceu a IV Conferência Nacional de Educação. Nela, Getúlio Vargas pediu aos participantes para definirem as bases da política educacional que deveriam guiar as ações do governo em todo o país. Nesta Conferência havia um interesse mútuo, tanto por parte da direção da ABE (Associação Brasileira de Educação criada em 1924 por iniciativa de Heitor Lyra) como do Ministério, em instrumentalizar a Conferência. Segundo Saviani (2007),

O governo buscava na ABE a legitimação para a sua política educacional; e o grupo que dirigia a ABE buscava, por sua vez, abrir espaço no aparelho do Estado para consolidar sua hegemonia sobre o campo educacional (p. 230).

Com isso, esta Conferência acabou por gerar o ápice do movimento da Escola Nova no Brasil, pois foi com ela que se deu a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

Assinado por 26 (vinte e seis) intelectuais (Fernando de Azevedo; Júlio Afrânio Peixoto; Antonio de Sampaio Dória; Anísio Spínola Teixeira; Manoel Bergström Lourenço Filho; Edgar Roquette-Pinto; José Getúlio da Frota Pessoa; Júlio César de Mesquita Filho; Raul Carlos Briquet; Mário Casasanta; Carlos Miguel Delgado de Carvalho; Antonio Ferreira de Almeida Júnior; J. P. Fontenelle; Carlos Roldão Lopes de Barros; Noemy Marques da Silveira Rudolfer; Hermes Lima; Attílio Vivacqua; Francisco Venâncio Filho; Paulo Maranhão; Cecília Benevides de Carvalho Meireles; Edgar Sússekind de Mendonça; Armanda Álvaro Alberto; Sezefredo Garcia de Rezende; Carlos Alberto Nóbrega da Cunha; Paschoal Lemme; Raul Rodrigues Gomes), o Manifesto enunciava os seguintes princípios básicos para o ensino brasileiro: a função essencialmente pública da educação, a escola única, a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação defendendo, ainda, os princípios da unidade, autonomia e descentralização educativa.

Uma das figuras que mais se destacou durante o Governo de Vargas – seja pela sua atuação política, seja pela sua atuação educacional – foi Lourenço Filho. Este educador – que teve toda a sua formação no âmbito pedagógico se introduzindo no ideário escolanovista com ênfase especial sobre a psicologia – foi um propagador do ideário escolanovista no Brasil atuando em dois aspectos da Escola Nova: a instrução técnico profissional e a psicologia da infância.

Voltemos, então, nossa atenção para uma detalhada descrição biográfica sobre este iminente educador brasileiro.

### 1.3 - Sobre Lourenço Filho.

Neste sub-item buscamos, através de uma descrição detalhada e tendo como base a obra “*Por Lourenço Filho: uma biobibliografia*”, de Carlos Monarcha e Ruy Lourenço Filho, pontuar qual foi a relevância deste intelectual para a educação do país.

No final do século XIX, mais precisamente em 10 de março de 1897, num Brasil marcado por mudanças frente à transição do regime monárquico para a República,

nascia em Porto Ferreira – interior de São Paulo – Manoel Bergström Lourenço Filho. Filho de Manoel Lourenço Jr. e de Ida Cristina Bergström Lourenço, Lourenço Filho teve uma educação austera e severa, sendo sua formação fortemente influenciada pelo pai – comerciante perspicaz e empreendedor ambicioso.

Iniciou os estudos em sua terra natal e, posteriormente, na cidade vizinha, Santa Rita do Passa Quatro. Aos oito anos de idade, por influência do pai que trabalhava em uma tipografia e no jornal “*A Folha*” (de Porto Ferreira), planejou e criou seu próprio jornalzinho – “*O Pião*”.

Prosseguiu seus estudos em Campinas – S.P. (Ginásio de Campinas) e, posteriormente, em Pirassununga. Em 1914 tornou-se professor normalista pela Escola Normal Primária de Pirassununga. Neste mesmo ano retornou à cidade de Porto Ferreira, exercendo o magistério primário em um grupo escolar que fora criado no ano anterior pelo governo estadual.

Em 1916 decidiu mudar-se para São Paulo com o intuito de se matricular na Escola Normal da Praça da República para, assim, poder fazer o curso de Medicina. No ano seguinte, recebeu, então, novo diploma, tornando-se normalista da Escola Normal Secundária da Capital ou Escola Normal da Praça. Em 1918 matriculou-se na Faculdade de Medicina de São Paulo com o objetivo de dedicar-se à Psiquiatria. Entretanto, após dois anos, interrompeu o curso e foi trabalhar na redação do “*Jornal do Comercio*” e na “*Revista Do Brasil*”, além de ser o redator de “*O Estado de São Paulo*”. Assim, passou a se relacionar com destacadas figuras, como Monteiro Lobato e Júlio de Mesquita.

Em 1919 iniciou o curso da Faculdade de Direito de São Paulo. No ano seguinte foi designado professor substituto de Pedagogia e Educação cívica na Escola Normal Primária, anexa à Escola Normal Secundária de São Paulo. A 31 de janeiro de 1921 foi nomeado professor da cadeira de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de Piracicaba. Nesta escola fundou a “*Revista de Educação*”, na qual afirmou que:

[...] a educação não está limitada à ação escolar, nem é exclusiva das idades da infância e da adolescência. É mais extensa, sobre todos atua, e atua diferentemente, como ilustração e como disciplina, desenvolvendo os indivíduos e dando-lhes a configuração própria do meio cultural a que pertençam. Como expressão de vida, a educação se apresenta

para garanti-la, ampliá-la, aperfeiçoá-la nos seus contatos. No dizer de Butler, consiste essencialmente no processo para modificar e dominar esse ambiente (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 59-60).

Ainda neste ano casou-se com Aída de Carvalho – normalista que conhecera em Pirassununga. No ano seguinte, por solicitação do governo do Ceará – presidente Justiniano Serpa – e indicação do governo de São Paulo, foi comissionado diretor geral da Instrução Pública do Ceará para reorganizar o ensino daquele Estado. Mudou-se, então, para Fortaleza, onde esteve por quase dois anos. Ao realizar esta reforma de ensino, gerou grandes repercussões no país e isto pode ser considerado um dos grandes movimentos pioneiros da Escola Nova no Brasil. Nesta fase de sua vida, é possível perceber a fusão de um Lourenço Filho leitor, escritor, pesquisador e administrador.

Em 1924 voltou para o Estado de São Paulo e reassumiu a cátedra da Escola Normal de Piracicaba passando a desenvolver atividades de pesquisa em Psicologia. Em agosto de 1925 nasceu seu primeiro filho – Ruy. Neste mesmo ano, Lourenço Filho foi para São Paulo para assumir o cargo de professor de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de São Paulo, na Praça da República. Este cargo foi exercido por ele até fins de 1930.

Em 1926 publicou *Juazeiro do Padre Cícero* – obra que retrata o fanatismo no Nordeste e que, posteriormente, foi premiada pela Academia Brasileira de Letras. Ainda na Escola Normal da Praça, reabriu o Laboratório de Psicologia. No mesmo ano, traduziu “*Psicologia Experimental*”, de Henri Piéron e “*A escola e a psicologia experimental*”, de Edouard Claparède e organizou, ainda, em conjunto com a Companhia Melhoramentos de São Paulo, a primeira Coleção de textos de divulgação pedagógica criada no país – a *Biblioteca de Educação* (Coleção esta que Lourenço Filho dirigiu até sua morte).

Entre 1927-29 participou como delegado de São Paulo das Conferências Nacionais de Educação. Em 1928 publicou a *Cartilha do povo* e traduziu “*Educação e Sociologia*”, de Émile Durkheim; “*Testes para medida de inteligência*”, de Binet e Simon e “*Tecnopsychologia do trabalho industrial*”, de Léon Walther. No ano seguinte, foi eleito membro da Academia Paulista de Letras, na cadeira número 32 tendo, ainda, sido graduado em bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade

de Direito de São Paulo (os estudos haviam sido interrompidos devido à viagem ao Ceará).

Em março de 1930 nasceu seu segundo filho, Márcio. Neste ano publicou uma de suas mais destacáveis obras: *Introdução ao estudo da Escola Nova* – na qual afirmou que:

A escola ativa concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo as condições personalíssimas de cada discípulo. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhe sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais e simbólicas (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

Ainda em 1930 foi nomeado diretor geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo. Em 1931 reorganizou a Diretoria Geral da Instrução Pública, mudando a denominação para Diretoria Geral do Ensino; reorganizou o ensino normal e profissional de São Paulo; criou o serviço de Psicologia Aplicada; transformou a Escola Normal da Praça em Instituto Pedagógico; remodelou a revista “*Educação*” que passou a denominar-se “*Escola Nova*”; foi nomeado para a terceira cadeira do Curso de Aperfeiçoamento do Instituto Pedagógico de São Paulo e em 23 de novembro deixou a Diretoria Geral do Ensino de São Paulo. Ao ser convidado pelo Ministro da Educação e Saúde – Francisco Campos – para chefiar seu gabinete e organizar os planos da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, transferiu-se para o Rio de Janeiro.

Em 1932 aceitou a missão – a pedido de Anísio Teixeira – de organizar e dirigir o Instituto de Educação do Distrito Federal – onde permaneceu como diretor até 1937 e como professor de Psicologia Educacional até 1938. Foi neste ano em que subscreveu o “*O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*”. Em 1933 publicou *Testes ABC* e fundou e dirigiu os “*Arquivos do Instituto de Educação*”, do Distrito Federal. Em 1934 foi eleito presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE). Foi neste ano que se deu o início de sua atuação profissional em nível internacional – Estados Unidos, Argentina, Itália.

Em 1935 foi nomeado professor de Psicologia Educacional da Escola de Educação, da Universidade do Distrito Federal e diretor da mesma Escola. Dirigiu, temporariamente, o Instituto de Pesquisas Educacionais do Distrito Federal.

Depois de dois anos, Lourenço Filho foi nomeado membro do Conselho Nacional de Educação, por indicação dos representantes do ensino normal de todo o país, nele permanecendo até a extinção do Conselho em 1961. Deixou a direção do Instituto de Educação do D.F, mas continuou lecionando Psicologia Educacional até 1938. Exerceu o cargo de diretor geral do Departamento Nacional de Educação, do Ministério de Educação e Saúde, de fevereiro a setembro de 1937.

No ano seguinte, a pedido de Gustavo Capanema, organizou e dirigiu o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), ou seja, Lourenço Filho foi um dos colaboradores de Getúlio Vargas durante o Estado Novo. Em 1939 foi reitor em exercício da UDF. Com a extinção desta Instituição, Lourenço Filho foi transferido para a Universidade do Brasil, na cadeira de Psicologia Educacional, da Faculdade Nacional de Filosofia. No ano seguinte publicou *Tendências da educação brasileira*.

Em 1941 presidiu a Comissão Nacional de Ensino Primário. Já em 1944 fundou a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, do INEP. Em janeiro de 1946 deixou a direção do INEP reassumindo a cátedra de Psicologia Educacional, na Faculdade Nacional de Filosofia.

Convidado em fins de 1946 pelo ministro Clemente Mariani, ocupou pela segunda vez, a partir de janeiro de 1947, o cargo de diretor do Departamento Nacional de Educação. Organizou e dirigiu a Campanha Nacional de Educação de Adultos, primeiro movimento de educação popular de iniciativa do governo federal.

Em 1948 presidiu a Comissão Nacional incumbida de elaborar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no ano seguinte foi eleito presidente da recém fundada Associação Brasileira de Psicotécnica (depois denominada Associação Brasileira de Psicologia Aplicada). Em 1952 foi eleito presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (Ibccc), órgão brasileiro da UNESCO. No ano seguinte, iniciou a publicação da Série Graduada de Leitura *Pedrinho*, em cinco volumes e os correspondentes *Guias do Mestre*. Como presidente da Associação Brasileira de Psicotécnica, entregou ao ministro da Educação um memorial, acompanhado do esboço do anteprojeto de lei relativo à formação de psicólogos e à regulamentação da profissão.

Em 1954 publicou *A pedagogia de Rui Barbosa*. Já em 1957 aposentou-se no cargo de professor catedrático de Psicologia Educacional, pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que lhe concedeu o título de Professor Emérito.

Em 1959 a ABE (Associação Brasileira de Educação) organizou e publicou um livro jubilar intitulado *Um educador brasileiro: Lourenço Filho*. Em 1961 Lourenço Filho refundiu e reescreveu o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* publicando-o com o seguinte título: *Introdução ao estudo da escola nova: bases, diretrizes e sistemas da pedagogia contemporânea*. Além disso, publicou *Educação Comparada*. Já em 1963 publicou sua última obra *Organização da administração escolar*.

Após sete anos, em 1970, faleceu no Rio de Janeiro aos 73 anos de idade, deixando sobreviventes sua esposa Aída, o filho Ruy e a nora Leda. Aqui, são elucidativas as palavras de Saviani:

Lourenço Filho foi uma figura-chave no processo de desenvolvimento e divulgação das idéias pedagógicas da Escola Nova no Brasil. Por mais de cinquenta anos, desde que se formou, em 1914, pela Escola Normal Primária de Pirassununga, animou o ambiente pedagógico do país até sua morte, em 3 de agosto de 1970, no Rio de Janeiro, quando foi acometido de um colapso cardíaco duas horas antes de proferir palestra sobre sua obra no Ministério da Educação e Cultura (MEC) (2007, p. 205).

Diante do que foi exposto fica nítido o quão importante foi a atuação de Lourenço Filho para a divulgação, ampliação e consolidação de uma escola pública brasileira pautada nos ditames ascendidos durante a Primeira República, isto é, uma escola que buscava formar cidadãos aptos para exercerem seus “novos” direitos políticos, econômicos e sociais.

Além disso, fica claro o quanto Lourenço Filho foi um propagador do ideário escolanovista no Brasil, trazendo para a educação da época uma nova concepção de infância, totalmente fundada no campo biológico e, principalmente, no psicológico.

Ao pautar-se nos conhecimentos proporcionados pela psicologia, Lourenço Filho entendia cada criança em sua especificidade defendendo um ensino de acordo com as

capacidades de cada uma delas. Ao propagar e defender a psicologia experimental, este educador trouxe à tona um novo conhecimento sobre a criança pautado essencialmente na ação experimental, ou seja, todo e qualquer conhecimento sobre a criança, para ele, deveria ser experimental, pois isso garantiria o respeito à especificidade, singularidade e capacidade de cada criança.

Diante disto, Lourenço Filho instituiu para a época um novo pensar sobre a criança e sobre a infância. Pensar este que estava, obviamente, de acordo com os princípios do movimento renovador e/ou da Escola Nova.

Voltando agora nossa atenção para as correntes pedagógicas que se faziam presentes naquele momento, podemos apreender – tendo como pano de fundo os estudos de Saviani (2007) – que entre 1932 e 1947 houve um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova.

Logo, as correntes hegemônicas do período foram representadas pela Pedagogia Tradicional (Igreja Católica) e a Pedagogia Nova (escolanovistas). Aqui, devemos ressaltar que Lourenço Filho fazia parte, então, de uma corrente hegemônica do período. No caso, a corrente representada pela Pedagogia Nova.

Quanto às correntes não hegemônicas do período podemos citar a pedagogia anarquista e a pedagogia comunista.

Após este resumo histórico sobre o período de transição do regime monárquico para o republicano; de como a educação foi se delineando naquele período; sobre o escolanovismo e, ainda, sobre a importância de Lourenço Filho como propagador do ideário escolanovista no Brasil, voltemos nossa atenção para a criação da Coleção *Biblioteca de Educação*, que foi organizada e criada por este iminente educador.

## Capítulo 2.

### **A criação da Coleção *Biblioteca de Educação*: o que foi esta Coleção, quais eram seus objetivos e características e qual foi sua importância para o cenário educacional brasileiro.**

Este capítulo tem como objetivo fazer uma breve descrição sobre o movimento de Coleções que se fez presente no Brasil entre 1920-30 e, também, apresentar e apreender a Coleção *Biblioteca de Educação* explicitando sua importância para o cenário educacional da época em que ela foi criada.

Para tanto, ele está estruturado da seguinte forma: num primeiro momento, pontuaremos a importância de Lourenço Filho como figura chave para uma melhor compreensão acerca desta Coleção. Posteriormente, discorreremos – de forma sintética – sobre o movimento de Coleções e da Escola Nova que se fez presente no Brasil.

Finalmente, voltaremos nossa atenção para a Coleção *Biblioteca de Educação* explicitando quais eram seus objetivos; qual era o seu formato; quais obras foram publicadas no período compreendido entre 1927-1947 com seus respectivos números de tiragens, edições e ano de publicação e, ainda, outras informações que sejam necessárias.

Assim, para melhor compreendermos a Coleção *Biblioteca de Educação* devemos, primeiramente, compreender a figura de Lourenço Filho como organizador desta última. Vemos, com Monarcha (1999, p. 173), que:

[...] de certa forma, na conjuntura intelectual e política da virada dos anos 1920, era possível pressagiar qualquer futuro concebível ou mesmo invenção de rumo futuro – lembremo-nos dos manifestos estéticos, literários e políticos. Nesse estado de transe, inúmeros sujeitos convertem-se em homens de doutrina; imersos em redes de sociabilidade, atuam no sentido de reintroduzir na cena nacional um saber flutuante, porém vivamente associado à idéia de pesquisa e inovação (MONARCHA, 1999, p. 173).

Um destes homens é Lourenço Filho. A escolha deste intelectual para a organização desta Coleção não foi aleatória. Como Carvalho e Toledo nos esclarecem:

A escolha do nome do organizador, do ponto de vista de uma editora comercial, deveria garantir o convencimento do público que a seleção ali operada, sobretudo quando se trata de livros científicos, seria confiável e serviria para os fins determinados pela apresentação da coleção. O nome do organizador é a garantia da obra comprada pelo público; é a chave de sua difusão (s/ data, p. 99).

Assim, atuando não só como organizador da Coleção, mas também como autor, tradutor e prefaciador, Lourenço Filho pode ser considerado um ícone para a propagação do ideário escolanovista no Brasil, além de ser o responsável pela disseminação das bases científicas da educação frente à psicologia. Sobre Lourenço Filho, Monarcha (1999) afirma:

Homem de qualidades e de uma das faces visíveis da dissidência normalista, Manuel Bergström Lourenço Filho procura improvisar uma ruptura com a “cultura acadêmica oficial” através de uma reação do tipo “crítico-naturalista”, batendo-se pela explicação psicológica dos fatos sociais. Como outros dissidentes, parte da crítica à filosofia metafísica para chegar à psicologia objetiva, considerando-a uma atividade científica superior. De outro modo: Lourenço Filho improvisa uma ruptura com as antigas formas de conhecimento – e dentre elas a filosofia -, que detinham o monopólio da reflexão sobre a sociedade. [...] Como outros adeptos da psicologia objetiva, busca a compreensão genética dos fenômenos, explicando o superior pelo inferior: a criança, pelo animal e pelo selvagem, e o adulto, pela criança (1999, p. 299).

Com isso, diante das mudanças que passaram a ocorrer no início do século XX, o mercado editorial do país ganhou notoriedade com obras, Coleções e periódicos que

garantiriam não só a formação de uma gama de professores, como também de uma vastíssima população. Foi entre 1920-30 que ocorreu o “boom” do mercado editorial. Segundo Carvalho e Toledo:

No Brasil a situação que caracteriza o *boom* das coleções é o florescimento do mercado editorial nas décadas de 1920 e 1930, tanto em termos do crescimento do número de títulos, autores e das tiragens, quanto pelo número de editoras que nascem no período. É com a descoberta de que o livro é um bom negócio, que as coleções se multiplicam, tendo em vista chegar àqueles que não liam os livros brasileiros e que agora podem passar a lê-los. Se a prática de trabalhar com novas estratégias editoriais e – entre elas, com coleções – na década de 1920, ainda é tímida, na década de 1930 vai se intensificar e se difundir (s/ data, p. 95).

Ao encontro deste mercado em expansão ascendeu o movimento escolanovista, que pretendia, juntamente com o movimento de modernização e civilização do país, difundir e consolidar os princípios de ambos os movimentos. De acordo com Monarcha (2009):

[...] editorialmente apoiados, o selo “Escola Nova” e correlatos são, na verdade, negócio promissor para o comércio livreiro, sendo alavancados com argúcia e espírito de oportunidade por autores e editores dispostos a divulgar leituras formadoras em sintonia com as idéias e ações em ascensão vertiginosa (2009, p. 164).

Assim, o objeto deste trabalho é uma importante Coleção criada na época: a *Biblioteca de Educação*. Organizada em 1926 e editada em 1927 pelo professor M. B. Lourenço Filho – por meio da Companhia Melhoramentos – a *Coleção Biblioteca de Educação* publicou títulos originais de autores brasileiros e também traduções de títulos estrangeiros, explicitando uma corrente de idéias então ascendentes, conhecida como Escola Nova.

Segundo Monarcha (1997, p. 27-28):

Considerada por inúmeros autores como “a primeira série de textos de divulgação pedagógica” criada no Brasil, a ‘Biblioteca de Educação’ contribuiu, à sua maneira, para o aquecimento da atmosfera cultural das décadas de 1920 e 1930. Nesse sentido, pode-se atribuir à coleção, especialmente entre os anos de 1927 e 1941, um valor documental que possibilita a recuperação de uma mentalidade educacional de época, produzida e concretizada por sujeitos sociais que se apresentam na cena histórica como vanguarda promotora da inovação intelectual e a serviço do Estado.

O objetivo desta Coleção era disseminar para o professorado da época os princípios e as bases da Escola Nova, que garantiriam a formação educativa e civilizatória do país. Tendo como base os estudos de Carvalho e Toledo (s/ data), podemos compreender que – ao editar obras de autores nacionais – a Coleção *Biblioteca de Educação* pode ser considerada um ato de patriotismo e de defesa da cultura nacional, pois “editar livros de uso escolar era colaborar decisivamente para o sucesso do *programa de reforma da sociedade pela reforma da escola* (p. 97 – grifos das próprias autoras) que, naquele momento, se configurava como plataforma política de toda uma geração de intelectuais e políticos.

A partir, então, da consolidação dos estudos concernentes ao campo da biologia (século XVIII) e da psicologia (século XIX) acreditava-se que o campo da educação ganharia contornos científicos e a citada Coleção estaria a serviço da propagação destes conhecimentos, ou seja, a *Biblioteca de Educação* visava disseminar as bases científicas da educação destinando-se principalmente ao professorado primário da época, daí ela ser considerada uma Coleção voltada essencialmente para a formação de professores (que estariam, desta forma, preparados para a reforma escolar desejada). Além disso, ela buscava disseminar os diferentes domínios de conhecimento aplicados à educação e também de metodologias de ensino de diferentes matérias escolares.

A propaganda contida na contra capa de uma das obras da Coleção – apesar de extensa – é elucidativa para uma melhor compreensão sobre aqueles a quem a Coleção se destinava:

“A *Bibliotheca de Educação* destina-se especialmente aos srs. professores, primários e secundários, normalistas e estudantes, como aos srs. paes, em geral, interessados em conhecer, de um modo claro e conciso, as bases scientificas da educação e seus processos racionaes. Dada a deficiencia (para não dizer já a ausencia) de livros com esse escopo, em lingua nacional, achamos que a iniciativa vem ao encontro de uma de nossas necessidades de divulgação cultural, devendo encontrar, por isso, boa acolhida dos estudiosos.

A *Bibliotheca de Educação*, cuja organização está entregue a um especialista bastante conhecido, será composta, assim, de escolhidas traducções e de originaes de autores brasileiros, procurando desenvolver um plano harmonico, no seu conjuncto, e, tanto quanto possível perfeito, resumindo os mais salientes problemas educativos da actualidade. Cada volume conterà sempre um assumpto completo, e a colecção toda se distribuirá por duas series. Na primeira, de character geral, serão expostas as bases scientificas do ensino, já do ponto de vista genetico-funcional da sua organização, já do ponto de vista da finalidade social e moral a que deve tender, para a elevação do homem, como cidadão e como homem. Na segunda, serão examinados os meios praticos de educação e ensino, tratando-se de modo particular das applicações que mais nos convenham, com indicações e crítica de systemas” A Editora (*Coleção Bibliotheca de Educação*, 1935).

O formato da Coleção *Bibliotheca de Educação* também refletia o objetivo que as coleções possuíam naquele período. Mantendo a atenção na apresentação tipográfica dos livros publicados pela Coleção podemos perceber que esta era padronizada. Os livros eram editados em pequeno formato (14 cm por 19,5 cm), sendo a encadernação em brochura. As capas, apesar de apresentarem pequena variação na cor, também eram padronizadas e continham: nome do autor e do tradutor com as respectivas filiações institucionais; títulos objetivos; nome da editora e a respectiva marca tipográfica: um

círculo ornamentado por três estrelas e encimado por uma cruz sobre a qual se apoiava uma ave. Segundo Monarcha (1997, p. 41), “algo críptica, essa simbologia representa a terra de Santa Cruz iluminada pelo Cruzeiro do Sul e pela ave da sabedoria: o corvo, segundo o lendário germânico”. Esta marca tipográfica era, ainda, circundada por uma divisa em latim: *Praeceptorum ineptis discruciantur ingenia puerorum*<sup>9</sup>. Havia, ainda, na parte inferior das capas, o nome da Coleção e o número do volume em algarismos romanos.

Tanto as capas como a página de rosto abarcavam um conjunto de informações relativas ao autor do livro, apresentando-o ao público leitor: título acadêmico, posição sócio-ocupacional e, ainda, cargos administrativos anteriormente ocupados. Quanto à quarta capa do livro, esta era reservada para a propaganda da Coleção, pois nela havia: relação de títulos e autores publicados e a publicar, com o respectivo preço do livro e, ainda, propagandas dos títulos da Companhia Melhoramentos, não integrantes da Coleção, mas de interesse afim.

Além da capa, página de rosto e quarta capa do livro, as obras da Coleção continham ainda: notas explicativas do autor do texto; notas do tradutor da obra; bibliografia; índice alfabético contendo nomes, obras e assuntos principais e bibliografia sobre o tema estudado.

Finalmente, o papel utilizado para impressão era fabricado em Caieiras (S.P.), pela Companhia Melhoramentos de São Paulo – Weiszflog Irmãos Incorporada. Uma característica importante a ser ressaltada quanto às edições, às reedições, às tiragens e aos preços é dada por Carlos Monarcha (1997, p. 34):

Significativas para a época e para um gênero editorial que pretendia levar a “cultura alta” e a produção intelectual de teor experimental ao encontro de um público qualificado e idealizado – professores primários e secundários, normalistas e pais de alunos – as edições são regulares, as reedições, freqüentes e as tiragens, significativas: 3.000 exemplares, em média.

---

<sup>9</sup> “A inépcia dos preceptores torturam as potencialidades das crianças”.

Ainda segundo este intelectual, a *Coleção Biblioteca de Educação* possui duas fases: a fase áurea compreendida entre 1927 e 1930 (anos de organização e impacto do projeto editorial) e a fase de rotinização e ampliação da representatividade do projeto editorial compreendida entre 1931 e 1941 (quando se incorpora à coleção autores de outros estados do país, como Minas Gerais, Pernambuco e Distrito Federal)<sup>10</sup>.

Voltando agora nossa atenção para a quantidade de obras publicadas pela *Coleção* no período compreendido entre 1927 e 1947 podemos visualizar o seguinte quadro:

<b>Ano</b>	<b>Número de obras</b>
1927	1 (uma)
1928	4 (quatro)
1929	5 (cinco)
1930	2 (duas)
1931	3 (três)
1932	1 (uma)
1933	3 (três)
1934	4 (quatro)
1935	2 (duas)
1936	1 (uma)
1938	1 (uma)
1939	1 (uma)
1940	1 (uma)
1945	1 (uma)
	<i>Total: 30 (trinta)</i>

Já os títulos das obras com seus respectivos autores/as publicados entre 1927 e 1947 podem ser visualizados no seguinte quadro:

---

<sup>10</sup> Segundo Carvalho e Toledo (s/ data), entre 1927 e 1935, a *Coleção Biblioteca de Educação* vive de novos lançamentos sendo que, a partir de 1937, quando Lourenço Filho assume a direção do INEP há uma enorme queda na produção de obras da *Coleção* o que as leva a crer que a política de publicações montada por Lourenço Filho no INEP pode ter esvaziado o projeto editorial da *Coleção*. Para maiores informações sobre esta perspectiva de Carvalho e Toledo, consultar o texto “Os sentidos da forma: análise material das coleções de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo”, presente na obra “Cinco estudos em história e historiografia da educação”.

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
Psychologia experimental	H. Piéron	1927 (agosto)
A escola e a psychologia experimental	Ed. Claparède	1928 (maio)
Educação Moral	A. Sampaio Dória	1928 (setembro)
Como se ensina Geographia	A. Firmino de Proença	1928 (setembro)
Temperamento e caracter sob o ponto de vista educativo	Henrique Geenen	1928 (outubro)
Educação e sociologia	E. Durkheim	1929 (julho)
A hereditariedade em face da educação	Octavio Domingues	1929 (julho)
A escola activa e os trabalhos manuaes	Coryntho da Fonseca	1929 (agosto)
A lei biogenética e a escola activa	Adolphe Ferrière	1929 (setembro)
Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência	Alfred Binet & Th. Simon	1929 (setembro)
Introdução ao estudo da escola nova	M. B. Lourenço Filho	1930 (julho)
Vida e educação	John Dewey	1930 (setembro)
Situação actual dos problemas philophicos	André Cresson	1931 (maio)
Cinema e educação	V. F. Filho; J. Serrano	1931 (junho)
Os centros de interesse na escola: sugestões para lições globalizadas, segundo o sistema Decroly, como contribuição a uma escola brasileira renovada	Abner de Moura	1931 (dezembro)
A escola e a formação da mentalidade popular no Brasil	Estevão Pinto	1932 (março)
Como ensinar linguagem no curso primário	Firmino Costa	1933
Educação para uma civilização em mudança	W. H. Kilpatrick	1933 (abril)

O problema da educação dos bem dotados	Estevão Pinto	1933 (novembro)
Testes ABC: para verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e escrita	M. B. Lourenço Filho	1934 (janeiro)
O ensino primário no Brasil	M. A. Teixeira de Freitas	1934 (junho)
A escola única	Lorenzo Luzuriaga	1934 (novembro)
Rádio e educação	Ariosto Espinheira	1934 (novembro)
O idioma nacional na escola secundária	Antenor Nascentes	1935 (dezembro)
Como se ensina história	Jonathas Serrano	1935 (novembro)
A escrita na escola primária	Orminda I. Marques	1936 (julho)
O que dizem os números sobre o ensino primário	M. A. Teixeira de Freitas	1938 (agosto)
Côro orfeão	Ceição de Barros Barreto	1939 (fevereiro)
Tendências da educação brasileira	M. B. Lourenço Filho	1940 (dezembro)
Teoria e pesquisa em Sociologia	Donald Pierson	1945

Para uma melhor compreensão sobre a importância e viabilidade da Coleção *Biblioteca de Educação* para o contexto no qual ela foi criada apresentamos, neste instante, uma listagem das obras publicadas entre 1927 e 1947 com o devido número de edições, tiragens e respectivo ano de publicação:

*Título:* Psychologia experimental, de H. Piéron.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	6000	1927
2	3000	1936
3	3000	1948
4	3000	1948

*Título:* A escola e a psychologia experimental, de Ed. Claparède.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
---------------	----------------	------------

1	3000	1928
2	3000	1931

*Título:* Educação Moral, de A. Sampaio Dória.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3000	1928
2	3000	1935

*Título:* Como se ensina Geographia, de A. Firmino de Proença.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3000	1928
2	3000	1932

*Título:* Temperamento e caracter sob o ponto de vista educativo, de H. Geenen.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3000	1928
2	3000	1937

*Título:* Educação e sociologia, de E. Durkheim.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3300	1929
2	3000	1933

*Título:* A hereditariedade em face da educação, de Octavio Domingues.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3300	1929
2	3000	1935

*Título:* A escola activa e os trabalhos manuaes, de Coryntho da Fonseca.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3300	1929
2	3000	1939

*Título:* A lei biogenética e a escola activa, de Adolphe Ferrière.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3300	1929
2	3000	1935

*Título:* Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência, de Alfred Binet & Th. Simon.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	6600	1929
2	3000	1938

*Título:* Introdução ao estudo da escola nova, de Lourenço Filho.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	12000	1930
2	2000	1943

*Título:* Vida e educação, de John Dewey.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3000	1930
2	3000	1934

*Título:* Situação actual dos problemas philophicos, de André Cresson.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3000	1931

*Título:* Cinema e educação, de V. F. Filho; J. Serrano.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3000	1931

*Título:* Os centros de interesse na escola: sugestões para lições globalizadas, segundo o sistema Decroly, como contribuição a uma escola brasileira renovada, de Abner de Moura.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3300	1931
2	3000	1940

*Título:* A escola e a formação da mentalidade popular no Brasil, de Estevão Pinto.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3300	1932

*Título:* Como ensinar linguagem no curso primário, de Firmino Costa.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3300	1933

*Título:* Educação para uma civilização em mudança, de W. H. Kilpatrick.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3300	1933

*Título:* O problema da educação dos bem dotados, de Estevão Pinto.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3000	1933

*Título:* Testes ABC: para verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e da escrita, de Lourenço Filho.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3000	1934
2	3000	1937
3	3000	1947

*Título:* O ensino primário no Brasil, de M. A. Teixeira de Freitas.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3.300	1934

*Título:* A escola única, de Lorenzo Luzuriaga.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3300	1934

*Título:* Rádio e educação, de Ariosto Espinheira.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
---------------	----------------	------------

1	3300	1934
---	------	------

*Título:* O idioma nacional na escola secundária, de Antenor Nascentes.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3000	1935

*Título:* Como se ensina história, de Jonathas Serrano.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3000	1935

*Título:* A escrita na escola primária, de Orminda I. Marques.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3000	1936

*Título:* O que dizem os números sobre o ensino primário, de M. A. Teixeira de Freitas.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3200	1938

*Título:* Cômico orfeão, de Ceição de Barros Barreto.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3200	1939

*Título:* Tendências da educação brasileira, de Lourenço Filho.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	3300	1940

*Título:* Teoria e pesquisa em Sociologia, de Donald Pierson.

<i>Edição</i>	<i>Tiragem</i>	<i>Ano</i>
1	2000	1945

Após esta listagem, podemos ver que as obras mais difundidas no período de 1927 a 1947 foram: *Introdução ao estudo da escola nova*, de Lourenço Filho com tiragem de 14.000 exemplares em duas edições; *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência*, de A. Binet & Th. Simon com tiragem de 9.600

exemplares em duas edições; *Psychologia experimental*, de H. Piéron com tiragem de 9.000 exemplares em duas edições e, ainda, *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e da escrita*, de Lourenço Filho com o mesmo número de tiragens de exemplares em três edições.

Após estas quatro obras, aparecem: *Educação e Sociologia*, de E. Durkheim; *A hereditariedade em face da educação*, de Octávio Domingues; *A escola activa e os trabalhos manuaes*, de Coryntho da Fonseca; *A lei biogenética e a escola activa*, de Adolphe Ferrière e *Os centros de interesse na escola*, de Abner de Moura: todos com 6.300 tiragens distribuídas em duas edições.

Assim, entre 1927-47 foram publicadas 30 (trinta) obras. Na primeira década (1927-37) foram 26 (vinte e seis) títulos publicados caindo para 4 (quatro) na década seguinte (1937-47).

Destas 30 (trinta) obras publicadas, 21 (vinte e uma) eram de autores/as nacionais e 9 (nove) de estrangeiros. Quanto à quantidade de obras traduzidas por autores/as compreendemos que Lourenço Filho encabeça a lista com quatro traduções (*Psychologia Experimental*; *A escola e a psychologia experimental*; *Educação e Sociologia*; *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência*). Posteriormente, aparece Noemy Silveira com duas obras (*A lei biogenética e a escola activa*; *Educação para uma civilização em mudança*) e, finalmente, Anísio Teixeira (*Vida e educação*); André Cresson (*Situação actual dos problemas philophicos - sic*) e Damasco Penna (*A escola única*) com uma tradução cada um.

Quanto aos prefácios presentes nas obras da Coleção, podemos pontuar que, destas 30 (trinta) obras, Lourenço Filho prefaciou 27 (vinte e sete), Franco da Rocha uma e Paul Fauconnet uma. Apesar de minuciosa busca feita não conseguimos ter acesso a obra *Cinema e Educação*, de V. F. Filho e J. Serrano para confirmar quem foi seu prefaciador.

Quanto ao significado destes prefácios para a Coleção, Carvalho e Toledo (s/ data) afirmam:

[...] o editor usa os prefácios como protocolo para organizar a compreensão do texto publicado no volume prefaciado, validando a autoridade da autoria e explicitando as razões pelas quais o livro entra na “coleção”. É também nos prefácios que o editor tece o intertexto que unifica os diferentes volumes

publicados, mobilizando informações que credenciam seus autores e legitimam os saberes compendiados nos volumes (p. 103).

Diante, então, desta descrição acerca da Coleção, vemos com Monarcha que o significado desta última para o contexto no qual ela foi criada pode assim ser expresso:

Estruturada a partir de um processo de reunião seletiva de textos separados e dispersos e enfeixados sob um tema unificador e socialmente construído – educação renovada e/ou Escola Nova – a coleção “Bibliotheca de Educação” visa à apreensão/ proposição condensada de uma educação adequada à “civilização moderna”, anexando- a a um corpo de saberes acumulados que tendem à especialização e institucionalização acadêmica (MONARCHA, 1997, p. 32).

Além disso, ainda podemos destacar:

Assim, a “Bibliotheca de Educação” vai ao encontro da legitimação e concretização de domínios de conhecimento então recém-surgidos e institucionalizados na forma de matérias de ensino e constantes dos cursos de formação e aperfeiçoamento profissionais de professores primários. [...] Ao difundir uma cultura considerada, na época, atualizada e necessária à formação profissional dos professores, a coleção contribui para a fixação e popularização dos termos e noções fundamentais dos campos de conhecimentos emergentes. Explícita, assim, um esforço de objetividade científica, no qual predominam os esquemas explicativos psicológicos e sociológicos relativos à realidade nacional e ao homem brasileiro (MONARCHA, 1997, p. 37-38).

Diante do que foi exposto, podemos compreender que a Coleção *Biblioteca de Educação* funcionou como um dispositivo estratégico não só para a formação de um

novo professorado brasileiro, mas de uma vastíssima população. Esta Coleção pode ser entendida, nesta perspectiva, como um símbolo de uma época, sendo a figura de seu organizador (Lourenço Filho) de suma importância para a propagação de uma nova concepção de criança e desenvolvimento infantil para a época em questão.

Aqui, devemos questionar se esta concepção de criança e desenvolvimento infantil estava ou não de acordo com os princípios da Escola Nova e é justamente esta questão que tentaremos responder no próximo capítulo, onde faremos uma apresentação das seguintes obras publicadas pela Coleção *Biblioteca de Educação: Psychologia Experimental*, de H. Piéron; *A escola e a psychologia experimental*, de Ed. Claparède; *Testes para a medida do desenvolvimento da intelligencia*, de Alfred Binet e Th. Simon; *Introdução ao estudo da escola nova e Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, de Lourenço Filho.

Esta apresentação nos possibilitará, então, num momento posterior, desvelar e analisar qual concepção de criança e desenvolvimento infantil está presente nestas cinco obras e qual era, finalmente, esta concepção de criança e desenvolvimento infantil defendida por Lourenço Filho.

### Capítulo 3.

#### **Apresentação das obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho, publicadas pela *Coleção Biblioteca de Educação*.**

Este capítulo traz à tona uma apresentação das obras da *Coleção Biblioteca de Educação* escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos: H. Piéron (*Psychologia Experimental*); Ed. Claparède (*A escola e a psychologia experimental*) e A. Binet e Th. Simon (*Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*); e, ainda, as seguintes obras de Lourenço Filho: *Introdução ao estudo da escola nova* e *Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*.

Objetiva-se, assim, por meio da descrição da constituição dessas obras e de suas principais discussões, estabelecer caminhos para a análise das concepções de criança e desenvolvimento infantil presentes nas mesmas.

Para isto, este capítulo faz uma descrição de cada uma destas obras, isto é, uma descrição detalhada e descritiva sobre os assuntos tratados em cada uma delas dando especial ênfase para o papel da psicologia e da educação que está presente nestes livros apontando, também, como estes autores pensam e entendem a criança e o desenvolvimento infantil. Assim, num primeiro momento, apresentaremos as obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e, posteriormente, as obras de Lourenço Filho.

Aqui, precisamos destacar que manteremos a escrita original das obras, não realizando alterações para a forma como hoje escrevemos a língua portuguesa.

Voltemos, então, neste momento, nossa atenção para a apresentação – disposta em ordem de volumes – destas obras.

***Parte I – Apresentação das obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos.***

**1.1 – Psychologia Experimental (volume I)<sup>11</sup>**

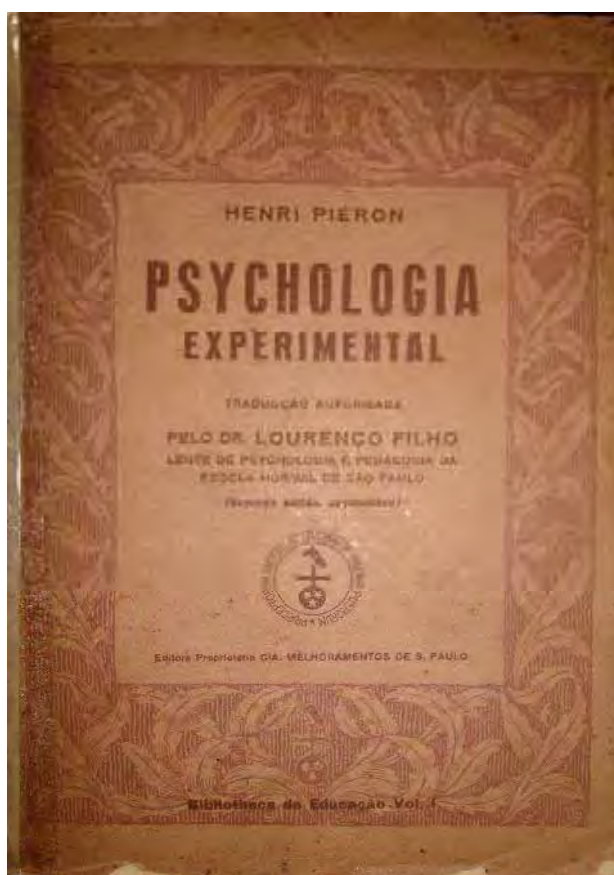
*Autor:* Henri Piéron.

*Tradução de* Lourenço Filho.

*Ano:* s/ data.

154 páginas.

Obra depositada no Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação e no Acervo Álvaro Guião<sup>12</sup>.



Capa da obra *Psychologia Experimental*, de Henri Piéron.

<sup>11</sup> De acordo com os dados levantados, no período compreendido entre 1927-47, esta obra teve duas edições: uma em 1927 com uma tiragem de 6.000 exemplares e a outra em 1936 com 3.000 exemplares totalizando, então, 9.000 exemplares.

<sup>12</sup> Para maior comodidade do leitor, o Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação será indicado pela sigla CRPHE e o Projeto de Extensão “Recuperação, Conservação e Organização do Acervo Documental e Bibliográfico da Escola Estadual Álvaro Guião”, apenas pela denominação “Acervo Álvaro Guião”.

### **1.1.1 – Uma sucinta biografia sobre Henri Piéron<sup>13</sup>.**

Henri Piéron nasceu em Paris em 1881. Realizou seus primeiros estudos no Liceu Henrique V e, depois, no Liceu Luiz, o Grande, e, ainda, na Sorbonne onde se doutorou em ciências naturais (depois de formar-se em Letras e Filosofia).

Dedicando-se à pesquisa e ao ensino, sua carreira se iniciou na Escola de Altos Estudos, onde em 1901, foi recebido como preparador, para logo depois ocupar o posto de chefe de laboratório e mestre de conferências.

Em 1911 obteve por seus trabalhos originais, o prêmio Lallemand. No ano seguinte, foi nomeado diretor do laboratório de Psicologia-Fisiológica da Sorbonne. Além disso, ocupou o cargo de professor do Instituto de Psicologia da Universidade de Paris e foi também professor do Colégio de França. Durante a 1ª Guerra Mundial, Piéron foi médico assistente do centro Neuro-Psiquiátrico da 16ª Região, onde realizou vários estudos.

Foi presidente e membro da Sociedade Francesa de Psicologia. Além disso, foi também membro da Sociedade de Biologia; da Sociedade Médico Psicológica; da Sociedade Clínica de Medicina Mental; do Instituto de Antropologia; da Sociedade de Filosofia; da Sociedade Francesa de Pedagogia e de tantas outras agremiações científicas de Paris.

A partir de 1913, Piéron substituiu Alfred Binet na direção da ‘Année Psychologique’. Dentre suas obras, destacam-se: *L'évolution de la mémoire* (1910); *Le probleme physiologique du sommeil* (1913); *Le cerveau et la pensée* (1923); *L'intelligence et le developpement mental* (1929). É destacável, ainda, sua colaboração, com Tolouse, na *Técnique de psychologie expérimentale* e sua colaboração, com George Dumas, no *Traité de Psychologie* (1923).

Henri Piéron faleceu em 1964.

### **1.1.2 – Prefácio da obra escrito por Lourenço Filho intitulado “Henri Piéron”.**

Lourenço Filho inicia o Prefácio desta obra elogiando a importância de Henri Piéron na psicologia contemporânea destacando que ele não despreza/ menospreza nenhuma corrente de conhecimento. Para Lourenço Filho, Henri Piéron tem espírito de síntese, apoiado na filosofia natural do comportamento humano.

---

<sup>13</sup> Esta sucinta biografia teve como base o site <http://pt.wikipedia.org>.

Posteriormente, assim justifica a inclusão desta obra como primeiro volume da Coleção: primeiramente, este é um livro de “iniciação ao estudo da psychologia experimental (...) não só por parte de uma autoridade como o é o director do Laboratório de Psychologia da Sorbonne, mas também por coincidir a orientação em que foi vasado, com a mais rasoavel e fecunda orientação da psychologia contemporanea” (s/ data, p. 6).

Após esta justificativa, Lourenço Filho faz uma sintética biografia sobre Henri Piéron concluindo o Prefácio desta obra destacando as duas visitas que Piéron fez ao Brasil.

### **1.1.3 – Psychologia Experimental.**

Esta obra está dividida em Introdução, I, II e III Parte. Voltemos nossa atenção para cada uma delas.

Na Introdução (intitulada “A Psychologia, como sciencia do comportamento, e o *Behaviorismo*”), Henri Piéron trata sobre a psicologia – como ciência do comportamento – e sobre o behaviorismo. Para ele, a ciência representa um corpo de experiências comunicáveis, sendo seu caráter eminentemente social. Logo, a ciência é feita para uma interação social.

Ao definir a psicologia como “sciencia dos estados da consciencia”, Henri Piéron afirma: “Não ha sciencia psychologica senão do comportamento, da actividade global, das reacções do organismo, encaradas em seu conjunto” (s/ data, p. 12). Posteriormente, ele conclui esta Introdução caracterizando o behaviorismo (Watson).

Na Parte I da obra intitulada “A psychologia experimental e os laboratorios de psychologia”, Henri Piéron faz, primeiramente, um resumo histórico sobre a psicologia experimental dissertando acerca do início das pesquisas de caráter experimental, no domínio da ciência psicológica. Neste resumo histórico, ele trata sobre os físicos, os astrônomos e os fisiologistas (a equação pessoal; a equação decimal e o tempo de reação). Nesta discussão, Piéron também trata sobre a fotometria e a sensibilidade visual e sobre a medida da sensação.

Ao esclarecer que a fisiologia é a ciência do funcionamento de vários órgãos, Piéron afirma que “a psychologia experimental (...) provem directamente dos estados de physiologia, em que, aliás, repousa toda a sua estructura” (s/ data, p. 21).

Posteriormente, ele ressalta a importância de W. Wundt para a criação do primeiro Laboratório de Psicologia citando, então, os primeiros laboratórios criados (voltados para a psicologia experimental).

Para Piéron, os fins da psicologia experimental são: conhecimento preciso dos fenômenos, análise de seu mecanismo e determinação das leis funcionais. Assim, o método na experimentação consiste em colocar o “indivíduo-paciente” em condições tão definidas quanto possível, em submetê-lo a influências ou excitantes bem determinados e a registrar – graças aos processos convenientes de laboratório – os fenômenos produzidos ou modificados pelas influências de ante-mão propostas e conhecidas. Desta forma,

O que a psychologia experimental procura são os processos de reacção, tendo a mesma realidade objectiva de todos os outros processos biológicos, mas processos esses que nos pareçam, com a maior evidencia, relacionados com os da consciência (PIÉRON, s/ data, p. 23 – grifos do próprio autor).

No segundo capítulo desta primeira parte (intitulado “Estudo das leis da sensação”), Piéron disserta sobre o estudo das leis da sensação, isto é, sobre o estudo quantitativo das diferentes categorias de sensação. Neste ínterim, ele trata sobre a noção de limiar; sobre a excitação liminar; sobre o limiar diferencial; sobre a lei de Weber (percepção das diferenças relativas); a lei de Fechner (a sensação em função da intensidade do excitante) e a lei de Bloch (a sensação em função do tempo do excitante).

Discorrendo sobre a evolução e a persistência da sensação, Piéron afirma: “O nível máximo e o nível de equilíbrio da intensidade aparente são respectivamente atingidos ao cabo de um tempo tanto mais curto quanto mais intensa é a excitação” (s/ data, p. 35). É ainda neste segundo capítulo que Piéron anuncia como se fundou a cinematografia.

No terceiro capítulo desta primeira parte (intitulado “Os phenomenos da percepção”), Piéron trata dos fenômenos da percepção, dissertando sobre as “impressões kinestésicas” e as “sensações tactis”; da frequência dos erros e das ilusões da percepção (percepções de tempo e espaço).

No capítulo seguinte (intitulado “Os processos de reacção”), trata dos processos de reação pontuando os fatores da variação do “tempo de reacção” (fase centrípeta, fase

centrífuga e fase de associação) e da precisão ou exatidão das reações (reação voluntária, automática e involuntária). Neste capítulo, o autor também fala sobre a dinamometria (estudo da força dos movimentos).

Já no quinto capítulo desta primeira parte (intitulado “A atenção e o esforço mental”), Piéron disserta sobre a atenção e o esforço mental. Para ele, por meio da atenção, é possível verificar o papel da intensidade das excitações, de sua subtaneidade, de sua novidade, do interesse imediato e, enfim, de seu interesse convencional.

Ainda neste capítulo, Piéron nos esclarece que há três tipos de atenção: motor, atenção sensorial e instáveis ou indiferentes. Voltando-se para o grau da atenção e seus efeitos, destaca o reforço e a aceleração, a medida da atenção (“avaliação indirecta dum certo grau de actividade, de determinado poder mental, duma taxa de energia, que diminui com a fadiga nos estados de exaustão nervosa, no relaxamento que acompanha o desinteresse, e, em grau maximo, no somno” – s/ data, p. 62); a distração e a inibição concluindo este capítulo discorrendo sobre o esforço e o trabalho mental (o rendimento do trabalho e a fadiga; o exercício).

No capítulo seguinte (intitulado “Repercussões physiologicas dos processos mentaes; phenomenos affectivos”), Piéron trata das repercussões fisiológicas dos processos mentais e dos fenômenos afetivos afirmando que “no que concerne aos processos affectivos, é o registro dos diversos processos funcionaes do organismo que nos fornece o unico meio de pesquisa experimental. [...] os processos affectivos mostram uma estreita relação com as modificações organicas” (s/ data, p. 68-69).

Ainda neste capítulo, disserta sobre a excitação, a depressão, a emoção-choque e a reação “psycho-galvanica”.

No sétimo capítulo (intitulado “A memoria e a aprendizagem”), este francês fala sobre a memória e a aprendizagem. Para ele, há leis e fatores da fixação mnemônica, a saber:

- a memória imediata (pseudo-fixação das imagens);
- as leis da fixação (o processo pelo qual se dá a fixação das lembranças);
- influências favoráveis e desfavoráveis (existem certas emoções que são consideradas influências favoráveis, outras, desfavoráveis para a fixação mnemônica);
- influência da significação dos símbolos (“significação das lembranças a fixar” – p. 74).

Além disso, há leis e fatores do esquecimento, a saber:

- o esquecimento e a distribuição completa das lembranças;

- o processo de economia, de Ebbinghaus (o método da economia é igual e medida das lembranças latentes);

- a lei do esquecimento: Ebbinghaus e a lei numérica do esquecimento profundo e real, onde “o esquecimento cresce proporcionalmente á raiz quadrada do tempo decorrido” – p. 78.

Discorrendo sobre a aprendizagem e a memória, Piéron afirma:

O estudo experimental do *habito demonstra um progresso, na velocidade e precisão dos movimentos, correlativo com a somma dos exercicios repetidos*, com uma perda continua desse progresso se se interrompem os exercícios. Obtem-se assim, *curvas de aquisição e de perda do habito*, que se mostram semelhantes ás da fixação mnemônica e do esquecimento (s/ data, p. 78 – grifos do próprio autor).

Desta forma, “compreende-se porque a aprendizagem (o ‘learning’ dos psychologos americanos), que implica ao mesmo tempo habitos motores e aquisição de lembranças perceptivas, se mostra submettida ás mesmas leis e ás influencias de factores análogos” (PIÉRON, s/ data, p. 79).

No oitavo e último capítulo desta primeira parte (intitulado “Os processos associativos e o pensamento”), Piéron disserta sobre os processos associativos e o pensamento, ou seja, sua atenção volta-se para as associações provocadas (o tempo de associação; as categorias associativas; as reações automáticas e a associação “electiva”) e para o trabalho associativo e o pensamento (as cadeias de associações; a introspecção provocada; o pensamento e as imagens).

É ainda neste capítulo que o autor discorre sobre o esforço de extrema interpretação objetivista: a escola de Watson e o behaviorismo.

Na segunda parte desta obra, intitulada “A psychometria e os testes”, Piéron inicia o primeiro capítulo (intitulado “Resumo historico”) fazendo um resumo histórico sobre a psicometria e os testes. Segundo este francês, os *dados anthopometricos* “*permettem caracterisar um individuo, um grupo, uma raça, segundo os valores medios de estatura, peso, diametro cephalico, comprimento relativos dos membros, etc*” (s/ data, p. 86 – grifos do próprio autor).

Voltando sua atenção para a medida psicológica, Piéron esclarece que as funções mentais são medidas não como processos de consciência, mas como funções que podem ser objetivadas na conduta individual e assim explica o surgimento dos testes: havia muitos processos de medida que visavam apenas pesquisas teóricas. Estes processos são agora utilizados para a determinação das leis gerais das funções mentais e se prestam à definição quantitativa de características individuais. Ao lado destes processos de medidas, há alguns processos especiais que têm sido estudados com o objetivo de uma aplicação prática, de utilização imediata. Estes processos especiais são os testes!

Para Piéron, “um teste é uma prova” (s/ data, p. 87), ou seja,

uma prova destinada a caracterizar o individuo, de ponto de vista determinado. A prova pode implicar em medida completa, permitindo attribuir ao individuo um indice numerico definido, ou limitar-se a uma determinação parcial, permitindo tão sómente a classificação do individuo em certo e determinado grupo. [...] Os testes são processos simplificados, permitindo evitar aparelhos caros e complexos que só os grandes laboratorios podem possuir (s/ data, p. 88).

Após esta definição, Piéron disserta sobre as primeiras utilizações de testes e pontua que, através dos esforços de Binet e Simon, paralelo ao de De Sanctis, para a verificação pelos testes dos atrasados mentais na escola, surgiram as primeiras “escalas métricas da inteligência”.

Já no segundo capítulo desta segunda parte (intitulado “Organização e verificação dos testes”), Piéron trata da organização e verificação dos testes. Neste ínterim, ele disserta sobre a medida de capacidades e a prova de aptidões (explica de onde os autores podem partir para organizar provas que tenham como função medir algo pontuando, ainda, que um teste de aptidão pretende verificar se a educação dará, no indivíduo, resultados fecundos); sobre a necessidade de ensaios empíricos (onde a verificação experimental é imprescindível permitindo o ensaio do teste determinar se ele serve como instrumento de medida, isto é, se ele é graduável. Nesta discussão, o autor ressalta que o bom teste é aquele que dá sempre praticamente os mesmos resultados, dirigido seja por quem for) e sobre a significação e valor dos testes afirmando que o emprego do cálculo de correlação garante a verificação empírica.

É neste capítulo que Piéron explica que, através dos testes, foi possível verificar a independência de capacidades teoricamente próximas. Ele exemplifica este fato da seguinte forma:

se se classificam os indivíduos de um certo grupo, pelos resultados de vários testes de memória, chega-se á conclusão de que ha capacidades diversas no mesmo individuo, segundo a função seja apreciada por este ou aquelle aspecto (s/ data, p. 96-97).

No capítulo seguinte (intitulado “A utilização dos testes e a psychographia”), Piéron disserta sobre a utilização dos testes e a psicografia. Ao pontuar a pluralidade dos sistemas de notação, o autor explica o quão diversas são as maneiras de notação dos resultados de uma prova, citando, então, algumas soluções que têm sido propostas para a unificação dos testes. Nesta discussão, Piéron trata sobre a aferição empírica, isto é, “para conhecer a significação dos numeros obtidos, não ha senão um meio - *o empirismo estatístico*, razão pela qual um teste *não apresenta valor algum se elle não está aferido*, ‘estalonado’ ou ‘standardisado’” (s/ data, p. 100 – grifos do próprio autor).

Posteriormente, fala sobre a expressão dos resultados e a psicografia, elucidando que, através da noção de idade mental, a aferição dos testes permite traduzir resultados numéricos em graus comparativos de uma escala. Neste ínterim, Piéron disserta sobre o quociente de inteligência (relação entre a idade real e a idade de desenvolvimento – Terman); sobre a psicografia (processo analítico, visando o objetivo primitivo de Cattell) e o perfil psicológico (Rossolimo e a seleção e orientação profissional).

No quarto capítulo desta segunda parte da obra (intitulado “Os testes funcionaes”), Piéron fala sobre os testes funcionais (ele explica cada um destes testes exemplificando-os), a saber:

*Provas sensório-motrizes:*

- provas sensoriais (são provas de exames simplificadas);
- provas motoras (visam à velocidade máxima de um movimento elementar – ‘tapping-test’);
- provas de adaptação sensório-motriz (são testes de habilidade onde se examina a “precisão com que os movimentos se adaptam às indicações fornecidas pelos sentidos” – p. 107);

- execução de tarefas e testes de atenção (visam a medida do tempo de reação).

*Provas de percepção, de memória e de associação:*

- provas de apreensão perceptiva;

- provas de memória;

- provas de associação;

- testes de imaginação.

*Provas intelectuais:*

- provas de associação dirigida;

- provas de compreensão;

- provas de crítica e de invenção lógica;

- provas de cultura ou de escolaridade.

Já no quinto capítulo (intitulado “Testes de desenvolvimento e de nível da inteligência”), Piéron volta sua atenção para os testes de desenvolvimento e de nível da inteligência. Discorrendo sobre as escalas para medida do desenvolvimento da inteligência, este francês explica que:

o termo *escala* indica que, por aferição estatística dos testes empregados, ficaram eles distribuídos de forma a corresponder aos graus do desenvolvimento mental, em relação com a idade real. BINET chamou por isso, aos seus testes, de *escala métrica da inteligência* (s/ data, p. 116 – grifos do próprio autor).

Desta forma, ele disserta brevemente sobre as escalas do tipo Binet-Simon (cada degrau é caracterizado por uma resposta satisfatória, dada a uma série de testes e a notação do resultado é sempre + ou -) e a do tipo Yerkes (empregam-se sempre as mesmas provas onde a graduação decorre do valor das respostas, que varia nos indivíduos, para cada prova sendo que esse valor é expresso por pontos, ou melhor, pelo número de pontos alcançados).

Posteriormente, o autor descreve a lista das provas da escala de Binet-Simon citando, ainda, algumas modificações e adaptações da escala de Binet. Ainda neste capítulo, Piéron fala sobre as escalas de nível global, e pontua a aplicação das escalas aos adultos (a noção de idade mental não convém para comparar adultos normais; a solução é o estudo de Terman – nível superior ou médio) e as escalas do Exército dos EUA (escala do tipo Yerkes – série Alfa e Beta).

No sexto e último capítulo desta segunda parte da obra (intitulado “Testes de aptidão e de inteligência”), Piéron fala sobre os testes de aptidão e de inteligência ressaltando que todas as escalas visam fornecer um nível mental global. Entretanto, todas elas não possuem a mesma função ou as mesmas experiências. Há, então, o tipo de escalas analíticas (Rossolimo) que, todavia, também possui problemas.

Neste ínterim, ele discorre sobre os graus de desenvolvimento e aptidões específicas e sobre a distinção necessária entre os testes de aptidão e de desenvolvimento.

Posteriormente, este autor disserta sobre o nível global e a inteligência, esclarecendo os diferentes modos de conceber a inteligência; os diversos testes voltados para a inteligência e as especializações da inteligência. Para Piéron, a medida da inteligência é importante porque “ella permite verificar a normalidade do desenvolvimento; a sua medida permite classificar os retardados e os precoces, tendo na pratica pedagogica uma importancia cada vez mais accentuada” (s/ data, p. 132).

Este francês inicia a terceira e última parte de sua obra – intitulada “Principaes applicações da psychologia” – discorrendo sobre o desenvolvimento dos principais ramos da psicologia aplicada (destaca os trabalhos de Munsterberg e do taylorismo – organização científica do trabalho – e os “novos” cargos onde os psicólogos podem atuar).

No segundo capítulo desta terceira parte (intitulado “Applicações pedagogicas e escolares”), Piéron trata sobre as aplicações pedagógicas e escolares ressaltando a crucialidade do fator ‘interesse’ para a psicologia experimental. Quanto à organização escolar, Piéron defende a classificação racional dos escolares. Segundo ele, o ideal da “escola sobre medida” seria o ensino individual. Como esta utopia não é possível, o melhor é a classificação homogênea dos escolares (indivíduos de um mesmo tipo mental), pois isto garante maior rendimento social. São suas as palavras:

*Os fins e os meios* devem ser confrontados e reajustados, não cabendo á pedagogia experimental, como ramo que é da psychotechnica, senão dar direcção aos processos de ensino, ou esclarecer sobre as consequencias dos processos em uso (s/ data, p. 138 – grifos do próprio autor)

Além disso, Piéron defende, para os “escolares retardados”, uma educação sob medida e, para os bem dotados, uma classe especial. Para ele, além dos testes de diagnóstico da inteligência faz-se também necessário o uso de testes de escolaridade.

No capítulo seguinte (intitulado “Aplicações profissionais”), este autor discorre sobre as aplicações profissionais, a saber:

- orientação e seleção profissional;
- a organização do trabalho e a técnica da vida (organização racional do trabalho – taylorismo; higiene mental);
- o comércio e a técnica industrial (a publicidade e a eficiência presente nas aplicações de indústrias diversas).

No quarto capítulo desta terceira parte da obra (intitulado “Aplicações na Medicina e Higiene”), Piéron volta sua atenção para as aplicações na medicina e higiene tratando especificamente sobre a psicologia e a psiquiatria (o diagnóstico mental e a psicoterapia) e sobre a higiene e a farmacodinâmica (as funções mentais e as ações tóxicas, a psicologia e a higiene geral).

No capítulo seguinte (intitulado “Aplicações sociais diversas”), Piéron conclui sua obra dissertando sobre as aplicações sociais diversas, a saber:

- aplicações judiciárias: a crítica do testemunho; a utilização judiciária da psicologia do testemunho; o diagnóstico e a terapêutica do delito e do crime;
- aplicações militares (a viabilidade que o uso dos testes permitiu): o esforço dos EUA durante a Guerra Mundial; a seleção dos aviadores; diversos estudos de psicotécnica militar.

P.S.: Ao fim desta obra há uma Bibliografia e um Índice. Este último está estruturado da seguinte forma:

HENRI PIÉRON (Prefácio do tradutor).

INTRODUÇÃO – A psicologia do comportamento e o behaviorismo.

#### PRIMEIRA PARTE

A Psychologia Experimental e os laboratorios de Psychologia.

CAPITULO I – Resumo historico (Os astronomicos e a equação pessoal; Os physicos e os psycho-physicos; Os physiologistas e a psychologia experimental).

CAPITULO II – Estudo das leis da sensação (Determinação do limiar da sensação; A lei de Weber; A sensação, em função da intensidade excitadora; A sensação, em função do tempo do excitante).

CAPITULO III – Os phenomenos da percepção (Percepções e illusões; As percepções especiaes; As percepções do tempo).

CAPITULO IV – Os processos de reacção (A velocidade das reacções; A precisão ou exactidão das reacções; A força das reacções).

CAPITULO V – A atenção e o esforço mental (As condições da atenção; O campo da atenção; Gráo da atenção e seus effeitos; Esforço e trabalho mental).

CAPITULO VI – As repercussões physiologicas dos processos mentaes e os phenomenos affectivos (As repercussões physiologicas do esforço; Os phenomenos affectivos e seus correlativos organicos).

CAPITULO VII – A memoria e a aprendizagem (Leis e factores da fixação mnemonica; Leis e factores do esquecimento; Aprendizagem e memoria).

CAPITULO VIII – Os processos associativos e o pensamento (As associações provocadas; O trabalho associativo e o pensamento).

## SEGUNDA PARTE

### A Psychometria e os Testes.

CAPITULO I – Resumo historico (A psychometria; Os testes e sua historia).

CAPITULO II – A organização e a verificação dos testes (Escolha e ensaio dos testes; Significação e valor dos testes).

CAPITULO III – A utilização dos testes e a psychographia (Notação e aferição dos testes; A expressão dos resultados e a psychographia).

CAPITULO IV – Os testes funcionaes (Provas sensorio-motrizes; Provas de percepção, de memoria e de associação).

CAPITULO V – Testes de desenvolvimento e de nivel de intelligencia (As escalas de desenvolvimento da intelligencia; As escalas de nivel global).

CAPITULO VI – Testes de aptidão e de intelligencia (Nivel e physionomia mental; Desenvolvimento e aptidão; Nivel global e intelligencia).

## TERCEIRA PARTE

### As principaes applicações da Psychologia.

CAPITULO I – Introducção (Importancia crescente dos estudos da psychologia applicada).

CAPITULO II – As applicações pedagogicas e escolares (As directrizes pedagogicas; A organização actual).

CAPITULO III – Applicações profissionaes (Orientação e selecção profissional; Organização do trabalho e technica da vida; O commercio e a technica industrial).

CAPITULO IV – Applicações na medicina e na hygiene (Psychologia e psychiatria; A hygiene e a pharmacodynamica).

CAPITULO V – Applicações sociaes diversas (Applicações judiarias; Applicações militares).

BIBLIOGRAPHIA.

**1.2 – A escola e a psychologia experimental (volume II)<sup>14</sup>.**

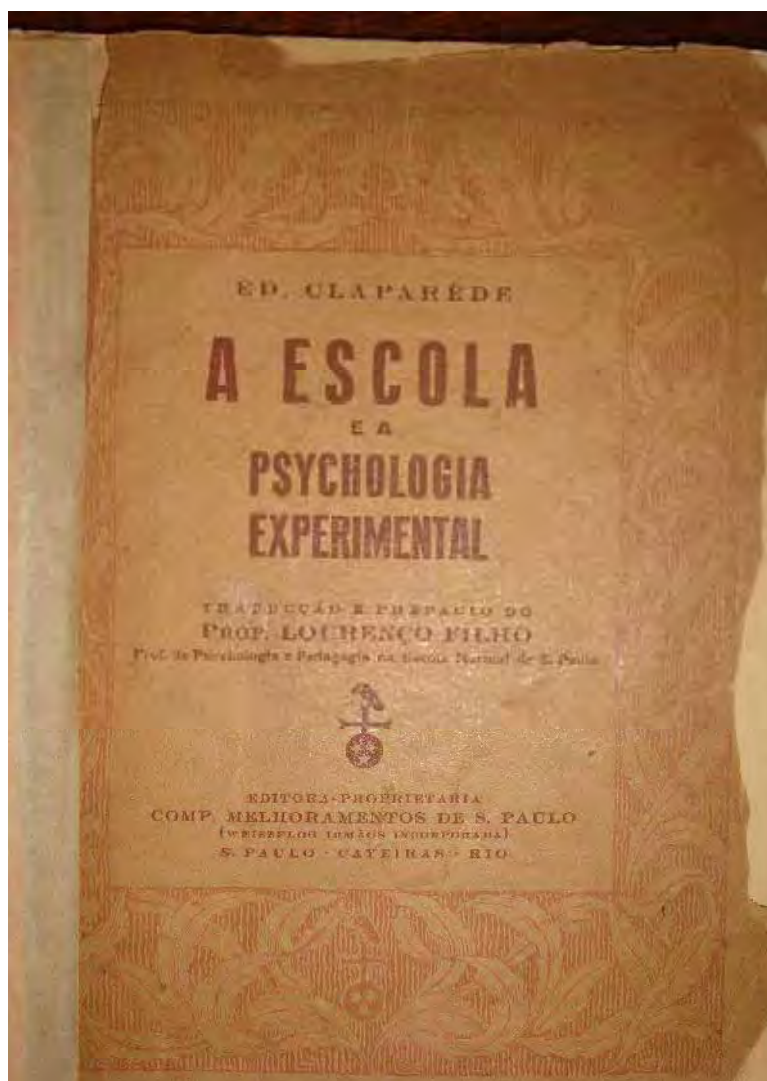
*Autor:* Ed. Claparède.

*Tradução de* Lourenço Filho.

*Ano:* 1928.

93 páginas.

Obra depositada no CRPHE e no Acervo Álvaro Guião.



Capa da obra *A escola e a psychologia experimental*, de Ed. Claparède.

<sup>14</sup> De acordo com os dados levantados, no período compreendido entre 1927-47, esta obra teve duas edições: a primeira em 1928 com uma tiragem de 3.000 exemplares e a segunda em 1931 com a mesma quantidade de exemplares totalizando, então, 6.000 exemplares em duas tiragens.

### ***1.2.1 – Uma sucinta biografia sobre Ed. Claparède<sup>15</sup>.***

Edouard Jean Alfred Claparède nasceu em 24 (vinte e quatro) de março de 1873 em Champel, perto de Genebra (Suíça) tendo, em sua infância, muito contato com a natureza. Por influência de seu tio – Edouard Claparède – (que já era um naturalista famoso, o primeiro a difundir na Europa as idéias de Darwin) desejou, por algum tempo, ser naturalista.

Ao tomar contato com as obras de Júlio Verne e de Mayne Reid e por elas ser influenciado, tornou-se um ‘naturalista-explorador’, tomando como base a própria experiência para criticar a escola e seus males. Em 1891, concluiu o curso secundário e, no ano seguinte, publicou o pequeno estudo crítico *Quelques mots sur le Collège de Genève*.

Em sua carreira, sofreu forte influência de seu primo Théodore Flournoy (docente da Universidade de Genebra que realizara conferências sobre Kant). Passou um ano na Faculdade de Ciências de Genebra, seguindo os cursos de ciências naturais.

Em 1891, conheceu William James em um laboratório da Faculdade de Ciências de Genebra. Depois de James, conheceu Alfred Binet (psicólogo francês famoso graças à criação dos testes para a medida do desenvolvimento da inteligência). Em 1896, casou-se com Hélène Spir.

Em 1900, a psicologia aplicada à educação veio instalar-se, entre suas preocupações, ao lado da neurologia clínica, da pesquisa experimental em laboratório e da psicologia animal. Ainda neste ano, teve em mãos a obra de Karl Groos (*Die Spiele der Tiere*) sobre o jogo entre os animais (esta obra teve importância decisiva em sua orientação de psicólogo e pedagogo, pois foi ela que lhe mostrou a parte extremamente importante que desempenhavam os impulsos, os instintos e as tendências na conduta dos animais e do homem). Também em 1901, fundou, com Flournoy, os *Archives de psychologie* (uma das primeiras publicações especializadas em psicologia experimental).

Em 1901, numa Conferência feita na Sociedade de Medicina de Genebra, lançou a famosa expressão “escola sob medida”, isto é, uma escola adaptada às peculiaridades do educando.

Em 1903, publicou um livro sobre o fenômeno da chamada associação de idéias (*L’association des idées*). Assim, ao publicar uma série de artigos sobre a psicologia da

---

<sup>15</sup> Esta biografia teve como base a obra “Claparède”, escrita por J. B. Damasco Penna (1949) e, ainda, o site <http://pt.wikipedia.org>.

criança e a pedagogia experimental acabou por produzir, em 1905, a obra *Psychologie de l'enfant*.

Em 1906, organizou em seu laboratório um Seminário de Psicologia Pedagógica onde os mestres genebrinos poderiam iniciar-se tanto na psicologia da criança quanto na pedagogia experimental. Em 1912, abriu uma escola de ciências da educação. Em 1930 esteve no Brasil, mais precisamente em Minas Gerais e no Rio de Janeiro.

Entre 1892 (data de seu primeiro trabalho) e 1940 escreveu 371 títulos (livros, artigos, conferências) possuindo clareza e rigor na terminologia e em sua escrita.

Edoaurd Claparède faleceu em 1940.

### **1.2.2 – Prefácio da obra escrito em Fevereiro de 1928 por Lourenço Filho intitulado “Claparède e a pedagogia actual”.**

Lourenço Filho inicia o Prefácio desta obra falando sobre o período crítico que a pedagogia vem passando devido ao progresso das ciências naturais e do desenvolvimento dos estudos psicológicos ressaltando, ainda, que nos países de “maior cultura pedagógica”, a maior preocupação volta-se para os problemas de finalidade educativa sendo que a psicologia vem sugerir as “tendências sociais mais precisas á obra da escola” (1928, p. 6).

Posteriormente, Lourenço Filho exalta Claparède tratando sobre sua “concepção funcional da educação” e apontando os novos problemas que esta nova concepção traz para o campo educacional. Para ele, a originalidade da pedagogia de Claparède está justamente em sua concepção funcional. São suas as palavras:

A concepção *funcional* da educação consiste em tomar a criança como centro de todo o trabalho escolar, programmas e processos de ensino, e em considerar esse trabalho como uma adaptação progressiva dos processos mentaes a certas acções determinadas (LOURENÇO FILHO, 1928, p. 7).

Ainda neste Prefácio, Lourenço Filho lista as conseqüências advindas com o programa educativo proposto na pedagogia de Claparède, a saber:

- a atividade permanente do discípulo;

- as duas acepções do termo “actividade” (numa, apresenta realmente um sentido funcional e, noutra, pode significar apenas movimentação, expressão exterior, trabalho visível);

- o ensino deve ser individualizado, isto é, a escola deve ser sob medida;

- o programa escolar, além de mínimo, comum e obrigatório para todas as crianças, com as disciplinas indispensáveis, deverá também ter um certo número de matérias de livre escolha, onde os alunos poderão aprofundar-se, segundo seus gostos naturais.

Lourenço Filho assinala a importância desta obra para a Coleção ao afirmar que o livro traz à tona os pontos capitais da pedagogia de Claparède, sendo que este autor se “filia á corrente actual da philosophia pragmatista, representada na educação americana por uma pleiade dos mais notáveis espíritos. Ella se inspira por inteiro na applicação scientifica á technica educativa” (LOURENÇO FILHO, 1928, p. 9). E conclui este Prefácio fazendo uma breve biografia sobre Claparède.

### **1.2.3 – A escola e a psychologia experimental.**

Claparède inicia a Introdução desta obra com algumas problematizações concernentes à escola e a psicologia experimental destacando que a escola ainda não decidiu se tira proveito das conclusões dos psicólogos ou dos biólogos.

Posteriormente, ele afirma que a psicologia só apareceu tardiamente no conjunto das ciências sendo que isto foi um atraso para o campo educacional. Segundo Claparède,

Á Psychologia não cabe propor os fins ultimos da educação. Será ella, no emtanto, que informará o educador sobre os melhores meios para attingir esses fins. Ademais, a Psychologia poderá ajudar a definil-os, demonstrando o que é possível alcançar dentro das leis do desenvolvimento mental, e o que é chimerico e vão. O que a Psychologia ensina, antes de tudo, ao educador, é que, si elle quizer vêr coroados de exito os seus esforços, deve subordinar toda a educação á natureza particular da creança. Porque de nada adianta querer ir contra as leis naturaes (1928, p. 14).

Já no primeiro capítulo desta obra (intitulado “Transformação do regimen escolar quanto ao seu proprio espirito – Conceito funcional de educação”), Claparède discorre sobre a transformação do regime escolar quanto ao seu próprio espírito (o conceito funcional da educação). Para tanto, ele inicia este capítulo problematizando porque as crianças são educadas tecendo, concomitantemente, críticas à escola tradicional (para ele, na escola tradicional, o que determina o trabalho dos escolares são os programas, de forma que a criança trabalha para a escola e não para ela).

Voltando sua atenção para a importância do jogo na psicologia, Claparède esclarece:

A psychologia demonstra, com effeito, a consideravel importancia do *jogo*, do brinquedo, na vida da creança. Ella nos ensina que o *jogo* prehenche, no espírito infantil, a função que, no adulto, se deve habitualmente ao trabalho. As noções de obrigação moral, de dever, de necessidade social, de necessidade material, que não existem na creança, estão nella substituídas pela função do *jogo*. Do instinto de brincar é que a creança deve extrahir as energias que o instinto de conservação social offerece ao adulto (1928, p. 19 – grifos do próprio autor).

Assim, para ele, as escolas devem ser feitas para “desenvolver a criança” e “desenvolvimento”, neste contexto, possui seu mais amplo sentido. Pontuando a relação intrínseca posta entre o jogo e o trabalho, Claparède afirma que quem explica cientificamente esta relação é a psicologia. São suas as palavras: “A psychologia nos ensina o caminho: os technicos devem adaptar sua pratica ás exigências da theoria, na medida da habilidade e do engenho de que dispuzerem” (1928, p. 23).

No segundo capítulo (intitulado “Contribuição á technica escolar”), Claparède disserta sobre a “Contribuição à técnica escolar”. Segundo ele, a escola deve primar pela eficiência buscando realizar o ideal de boa técnica:

Para realisar esse ideal de boa technica, faz-se necessario conhecer os mecanismos psychicos sobre que o trabalho escolar

repousa, porquanto delles é que se tem de tirar o maior proveito possível, cuidando-se, como é natural, de sua perfeita formação e desenvolvimento. Ora, é evidente que só o *estudo do espirito do alumno* poderá dar-nos a base technica que procuramos (1928, p. 28-29 – grifos do próprio autor).

Nesta discussão, este suíço exalta a psicologia afirmando que seus estudos contribuíram para mais perfeita informação das funções mentais implícitas no trabalho escolar e nos mais diversos fatores que as podem modificar. Assim, a psicologia, conforme ele nos esclarece, tem estudado os mecanismos psicológicos em si mesmos ou em suas variedades individuais.

Para uma melhor compreensão sobre estes mecanismos psicológicos, Claparède divide-os da seguinte forma:

1) *Mecanismos estudados em si mesmos.*

Para melhor explicar este mecanismo, Claparède cita como exemplo a memória, isto é, a forma pela qual a escola tem tratado a memória. Neste ínterim, ele exalta a superioridade do processo global diante do fragmentário e esclarece que, para que a memorização surta efeito, é necessário evitar as inibições. Segundo ele, outro fator que aumenta a rapidez e os efeitos da memorização é a “recitação”.

Ainda neste item, Claparède discorre sobre experiências recentes que provam a superioridade das associações espontâneas afirmando, também, que há outras experiências que ilustram a fragilidade de memória de fixação.

Ele também discorre sobre a “associação” como meio de favorecer a memorização sendo que, para este suíço, “estabelecer entre os diversos conhecimentos uma rede de associações, é o meio mais racional para fixal-os na intelligencia” (1928, p. 35).

Voltando sua atenção para a importância das “lições de memória”, Claparède afirma que elas têm “por objecto não a decoração em si mesma, mas attrahir a atenção dos alumnos sobre o *mecanismo de sua memoria individual*, e ensinar-lhes a verificar, por si mesmos, com pequenas experiencias, o valor desta ou daquela technica de aprendizagem” (1928, p. 38 – grifos do próprio autor).

Para ele,

*a intelligencia consiste principalmente no emprego de signaes, symbolos, noções geraes, como meio de economisar as experiencias concretas e abreviar, em consideraveis proporções, o trabalho que seria necessario fazer sem esse processo de abreviação (1928, p. 39 – grifos do próprio autor).*

Caminhando para a conclusão deste item, o autor destaca a necessidade de se levar em conta a “individualidade” de cada aluno, esclarecendo que o educador deve preocupar-se com o estudo do tipo de memória, de imaginação, de pensamento de seus alunos sendo que uma questão que guarda estreita relação com a memória é a do testemunho (“um testemunho fiel não é a regra, mas a exceção” – 1928, p. 45). Surgem, então, as “lições de testemunho”.

*2) Mecanismos de operações mais complexas.*

Segundo Claparède, pertencem a este grupo as operações mentais ou aptidões que expliquem o concurso ou a síntese de um certo número de funções psíquicas (leitura, cálculo, escrita, desenho e linguagem). Para melhor compreensão deste mecanismo, ele cita como exemplo a leitura falando sobre Decroly e seu método sintético para o ensino da leitura.

*3) Diferenças individuais, tipos mentais.*

Claparède inicia este item esclarecendo que “os individuos differem tanto pela qualidade de seus processos psychicos, como pela maior ou menor capacidade de suas funções mentaes” (1928, p. 52). Posteriormente, ele discorre sobre a eugenia exaltando-a.

Voltando sua atenção para a questão das aptidões e dos testes mentais, Claparède esclarece:

Para satisfazer a esse desiderato (o das aptidões naturais), crearam os psychologos diferentes provas simplificadas, a que dão o nome de *tests mentaes*. Um test é uma prova, uma experiencia que tem por objecto revelar ou medir uma aptidão, um caracter individual (1928, p. 54-55).

Para ele, a escola é um instrumento de ajustamento social, um fator de progresso social devendo ela inspirar-se na prática da vida, para organizar um programa de

desenvolvimento do espírito e das qualidades morais. Assim, a escola deve encaminhar para a vida!

#### 4) *A idade e o desenvolvimento.*

Claparède inicia este item esclarecendo as diferenças entre os recursos da inteligência entre uma criança e um adulto. Posteriormente, ele explica o ponto de vista lógico e psicológico tomando partido pelo segundo: “nossa didactica devia adoptar o *ponto de vista psychologico* e genético, ao envez do *ponto de vista logico*, em que se colloca quase sempre” (1928, p. 64 – grifos do próprio autor).

Segundo ele, seria importante para a didática “conhecer o modo de variar as *technicas mentaes* conforme a idade, para accomodar a ellas o *processo de ensino*, tornando-o tão aproveitavel quanto possivel; por outro lado, para ir introduzindo, pouco a pouco e de maneira proveitosa, as *technicas* mais complicadas, e que o espirito do alumno acceitaria, então, sem repugnância” (1928, p. 67).

#### 5) *O sexo.*

Neste item, Claparède afirma que há diferenças de interesse entre meninos e meninas. Diante disto, ele sugere um estudo científico para melhor conhecer estas diferenças e melhor proveito tirar disto para a construção do conhecimento.

#### 6) *Fatores diversos.*

Aqui, o autor discorre sobre as diversas oscilações a que a energia mental está sujeita. Entretanto, conforme ele esclarece, faltam estudos concretos sobre o tema.

#### 7) *A fadiga.*

Claparède inicia este item ressaltando a importância sobre o conhecimento da fadiga intelectual e propõe como solução para ela o seguinte:

Até que se prove o contrario, sou de opinião que se resolveria o problema da fadiga escolar, acceitando os postulados, desenvolvidos no começo deste estudo, sobre o conceito funcional de educação: fazer o trabalho mais attrahente, dando-lhe uma finalidade e actividade definidas. Trabalhando muito mais vivamente, os escolares concluiriam as suas tarefas diarias em muito menos tempo (1928, p. 74).

#### 8) *A influência coletiva.*

Neste item, o autor destaca o lado “bom” e “ruim” da coletividade. Entretanto, segundo ele, faltam estudos concretos sobre o assunto.

*9 e 10) Alterações patológicas – Emoções.*

Segundo Claparède, este é um trabalho que não cabe ao pedagogo, mas aos psicólogos.

*11) O exercício; a cultura formal.*

Neste item, Claparède elucida as duas funções principais que cabem à escola, a saber:

1ª – Ensinar determinadas coisas à criança; enriquecê-la com conhecimentos uteis e hábitos particulares (ler, escrever, contar, desenhar, saber a geographia, etc.). 2ª – Desenvolver, cultivar as suas funções mentais (cultura da inteligência, dos sentidos, da atenção, da consciência social e moral), etc (1928, p. 79).

Ele discorre também sobre as experiências da transferência e as técnicas mentais afirmando que a “cultura mental consiste essencialmente na aquisição de certos processos gerais de trabalho, isto é, na aquisição de certos hábitos de espírito” (1928, p. 83).

*12) A personalidade do professor.*

Neste último item do segundo capítulo, Claparède discorre sobre a influência – positiva ou negativa – que o professor pode exercer sobre o aluno. Entretanto, conforme ele mesmo afirma, há uma carência de estudos sobre este assunto.

No terceiro capítulo desta obra (intitulado “Processos auxiliares – Diagnostico da inteligência – Verificação dos resultados do ensino”), Claparède discorre sobre os processos auxiliares, sobre o diagnóstico da inteligência e a verificação dos resultados do ensino. Para tanto, ele inicia o capítulo afirmando que os trabalhos experimentais dos psicólogos beneficiaram não só a didática, mas também aos professores. São suas as palavras:

As pesquisas psychologicas offerecem tambem aos professores processos experimentaes que lhes permitem, de uma parte, *o diagnostico do typo mental e do nivel de intelligencia de seus*

*alumnos*; de outra, a *comprovação rigorosa do rendimento escolar*, seja o rendimento particular deste ou daquele processo, deste ou daquele livro, seja o do progresso total alcançado pelos discipulos, durante o mez, durante o anno (1928, p. 86 – grifos do próprio autor).

Segundo Claparède, a psicologia moderna só se elevou a dignidade de “verdadeira ciência” porque conseguiu aplicar a medida aos fenômenos psíquicos. Exaltando a medida e os números, ele afirma:

Medir é, com efeito, indispensavel para poder analysar e comparar. Só os numeros, grandezas que se podem avaliar, são susceptiveis duma comparação objectiva e, por conseguinte, indiscutivel (1928, p. 87).

Entretanto, uma “medida digna desse nome implica uma unidade objectiva”; daí a importância dos testes de Binet e Simon. Nesta discussão, Claparède explica que estes testes informam sobre o nível da idade da inteligência: eles diagnosticam se uma criança está adiantada ou atrasada em relação à sua idade e quanto.

Posteriormente, este suíço afirma que há necessidade de se alargarem os estudos para se diagnosticar, de um modo preciso, quais as funções mentais mais acanhadas e quais as mais desenvolvidas.

Segundo ele, é preciso diagnosticar o conhecimento não só do nível global da inteligência, mas o de suas aptidões particulares. Assim, ele conclui este capítulo citando o estudo de Thorndike (EUA).

Já no quarto e último capítulo desta obra – intitulado “Conclusão” – Claparède afirma que sua obra é uma excursão, através da psicologia contemporânea, para mostrar a influência que a psicologia tem no aperfeiçoamento do ensino.

Neste ínterim, ele resume suas conclusões da seguinte forma:

1) A escola deve inspirar-se numa concepção funcional de educação e do ensino, tomando a criança como centro dos programas e dos métodos escolares e considerando a própria educação como adaptação dos processo mentais a certas ações, determinadas por certos desejos;

- 2) A didática deve transformar os fins futuros em interesses presentes para a criança;
- 3) Apresentar o trabalho sob forma vital é apresentá-lo sob o seu aspecto social, como instrumentos de ação social;
- 4) A escola deve preservar período da infância;
- 5) A didática deve ter em conta as técnicas mentais próprias da criança substituindo o ponto de vista lógico pelo psicológico e genético;
- 6) A didática deve inspirar-se no estudo das técnicas das diversas funções mentais;
- 7) A escola deve organizar a distribuição do trabalho de maneira mais econômica e vantajosa. Assim, o estudo dos fatores que influem sobre o trabalho e a fadiga devem ser a base desta organização;
- 8) A cultura mental consiste na aquisição de determinadas técnicas mentais, de determinados hábitos gerais de trabalho;
- 9) Os trabalhos dados aos alunos devem ser vivificados pelo interesse;
- 10) O desenvolvimento do espírito do aluno deve favorecer sua evolução natural;
- 11) A psicologia experimental oferece à prática pedagógica processos apropriados à comprovação do valor de novos sistemas de ensino e do rendimento do trabalho escolar;
- 12) A psicologia oferece processos de diagnóstico mental (os testes mentais).

Finalmente, este suíço conclui esta obra afirmando que os professores devem aprofundar seus estudos sobre a psicologia moderna ressaltando, ainda, que estes não têm apenas uma carreira a exercer, mas também a “possibilidade de trabalhar para uma grande obra nacional e humana” (1928, p. 93)

P.S.: Ao fim da obra há apenas um Índice estruturado da seguinte forma:

Claparède e a pedagogia actual (prefacio do prof. Lourenço Filho).

Introdução do Autor.

CAPITULO I – Transformação do regimen escolar quanto ao seu proprio espirito – Conceito funcional de educação.

CAPITULO II – Contribuição á technica escolar (1- Mecanismos psychicos estudados em si mesmos; 2- Mecanismo das operações mais complexas; 3- Diferenças individuaes, typos mentaes; 4- O desenvolvimento mental e a idade; 5- O sexo; 6- Factores diversos; 7- A fadiga; 8- A influencia collectiva; 9- Alterações pathologicas; 10- Emoções; 11- O exercicio, a cultura formal; 12- A personalidade do educador).

CAPITULO III – Processos auxiliares – Diagnostico da intelligencia – Verificação dos resultados do ensino.

CAPITULO IV – Conclusão.

**1.3 – Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças (volume X)<sup>16</sup>.**

*Autor:* Alfred Binet e Th. Simon.

*Tradução de* Lourenço Filho.

*Ano:* 1929.

142 páginas.

Obra depositada no CRPHE.



Capa da obra *Testes para a medida do desenvolvimento da intelligencia*, de Alfred Binet e Th. Simon.

---

<sup>16</sup> De acordo com os dados levantados, no período compreendido entre 1927-47, esta obra teve duas edições: a primeira em 1929 com uma tiragem de 6.600 exemplares e a segunda em 1938 com 3.000 exemplares totalizando, então, duas tiragens com 9.600 exemplares.

### ***1.3.1 – Uma sucinta biografia sobre Alfred Binet e Th. Simon<sup>17</sup>.***

Alfred Binet nasceu em 8 (oito) de julho de 1857 em Nice, França. Ao término de seus estudos secundários, na escola Louis-le-Grand, em Paris, iniciou seus estudos de direito, medicina e ciências naturais. Em 1884, iniciou seus estudos na Sorbonne, que estava sob a direção de seu sogro, o embriologista Balbiani. Incentivado por Théodule Ribot, para prosseguir seus estudos no domínio da psicologia, ele trabalhou com Jean Martin Charcot no hospital de Salpêtrière, onde a hipnose e a sugestão foram temas de novas experiências.

Em 1890, ele conheceu Henri Beaunis, que havia criado o laboratório de psicofisiologia na Sorbonne em 1889. Já em 1892, Theodore Simon, dentro da área de psiquiatria na colônia de Perray-Vaucluse, colocou-o em contato com as crianças ‘anormais’, pelas quais ele ficou responsável. Foi aí que se iniciou a colaboração entre ambos.

Em 1894, Alfred Binet fundou com Henri Beaunis a revista *L’année psychologique*. Ainda neste ano, ele administrou um dos primeiros estudos sobre o xadrez (as investigações estavam voltadas para as ligações cognitivas dos mestres de xadrez). No ano seguinte, Alfred Binet se tornou diretor do laboratório de psicofisiologia (ocupando o lugar de Henri Beaunis).

Em 1905, por solicitação do governo francês, Binet publicou uma escala métrica da inteligência (escala esta que ele havia elaborado juntamente com Th. Simon). Esta escala tinha como objetivo medir o desenvolvimento da inteligência nas crianças de acordo com a idade mental. Nos anos seguintes, foram propostas algumas melhorias para esta escala. Esta última foi o ponto de partida para muitos outros testes, especialmente o de quociente da inteligência.

Alfred Binet faleceu em 28 (vinte e oito) de outubro de 1911.

Theodore Simon nasceu em 1872, em Dijon, França. Formado em Medicina, durante o curso tomou conhecimento do trabalho desenvolvido por Alfred Binet. Em 1899, tornou-se interno do asilo de Perray-Vaucluse passando a desenvolver estudos sobre indivíduos com deficiência mental. Após defender sua tese em 1900, entrou em contato com A. Binet, em Paris, iniciando uma colaboração que se manteria até a morte deste último.

---

<sup>17</sup> Esta sucinta biografia teve como base o site: <http://pt.wikipedia.org>.

Entre 1901-1905, Simon trabalhou em vários hospitais, de Sainte-Anne a Durey-les-Amiens, enquanto ele e Binet elaboravam um trabalho conjunto. Desta forma, publicaram na *L'année psychologique* a pioneira Escala Métrica da Inteligência. Trabalhando no St. Yon (hospital de psiquiatria) entre 1905-1920, Simon publicou duas edições revisadas de sua escala: uma em 1908 e a outra em 1911. De seus estudos saiu o conceito de idade mental *versus* cronológica sendo que, a partir deles, a questão da deficiência mental passou da medicina para a psicologia. Simon consagrou toda a sua vida a continuar a obra de Binet, especialmente pesquisas sobre as classes de aperfeiçoamento e crianças ‘anormais’.

Em 1912, Th. Simon assumiu a direção da Sociedade Livre para o Estudo Psicológico da Criança, cargo em que permaneceu até morrer. Atendendo um convite do governo do Estado de Minas Gerais (Brasil), proferiu, juntamente com Léon Walther, uma série de conferências na recém fundada Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte. Em 1928, ele e Walther fundaram e organizaram o Laboratório de Psicologia desta instituição que, no ano seguinte, passaria a ser dirigido por Helena Antipoff.

Ao retornar a Paris, exerceu o cargo de diretor do setor de medicina no Perray-Vaucluse aposentando-se em 1936. Entretanto, ele continuou como editor do Bulletin de l’*Société Alfred Binet*.

Theodore Simon faleceu em 1961 de causas naturais. Suas principais publicações foram: *Les enfants anormaux* (1907) em colaboração com A. Binet e *L’aliéné, l’asile, l’infirmier* (1911).

### **1.3.2 – Prefácio da obra escrito em Agosto de 1929 por Lourenço Filho intitulado “Prefacio do Traductor”.**

Lourenço Filho inicia este Prefácio destacando a importância da inclusão desta obra na Coleção alegando vários motivos. O primeiro deles seria o valor histórico que a obra possui, pois ela foi o “ponto de partida de todo o movimento actual de testes mentais” (a importância do estabelecimento da “norma bio-estatística da idade mental” – 1929, p. 5). Além disso, conforme Lourenço Filho nos esclarece, a obra traz à tona o conhecimento de um “processo de medida psychologica sem aparelhamento complicado” (p. 5) havendo, ainda, a importância da revisão da escala de Binet (os experimentos realizados por Lourenço Filho nas crianças paulistas).

Posteriormente, Lourenço Filho afirma a necessidade de alguns esclarecimentos. O primeiro deles é que a palavra “medida” deve ser entendida “como uma avaliação objectiva que permite a graduação ou ordenação, segundo um padrão medio, nunca, propriamente a comparação de grandezas desconhecidas como uma unidade prefixada, invariavel” (1929, p. 7).

Para Lourenço Filho, a ordenação deve ser feita desde que haja um padrão médio e foi esse, justamente, o ponto de partida da descoberta de Binet. Aqui, alguns podem perguntar: Que padrão seria esse? “O da capacidade media de comportamento de individuos, de um grupo homogeneo, em face de certas e determinadas provas” (LOURENÇO FILHO, 1929, p. 7).

Ainda neste Prefácio, Lourenço Filho ressalta que estas revisões não têm sido bem compreendidas para a realidade brasileira, mas pontua algumas tentativas de adaptação dos testes Binet-Simon para o Brasil e conclui este Prefácio afirmando que no Brasil não há a necessidade de uma revisão, ou escala de testes para medida do desenvolvimento da inteligência, mas de várias (por causa da questão das diferenças regionais – a heterogeneidade reinante no país).

### **1.3.3 – Prefacio do Dr. Simon.**

Th. Simon inicia este Prefácio com o sub-item intitulado “Os trabalhos de Binet”, onde ele faz uma resumo histórico do início de seu trabalho com Binet. Conforme ele nos esclarece, foi em fins de 1899 que ocorreram os primeiros ensaios de medida do desenvolvimento da inteligência. Estes estudos se iniciaram com crianças “anormais” e, posteriormente, foram aplicados em crianças de escolas públicas. Em 1905 foi criada a primeira escala métrica da inteligência.

No segundo sub-item, Simon discorre sobre a organização e uso da escala esclarecendo que o processo para a medida do desenvolvimento mental forma um conjunto de 60 (sessenta) provas (curtas e rápidas) estando elas classificadas segundo a idade média a que correspondem.

Já no terceiro sub-item deste Prefácio, Simon disserta acerca das objeções contra os testes sendo elas, duas, a saber:

- *uma de ordem psicológica*: desejo de se saber quais são as faculdades que intervém para o êxito das respostas dadas durante os testes (entretanto, conforme Simon afirma, isto é impossível de se responder);

- *uma objeção de fato*: as provas da escala bem seriadas (a dúvida seria se a sua dificuldade corresponde realmente a idade indicada).

No sub-item seguinte, Simon trata sobre “as aplicações” pontuando porque os testes são úteis e onde eles são aplicados (deficiências mentais, criminalidade, meios escolares). Já no quinto sub-item, Simon volta sua atenção para a “seleção dos anormais mentais” esclarecendo que a escala é utilizada para a seleção de crianças cuja fraqueza de inteligência necessita a matrícula em classes especiais ou internatos. Por outro lado, a escala também permite a organização de classes chamadas de elite, isto é, classes formadas com crianças de inteligência superior (“bem-dotados”).

No sexto e último sub-item, Simon volta-se para a “orientação profissional” afirmando que para cada profissão há um grau mínimo de inteligência necessária.

### **1.3.4 – A medida do desenvolvimento da inteligência.**

Os autores iniciam a obra com algumas “Observações Geraes”, a saber:

1) *Condições necessárias para uma boa experiência*: os autores esclarecem que as experiências devem ser preparadas antecipadamente; que o local onde se dará o exame deve ser silencioso; que o examinador deverá, de preferência, permanecer a sós com a criança;

2) *Ordem em que as questões devem ser apresentadas*: os autores afirmam que não há necessidade em seguir a ordem hierárquica das questões dispostas. Entretanto, eles sugerem iniciar com uma pergunta mais clínica (nome e sobrenome) onde se travará um diálogo com a criança;

3) *Como se deve perguntar, como insistir, como acolher as respostas*: os autores afirmam que não se deve modificar a forma em que estão propostas as questões; que não se deve auxiliar a criança com outras explicações, devendo o professor estimular/encorajar esta última não criticando-a;

4) *Notação das respostas*: os autores esclarecem que o professor deve usar um caderno e uma ficha, onde os resultados significam:

+ (prova satisfatoriamente resolvida);

- (fracasso);

-? (mais próxima ao fracasso que do êxito);

+! (resultado excelente);

-! (resultado francamente negativo).

Neste ínterim, eles explicam que o teste não deve ser realizado por qualquer um, mas por um especialista. São eles próprios que afirmam:

*para que o resultado tenha valor científico, é absolutamente necessario que quem realize as experiencias tenha feito a aprendizagem necessaria, num laboratorio de pedagogia, ou possua, a fundo, a pratica da experimentação psychologica. Para quem não esteja familiarizado com esse genero de estudos, faz-se necessario um periodo de iniciação, que deve prolongar-se, no minimo, por cinco sessões de duas horas cada uma, sob direcção autorizada, e nas quaes examine uma vintena de crianças (1929, p. 37-38 – grifos do próprio autor).*

#### 5) Utilização e leitura das notas:

Os autores esclarecem como deve interpreta-se a coluna de resultados sendo isto descrito da seguinte forma:

*Criança regular ou normal* (quanto ao desenvolvimento da inteligência): nível de sua idade;

*Criança avançada*: um nível superior de um ano, dois ou mais;

*Criança retardada*: um nível inferior em um, dois anos ou mais em relação à sua idade.

Para concluir esta última observação, Binet e Simon tratam sobre o “quociente de inteligência” criado por Stern e vulgarizado por Terman.

Assim, após estas observações, eles descrevem os testes. Aqui, não iremos descrever detalhadamente cada teste, mas apenas pontuar seu título com a respectiva idade recomendada para cada um deles.

Entretanto, podemos ressaltar que cada teste vem acompanhado de duas explicações: uma de “técnica” onde é descrita a forma pela qual deve dar-se a realização do teste e “apreciação das respostas”, onde há uma explicação das respostas esperadas e de que forma o examinador deve avaliar estas respostas dadas. Na maioria das vezes, as respostas esperadas como corretas são prontas, fechadas e/ou acabadas.

### **1.3.5 – Descrição dos testes.**

- 1) Dar o nome e sobrenome (3 anos);
- 2) Mostrar o nariz, os olhos e a boca (3 anos);
- 3) Repetição de números:  
Dois números – 3 anos; três números – 4 anos; cinco números – 8 anos; sete números – 15 anos.
- 4) Teste das gravuras:  
Resposta por enumeração – 3 anos; resposta por descrição – 7 anos; resposta por interpretação – 15 anos.
- 5) Repetição de frases:  
Frase de 6 sílabas – 3 anos; frase de 10 sílabas – 5 anos; frase de 26 sílabas – 15 anos.
- 6) Dizer o sexo (4 anos);
- 7) Nomear objetos usuais (4 anos);
- 8) Comparar duas linhas (4 anos);
- 9) Teste dos pesos:  
Comparar dois pesos – 5 anos; ordenação dos cinco pesos – 10 anos;
- 10) Copiar um quadrado, um losango:  
Quadrado – 5 anos; losango – 6 anos;
- 11) Teste das moedas:  
Contar quatro tostões – 5 anos; contar treze tostões – 6 anos; contar nove tostões – 7 anos; dar troco – 9 anos; reconhecer a moeda divisionária, corrente – 9 anos;
- 12) Jogo de paciência – 5 anos;
- 13) Distinguir a manhã e a tarde – 6 anos;
- 14) Definições:  
Definição pelo uso – 6 anos; definição superior ao uso – 9 anos; o silêncio, a simples repetição, as designações por gestos significam ausência completa de resposta;
- 15) Comparação de figuras, do ponto de vista estético (6 anos);
- 16) Mão direita, orelha esquerda (7 anos);
- 17) Teste de ordem tríplice (7 anos);
- 18) Teste das cores (7 anos);
- 19) Comparar duas coisas, de memória (8 anos);
- 20) Contar ao inverso, de 20 a 0 (8 anos);
- 21) Figuras incompletas (8 anos);
- 22) Dar a data do dia: dia, mês, ano (8 anos);

- 23) Enumerar os meses (9 anos);
- 24) Responder a perguntas fáceis e difíceis:  
Perguntas fáceis – 9 anos; perguntas difíceis – 10 anos;
- 25) Teste dos dois desenhos (10 anos);
- 26) Crítica de frases absurdas (10 anos);
- 27) Organizar uma sentença incluindo três palavras dadas:  
Há três idéias autônomas – s/ idade; há duas idéias autônomas – 10 anos; há uma única idéia central, coordenando as demais – 12 anos;
- 28) Resistir a sugestão – 12 anos;
- 29) Dizer mais de sessenta palavras em três minutos – 12 anos;
- 30) Explicação de conceitos abstratos – 12 anos;
- 31) Reconstruir sentenças em desordem – 12 anos;
- 32) Encontrar três rimas para uma palavra dada – 15 anos;
- 33) Teste dos “fatos diversos” – 15 anos;
- 34) Imaginar um recorte – adulto;
- 35) Reconstruir um triângulo – adulto;
- 36) Diferença entre conceitos abstratos – adulto;
- 37) Rei, presidente: quais as diferenças entre ambos – adulto;
- 38) Resumir um pensamento de Hervieu – adulto.

Ao fim da descrição dos testes, há uma “Tabella das condições suficientes para passagem nos testes, em que a perfeição não é exigida”, a saber:

Repetição de numeros .....	1 boa resposta em 3
Gravuras .....	2 boas respostas em 3
Ordenação dos cinco pesos .....	2 boas respostas em 3
Definições .....	3 boas respostas em 5
Comparar 2 objectos de memoria .....	2 boas respostas em 3
De 20 a 0 .....	Tolerancia de um erro
Lacunas de figuras .....	3 boas respostas em 4
Data do dia .....	Tolerancia quanto ao dia do mez
Serie dos mezes .....	Tolerancia de um erro
Questões faceis .....	2 boas respostas em 3
Questões difíceis .....	3 boas respostas em 5

2 desenhos de memoria .....	1 e meia em 2
Phrases absurdas .....	3 boas respostas em 5
Resistir á suggestão .....	2 boas respostas em 3
Explicação de conceitos abstractos .....	2 boas respostas em 3
Phrases em desordem .....	2 boas respostas em 3
Diferença entre conceitos abstractos .....	2 boas respostas em 3

Após esta tabela, a obra é finalizada com alguns quadros dos testes (é um anexo das descrições dos testes, com desenhos, gravuras e números, isto é, são elucidações de materiais para a aplicação dos testes).

P.S.: No fim da obra há apenas um Índice estruturado da seguinte forma:

Prefacio do traductor

Prefacio do Dr. Simon

#### I – Observações geraes.

1 – Condições necessarias para uma boa experiencia.

2 – Notação das respostas.

3 – Escala dos testes.

#### II – Descrição dos testes.

I – Dar o nome e sobrenome

II – Mostrar o nariz, olhos e bocca

III – Repetição dos numeros

IV – Teste das gravuras

V – Repetição de phrases

VI – Dizer o sexo

VII – Nomear objectos usuaes

VIII – Comparar duas linhas

IX – Teste dos pesos

X – Copiar um quadrado, um losango

XI – Teste das moedas

XII – Jogo de paciencia

XIII – Distinguir a manhã e a tarde

XIV – Definições

XV – Comparações estheticas

- XVI – Mão direita, orelha esquerda
- XVII – Ordem triplice
- XVIII – Teste das cores
- XIX – Comparar duas coisas, de memoria
- XX – De 20 a 0
- XXI – Figuras incompletas
- XXII – Dar a data do dia
- XXIII – Enumerar os mezes
- XXIV – Responder perguntas faceis e difficeis
- XXV – Teste dos dois desenhos
- XXVI – Criticar phrases absurdas
- XXVII – Organizar uma sentença, incluindo tres palavras
- XXVIII – Resistir á suggestão
- XXIX – 60 palavras em tres minutos
- XXX – Explicação de conceitos abstractos
- XXXI – Reconstruir sentenças em desordem
- XXXII – Testes das rimas
- XXXIII – Testes dos factos diversos
- XXXIV – Imaginar um recorte
- XXXV – Reconstruir um triangulo
- XXXVI – Diferença entre conceitos abstractos
- XXXVII – Rei, presidente
- XXXVIII – Pensamento de Hervieu

Tabella resumindo as condições sufficientes para passagem dos testes, em que a perfeição não é exigida.

Quadro dos testes.

#### ***1.4 – Uma breve consideração sobre as obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos.***

Após a apresentação destas três obras, devemos, agora, nos perguntar por que justamente elas foram escolhidas por Lourenço Filho como obras importantes a serem traduzidas e editadas pela Coleção *Biblioteca de Educação*. Para tanto, basta lembrarmos a importância que a psicologia – enquanto “nova” ciência – adquiria naquele contexto. Aqui, são elucidativas as seguintes palavras de Lourenço Filho:

Para praticar realmente a educação funcional, o mestre terá que renovar a sua philosophia do conhecimento, terá que estudar a nova psychologia, saber por que se faz e como se faz (1930, p. 58).

Desta forma, podemos compreender que este intelectual traz à tona estas obras para a Coleção alegando que os mestres tinham necessidade de um novo preparo técnico e as obras editadas pela Coleção fariam justamente isso: forneceriam um “novo” preparo técnico onde o professor teria um maior conhecimento psicológico sobre a infância, adquirindo, também, um espírito criador e uma mais sólida e rica cultura real. Ou seja, os professores teriam que estudar a ‘nova psicologia’ cabendo a eles saber ‘porque se faz e como se faz’ e isso seria garantido a partir do momento que eles lessem as obras editadas pela Coleção.

No Prefácio da obra “*Psychologia Experimental*”, de Henri Piéron, Lourenço Filho afirma que este psicólogo apóia-se na filosofia natural do comportamento humano justificando a importância desta obra para a Coleção com as seguintes palavras:

[...] este é um livro de “iniciação ao estudo da psychologia experimental (...) não só por parte de uma autoridade como o é o director do Laboratório de Psychologia da Sorbonne, mas também por coincidir a orientação em que foi vasado, com a mais rasoavel e fecunda orientação da psychologia contemporanea” (s/ data, p. 6).

Para Lourenço Filho, a obra social, isto é, a educação deve ser realizada por meios biológicos de adaptação do comportamento. Segundo ele, em sua estrutura

íntima, os meios de educação são sempre biológicos, onde educação é igual a adaptação sendo esta última igual a sistematização da conduta. Esta sistematização, conforme Lourenço Filho esclarece, só é possível por processos que influam sobre o aparelho coordenador da conduta, ou seja, o sistema nervoso.

Para este intelectual, educar é: “[...] influir na organização das conductas motrizes de conservação e defesa da vida, directas e immediatas, e nas de organização social do pensamento, para reacções indirectas e mediatas (1930, p. 23).

Defendendo que à fisiologia e à psicologia cabe fornecer os meios da educação, Lourenço Filho define o fenômeno educativo da seguinte forma:

O phenomeno educativo é um phenomeno biologico, na sua estrutura essencial, condicionada e limitada pelo contingente hereditario, pelo temperamento e capacidade organica. Não ha sahir daí. Logo, á physiologia e á psychologia cabe fornecer os meios da educação (1930, p. 23).

Diante disto, podemos compreender a importância que a figura e a obra de Henri Piéron têm para Lourenço Filho, pois esta obra (*Psychologia Experimental*) traz à tona uma sistematização dos conhecimentos proporcionados com os estudos advindos através da psicologia e da biologia; daí a relevância desta obra para a Coleção.

Já no Prefácio da obra “A escola e a psychologia experimental”, de Ed. Claparède, Lourenço Filho exalta a concepção funcional da educação, advinda com os estudos de Claparède. São suas as palavras:

A concepção *funcional* da educação consiste em tomar a creança como centro de todo o trabalho escolar, programmas e processos de ensino, e em considerar esse trabalho como uma adaptação progressiva dos processos mentaes a certas acções determinadas (LOURENÇO FILHO, 1928, p. 7).

Entretanto, para este intelectual, o vocábulo “ensino ou aprendizado ativo” pode ter duas acepções distintas, a saber:

Numa, apresenta, realmente, um sentido funcional. *É activa*, nesse sentido, *toda reacção que corresponde a uma necessidade, que tem sua origem num interesse, suscitado no proprio individuo que actúa*. Oppõe-se, assim, á idéa de coacção, de obediencia passiva, de repugnancia pelo trabalho, ou indiferença por elle. Noutro sentido, pode significar simplesmente *movimentação, expressão exterior, trabalho visivel*. Oppõe-se á immobilidade, ao ensino verbal passivo. Ora, nesta accepção, a actividade não é condição sufficiente do que verdadeiramente se deve chamar *ensino funcional*. A creança pode ser obrigada a movimentar-se, sem que lhe dêem habitos educativos e o senso normal do trabalho (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 57-58 – grifos do próprio autor).

Assim, Lourenço Filho assinala a importância desta obra para a Coleção afirmando que o livro traz à tona os pontos capitais da pedagogia de Claparède, isto é, a obra traz à tona um esclarecimento sobre a psicologia funcional; daí sua importância para o professorado da época. Além disso, a obra tem relevância pelo fato de que seu autor se “filia á corrente actual da philosophia pragmatista, representada na educação americana por uma pleiade dos mais notaveis espíritos. Ella se inspira por inteiro na applicação scientifica á technica educativa” (LOURENÇO FILHO, 1928, p. 9).

No Prefácio da terceira e última obra apresentada – *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*, de Alfred Binet e Th. Simon – Lourenço Filho exalta o valor histórico que esta obra possui, pois ela foi o “ponto de partida de todo o movimento actual de testes mentais” (a importância do estabelecimento da “norma bio-estatística da idade mental” – 1929, p. 5). Além disso, a obra traz à tona o conhecimento de um “processo de medida psychologica sem aparelhamento complicado” (LOURENÇO FILHO, 1929, p. 5)

Aqui, devemos ressaltar que, segundo Lourenço Filho, os mesmos processos científicos de organização dos “testes psicológicos” fornecem elementos para a organização da medida objetiva de todo o trabalho do mestre. Conforme ele esclarece, além dos testes psicológicos, há os testes pedagógicos ou de escolaridade - “[...] são meios pelos quais se pode verificar o andamento do ensino” (1930, p. 27); - estes meios

permitem a organização de normas de uma verdadeira “pedagogia experimental”. Entretanto, estes testes não são processos de ensino, são meios de verificação.

Desta forma, os testes psicológicos intervêm antes do ensino e os testes pedagógicos só se empregam depois do ensino. Em relação aos testes, Lourenço Filho afirma:

“Os testes pedagógicos” [...] podem, é certo, fornecer elementos de certeza para úteis transformações dos processos em uso, substituindo o critério do julgamento subjectivo da sciencia. Ajustam as hypotheses aos factos. Fornecem elementos de critica positiva (1930, p. 27).

Daí, então, a importância da inclusão desta obra para a Coleção, pois ela traz à tona os princípios capitais dos testes mentais, iniciados com Alfred Binet e Th. Simon.

Diante, então, destas considerações, podemos compreender porque Lourenço Filho escolheu estas obras para serem traduzidas e editadas pela Coleção *Biblioteca de Educação*: elas forneceriam a base teórica e metodológica necessária para a ‘nova’ formação do professorado brasileiro daquele contexto.

Entretanto, neste íterim, alguns questionamentos se fazem necessários: até que ponto estas obras influenciaram a concepção educativa de Lourenço Filho? Em que medida a concepção de criança e desenvolvimento infantil presente nestas três obras é a mesma defendida por Lourenço Filho?

Passemos, então, para a apresentação das seguintes obras escritas por Lourenço Filho: *Introdução ao estudo da escola nova* e *Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* para que, assim, possamos responder as perguntas suscitadas anteriormente e, finalmente, desvelar e analisar qual concepção de criança e desenvolvimento infantil está presente não só nas obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos, como também por Lourenço Filho.

*Parte II – Apresentação das obras escritas por Lourenço Filho.*

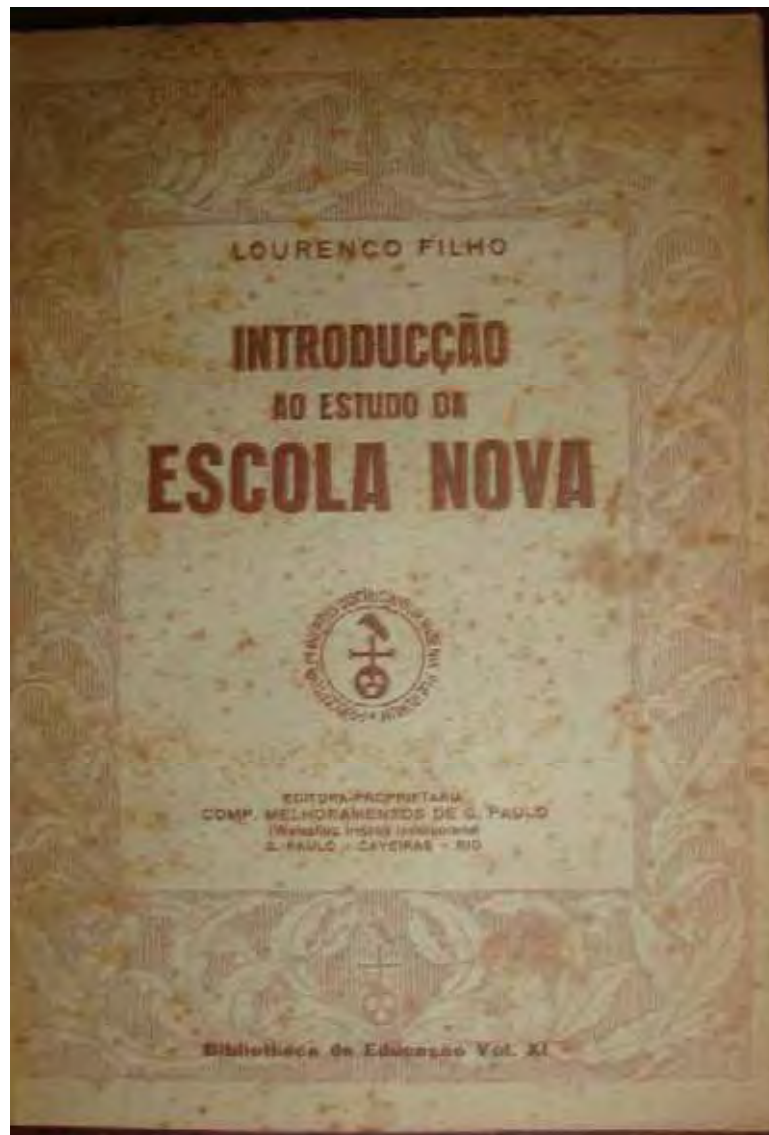
**1.5 – Introdução ao estudo da escola nova (volume XI)<sup>18</sup>.**

*Autor:* Lourenço Filho

*Ano:* 1930.

235 páginas.

Obra depositada no CRPHE e no Acervo Álvaro Guião.



Capa da obra *Introdução ao estudo da escola nova*, de Lourenço Filho.

---

<sup>18</sup> De acordo com os dados levantados, no período compreendido entre 1927-1947, esta obra teve duas edições: a primeira em 1930 com uma tiragem de 12.000 exemplares e a segunda em 1943 com 2.000 exemplares totalizando, então, duas tiragens com 14.000 exemplares.

### **1.5.1 – Prefácio da obra escrito em Maio de 1930 por Lourenço Filho intitulado “Prefacio”.**

Lourenço Filho inicia este Prefácio esclarecendo que a maioria das obras voltadas para a educação renovada são ‘cópias” da bibliografia europeia e americana, possuindo caráter de doutrina. Assim, esta obra é uma introdução ao assunto: é um “estado isento, objectivo, em que as coisas se descrevem e se comparam, mais do que se julgam” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 8).

Posteriormente, Lourenço Filho afirma a necessidade das escolas brasileiras se adequarem aos princípios da escola nova ressaltando que falta no país “nucleos superiores de elaboração de um pensamento nacional” (1930, p. 9) que busquem lá fora o método e o incentivo de novas idéias decifrando aqui, “dentro de nós mesmos, as nossas proprias incognitas” (1930, p. 9)

Assim, a importância desta obra para a Coleção é justificada como um caminho a ser seguido pelos mestres primários, pois ela concorre “para a coordenação de informações dispersas, para o estímulo ao estudo de certos problemas de organização e eficiência do trabalho escolar” (1930, p. 9).

Diante disto, o Prefácio é concluído com Lourenço Filho ressaltando que as lições compendiadas na obra “foram desenvolvidas pelo autor, num modesto curso, que realizou, no Instituto de Educação” (1930, p. 9).

### **1.5.2 – Introdução ao estudo da escola nova.**

Esta obra está dividida em cinco lições. A primeira e mais extensa delas volta-se para uma explicação sistemática sobre o que deve se entender por escola nova. Voltemos, então, nossa atenção para esta primeira lição, intitulada “Que se deve entender por Escola Nova?”.

Nela, Lourenço Filho traz à tona trinta e seis itens sobre a escola nova, a saber:

1) *A escola nova*, onde ele explica o que significa o termo “escola nova”;

2) *O movimento renovador atual*: Lourenço Filho discorre sobre a intensidade que o movimento renovador vive no momento, especialmente após a 1ª Guerra Mundial. São suas as palavras:

Mal refeita ainda do cataclysmo que foi a guerra mundial, a humanidade se volta para as gerações de amanhã, na ansia de um destino melhor, incansavelmente buscado. Fatigado de

emendar e corrigir, o homem feito volve as vistas para a creança, para a lymph pura, ou menos contaminada, das fontes. Em todos os paizes, politicos esclarecidos prégam a educação do povo, como condição de equilibrio social, mais duradouro e perfeito. Philosophos e pensadores, põem, nella, o ideal da união futura de todas as raças, de todas as nações... (1930, p. 12).

3) *O progresso das ciências biológicas*, onde Lourenço Filho esclarece que foi o progresso das ciências biológicas e em particular, o da psicologia, que permitiu o formidável movimento renovador de hoje.

4) *Confusão de valores*: o autor discorre sobre a confusão de valores que permeia a escola nova ressaltando que há uma literatura pedagógica “boa” e “mau”.

5) *Duas espécies de problemas*: conforme Lourenço Filho esclarece, há duas categorias de tendências – a de crítica social e filosófica (crítica dos fins da velha educação); - a de crítica psicológica pura (crítica dos meios da técnica escolar).

6) *A visão social da obra da escola*: segundo Lourenço Filho,

A primeira larga e benefica tendencia social da educação de hoje é para encarar a escola – instituição de educação intencional e systematica, por excellencia – como *orgão de reforçamento e systematisação de toda a acção educativa da comunidade*, não órgão que a ella se possa oppôr, ou della se possa desligar (1930, p. 15 – grifos do próprio autor).

Desta forma, a ciência da educação ou da sociologia educacional é ressaltada como importante justamente por ensinar/esclarecer que a educação é a socialização da criança.

7) *1ª consequência – a “escola única”*: segundo Lourenço Filho,

*A integração da escola, na acção geral educativa de cada comunidade*, para que a ella possa servir, com equilibrio, como factor de maior civilisação, adaptando o homem ao seu

meio, - eis a primeira e importantíssima conclusão da escola nova (1930, p. 17 – grifos do próprio autor).

8) *2ª conseqüência – instituições post e peri escolares*: aqui, Lourenço Filho afirma que a escola primária deve ensinar as crianças a ler, escrever e contar sendo ela um tempo de assimilação e de diferenciação individual.

Diante disto, ele defende o desenvolvimento de instituições post e peri escolares, isto é, bibliotecas, cinemas educativos, círculos de pais e mestres, etc.

9) *3ª conseqüência – a escola do trabalho em comunidades*: para o autor, na escola renovada, as crianças devem aprender a trabalhar em grupo, em comunidade (solidariedade da vida social).

Segundo ele, os desígnios da nova pedagogia podem assim ser expressos:

Concorrendo para formar “cidadãos do mundo”, a escola nova não pretende apagar o sentimento nacional, nem isso seria de todo possível, mas purificá-lo na compreensão de uma humanidade melhor. Escola, como elemento de comunidade, não apenas escola literária; escola do trabalho, e do trabalho solidário; escola única, a todos aberta e capaz de homogenizar primeiro, e diferenciar depois, cada nova célula social, em proveito da comunidade – eis os desígnios da nova pedagogia social (1930, p. 21-22).

10) *Novos fins, novos meios*: para Lourenço Filho, os novos fins propostos pelo movimento renovador, exigem novos meios sendo a educação intencional uma obra social, na proposição de seus fins.

Desta forma, a obra social, isto é, a educação deve ser realizada por meios biológicos de adaptação do comportamento. Segundo ele, em sua estrutura íntima, os meios de educação são sempre biológicos, onde educação é igual a adaptação sendo esta última igual a sistematização da conduta. Esta sistematização, conforme Lourenço Filho nos esclarece, só é possível por processos que influam sobre o aparelho coordenador da conduta, ou seja, o sistema nervoso.

Para este intelectual, educar é: “[...] influir na organização das conductas motrizes de conservação e defesa da vida, directas e immediatas, e nas de organização social do pensamento, para reacções indirectas e mediatas (1930, p. 23).

Defendendo que à fisiologia e à psicologia cabe fornecer os meios da educação, Lourenço Filho define o fenômeno educativo da seguinte forma:

O phenomeno educativo é um phenomeno biologico, na sua estructura essencial, condicionada e limitada pelo contingente hereditario, pelo temperamento e capacidade organica. Não ha sahir dahí. Logo, á physiologia e á psychologia cabe fornecer os meios da educação (1930, p. 23).

11) *A base biológica*: neste item, o autor afirma que a fisiologia demonstra a importância do fator biológico puro na obra da educação. Ao tratar sobre a eugenia, Lourenço Filho afirma que ela é importante por ser uma obra de preservação e profilaxia social.

Segundo ele, ao âmbito estrito da escola, cabe o trabalho de formação física, de defesa da saúde dos escolares, da adaptação dos processos e andamento do ensino à sua capacidade vital.

12) *Caráter eminentemente psicológico da ação educativa*: conforme Lourenço Filho nos esclarece, a nova compreensão da necessidade de cultura física garante o caráter eminentemente psicológico da ação educativa.

13) *Os problemas psicológicos na organização escolar*: segundo Lourenço Filho, há dois problemas psicológicos na organização escolar: um voltado para o problema estatístico da organização (da boa organização de classes resulta a maior ou menor eficiência do ensino, produção ou rendimento escolar) e, outro, voltado para o problema da própria dinâmica da aprendizagem (de cada nova filosofia do espírito decorre uma nova atitude em face do problema da educação).

14) *Os recursos psicológicos para a organização estatística*: Lourenço Filho inicia este item discorrendo sobre o problema de diagnóstico mental afirmando que os estudos psicológicos são dominados por uma compreensão genética.

Segundo ele, os testes psicológicos são meios práticos – pequenas provas – para as investigações necessárias à classificação dos indivíduos. São suas as palavras:

Por elles (os testes psicológicos) não só se chega á organização racional de classes homogeneas, ao ensino selectivo e diferenciado (ou “sob medida”, como lhe chamou Claparède)

mas ainda á classificação científica dos *anormaes de intelligencia*, á organização de classes ou escolas para os *super-normaes*, á orientação e selecção profissional, á discriminação dos temperamentos e aptidões especiaes (1930, p. 26-27 – grifos do próprio autor).

15) *A pedagogia experimental – os testes*: segundo Lourenço Filho, os mesmos processos científicos de organização dos “testes psicológicos” fornecem elementos para a organização da medida objetiva de todo o trabalho do mestre. Conforme ele esclarece, além dos testes psicológicos, há os testes pedagógicos ou de escolaridade - “[...] são meios pelos quais se pode verificar o andamento do ensino” (1930, p. 27); - estes meios permitem a organização de normas de uma verdadeira “pedagogia experimental”. Entretanto, estes testes não são processos de ensino, são meios de verificação.

Desta forma, os testes psicológicos intervêm antes do ensino e os testes pedagógicos só se empregam depois do ensino. Em relação aos testes, Lourenço Filho afirma:

“Os testes pedagógicos” [...] podem, é certo, fornecer elementos de certeza para uteis transformações dos processos em uso, substituindo o criterio do julgamento subjectivo da sciencia. Ajustam as hypotheses aos factos. Fornecem elementos de critica positiva (1930, p. 27).

16) *Os recursos psicológicos para a organização dinâmica*: logo no início deste item, Lourenço Filho afirma:

“A pedagogia experimental” [...] não offerece nenhum systema, nem é por si só uma sciencia. Não resolve tambem problemas de finalidade. Dá apenas os meios praticos para verificação objectiva, a qual deve ir, pouco e pouco, substituindo os meios de apreciação méramente subjectiva, ou pessoal, dos mestres. Mas a psychologia não se contenta com offerecer esses recursos á pedagogia. Pretende, mais, offerecer bases para a critica da essencia mesma do trabalho educativo (1930, p. 28).

Além disso,

[...] como sciencia pura, desinteressada, a psychologia vae revendo, de pesquisa em pesquisa, a concepção do funcionamento do espírito, vae indicando como surgem e se desenvolvem as conductas, como reciprocamente ellas actuam umas sobre outras, como enfim se solidarisam e se systematisam na producção da personalidade. Procura dizer *o que é, não o que deve ser* (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 28 – grifos do próprio autor).

Para este educador, a pedagogia é um “conjunto de principios e doutrinas, visando a orientação e a produção do trabalho educativo” (1930, p. 29). Desta forma, ela não pode ter caráter de ciência, pois varia no tempo e no espaço, não verificando as relações entre os fenômenos. Com isso, para Lourenço Filho, a pedagogia propõe um plano de ação pretendendo influir nos destinos do homem. Por esta razão, ela deve ter uma larga base filosófica (de que não pode prescindir).

Após esta explicação, Lourenço Filho ressalta a superioridade da psicologia ao afirmar que a filosofia só é ciência quando subsidiada pela psicologia. Desta forma, a psicologia influi duplamente nas concepções da pedagogia: “[...] indirectamente, esclarecendo seus problemas teleologicos, *atravez da philosophia*; directamente, fornecendo os principios da sciencia pura, para applicação pratica, *para a technica educativa*, propriamente dita” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 29 – grifos do próprio autor).

Caminhando para a conclusão deste item, o autor mais uma vez exalta a “psicologia atual” ao afirmar que ela oferece recursos para a crítica e organização dos problemas estatísticos da organização escolar como também para a crítica e organização da própria dinâmica do ensino.

17) *A filosofia do conhecimento, através dos tempos*: Lourenço Filho inicia este item afirmando o quão importante é assinalar as grandes fases pela qual tem passado a filosofia do conhecimento, pois isto mostra que a educação é o reflexo da filosofia da época e que o mestre é o intérprete do meio social a que pertence e a que deve servir.

18) *Na Antiguidade*: aqui, Lourenço Filho explica a forma pela qual o conhecimento era entendido na Antiguidade.

19) *Na Idade Média*: o autor explica como o conhecimento era entendido na Idade Média.

20) *Na Renascença e na Idade Moderna*: neste item, Lourenço Filho explica como o conhecimento era entendido na Renascença e na Idade Moderna destacando a concepção mecanicista do espírito – *substratum* de toda a psicologia do século XIX – isto é, a psicologia das sensações. Segundo ele, esta concepção deu origem à compreensão genética do espírito.

21) *Transformação do ensino verbal – Comenius*: o autor inicia este item destacando a importância do ensino verbal e esclarecendo que, para Comenius, nenhum conhecimento podia ser dado senão pelos sentidos; era preciso partir das coisas para depois dar as palavras devendo o professor proceder do simples para o complexo.

22) *A escola popular – Rousseau*: neste item, Lourenço Filho exalta a Revolução Francesa, pois foi ela quem proclamou o direito do povo à educação, cabendo ao Estado o dever de fornecê-la como consequência natural da organização democrática.

Segundo Lourenço Filho, Rousseau foi o primeiro a desenvolver uma concepção de um governo democrático baseada na educação popular. A idéia capital de sua pedagogia é a volta à natureza: o homem, bom e livre em si mesmo, é corrompido pela vida social, civilizada. Segundo Lourenço Filho, Rousseau possui um pensamento crítico-naturalista do neo-humanismo.

23) *O ensino intuitivo – Pestalozzi*: segundo Lourenço Filho, Pestalozzi foi o realizador prático para que a educação infantil fosse concretizada por meios objetivos ou intuitivos. Neste item, ele lista os postulados do sistema pestalozziano.

24) *Sistematização das idéias acerca do ensino intuitivo*: segundo Lourenço Filho, Herbart (1776-1841) foi o criador da pedagogia com base científica sendo o responsável pela sistematização das idéias acerca do ensino intuitivo.

Conforme Lourenço Filho nos esclarece, a instrução educativa para Herbart está baseada nos princípios da organização genética do espírito que robustece e predispõe o aluno a descobrir por si. Neste contexto, o interesse para Herbart é a mola que excita a aquisição do saber e, portanto, a direção das idéias que vão depois nortear a ação.

Para Lourenço Filho, toda a psicologia de Herbart é essencialmente intelectualista. São suas as palavras:

A concepção de Herbart pode ser resumida assim: as idéas novas se relacionam sempre com as já adquiridas, pelo phenomeno que elle chamou de apercepção. Todo o ensino se deve graduar, pois, na sua producção e organização, pelas relações possiveis entre as novas idéas e as já adquiridas. O caminho é ir da representação ao interesse, pela apercepção. O interesse formará assim o sentimento, o desejo, a vontade (1930, p. 39).

Desta forma, Lourenço Filho conclui este item descrevendo os quatro passos formais de Herbart, a saber: clareza, associação, sistematização e aplicação.

25) *Influência das doutrinas de Herbart*: neste item, o autor ressalta a importância de Herbart para as doutrinas psicológicas de seu tempo afirmando que ele foi o responsável pela metodização das lições em passos formais (primeira aplicação da compreensão genética do trabalho intelectual). Segundo Lourenço Filho, a essência da pedagogia de Herbart era a idéia da formação da vontade, da organização do caráter pela instrução bem dirigida. Para Herbart, conforme Lourenço Filho explica, cada idéia, por meio do interesse, tende a transformar-se em ação (vontade). Logo, vontade e atividade estão na esfera das idéias onde educação é igual a instrução.

Assim, para Lourenço Filho, a psicologia de hoje rejeita a doutrina essencialmente intelectualista de Herbart por esta defender que a escola deve agir sobre as idéias para a formação do caráter. Ainda segundo Lourenço Filho, esta filosofia intelectualista de Herbart chegou até nós na forma enciclopédica dos programas escolares, na separação lógica das matérias (ensino discriminado/ doutrina do ensino formal).

26) *A filosofia atual*: neste item, Lourenço Filho ressalta que as tendências do pensamento filosófico atual são múltiplas e contraditórias.

27) *Filosofia e educação*: segundo Lourenço Filho, o que importa não é a visão geral dos quadros filosóficos atuais, mas somente a filosofia do conhecimento e, em particular, da gênese do conhecimento para demonstração de sua influência sobre as modernas técnicas de educação sendo a educação, neste contexto, expressão natural da vida social refletindo as transformações da existência humana.

28) *Ciência e filosofia*: aqui, o autor afirma que a psicologia constitui-se como ciência natural, como um ramo da biologia. Ou seja, para Lourenço Filho, a psicologia é uma ciência biológica fundada na observação e na experiência.

Segundo ele, a diferença existente entre a filosofia e a ciência pode assim ser expressa: “A sciencia diz o que é, não o que deve ser. A philosophia pretende indicar ao homem justamente o que deve ser, não o que é” (1930, p. 44).

29) *As grandes tendências da psicologia científica*: Lourenço Filho inicia este item discorrendo sobre o surgimento da psicologia científica e sobre o objeto que ela se debruça apontando as tendências que a permeiam (*tendência biológica* – psicologia comparada e genética; *tendência interpretativa* – psicologia do comportamento; *tendência estruturalista* – a “gestalt psychologie”).

30) *Caracteres gerais da filosofia atual do conhecimento, com base na psicologia científica*: segundo Lourenço Filho, o primeiro caráter expressa a compreensão genética dos fenômenos (procura-se explicar o superior pelo inferior – concepção naturalista do conhecimento). O segundo volta-se para uma compreensão vitalista dos fenômenos, em substituição às explicações intelectualistas de outrora. Já o terceiro e último caráter expressa uma tendência sintética, em oposição a analítica.

31) *Conseqüência pedagógica*: neste item, Lourenço Filho ressalta que a crítica sociológica mudou essencialmente os fins da educação e a psicologia, os meios. Frente à esta constatação, ele lista as conseqüências que isto acarretou para o campo educacional.

32) *Escola nova e escola ativa*: aqui, o autor explica qual a diferença entre a escola nova e a escola ativa:

Em primeiro lugar, frizemos que a escola activa é uma das manifestações da escola nova, não toda ella. *Escola nova é genero; escola activa, especie nesse genero*. A primeira expressão incluye mais, em si, a revisão dos fins sociaes, uma nova philosophia da educação *in extenso*, uma nova comprehensão da vida e da phase de evidente transformação social que atravessamos (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 56-57 – grifos do próprio autor).

33) *Que é educação ativa ou funcional*: neste item, Lourenço Filho elucida o que se deve entender por ensino ativo ou funcional afirmando, de ante-mão, as duas acepções distintas que o vocábulo “ensino ou aprendizado ativo” pode ter:

Numa, apresenta, realmente, um sentido funcional. *É activa, nesse sentido, toda reacção que corresponde a uma necessidade, que tem sua origem num interesse, suscitado no proprio individuo que actúa.* Oppõe-se, assim, á idéa de coacção, de obediencia passiva, de repugnancia pelo trabalho, ou indiferença por elle. Noutro sentido, pode significar simplesmente *movimentação, expressão exterior, trabalho visivel.* Oppõe-se á immobilidade, ao ensino verbal passivo. Ora, nesta accepção, a actividade não é condição sufficiente do que verdadeiramente se deve chamar *ensino funcional.* A creança pode ser obrigada a movimentar-se, sem que lhe dêem habitos educativos e o senso normal do trabalho (1930, p. 57-58 – grifos do próprio autor).

Desta forma, conforme Lourenço Filho esclarece: “Para praticar realmente a educação funcional, o mestre terá que renovar a sua philosophia do conhecimento, terá que estudar a nova psychologia, saber por que se faz e como se faz” (1930, p. 58). Logo, podemos compreender que é preciso um preparo técnico em que o educador deve ter um maior conhecimento psicológico da infância, um espírito criador, uma mais sólida e rica cultura real.

34) *Escola ativa e “Escola do trabalho”*: aqui, o autor esclarece quais são as diferenças entre a escola ativa e a escola do trabalho:

Podemos, pois, afirmar que a escola do trabalho concebe, antes de tudo, *fins determinados.* A escola activa (tendencia para adaptar o ensino ás leis da psychologia genetica) visa, antes de tudo, *meios especificos para essa adaptação.* O conceito de escola do trabalho é mais complexo, inclue em si conclusões de ordem politica, social e moral; o conceito de escola activa é

mais restricto, não determina *fins*, determina *meios* (1930, p. 62 – grifos do próprio autor).

35) *Princípios capitais da educação ativa ou funcional*: Lourenço Filho inicia este item tratando sobre as diferenças entre a escola tradicional e a escola nova. Posteriormente, ele afirma que o conhecimento não pode ser transmitido, pois ele é uma “auto-criação, uma conquista individual, uma forma de comportamento abreviada ou economizada, por meios simbólicos, técnicos ou da linguagem geral” (1930, p. 63).

Logo, segundo o autor esclarece, na escola funcional, o mestre não transmite conhecimento. Ele reúne condições propícias para que os conhecimentos se elaborem na criança segundo o que ela possa aprender.

Diante destes esclarecimentos, Lourenço Filho lança os seguintes sub-itens:

a) Que é que a criança pode aprender?

Segundo Lourenço, o ponto crucial desta questão está no interesse, pois a criança só aprende aquilo por que se interessa. Desta forma, o importante é saber como o interesse pode provocar a aprendizagem, pois este termo exprime uma relação adequada, de conveniência recíproca entre o sujeito e o objeto.

b) O interesse e o reflexo condicionado.

Neste segundo sub-item, Lourenço Filho disserta sobre Pavlov e o “reflexo condicionado” (“resposta a um excitante que, dantes, era indiferente ao animal” – 1930, p. 66). Segundo ele, o que move o animal não é uma simples associação, mas a necessidade natural, que cria e mantém a associação.

Logo, a repetição do excitante artificial não basta por si só: será preciso que se produza, sempre, no mesmo tempo que a excitação natural. Aqui, são elucidativas as palavras de Lourenço Filho:

O lemma *aprende-se, fazendo* só é verdadeiro pela metade. *aprende-se, fazendo com necessidade*, isto é, sómente quando um excitante artificial *actue conjuntamente com o excitante natural, para substituí-lo por fim*. E a aprendizagem só se conserva, quando as situações em que o excitante artificial *actue*, dahi por deante, correspondam á mesma necessidade (1930, p. 67 – grifos do próprio autor).

Ainda neste sub-item, o autor esclarece que o “reflexo condicionado” – Pavlov – preencheu o abismo existente entre a fisiologia pura e a psicologia sendo que a importância deste reflexo reside justamente no fato dele explicar a noção de interesse:

O interesse não é sinão a necessidade da reacção, cujas bases são physiologicas. Essa necessidade leva o animal ou a criança a agir, de um modo que chamaremos *primario*. O excitante associado levará a agir depois, de um modo *derivado*, isto é, pelo excitante artificial ou condicionado. Diz-se, neste caso, que o individuo aprendeu, incorporou á sua conducta algo que dantes não possuía: *habituou-se*. Toda educação não é sinão uma serie de habitos ou de reflexos condicionados (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 68 – grifos do próprio autor).

c) Noção biológica do interesse: evolução dos interesses.

Segundo Lourenço Filho, é a teoria do reflexo condicionado (estudo das fases de desenvolvimento e organização do individuo, biologicamente considerado) que dá base científica à noção da “variação dos interesses”, segundo a idade.

Para ele, o ensino não se pode fazer segundo o plano lógico das técnicas organizadas pelo adulto (“o que está verificado é que a criança e o adolescente não podem aprender indiferentemente, em qualquer idade, qualquer coisa” – 1930, p. 69), mas segundo as fases de evolução natural da criança e do adolescente.

Nesta discussão,

*Aprender significa adquirir um comportamento modificado, um reflexo condicionado, que habilite o individuo a agir, em determinada circunstancia, de determinada forma. E a aprendizagem, nesta concepção, só se dá quando novos excitantes de comportamento tenham por base o interesse natural, biologico (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 71 – grifos do próprio autor).*

d) A aprendizagem em “situação total”.

Para Lourenço Filho, o ensino deve ser feito em situação total (“a educação não prepara para a vida, mas deve ser a própria vida” – 1930, p. 73-74); daí a importância da globalização do ensino.

36) *Sistematização destes princípios*: neste último item da primeira lição, Lourenço Filho ressalta que a educação funcional não determina que coisas se devam ensinar às crianças: diz apenas como e não para quê.

Após sistematizar estes trinta e seis itens, Lourenço Filho conclui esta primeira lição fazendo um resumo e uma conclusão sobre o assunto tratado (o que se deve entender por escola nova; os pontos essenciais da escola nova - ponto de vista dos fins da educação, ponto de vista político e filosófico; proposição de novos meios de aplicação científica: organização estática e transformação dinâmica do ensino).

Na segunda lição desta obra (intitulada “Os sistemas da educação renovada”), Lourenço Filho disserta sobre os sistemas de educação renovada. Ele inicia esta lição pontuando que a escola nova é um corpo de doutrinas, isto é, um conjunto de princípios e não de técnicas. Para este intelectual, todo mestre deve ter o “scepticismo do instrumento” – propugnado por Wells – ou seja, a desconfiança do ritual vazio ou da mecânica exterior dos processos.

Para Lourenço Filho, os sistemas de educação renovada estão classificados em: sistemas empíricos; sistemas de experimentação e ensaio; sistemas de mais rigorosa aplicação científica.

Posteriormente à estes esclarecimentos, este intelectual explica que a escola nova – como um corpo de doutrinas – só nasceu em nosso tempo, isto é, fim do século XIX para o XX sendo que, para ele, o precursor da escola nova foi Tolstói (por sua profunda intenção social, pela compreensão profética da mudança de civilização, pela compreensão do respeito devido à personalidade da criança).

Voltando, então, sua atenção para os sistemas de educação renovada, Lourenço Filho lista-os detalhadamente da seguinte forma:

- as “public-schools” inglesas;
- Thomas Arnold e a escola de Rugby;
- Sanderson e a escola de Oundle;
- As “new-schools”;
- A escola de Abbotsholme: Reddie;

- A escola de Bedales: Badley;
- A “École des Roches”: Demolins;
- As “Land-Erziehungsheime”: Lietz;
- A “comunidade escolar livre”: Wineken;
- A escola nova de Odenwald: Geheeb;
- A escola do trabalho (“Arbeitsschule”);
- As escolas de experimentação em Leipzig;

*Sistemas independentes:*

- O “Dalton Laboratory Plan”: Helena Parkhurst;
- O sistema de Winneka: Washburne;
- Cousinet e a experiência do ensino público na França;
- Giovanni Gentile e a experimentação nas escolas italianas;
- Lombardo Radice e a “escola serena”.

*Ensaio diversos:*

- Sistema holandês de Ligthart;
- Sistema de complexos;
- Escola de Santiniketan, de Rabindranath Tagore;
- Sistema da pequena cidade de Gary: Platoon System;
- A Escola Regional de Merity (R.J.): Armanda Álvaro Alberto.

Além da descrição detalhada destes sistemas, Lourenço Filho esclarece, ainda, nesta lição, que em 1899 foi fundado, graças aos esforços de A. Ferrière, o “Bureau International des Écoles Nouvelles” sendo que, posteriormente, mais precisamente em 1919, foram assentados os caracteres gerais das escolas novas.

Para finalizar esta segunda lição, o autor faz um resumo e uma conclusão sobre o tema tratado, ou seja, ele faz uma sintética retomada dos sistemas de educação renovada tratados ao longo da lição ressaltando o caráter de universalidade da escola nova.

Já na terceira lição desta obra (intitulada “Os sistemas de educação renovada”), Lourenço Filho discorre sobre “os sistemas de educação renovada”, mais precisamente sobre os sistemas de aplicação científica de Montessori e Decroly.

Para tanto, ele divide a lição nos seguintes itens:

- 1) *Problemas de fins e problemas de meios.*

O autor diferencia os fins da educação (competem à filosofia e não à ciência) dos meios da ação educativa. Para ele, cada mestre possui sua filosofia buscando na ciência os meios para exercer a ação educativa.

2) *A adaptação dos meios aos fins: método.*

Segundo Lourenço Filho, a adaptação dos meios da ação educativa aos fins visados é o que se deve entender por método. Para ele, a filosofia da educação pode ser distinguida da ciência da educação da seguinte forma:

A primeira assignala os varios fins possiveis, critica-os e, ao cabo, escolhe alguns delles, como justos e necessarios. Propõe um idéal. A sciencia da educação, ou sociologia da educação (como a preferem chamar os americanos, *educational sociology*) descreve e estuda, objectivamente, os varios systemas de educação, em função do meio social em que apparecem, annota-lhes as causas e os effeitos. Como sciencia, que é, apresenta-se desinteressada. Não diz qual o systema melhor ou peor; não julga, descreve, concebendo a educação como phenomeno essencialmente social (1930, p. 125 – grifo do próprio autor).

Já a pedagogia pode assim ser definida: “A pedagogia é, a um tempo, conjunto de doutrinas e principios, visando um programma de acção: dá como fixados os fins, e procura adaptar a esses fins uma technica educativa determinada” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 126).

Desta forma, a pedagogia – para Lourenço Filho – se divide em dois ramos principais: clínica (pedagogia experimental) e terapêutica (didática).

3) *O método é uma relação, não uma receita.*

Neste item, o autor esclarece que:

“O método” “depende, de um lado, do conhecimento tão perfeito quanto possivel dos elementos de que disponhamos; de outro, de fins claros e assentados, que pretendemos attingir por meios mais ou menos empiricos, mais ou menos scientificos” (1930, p. 127).

4) *Há sistemas aplicados de educação?*

Segundo Lourenço Filho, desde que os sistemas aplicados passem a ser princípios em ação, claro que sim. Caso contrário, não.

5) *Caracteres dos sistemas aplicados.*

Conforme o autor esclarece neste item, os sistemas aplicados não discutem mais os fins: dão-nos como assentados. Além disso, eles não discutem as teorias científicas: dão-nas como acabadas.

6) *Três grandes sistemas de aplicação científica.*

Neste item, Lourenço Filho esclarece que são três os grandes sistemas de aplicação científica que precisam ser tratados nesta obra: o sistema Montessori, o sistema Decroly e o sistema de projetos – Dewey.

Voltemos, então, com Lourenço Filho nossa atenção para o sistema Montessori.

7) *Gênese do sistema.*

Neste item, o autor discorre sobre a formação de Maria Montessori (a importância da medicina e da “Casa dei Bambini”).

8) *O princípio básico do sistema: a liberdade.*

Segundo Lourenço Filho, a concepção de educação de Montessori é o desenvolvimento: ela vê mais que o ser social; vê também o ser biológico. Para ela, a vida é desenvolvimento e educar será permitir este desenvolvimento através da liberdade (primeiro e mais amplo princípio de sua escola). Desta forma, toda a sua filosofia é vitalista.

9) *Segundo princípio: a atividade.*

Conforme Lourenço Filho esclarece, a liberdade (sinônimo de atividade) – para Montessori – é uma condição necessária ao desenvolvimento da vida, pura e simplesmente. Ainda segundo Lourenço Filho, esta educadora defende a concepção do aprendizado ativo: para ela, não há educação que não seja auto-educação.

10) *Terceiro princípio: a individualidade.*

Segundo Lourenço Filho, toda ação educativa – para Montessori – deve ser dirigida para auxiliar a criança na formação de sua individualidade.

11) *Os processos.*

Neste item, o autor afirma que – para Montessori – o espírito se forma de fora para dentro. Além disso, ele também destaca a importância do material de Montessori (adaptado aos jardins de infância) e suas lições materializadas para o ensino primário. É

ainda neste item que o autor tece as críticas que, para ele, se fazem necessária ao sistema Montessori.

12) *As matérias e as lições.*

Aqui, Lourenço Filho esclarece que as matérias e as lições de Montessori são discriminadas exaustivamente; que ela defende uma formação atomística do espírito. Entretanto, conforme ele próprio afirma, os processos não são imutáveis, pois Montessori é partidária de uma pedagogia baseada na observação objetiva da criança. Assim, o princípio básico de sua didática é a análise dos processos de cultura, o que a leva à educação formal.

13) *Influência das idéias de Montessori.*

Segundo Lourenço Filho, Montessori foi uma continuadora de Froebel sendo que ela deu uma crucial importância para a educação religiosa.

Após esta descrição do sistema Montessori, voltemos nossa atenção para o “sistema de transição: Decroly”.

14) *Gênese do sistema.*

Neste item, Lourenço Filho faz uma sucinta biografia de Decroly pontuando que seu sistema nasceu do ensino de crianças anormais.

15) *Sistema de princípios, não de fórmulas.*

Segundo Lourenço Filho, Decroly não escreveu nenhuma obra sistematizando os princípios de sua pedagogia (“[...] o systema que concebeu é um systema de principios, não de formulas” – LOURENÇO FILHO, 1930, p. 142). Assim, o que há são obras de outros autores que tratam sobre o sistema Decroly.

16) *Princípios capitais.*

Conforme Lourenço Filho esclarece, o importante em Decroly são as idéias teóricas (relativas aos fins da educação) e as idéias práticas (relativas à transformação imediata do trabalho escolar).

Frente a isto, a renovação que Decroly propõe é um sistema de transição entre a escola tradicional e a “escola de amanhã” (preocupação em conciliar o programa da escola clássica com a escola renovada).

Ainda neste item, Lourenço Filho discorre sobre as diferenças de idéias de Decroly em relação à Dewey e Kilpatrick sendo que, para Decroly, o fim último da educação é o desenvolvimento e a conservação da vida. Com isso, Lourenço Filho conclui este item afirmando que o sistema de Decroly é pragmatista, ativista e globalizador.

17) *Os processos: sistema de transição.*

Os processos básicos do sistema de Decroly propõem uma série de medidas, expressas nos itens seguintes.

18) *Prévia classificação dos alunos.*

Conforme Lourenço Filho esclarece, no sistema Decroly, as classes devem ser melhor organizadas tendo como base a homogeneização (“maior homogeneidade das classes, maior rendimento do ensino” – LOURENÇO FILHO, 1930, p. 146), ou seja, Decroly prima pelo ideal da escola seletiva. Como consequência natural da seleção, há as classes paralelas (para as crianças adiantadas)

19) *Redução do efetivo das classes.*

Segundo Lourenço Filho, o efetivo de cada classe, para Decroly, deve ser reduzido.

20) *Modificação do programa.*

Lourenço Filho inicia este item ressaltando a importância das idéias associadas para Decroly (estudo da criança e do ambiente em que vive). Posteriormente, ele pontua que a preocupação com a criança (em si mesma e para si mesma) é o motivo central e a nota mais característica do programa Decroly e conclui este item apresentando o programa de idéias associadas defendido por Decroly.

21) *Modificação dos processos de ensino.*

Aqui, Lourenço Filho explica que, para Decroly, o ensino deve se desenvolver por “centros de interesse” sendo que há três grandes fases do pensamento: observação, associação, expressão.

22) *Os “centros de interesse”.*

Segundo Lourenço Filho, eles são centros capitais, eixos possíveis do trabalho intelectual na criança: se estabelece, em cada momento, um meio de união entre os diversos elementos do conteúdo tendo como base o princípio de associação ou de relação. Desta forma, o programa de Decroly não tem uma seriação pré-determinada.

23) *As três fases de cada centro.*

Para Lourenço Filho, Decroly atualiza os “passos formais” de Herbart sob novas bases. As três grandes fases de seu sistema são assim expressas: observação (processo intuitivo); associação (depois de observar, a criança deve associar sendo que esta etapa supõe um esforço do aluno ajudado pelo mestre) e expressão (a palavra, a escrita e o desenho).

24) *Relação destas fases com as matérias da escola tradicional.*

Neste item, Lourenço Filho sistematiza o que a observação, a associação e a expressão representam na escola tradicional.

25) *Exemplificação.*

Aqui, Lourenço Filho cita um exemplo de preconização do sistema Decroly na “Escola Rio Branco”.

26) *Servem a qualquer idade os centros de interesse?*

Segundo Lourenço Filho, sim, eles podem ser aplicados em alunos de qualquer idade.

27) *Os “jogos educativos”.*

Neste item, Lourenço Filho explica a quem e em quais situações se destinam os jogos de Decroly.

28) *Justificação do tema.*

Neste último item da terceira lição, Lourenço Filho faz uma análise dos defeitos do ensino tradicional comparando-os com as características do sistema Decroly: o programa de idéias associadas.

Após sistematizar estes vinte e oito itens, Lourenço Filho faz um resumo e uma conclusão da terceira lição de sua obra. Para tanto, ele retoma, primeiramente, os pontos principais tratados na lição anterior. Em seguida, ela faz um breve resumo sobre o sistema de Montessori e Decroly apontando em que medida eles se aproximam e se distanciam.

Na quarta lição desta obra (intitulada “Os sistemas de educação renovada”), Lourenço Filho ainda mantém sua atenção nos sistemas de educação renovada, mais precisamente, nos sistema de aplicação científica (o sistema de projetos). Voltemos, então, nossa atenção para os itens trazidos à tona nesta lição.

1) *Gênese do sistema.*

Segundo Lourenço Filho, o sistema de projetos nasceu e se desenvolveu nos Estados Unidos com Dewey sendo ele um sistema rigorosamente aplicado, inspirando-se na ciência quanto aos meios que emprega. Além disso, ele assenta-se na psicologia da ação, sofrendo influência dos estudos de Stanley Hall e Thorndike.

2) *Sua filosofia.*

Segundo Lourenço Filho, o sistema de projetos implica uma compreensão nova dos fins da educação, a que esses meios pretendem servir. Para ele, o que há de impressionante em toda a obra de Dewey é a reabilitação da atividade da mente, desde

que empregada em sentido normal. Desta forma, conforme Lourenço Filho esclarece, para Dewey, não há uma educação verdadeira sem cultura do pensamento.

3) *Princípio básico: o pensamento brota sempre de uma situação problemática.*

Segundo Lourenço Filho, a nova psicologia explica o pensamento da seguinte forma: “O ponto de partida do pensamento é uma situação problemática, uma tentativa, *um projecto*” (1930, p. 172 – grifo do próprio autor) sendo a inteligência, neste sentido, tão somente a capacidade de resolver adequadamente o problema que se lhe proponham.

4) *O princípio da experiência real anterior.*

Para Lourenço Filho, no domínio do pensamento, só a dúvida é fecunda. Mas, fecunda quando tenha bases na “experiência real anterior”.

5) *O princípio da prova final.*

Neste item, o autor afirma que a certeza do pensamento precisa ser provada. Neste ínterim, aprender significa modificação de conduta, intervenção real na maneira de proceder, pois o que conserva o pensamento é a sua eficácia: só aprendemos aquilo que representa êxito na ação (lei da aprendizagem). Assim, para Lourenço Filho, na conduta individual, o êxito do pensamento, o critério de certeza é fornecido pela comprovação efetiva do ato imaginado como certo.

6) *O princípios da “eficácia social”.*

Aqui, o autor pontua que a vida é filosofia em ação. Para ele, a vida social organizada esteia-se na cooperação.

7) *Os processos.*

Neste item, Lourenço Filho destaca que a aplicação dos princípios do sistema de projetos à vida escolar resulta numa transformação radical de processos. São suas as palavras:

A educação não é, nelles, compreendida como simples *desenvolvimento*, nem como méra *adaptação*, por subordinação, a um estado social presente. É uma feliz integração dos dois pontos de vista, insuficientes e contradictorios, quando parcellados, mas que se ajustam e completam, nessa compreensão pragmática e evolucionista, a um tempo (1930, p. 176 – grifos do próprio autor).

Neste ínterim, ele destaca o que é preparar a criança para a vida: “Preparar para a vida será pôr a creança em condições de projectar, de procurar os meios da realização do projecto, de realisal-o, verificar o valor de suas proprias concepções, emendal-as, aperfeiçoal-as” (1930, p. 177).

8) *Que é um “projeto”?*

Segundo Lourenço Filho, o projeto é um ato de pensamento completo que leva a ação podendo distinguir-se nele quatro elementos característicos, a saber:

1) O projecto visa, em ultima analyse, a formação do raciocinio applicado ás realidades, não a informação de memoria; 2) A informação é buscada, com oportunidade, para uma realização viva, não por si mesma: aprende-se para fazer, não se aprende para saber; 3) A aprendizagem precisa ser feita num ambiente natural, isto é, em situação total, dentro da propria vida; 4) O problema vem sempre antes dos principios, nunca depois (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 177-78).

9) *Dois exemplos.*

Aqui, o autor disserta sobre duas classes da Escola Rio Branco que adotaram o sistema de projetos.

10) *Classificação dos projetos.*

Neste item, Lourenço Filho afirma que, segundo Kilpatrick, os projetos podem ser classificados em quatro tipos: 1º tipo – tem como fim incorporar alguma idéia ou habilidade sob a forma de expressão; 2º tipo – tem como fim experimentar alguma coisa de novo; 3º tipo – tem como fim pôr em ordem uma dificuldade intelectual; 4º tipo – tem como fim obter uma informação, atingir um novo grau de habilidade ou de conhecimento.

11) *Há passos formais no projeto?*

Para Lourenço Filho, não deve haver passos formais ou uma ordem pré-estabelecida: o que há em cada ato do pensamento integral são etapas necessárias, onde o conhecimento não se transmite, pois ele é uma auto-criação.

12) *Quem deve propor os projetos?*

Para Lourenço Filho, os projetos devem ser propostos pelas próprias crianças, devem nascer de seus interesses naturais.

13) *O projeto implica o ensino globalizado.*

Neste item, o autor cita um exemplo para explicar porque o projeto implica em ensino globalizado.

14) *O projeto implica o trabalho em comunidade.*

Para Lourenço Filho, a tarefa nunca é de um aluno, mas da classe ou de um grupo dela.

15) *Organização de séries de projetos.*

Segundo Lourenço Filho, o programa pode desenvolver-se em séries de projetos típicos.

16) *Resultados do ensino pelo sistema de projetos.*

Neste último item da quarta lição, o autor cita uma pesquisa para afirmar a viabilidade do sistema de projetos.

Assim, Lourenço Filho finaliza esta lição fazendo um resumo e uma conclusão sobre o assunto tratado: retoma o que é a educação e o pensamento para Dewey; qual a concepção educativa de Dewey e, finalmente, a importância do sistema de projetos.

Na quinta e última lição desta obra (intitulada “Questões gerais de aplicação”), Lourenço Filho discorre sobre as “questões gerais de aplicação”. Para tanto, ele divide o assunto nos seguintes itens:

1) *Caracteres gerais da escola nova, através dos sistemas.*

Neste item, o autor faz uma breve retomada sobre o que já foi exposto na obra pontuando que agora é proveitoso verificar se os princípios da escola nova são realmente os que inspiram os fatos ou a eles se ajustam.

2) *Caráter socializador da escola nova.*

Para Lourenço Filho, a escola é um centro de socialização: um órgão reforçador da ação educativa de toda a comunidade a que deve servir (daí a importância da função social da escola).

3) *Caráter do respeito à individualidade da criança.*

Para Lourenço Filho, o respeito à individualidade da criança não se opõe ao caráter socializador, pois a socialização que a escola nova pretende é a democracia. Esta socialização não é a sujeição, mas a homogeneização e também a diferenciação.

4) *Caráter funcional da educação.*

Segundo o autor, a tendência individualista e socializadora leva ao caráter funcional da educação (“Para aprender a agir em sociedade, faz-se mister aprender em sociedade” – LOURENÇO FILHO, 1930, p. 198).

5) *Caráter vitalista da educação renovada.*

Neste item, o autor faz um apelo às capacidades naturais de cada criança fazendo, inclusive, uma citação à Bíblia (Igreja Católica).

*Aspectos gerais da crítica negativa:*

6) *Confusão a desfazer-se.*

Aqui, Lourenço Filho ressalta os pontos positivos descritos anteriormente e esclarece que não há “críticas negativas” para a escola nova. O que há é uma confusão que precisa ser desfeita.

7) *A questão dos programas.*

Neste item, Lourenço Filho ressalta o quanto a escola nova critica os programas da escola tradicional. Após estas críticas, ele volta-se para os defensores “extremistas” ou “radicais” da escola nova e esclarece que a essência do problema educativo não é exclusivamente técnico, mas amplamente político e, desta forma,

Encerra o problema das relações da criança com o meio social, e visto por este prisma, diz com razão WASHBURNE, faz-nos perceber que *ha coisas que as crianças têm o direito de aprender*. O que é preciso, antes de mais nada, é não confundir a educação funcional, que é *meio*, com o *fim* último da educação, a maneira de aprender, com o conteúdo da aprendizagem (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 202 – grifos do próprio autor).

Aqui, alguns podem perguntar: então, como devem ser os programas? É o próprio Lourenço Filho quem responde:

O que será preciso é que a criança vá sentindo a necessidade do conhecimento organizado, e que elle signifique, ao ser aprendido, alguma coisa de sua propria experiencia real. Em consequencia, o programma deverá obedecer a um plano de

evolução dos interesses, a um plano genético não a um plano lógico abstracto (1930, p. 203).

Ainda neste item, o autor lembra que, dentro da importância da questão dos programas, há também a imprescindibilidade de “preparo técnico” dos mestres. Posteriormente, ele conclui o item afirmando: “[...] *não é possível separar a matéria do método*, o conteúdo do aprendizado da maneira pela qual se aprende” (1930, p. 205 – grifos do próprio autor).

8) *Uma dificuldade no ensino graduado.*

Para Lourenço Filho, no ensino graduado, um plano de trabalho por centros de interesse não basta: é preciso não esquecer que o ensino funcional é sempre o meio, não o fim.

9) *A solução: o programa mínimo.*

Aqui, o autor esclarece que a solução para o problema está na adoção do programa mínimo para o professor. São suas as palavras:

Esse programma encara, sobretudo, a questão das técnicas fundamentais, leitura, cálculo e escrita, fixando a *performance* mínima, exigível em cada grau de ensino. Por isso mesmo que é mínimo, dá ao mestre uma larga margem para exercícios livres, para a actividade criadora e especialização dos alumnos, para o ensino de oportunidade. Esse programma é discriminado, *embora o ensino deva ser globalizado* (1930, p. 206 – grifos do próprio autor).

10) *A questão dos horários.*

Neste item, Lourenço Filho esclarece que na escola tradicional o horário adotado é de tipo “mosaico” sendo que ele deve ser banido.

11) *O horário de rotação semanal e a concentração “hebdomadaria”.*

Aqui, Lourenço Filho explica como se dá o horário de rotação semanal e em que consiste a concentração “hebdomadaria”.

12) *O horário na escola nova.*

Para o autor, é preciso abolir completamente o horário por minutos, mas não um plano de trabalho (diário ou semanal) suficientemente flexível que permita o desenvolvimento dos mais variados exercícios.

13) *A questão da disciplina.*

Para Lourenço Filho, na escola nova não existe a questão da disciplina, pois, na escola nova, a disciplina é dinâmica.

14) *Então, as crianças fazem o que querem?*

Aqui, Lourenço Filho responde esta pergunta com as palavras de Claparède: “não, as crianças não fazem o que querem; simplesmente elas querem o que fazem...” (apud LOURENÇO FILHO, 1930, p. 213-14).

15) *O brinquedo e a educação.*

Segundo o autor, a escola nova é uma escola de brinquedo. Brinquedo é igual a jogo que significa atividade de coordenação profunda, uma forma de auto-educação por excelência.

16) *Jogo, interesse e esforço.*

Neste item, Lourenço Filho afirma que a criança deve habituar-se ao esforço. Mas, ao esforço interessado. Para ele, educação do esforço significa pôr em ação os interesses imediatos da criança e isto se faz pelo jogo.

17) *Autonomia dos escolares.*

Segundo Lourenço Filho, a liberdade da criança e o respeito à sua individualidade levam à autonomia dos escolares.

18) *A liberdade da criança.*

Aqui, Lourenço Filho explica que a liberdade da criança é relativa, pois ela é um meio, não um fim na educação.

19) *Educação e autoridade.*

Para Lourenço Filho, a liberdade é um meio na educação, não um fim. Para ele, os fins da educação são sociais e dominados por uma autoridade. Logo, a educação não é simples desenvolvimento, mas adaptação com eficácia social.

20) *Os órgãos da autoridade.*

Segundo Lourenço Filho, as autoridades são representadas pelo Estado, pela família e pela Igreja.

21) *A atitude da escola nova.*

Para o autor, a escola nova – como um conjunto de doutrinas – não toma uma atitude exclusivista. É, antes de tudo, conciliatória.

22) *O predomínio da autoridade do Estado.*

Neste item, Lourenço Filho explica que nos países de regime democrático, a autoridade maior é representada pelo Estado.

23) *As repúblicas escolares.*

Neste último item da quinta lição desta obra, Lourenço Filho explica que as repúblicas escolares são um ensaio da vida política, onde as crianças habitam-se à compreensão do respeito às instituições sociais, da justiça e da solidariedade por meio da educação funcional.

Após a exposição destes vinte e três itens, Lourenço Filho conclui sua obra fazendo um resumo e uma conclusão da quinta lição: ele retoma os principais pontos tratados nas lições anteriores e faz um resumo desta última lição ligando os assuntos que foram nela tratados.

P.S.: No fim da obra há uma Bibliografia e um Índice estruturado da seguinte forma:

Prefacio.

## LIÇÃO I

Que se deve entender por escola nova?

Fixação do conceito.

Causas do movimento renovador actual.

Problemas de fins e problemas de meios.

Caracter eminentemente psychologico da educação.

Os problemas estaticos.

Os problemas dynamicos.

Resumo historico da philosophia do conhecimento.

O ensino intuitivo: Comenius, Pestalozzi, Herbart.

As novas tendencias da psychologia.

a) A psychologia biologica.

b) A psychologia do comportamento.

c) A psychologia da estructura.

Consequencias pedagogicas.

Escola nova e escola activa.

Escola activa e escola do trabalho.

Princípios capitais da educação activa ou funcional.

- a) Que é que a criança pode aprender.
- b) O interesse e o reflexo condicionado.
- c) Noção biológica do interesse: evolução dos interesses.
- d) A aprendizagem em situação total.

Systematisação destes princípios.

Resumo e conclusão.

## LIÇÃO II

Os sistemas da educação renovada.

### I) Sistemas de experimentação e ensaio.

Doutrinas e sistemas.

Sistemas empíricos e sistemas aplicados.

As “public-schools” inglesas.

Sanderson e a escola de Oundle.

As “new-schools”.

Demolins.

Hermann Lietz e as “Landerziehungsheime”.

Disseminação das escolas novas, Ferrière.

Aplicação dos novos princípios às escolas públicas, Kerchensteiner.

O Dalton Laboratory Plan.

O sistema de Winneka, Washburne.

Um ensaio nas escolas públicas da França, Cousinet.

Experimentação nas escolas italianas, Gentile.

Um ensaio brasileiro, Armanda Alvaro Alberto.

Resumo e conclusão.

## LIÇÃO III

Os sistemas da educação renovada.

### II) Sistemas de aplicação científica.

a) O Sistema Montessori.

Genese do sistema.

O princípio básico: a liberdade.

O princípio da actividade

O princípio da individualidade.

Os processos.

Influencia das ideias de Montessori.  
b) O Systema de Decroly.  
Genese do systema.  
Principios capitaes.  
Os processos: systema de transição.  
Prévia classificação dos alumnos.  
Reducção do effectivo das classes.  
Modificação dos programmas.  
Modificação dos processos de ensino.  
Os “centros de interesse”.  
As tres phases de cada centro.  
Resumo e conclusão.

#### LIÇÃO IV

Os systemas da educação renovada.

II) Systemas de applicação scientifica (cont.).

c) O Systema de projectos.  
Genese do systema, Dewey.  
Principio basico: a situação problematica.  
O principio da experiencia real anterior.  
O principio da prova final.  
O principio da efficacia social.  
Os processos.  
Classificação dos projectos.  
No projecto ha passos formaes?  
Resultado do ensino por projectos  
Resumo e conclusão.

#### LIÇÃO V

Questões geraes de applicação.

Caracteres geraes da escola nova, atravez dos systemas.

A questão dos programmas.  
A questão dos horarios.  
A questão da disciplina.  
Liberdade e autoridade.  
Resumo e conclusão

BIBLIOGRAPHIA.

**1.6 – Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita (volume XX)<sup>19</sup>.**

*Autor:* Lourenço Filho.

*Ano:* 1933.

152 páginas

Obra depositada no CRPHE e no Acervo Álvaro Guião.



Capa da obra *Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, de Lourenço Filho.

<sup>19</sup> De acordo com os dados levantados, no período compreendido entre 1927-47, esta obra teve três edições. Todas elas com o mesmo número de exemplares, isto é, 3.000. A primeira edição ocorreu em 1934; a segunda em 1937 e a terceira em 1947 totalizando, então, três tiragens de 9.000 exemplares.

### **1.6.1 – Prefácio da obra escrito em Novembro de 1933 por Lourenço Filho intitulado “Prefacio”.**

Lourenço Filho inicia este Prefácio falando sobre a proliferação dos testes nos últimos anos. Depois, destaca que este ensaio visa à consideração dos níveis de maturidade específica para iniciação eficaz da aprendizagem, em determinada técnica escolar ressaltando que este tipo de obra é escassa na literatura escolar.

Ele justifica a importância dos Testes ABC afirmando que se eles não “representam uma solução a ser considerada, senão pela teoria que envolvem, ao menos pelos efeitos práticos de eficiência, decorrentes de sua aplicação” (1933, p. 4).

Ainda neste Prefácio, Lourenço Filho ressalta a importância da matéria de psicologia aplicada à organização escolar e salienta que as provas contidas nos Testes ABC não exigem preparo especial. Posteriormente, ele conclui o Prefácio agradecendo todos aqueles e aquelas que o ajudaram, de uma forma ou outra, para a consolidação da obra.

### **1.6.2 – Testes ABC, para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.**

Esta obra está estruturada da seguinte forma: Introdução; Capítulo I, Capítulo II, Capítulo III e IV. Voltemos, então, nossa atenção para a “Introdução” que está composta pelos seguintes itens:

#### *1) Alfabeto e educação.*

Lourenço Filho inicia este item afirmando que as escolas primárias do país estão voltadas exclusivamente para o ensino da leitura e da escrita. Para ele, devemos entender o seguinte por educação:

Por esta, temos que entender adaptação convinável ao tempo e ao meio, conformação das novas gerações aos problemas da vida presente, já nos seus variados aspectos de defesa da saúde, de produção e circulação de riqueza, já nos de equilíbrio e melhoria das instituições sociais. Ajustamento, enfim, às possibilidades e necessidades de cada região, com respeito aos quadros morais do tempo (1933, p. 8-9).

Ainda neste item, Lourenço Filho esclarece que o aprendizado da leitura e da escrita é um processo elementar, um mero instrumento.

2) *Localização do problema.*

Neste item, o autor esclarece que a alfabetização não é um problema da cultura, mas sim um problema técnico fundamental do custoso aparelho, criado pelo Estado, para mais pronta difusão dos elementos básicos de cultura individual. Segundo Lourenço Filho, na escola popular, a leitura e a escrita representam um problema crucial. São suas as palavras:

*A cultura não é a escola de primeiras letras extensa: mas, onde quer que uma escola 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, como pelos reclamos sociais (1933, p. 9 – grifos do autor).*

3) *Como a questão tem sido encarada.*

Neste item, Lourenço Filho disserta sobre a importância que o problema tem em seu aspecto de eficiência e rendimento. Além disso, discorre sobre a leitura analítica; sobre o uso de cartilhas e sobre a escrita silábica.

4) *Nova maneira de propor a questão.*

Lourenço Filho inicia este item afirmando que as escolas têm tratado as crianças como se elas fossem um “tipo padrão”. Diante desta afirmação, ressalta:

*A nova maneira de propor a questão se resume simplesmente nisto: estudemos a matéria prima, antes do ajustamento das máquinas que a devem trabalhar. É um postulado da escola nova, que diz respeito à organização estática das classes e das escolas (1933, p. 13 – grifos do autor).*

5) *O julgamento empírico da idade escolar inicial.*

Aqui, o autor explica porque a escola considera a criança de 7 (sete) anos apta para ler e escrever e onde está o empirismo desta justificativa. Entretanto, segundo ele, há critérios mais científicos para se fazer isto e que visam à eficiência:

Será preciso substituir êsse critério empírico por outro, de maior garantia científica, que venha permitir, de um lado, apreciação rápida, simples e eficiente da capacidade de aprender o simbolismo da leitura e escrita, em cada aluno; de outro, a organização das classes seletivas, para desigual velocidade no ensino com o que tenderão a maior economia de tempo e de energia dos mestres, e conseqüente aumento da produção útil total da máquina escolar (1933, p. 15).

6) *Investigações a respeito da idade cronológica.*

Neste item, Lourenço Filho descreve algumas pesquisas que fixam uma idade cronológica para o ensino da leitura e da escrita e ressalta duas conclusões a partir destas pesquisas: há um problema de maturidade, sendo que a mesma apresenta diferenças individuais enormes.

7) *Investigações a respeito da “idade escolar” e “retardados”.*

Aqui, Lourenço Filho pontua, primeiramente, algumas pesquisas que têm tratado deste assunto. Em seguida, cita algumas tentativas de normas para se estabelecer a idade escolar (Veigandt; Vaney). Posteriormente, o intelectual discorre sobre os trabalhos de Binet e Simon sobre a idade mental e esclarece que Binet, ao utilizar o critério de aproveitamento escolar, classificou os anormais em: idiotas, imbecis e débeis mentais. Este critério de classificação foi depois substituído pelo “quociente intelectual” (relação entre a idade mental e a idade cronológica).

8) *Corretivo ao empirismo: a noção da idade mental.*

Neste item, Lourenço Filho esclarece que em 1905 surgiram os testes para avaliação da idade mental (escala métrica da inteligência de Binet e Simon). Segundo ele, esta nova concepção possui a vantagem de “diagnosticar”, pois “A idade mental pode ser avaliada a qualquer momento. Os testes permitem classificar, desde cedo, para diagnóstico e prognóstico” (LOURENÇO FILHO, 1933, p. 20-21). Ainda neste item, Lourenço Filho trata sobre o quociente de inteligência (Stern; Terman).

9) *As aplicações da “idade mental”.*

Aqui, o autor explica que as aplicações dos testes de idade mental podem ser: escolar, médica e de orientação profissional.

10) *As aplicações médicas.*

Neste item, o autor elucida que o critério de classificação das crianças em médias, inframédias e super-médias é todo estatístico, pontuando, ainda, em quais situações as crianças devem ser encaminhadas para o médico.

11) *As aplicações pedagógicas.*

Neste item, Lourenço Filho explica que os irregulares (débeis mentais ligeiros ou instáveis) vão para a escola; já os que possuem quociente de inteligência entre 0,6 e 0,8 representam um limite inferior das crianças que procuram a escola pública. Quanto ao auxílio que os testes mentais proporcionam à escola, o autor afirma:

Aplicado, pois, sistematicamente, o exame mental, a escola estará habilitada a vedar a matrícula, nas classes comuns, às crianças que não se possam beneficiar com o ensino dessas classes e, depois, a organizar classes ou cursos paralelos, de desigual velocidade de ensino em que o Q.I. seja tomado por base, como critério único, ou combinado com outras indicações (1933, p. 23).

12) *Aplicação na orientação profissional.*

Aqui, o autor explica que a verificação do nível mental na orientação profissional é uma providência elementar (orientação global; prognóstico).

13) *As classes seletivas, por idade mental ou pela verificação do Q.I. nas escolas primárias.*

Conforme Lourenço Filho esclarece, a simples classificação pela idade mental ou pela relação dessa idade e da idade cronológica não tem dado o resultado esperado. Para ele, o aprendizado central dos primeiros graus – o da fase inicial da leitura – exige: um mínimo de linguagem; um mínimo de maturidade da coordenação visual motora e auditivo motora da palavra; de atenção e fatigabilidade sendo que esta maturidade independe da idade mental verificada pelos testes comuns.

14) *Um novo problema.*

Aqui, Lourenço Filho exalta a homogeneização das classes. Para ele, os requisitos necessários para o aprendizado da leitura são: memória das sílabas; memória visual e vocabulário. Segundo ele, os testes até agora empregados não englobam todos os requisitos necessários para verificar se a criança está ou não apta para o ensino da leitura e da escrita.

15) *Dados experimentais.*

Neste item, o autor exalta a bibliografia americana dizendo que ela é farta em relação a este assunto.

a) Correlação entre a inteligência e a capacidade geral da leitura: aqui, o autor discorre sobre a variabilidade dos coeficientes presentes nas pesquisas americanas ao que concerne à correlação entre a inteligência e a capacidade de leitura.

b) Dados de correlação obtidos em classes selecionadas pela idade mental ou pelo Q.I.: aqui, o autor discorre sobre a variabilidade de resultados e amplitude variações nas correlações presentes no critério da idade mental ou pelo Q.I.

c) Estudo de casos individuais: aqui, o autor cita exemplos de casos individuais.

d) Correlação entre o nível de inteligência e a escrita: aqui, o autor explica que não há apenas um efeito de turno e que nem sempre as crianças mais inteligentes são as que aprendem a escrever melhor e mais rapidamente.

16) *Uma observação necessária.*

Segundo Lourenço Filho, o aprendizado geral da leitura e da escrita apresenta dificuldades específicas de comportamento, em suas diferentes fases, a saber: a) estágio inicial; b) estágio de interpretação; c) estágio de domínio integral. Neste ínterim, ele traz à tona a divisão de grupos de Gray para o problema das dificuldades do aprendizado da leitura e da escrita.

17) *Leitura inicial e maturidade.*

Lourenço Filho inicia este item listando as principais dificuldades na aprendizagem mecânica da leitura segundo Gray:

[...] 1) visão defeituosa; 2) imaturidade dos hábitos gerais de linguagem; 3) timidez; 4) pequeno interesse para aprender a ler; 5) carência de exercícios sistemáticos; 6) instabilidade e fadigabilidade excessivas; 7) dificuldades de prolação e defeitos decorrentes da associação dos sons aos símbolos escritos; 8) limitado campo de visualização; 9) movimentos irregulares dos olhos (LOURENÇO FILHO, 1933, p. 32).

Posteriormente, este intelectual esclarece que estas causas apontadas por Gray convencem-no de que existem condições fisiológicas e de maturidade para o aprendizado mecânico da leitura. Segundo Lourenço Filho, o objetivo da leitura pode

assim ser expresso: “O objetivo da leitura, ensinada seja por que processo for, não é apenas o de permitir decifrar sinais impressos, reproduzindo-lhes o som – mas o de fazer a criança compreender o que lê” (1933, p. 32).

Diante disto, a criança possui uma dificuldade para aprender a ler. Segundo Lourenço Filho, para vencer essa dificuldade, ela tem de “possuir um nível de maturidade, de crescimento ou desenvolvimento anátomo-funcional necessário (1933, p. 33). Logo, a aprendizagem supõe um mínimo de maturidade.

#### 18) *Nossas primeiras pesquisas.*

Neste item, o autor propõe o problema em termos de fisiologia e descreve a pesquisa realizada na escola modelo anexa à Escola Normal de Piracicaba. Além disso, Lourenço Filho discorre sobre a visita de H. Piéron e Mme. Piéron ao Brasil; sobre o contato com o trabalho de Winkler e o quão importante era estudar/ pesquisar um “diagnóstico da criança madura para o aprendizado inicial da leitura e da escrita” (1933, p. 36).

#### 19) *Sistematização do ensaio.*

Aqui, Lourenço Filho esclarece que o ensaio avançou vagarosamente pontuando, também, o empenho tido para fixar uma técnica tão simples quanto possível. Segundo ele, os resultados foram obtidos em 814 (oitocentos e quatorze) exames em crianças do Jardim de Infância e da Escola Modelo anexos à antiga Escola Normal da Capital, em São Paulo. Além destes esclarecimentos, ele ressalta, ainda, o auxílio prestado pela professora Noemi Silveira.

#### 20) *Aplicações.*

Neste último item da Introdução, o autor pontua onde os Testes ABC foram aplicados pela primeira vez (Lourenço Filho era diretor geral do ensino de São Paulo): em 54 (cinquenta e quatro) grupos escolares da capital, sobre 15.605 alunos analfabetos do ano escolar de 1931.

Já o primeiro capítulo desta obra – intitulado “Os Testes ABC: seus fundamentos” – contém os seguintes itens:

#### 1) *Leitura e escrita.*

Neste primeiro item, Lourenço Filho afirma que ler e escrever são duas técnicas (“[...] leitura e escrita se estruturam em comportamentos motores, em atividades de reação, por parte do aprendiz”). Para ele, ler é:

[...] uma atividade, não só em sentido figurado, mas já no sentido próprio. *É reagir, muscularmente*, desde a visão das formas das palavras, das frases ou sílabas, até a expressão final, em linguagem oral (*leitura expressiva*), ou em linguagem interior (*leitura silenciosa*) (1933, p. 39-40 – grifos do próprio autor).

2) *Notícia histórica das investigações científicas acerca da leitura e da escrita.*

Aqui, Lourenço Filho faz um panorama histórico global sobre o estudo da leitura e da escrita citando, inclusive, o Brasil.

3) *As modernas tendências do estudo dos processos da leitura e escrita.*

Neste item, o autor ressalta que há quatro grandes tendências sobre o estudo dos processos de leitura e escrita:

- a) “a de que os processos de leitura, tanto quanto o da escrita, só se podem compreender sôbre uma base dinâmica, de reação em face do texto ou material de leitura, mais do que de impressão dêsse material simbólico sôbre o leitor” (1933, p. 43);
- 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, como fossem as impressões visuais, auditivas e motrizes” (1933, p. 43 – grifos do próprio autor);
- c) “a de que a aprendizagem cabe atender às diferenças individuais o que importa numa adequação individual de processos, bem como do material de leitura, que deve ser adaptado às fases do desenvolvimento social da criança e evolução de seus interêsses (1933, p. 43-44);
- d) “enfim, a de que o processo de interpretação do texto, seja ideativa, seja emocional, não advem por acrescimento ou juxtaposição de um ato puro do espírito, mas resulta do próprio comportamento global do ato de ler, por condicionamento anterior, o que importa em afirmar que a interpretação só é válida, nos limites dêsse condicionamento” (1933, p. 44).

4) *Como definir a leitura.*

Para Lourenço Filho, a leitura pode ser definida como um processo global.

5) *Leitura, inteligência e maturidade.*

Lourenço Filho inicia este item esclarecendo o que é inteligência (“[...] não são senão comportamentos que hierarquizamos segundo conceitos de valor, e a que damos notação e classificação, por normas estatísticas, em relação às diferentes idades” – LOURENÇO FILHO, 1933, p. 45). Posteriormente, ele disserta sobre o processo de leitura e escrita e sobre a existência de um nível de maturidade.

6) *A escrita.*

Neste item, o autor afirma que os processos da escrita são mais complexos que os da leitura. Quanto à definição desta última, Lourenço Filho afirma: “A escrita não é só êsse movimento capaz de desenhar as letras, porém. É êsse movimento, quando coordenado aos comportamentos da linguagem (oral e interior), e sujeito, pois, aos mesmos condicionamentos a que êste obedece [...]” (1933, p. 46).

7) *Análise conjunta de processos da leitura e da escrita.*

Segundo Lourenço Filho, os processos de leitura e escrita devem ser analisados conjuntamente sendo que esta análise deve ser feita segundo as grandes estruturas funcionais, do ponto de vista de um comportamento global. É neste item que este professor descreve alguns requisitos que a criança deve possuir para o aprendizado da leitura e escrita. São eles:

- a) necessidade de motivação: a criança deve ser motivada para a aprendizagem;
- b) a criança deve possuir capacidade de discriminação visual; capacidade de coordenação das reações do sistema motor da visão; tenha um mínimo de memorização visual e desenvolvimento suficiente de prolação; capacidade mínima de atenção dirigida; resistência à fadiga;
- c) a palavra enunciada para a criança deve ter significado para ela, daí a adoção de um processo didático conveniente; a criança deve possuir um mínimo de vocabulário e compreensão;
- d) “A base para o aprendizado da leitura é a capacidade de movimentos finos, delicados, já dos olhos, já dos órgãos de fonação, por um lado; como, de outro, a capacidade de condicioná-los em condutas de linguagem externa e interna. Essas capacidades não se apresentam, na criança, senão como *resultado de maturação*, sujeitas, como vimos, a condições neurológicas definidas” (LOURENÇO FILHO, 1933, p. 50 – grifo do próprio autor);
- e) a criança deve possuir capacidade da coordenação dos movimentos da mão, aos da visão da forma e aos da linguagem.

8) *O problema em termos de “maturidade”.*

Para o autor, os processos de leitura e escrita supõem, além de um certo nível de desenvolvimento mental, um certo nível de maturidade funcional. Segundo Lourenço Filho, a classificação das crianças para o aprendizado da leitura e escrita deve ser feita por níveis de maturidade.

9) *Testes analíticos ou sintéticos?*

Lourenço Filho inicia este item elucidando a necessidade de testes esquemáticos ou sintéticos. Posteriormente, ele trata sobre as provas sintéticas brutas e as provas sintéticas por analogia (Claparède) e conclui o item ressaltando que o melhor são as provas esquemáticas ou sintéticas por analogia.

10) *Os Testes ABC.*

Neste item, o autor pontua os primeiros ensaios dos Testes ABC afirmando que o material é reduzido e a notação fácil. Segundo Lourenço Filho, o exame completo se faz, em média, em oito minutos para cada criança sendo que a partir da realização do exame pode-se reunir alunos em classes menos heterogêneas. Desta forma, ele conclui este último item do primeiro capítulo ressaltando com dados numéricos a viabilidade dos Testes ABC.

O segundo capítulo desta obra – intitulado “Os Testes ABC: aferição” – traz à tona os seguintes itens:

1) *Necessidade de avaliação numérica.*

Para comprovar a viabilidade que os testes possuem, Lourenço Filho, logo no início deste item, afirma:

Só pela comparação delas, entre si, pela variação de frequência de seu teor, num grande número de indivíduos, tirados ao acaso, de um grupo homogêneo, é que chegaremos à graduação necessária, isto é, a conceber o teste, *em termos de medida* (1933, p. 59 – grifo do próprio autor).

Para este intelectual,

Medir pressupõe padrões, ou pontos de referência, com os quais, por comparação, o exame singular, num indivíduo do grupo homogêneo considerado, possa ter valor *diagnóstico*; isto

é, possa permitir critério de diferenciação, classificação ou hierarquização (1933, p. 59 – grifo do próprio autor).

Desta forma, os testes possuem valor de prognóstico e permitem um tratamento estatístico.

## 2) *Condições e caracteres gerais de medida pelos testes.*

Neste item, o autor descreve algumas condições e alguns caracteres gerais da medida psicológica, a saber:

- a) “[...] *todo teste deve apresentar uma técnica de aplicação definida e inequívoca e, ao experimentador que dêle se sirva, para o resultado previsto, não é lícito alterar essa técnica, ou modo de emprêgo, mesmo naquilo que lhe possa parecer minúcia desprezível*” (LOURENÇO FILHO, 1933, p. 61 – grifos do próprio autor);
- b) “[...] *todo teste, ou conjunto de provas, só vêm a merecer confiança, como instrumento de medida, quando apresentem aferição, estalonagem ou graduação, sobre base estatística; e será pela verificação da maior ou menor coincidência dos valores centrais, entre si, e pela maior ou menor concordância dos valores de dispersão, sobre as freqüências calculadas, que julgaremos da sensibilidade e segurança do instrumento de medida por êles proposto. Verificadas essas condições, não é lícito ao experimentador alterar a aferição ou graduação fixada*” (LOURENÇO FILHO, 1933, p. 65 – grifos do próprio autor);
- c) “[...] *para que os testes de diagnóstico possam inspirar confiança, será necessário que apresentem os resultados da correlação obtida entre os valores de diagnóstico e os valores de trabalho, posteriormente verificado, nos mesmos indivíduos sujeitos a exame e classificação*” (LOURENÇO FILHO, 1933, p. 67 – grifos do próprio autor).

## 3) *Aferição dos Testes ABC.*

Aqui, Lourenço Filho ressalta o quão importante é verificar se os Testes ABC se apresentam como instrumento sensível de medida e se medem realmente o que pretendem medir.

## 4) *Fixação do número de provas.*

Neste item, o autor esclarece como foi o processo de escolha para se estabelecer as oito provas: material de fácil manejo; utilização de material que não fosse custoso e

onde o exame pudesse ser feito em poucos minutos. Segundo Lourenço Filho, “Cada uma das provas mede, realmente, um atributo particular da estrutura em análise” (1933, p. 69).

5) *Fixação da técnica de exame.*

Aqui, o autor esclarece: “Um bom teste deve ser objetivo na sua aplicação, e objetivo na sua apreciação” (1933, p. 69).

6) *Os problemas da aferição do conjunto.*

Neste item, Lourenço Filho descreve os problemas da aferição do conjunto, a saber: aferição numérica para verificação da sensibilidade dos Testes ABC como instrumento de medida e pesquisa da correlação com a idade cronológica e a idade mental (dependência entre maturidade e aprendizagem).

7) *Aferição inicial.*

Aqui, o autor mostra porque os primeiros ensaios são dignos de confiança (tendência central; variabilidade; assimetria).

8) *A aferição definitiva.*

Conforme Lourenço Filho esclarece, a aferição definitiva foi levada a cabo pelo Serviço de Psicologia Aplicada da Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo sendo que o exame foi aplicado em 15.605 crianças de 7 (sete) a 12 (doze) anos. Segundo ele, os resultados foram praticamente os mesmos obtidos na aferição inicial.

9) *Testes de maturidade, não do nível de desenvolvimento.*

Segundo Lourenço Filho, os Testes ABC revelaram um atributo independente da idade cronológica. Conforme ele próprio esclarece, os Testes ABC não servem para estabelecer padrões de idade ou níveis de desenvolvimento. Eles servem para mostrar a maturidade!

10) *Correlação com a idade cronológica.*

Segundo Lourenço Filho, a correlação com a idade cronológica é muito baixa.

11) *Correlação com a idade mental e com o Q.I.*

Segundo Lourenço Filho, a correlação com a idade mental e com o Q.I. é pouco sensível.

12) *Diferença por sexo.*

Conforme o autor elucida, a distribuição se deu igualmente pelos dois sexos, o que significa a viabilidade de aplicação prática de classes mistas.

13) *Diferença por cor.*

Segundo Lourenço Filho, a diferença entre grupos de “brancos” e “pretos” é significativa.

14) *Os Testes ABC medem realmente o que pretendem medir?*

Mostrando os dados numéricos de onde os Testes foram aplicados (S.P.; B.H.; R.J.) o autor mostra que os Testes ABC medem, realmente, o que pretendem medir (“[...] se as crianças mais bem classificadas, por esses testes, não viessem a aprender mais rápida e seguramente” – LOURENÇO FILHO, 1933, p. 88).

Diante disto, o autor esclarece que, através da aplicação dos Testes ABC, obtém-se uma melhor homogeneização das classes e um aumento do rendimento do trabalho escolar.

No capítulo seguinte desta obra, intitulado “Os Testes ABC: sua utilização; resultados de aplicação”, Lourenço Filho traz à tona os seguintes itens:

1) *Diagnóstico e prognóstico.*

O autor inicia este item ressaltando que os Testes ABC revelam um índice de maturidade, relativo à estruturação, para a leitura e escrita afirmando que “[...] os Testes ABC medem, em satisfatórias condições de graduação, o atributo que, na verdade, pretendem medir. Servem, assim, tanto para diagnóstico, como para prognóstico” (1933, p. 91).

2) *Diagnóstico: consideração dos casos individuais.*

Lourenço Filho inicia este item esclarecendo que o diagnóstico volta-se para a consideração dos casos individuais. Já a estrutura geral, em termos de medida de maturidade, é revelada através da aplicação de pequenos testes sintéticos por analogia. Segundo o autor, através da aplicação dos testes, procurava-se descobrir “[...] expressões de um processo global, em seus aspectos típicos, suficientemente definidos, para permitirem exame padronizado” (1933, p. 92). Posteriormente, o autor destaca que, com o estudo do perfil individual, é possível avaliar as deficiências particulares de cada criança. Ainda neste item, Lourenço Filho descreve onde e quando ele aplicou os Testes ABC.

3) *Diagnóstico médio da classe.*

Segundo o autor, o estudo do perfil geral da classe permite a organização de exercícios corretivos ou estimulantes para a totalidade dos alunos.

4) *Triagem para o estudo individual de alunos.*

Conforme Lourenço Filho esclarece, os Testes ABC permitem para os alunos novos uma triagem para exames especiais mais acurados (logo, a triagem possui valor prático).

5) *Prognóstico: organização de classes seletivas.*

Neste item, o autor afirma que os Testes ABC mostram a probabilidade das crianças aprenderem a ler, mais ou menos rapidamente, o que acaba por permitir a organização de classes homogêneas. Exaltando, então, a importância da homogeneização, Lourenço Filho assim a justifica: “Por motivos de toda a ordem, pois, que não só os de organização racional das classes, para maior rendimento do ensino, a homogeneização, por critério científico, se impõe, maxime em relação às classes de 1º grau” (1933, p. 95).

6) *A primeira aplicação dos Testes ABC, para organização de classes seletivas.*

Aqui, o autor descreve onde e quando ocorreu esta primeira classificação (Grupo Escolar da Barra Funda, em São Paulo, graças aos esforços da profa. Irene Muniz).

7) *Resultados práticos.*

Neste item, Lourenço Filho descreve os resultados obtidos com a aplicação dos Testes ABC.

8) *A aplicação de 1931, nos grupos escolares de São Paulo.*

Aqui, o autor descreve como se deu esta aplicação.

9) *Avaliação dos resultados.*

Neste item, o autor descreve como os resultados foram avaliados (a importância da opinião dos diretores e professores; computo da diferença do rendimento das classes, para mais ou para menos em relação ao rendimento dos três últimos anos letivos).

10) *A opinião dos diretores e professores.*

Através da aplicação de questionários impressos, Lourenço Filho mostra qual foi a opinião dos diretores e professores.

11) *Os resultados expressos pela variação da taxa de promoção.*

Aqui, Lourenço Filho elucida as vantagens que os Testes ABC permitiram através da organização de classes seletivas (homogeneização).

12) *Cálculo de poupança.*

Neste item, o autor destaca o cálculo de poupança real que o emprego das classes seletivas permitiu.

13) *Promoção de alunos “fortes”, ao fim do primeiro semestre.*

Aqui, Lourenço Filho traz dados sobre a promoção de alunos “fortes” e o que isto representou para o cálculo de poupança.

14) *Os benefícios sociais.*

Ao autor descreve os benefícios sociais advindos com a utilização dos Testes ABC da seguinte forma:

- maior confiança na escola pública por parte dos pais, pois as escolas ensinaram mais em menor prazo;
- melhor critério de julgamento do trabalho docente por parte da administração;
- melhor compreensão das capacidades de aprendizagem dos alunos;
- aumento da auto-estima das crianças;
- melhor aproveitamento dos mais capazes;
- o valor da organização racional das classes;
- o sistema de promoção por semestre;
- o ensino de classes paralelas;
- professores com maior compreensão de autonomia escolar.

15) *Resultados de aplicação no Distrito Federal.*

Neste item, o autor descreve os resultados obtidos diante da aplicação dos Testes ABC no Distrito Federal.

16) *Resultados de aplicação em Belo Horizonte.*

Assim como no item anterior, o autor descreve os resultados obtidos com a aplicação dos Testes ABC, só que desta vez, em Belo Horizonte.

17) *Resultados de aplicação no Instituto Sete de Setembro (D.F.).*

Aqui, o autor descreve os resultados obtidos com a aplicação dos testes no Instituto Sete de Setembro, no Distrito Federal.

18) *Os testes ABC e os resultados práticos.*

Neste último item do terceiro capítulo, o autor elucida a utilidade dos testes da seguinte forma: melhoria do rendimento escolar; definição das responsabilidades dos mestres; estudo de casos individuais (alunos-problema).

Já no quarto e último capítulo desta obra – intitulado “Guia de exame” – Lourenço Filho traz à tona os seguintes itens:

1) *Forma de aplicação.*

Neste primeiro item, o autor explica que a aplicação dos Testes ABC é individual, como fim de diagnóstico e prognóstico.

2) *Duração do exame.*

Segundo Lourenço Filho, cada exame completo dura em média oito minutos.

3) *Quando aplicar os testes para os alunos novatos.*

Segundo Lourenço Filho, a aplicação deve ser feita dentro da quinzena inicial do trabalho do ano (prognóstico – classificação dos alunos e organização de classes seletivas).

4) *Local da prova.*

Conforme o autor esclarece, o local deve ser isolado, silencioso, claro, desprovido de ornamentação excessiva e de multiplicidade de móveis ou objetos (gabinete de direção ou sala de aula).

5) *Condições do examinando.*

Segundo Lourenço Filho, a criança deve sentir-se à vontade e com interesse, como se ela estivesse num jogo ou brinquedo.

6) *Condições do examinador.*

Segundo Lourenço Filho, o examinador deve ler o Guia de Exames e ter boa vontade.

7) *Material de exame.*

Neste item, o autor esclarece que o material deve estar todo preparado antes da aplicação dos testes. Conforme suas orientações, este material para aplicação dos testes pode ser improvisado ou comprado.

8) *Notação.*

Aqui, o autor esclarece que a notação de cada prova se faz em quatro graus: superior – 3; médio – 2; inferior – 1; nulo – 0.

Segundo Lourenço Filho, o registro de cada prova deve ser feito numa folha de papel sem pauta sendo que este material deverá ser posteriormente arquivado (as folhas devem ser grampeadas ou colocadas num envelope).

Assim, através da exposição destes itens, o autor mostra que os Testes ABC permitem verificar a coordenação visual motriz; a capacidade de prolação; a memorização auditiva e visual; a capacidade de movimentos dirigidos e, ainda, a maior ou menor resistência à fadiga.

Após estes quatro capítulos, Lourenço Filho descreve a ‘Técnica do Exame’, isto é, os Testes ABC. Aqui, não iremos explicar detalhadamente cada teste, mas apenas pontuar brevemente sua descrição<sup>20</sup>:

- Teste 1: cópia de figuras;
- Teste 2: cartaz com figuras;
- Teste 3: cópia de desenho feito com os dedos;
- Teste 4: fala e repetição de sete palavras;
- Teste 5: história da boneca;
- Teste 6: fala e repetição de palavras complexas;
- Teste 7: corte de desenho riscado;
- Teste 8: pontinhos no papel quadriculado.

Assim, após a descrição destes oito testes, Lourenço Filho esclarece que a avaliação geral é obtida pela simples soma dos pontos alcançados pela criança, em cada prova sendo que o resultado indica o nível de maturidade para a leitura e escrita em termos absolutos.

Neste ínterim, ele ainda explica que a escala possui uma amplitude de 0 (zero) a 24 (vinte e quatro) pontos, a saber:

- nível de maturidade igual ou maior que 17 pontos: a criança aprenderá a ler e a escrever num semestre letivo, sem dificuldade ou cansaço;
- nível de maturidade de 12 a 16 pontos: a aprendizagem se dará normalmente num ano letivo;
- nível de maturidade inferior a 10 pontos: a criança aprenderá com dificuldade;
- nível de maturidade inferior a 7 pontos: o ensino escolar comum será improfícuo.

Caminhando, então, para a finalização de sua obra, Lourenço Filho descreve como as classes seletivas devem ser organizadas a partir da aplicação dos Testes ABC; como os Testes ABC permitem traçar um perfil individual de cada criança; e, finalmente, como os Testes ABC permitem traçar um perfil de classe.

---

<sup>20</sup> Para maiores informações sobre a descrição dos testes, consultar a obra “Os Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita (1933).

P.S.: Ao final da obra há uma Bibliografia, uma Tábua de nomes e um Índice estruturado da seguinte forma:

Prefácio.

INTRODUÇÃO.

1. Alfabeto e Educação.
  2. Localização do problema.
  3. Como a questão tem sido encarada.
  4. Nova maneira de propor a questão.
  5. O julgamento empírico da idade escolar inicial.
  6. Investigações a respeito da idade cronológica.
  7. Investigações a respeito da “idade escolar” e “retardados”.
  8. Corretivo ao empirismo: a noção de idade mental.
  9. As aplicações da “idade mental”.
  10. Aplicações médicas.
  11. Aplicações pedagógicas.
  12. Aplicação na orientação profissional.
  13. As classes seletivas, por idade mental, ou pela verificação do Q.I., nas escolas primárias.
  14. Um novo problema.
  15. Dados experimentais.
    - a) Correlação entre a inteligência e a capacidade geral da leitura.
    - b) Dados de correlação obtidos em classes selecionadas pela idade mental ou pelo Q.I.
    - c) Estudo de casos individuais.
    - d) Correlação entre o nível de inteligência e a escrita.
  16. Uma observação necessária.
  17. Leitura inicial e maturidade.
  18. Nossas primeiras pesquisas.
  19. Sistematização do ensaio.
  20. Aplicações.
- CAPITULO I – Os testes ABC – Seus fundamentos.
1. Leitura e escrita.
  2. Notícia histórica das investigações acêrca da leitura e da escrita.

3. As modernas tendências do estudo dos processos da leitura e escrita.
4. Como definir a leitura.
5. Leitura, inteligência e maturidade.
6. A escrita.
7. Análise conjunta dos processos da leitura e da escrita.
8. O problema em termos de “maturidade”.
9. Testes analíticos ou sintéticos?
10. Os testes ABC.

#### CAPITULO II – Os testes ABC – Aferição.

1. Necessidade da avaliação numérica.
2. Condições e caracteres gerais da medida pelos testes.
3. Aferição dos testes ABC.
4. Fixação do número de provas.
5. Fixação da técnica de exame.
6. Os problemas da aferição do conjunto.
7. Aferição inicial.
8. A aferição definitiva.
9. Testes de maturidade, não de nível de desenvolvimento.
10. Correlação com a idade cronológica.
11. Correlação com a idade mental e com o Q.I.
12. Diferença por sexo.
13. Diferença por côr.
14. Os testes ABC medem realmente o que pretendem medir?

#### CAPITULO III – Os testes ABC – Sua utilização e resultados de aplicação.

1. Diagnóstico e prognóstico.
2. Diagnóstico: consideração dos casos individuais.
3. Diagnóstico médio da classe.
4. Triagem para o estudo individual de alunos.
5. Prognóstico: organização dos testes ABC, na organização de classes seletivas.
6. A primeira aplicação dos testes ABC, na organização de classes seletivas.
7. Resultados práticos.
8. A aplicação de 1931, nos grupos escolares de S. Paulo.
9. Avaliação dos resultados.
10. A opinião dos diretores e professores.

11. Os resultados expressos pela variação da taxa de promoção.
12. Cálculo de poupança.
13. Promoção de alunos “fortes”, ao fim do primeiro semestre.
14. Os benefícios sociais.
15. Resultados de aplicação no Distrito Federal.
16. Resultados de aplicação em Belo Horizonte.
17. Resultados de aplicação no Instituto Sete de Setembro (D.F.).
18. Os testes ABC e os resultados práticos.

#### CAPITULO IV – Guia de exame.

1. Forma de aplicação.
2. Duração do exame.
3. Quando aplicar os testes para os alunos novatos.
4. Local da prova.
5. Condições do examinando.
6. Condições do examinador.
7. Material de exame.
8. Notação.
- 9) Técnica do Exame.
- 10) Avaliação geral.
11. Organização de classes seletivas.
12. Perfil individual.
13. Perfil de classe.

#### BIBLIOGRAFIA.

#### TÁBUA DE NOMES.

Após a apresentação destas obras, passemos, afinal, para a análise de qual concepção de criança e desenvolvimento infantil estão nelas presentes.

## Capítulo 4.

### **Afinal, qual concepção de criança e desenvolvimento infantil está presente nas obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho?**

Após termos feito uma breve contextualização sobre o período histórico no qual se deu a criação da Coleção *Biblioteca de Educação*; e termos descrito as principais características desta última e das obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho, voltemos agora nossa atenção para a análise de qual concepção de criança e desenvolvimento infantil está presente nessas obras, ou seja, o nosso objetivo neste quarto e último capítulo é desvelar e analisar qual concepção de criança e desenvolvimento infantil está presente nas obras escritas por H. Piéron, Ed. Claparède, Alfred Binet & Th Simon e Lourenço Filho.

Para tanto, este capítulo está estruturado da seguinte forma: em um primeiro momento, faremos uma breve descrição sobre a infância esclarecendo como ela era pensada no contexto de criação da Coleção *Biblioteca de Educação*. Posteriormente, retomaremos as principais informações presentes nas obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho apontando, então, qual concepção de criança e desenvolvimento infantil está presente nessas cinco obras tratadas ao longo desta dissertação.

#### 1.1 – Breves considerações sobre a infância.

Conceito caro e complexo a ser discutido, a infância tem adquirido, cada vez mais, um amplo campo de investigação. A complexidade deste tema pode residir no fato de a criança, a infância não ser contada por ela própria, mas sempre por outro. Segundo Lajolo (2009):

Enquanto objeto de estudo, a infância é sempre *um outro* em relação àquele que a nomeia e a estuda. A palavra *infante*, *infância* e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à idéia de *ausência de fala*. Esta noção de *infância* como qualidade ou estado do *infante*, isto é, *d'aquela que não fala*, constrói-se a partir dos prefixos e radicais lingüísticos que

compõem a palavra: *in* = prefixo que indica negação; *fante* = particípio presente do verbo latino *fari*, que significa *falar*, *dizer* (p. 229 – grifos da própria autora).

Se voltarmos nossa atenção para o século XIX ou para os anteriores, veremos o quão difícil é o estudo e/ou a pesquisa voltada para a infância e a criança, pois a escassez de informações sobre ambas é extrema. Este campo de estudo ganhou maior visibilidade com os estudos realizados por Ariès voltados para a História da Infância e da Família. Segundo este intelectual, anteriormente à Época Moderna, inexistia o “sentimento” de infância.

Entretanto, se até o século XIX, o conceito de infância era inexistente, a partir do século XX – com os estudos proporcionados pela biologia e pela psicologia – a infância (considerando-a cientificamente) adquire uma importância até então tida como “inexistente”.

Retendo nossa atenção para o contexto brasileiro, podemos compreender que foi nas primeiras décadas do século XX que a infância passou a ser objeto não só de estudo, mas de suma importância para os intelectuais brasileiros.

Com o advento do regime republicano, várias foram as mudanças que passaram a ocorrer em âmbito social, político e cultural cabendo, então, ao Estado a responsabilidade de ser o “preceptor dos ‘novos’, isto é, do povo e da criança – ambos representados como portadores da minoridade intelectual e social” (MONARCHA, 2009, p. 105).

Com isso, acreditava-se que o progresso do país estava depositado na formação e educação dos futuros cidadãos, isto é, as crianças - que passaram a ser vistas como herdeiras da República (Monarcha, 1999): com a “descoberta” da infância desenvolve-se a idéia de que investir na criança significa garantir um futuro mais promissor e melhor para o país (idéia de a criança ser a sementeira do futuro).

Esta importância dada à infância/ à criança não era derivada apenas pelo fato dela passar a ser vista como um investimento, isto é, uma matéria que seria, posteriormente, produtiva para o mundo do trabalho. Esta importância foi também derivada a partir dos estudos proporcionados pela biologia e pela psicologia, principalmente a partir desta última e do movimento conhecido como Escolanovismo.

Já discorreremos neste trabalho sobre o movimento da Escola Nova. Mas, aqui, é necessário relembrarmos algumas características deste último para melhor

compreendermos como a infância/ a criança era pensada no contexto de criação da Coleção *Biblioteca de Educação*.

Segundo os escolanovistas, a Escola Tradicional possuía caráter livresco e conteudista sendo seu ensino passivo; o professor tinha autoridade e era autoritário; a infância era entendida como uma condição transitória, inferior e negativa, de preparo para a vida do adulto; o conhecimento estava centrado no professor e partia deste para o aluno; o aluno era visto como uma “tábula rasa” devendo seu comportamento ser passível e imóvel.

Diante destas críticas feitas à Escola Tradicional, os defensores da Escola Nova caracterizavam os princípios do movimento escolanovista da seguinte forma: a educação nova era baseada na criança: partia dela e era feita por ela (para a criança e pela criança) sendo que o fim da infância estava na própria infância devendo, então, a infância ser vivida em si mesma.

Desta forma, o educador deveria ter por centro de gravidade a própria criança sendo que a escola nova fazia justiça à espontaneidade infantil reconhecendo seu valor e favorecendo todas as suas manifestações. Logo, o ponto de partida, na escola nova, era o meio natural e social onde ocorria a vida da criança e era este ponto de partida que despertava os interesses imediatos desta última.

Diante do exposto, percebemos que na escola nova a preocupação fundamental era adaptar, diferenciar e individualizar a criança. Segundo Bloch (1951), “a escola deve ajustar-se tão exatamente quanto possível à estrutura mental da criança, definida pela relação entre suas possibilidades e seus gostos, suas aptidões e seus interesses” (p. 82).

Com isso, o movimento escolanovista trouxe à tona uma nova concepção de infância. Esta nova concepção estava totalmente fundamentada nos conhecimentos proporcionados pela psicologia e pela biologia, ou seja, esta concepção partia de pressupostos psicológicos e biológicos para fundamentar o conhecimento sobre a criança. Esta era entendida como um ser inacabado em constante processo de crescimento, onde a aprendizagem desejada para a criança partiria e acabaria nela própria. Neste ínterim, destacando a importância que a psicologia adquiriu na época, são elucidativas as palavras de Nagle (1976):

[...] entre as disciplinas vai ser realçada a importância da psicologia, tanto em relação ao seu caráter profissionalizante quanto em relação às possibilidades de transformar a atividade

educacional em atividade essencialmente ‘científica’; de certa maneira, com isso retorna-se ao ponto de vista segundo o qual cumpre ‘psicologizar’ o processo de escolarização (p. 247).

Assim, podemos compreender que a concepção de infância defendida pela Escola Nova (e constante naquele contexto histórico de criação da Coleção *Biblioteca de Educação*) parte do pressuposto de que a infância é um estado de finalidade intrínseca, de valor positivo. A partir disto, dá-se a institucionalização do respeito à criança, à sua atividade pessoal, às suas necessidades e interesses. Ocorre, então, uma Revolução Copernicana: o fim da infância encontra-se nela própria; a educação centraliza-se na criança devendo ela desenvolver-se por meio da própria experiência.

Nesta nova concepção de infância, o novo papel atribuído ao educador pode assim ser expresso: ele é um agente fornecedor dos meios para que a criança se desenvolva por si mesma devendo, então, agir sobre o meio em que aquela última se desenvolve. Adota-se, assim, o princípio da educação pela ação.

Após estes breves esclarecimentos sobre a infância, faz-se necessário, ainda, recordarmos qual corrente das idéias pedagógicas era hegemônica no período em que a Coleção se expandia entre os educadores do país. Como já foi dito neste trabalho, no período compreendido entre 1932-1947 houve um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Segundo Saviani (2007), este equilíbrio era, concomitantemente, tenso e harmonioso:

Um equilíbrio tenso, em algumas circunstâncias, quando eram assacadas virulentas acusações de modo especial por parte dos católicos contra os escolanovistas; ou quando se tramavam nos bastidores políticos indicações e vetos de nomes para compor os quadros de pessoal docente e administrativo. Em outras circunstâncias, um equilíbrio harmonioso quando o avanço dos métodos renovados penetrava nas próprias fileiras das organizações tradicionais revestindo de roupagem progressista a doutrina da educação católica (Saviani, 2007, p. 271).

Aqui, ainda devemos recordar que o organizador da Coleção (Lourenço Filho) fazia parte de uma gama de intelectuais que defendiam a Escola Nova, ou seja,

Lourenço Filho fazia parte da corrente das idéias pedagógicas hegemônicas do período: ele era um escolanovista que representava as idéias pedagógicas da Pedagogia Nova!

### 1.2 – Análise de concepção de criança e desenvolvimento infantil.

Voltando, agora, nossa atenção para a análise de qual concepção de criança e desenvolvimento infantil está presente nas obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho, podemos compreender que ela estava em consonância com os princípios da Escola Nova. Para comprovarmos tal afirmação, voltemos nossa atenção para essas obras.

Henri Piéron, em sua obra intitulada “*Psychologia Experimental*”, trouxe à tona os fundamentos teóricos/ práticos da psicologia experimental. Segundo ele, a fisiologia é a ciência do comportamento de vários órgãos sendo que “a *psychologia experimental* (...) provem directamente dos estados de fisiologia, em que, aliás, repousa toda a sua estrutura” (s/ data, p. 21). Para ele, os fins da psicologia experimental são: conhecimento preciso dos fenômenos, análise de seu mecanismo e determinação das leis funcionais.

Defendendo a utilização dos testes, Piéron esclarece que “um teste é uma prova” (s/ data, p. 87), ou seja,

uma prova destinada a caracterizar o individuo, de ponto de vista determinado. A prova pode implicar em medida completa, permitindo attribuir ao individuo um indice numerico definido, ou limitar-se a uma determinação parcial, permitindo tão sómente a classificação do individuo em certo e determinado grupo. [...] Os testes são processos simplificados, permitindo evitar aparelhos caros e complexos que só os grandes laboratorios podem possuir (PIÉRON, s/ data, p. 88).

Diante disto, podemos compreender que, nessa obra, Piéron defende uma concepção de criança e desenvolvimento infantil que seja pautada na psicologia experimental. Para ele, esta concepção deve pautar-se num conhecimento sobre a criança/ a infância sendo que o que garante este conhecimento é a ciência biológica (fisiologia) e a psicológica. Na especificidade da psicologia – que garante este conhecimento – estão os testes mentais, que verificam a medida da inteligência.

Segundo Piéron, esta medida da inteligência é importante porque “ella permite verificar a normalidade do desenvolvimento; a sua medida permite classificar os retardados e os precoces, tendo na pratica pedagogica uma importancia cada vez mais accentuada” (s/ data, p. 132). Ou seja, para este francês, os testes mentais são importantes por que eles podem proporcionar uma medida e um conhecimento sobre a criança/ a infância.

Já Ed. Claparède, em sua obra intitulada “*A escola e a psychologia experimental*”, trouxe à tona o caráter funcional que qualquer ação educativa deveria ter. Segundo ele, para ser aplicado o princípio da educação funcional nas escolas, era preciso considerar a Psicologia da Criança, pois, em sua visão, a criança não era um adulto em miniatura, incompleto, mas um ser que tinha vida própria e possuía seus próprios interesses.

É nessa obra que este suíço propôs que a Pedagogia deveria apoiar-se na Psicologia para obter melhores benefícios em suas práticas escolares. São suas as palavras:

Á Psychologia não cabe propor os fins ultimos da educação. Será ella, no emtanto, que informará o educador sobre os melhores meios para attingir esses fins. Ademais, a Psychologia poderá ajudar a definil-os, demonstrando o que é possivel alcançar dentro das leis do desenvolvimento mental, e o que é chimerico e vão. O que a Psychologia ensina, antes de tudo, ao educador, é que, si elle quizer vêr coroados de exito os seus esforços, deve subordinar toda a educação á natureza particular da creança. Porque de nada adianta querer ir contra as leis naturaes (1928, p. 14).

Assim, “A psychologia nos ensina o caminho: os technicos devem adaptar sua pratica ás exigências da theoria, na medida da habilidade e do engenho de que dispuzerem” (CLAPARÈDE, 1928, p. 23).

Para Claparède, a educação funcional seria aquela completamente fundada na necessidade e nos interesses psíquicos dela resultantes. Foi nessa obra que ele explicitou suas percepções de acordo com o movimento escolanovista: o respeito à criança, às suas necessidades e interesses sendo que o que garantiria esse respeito seria a educação

funcional. Além disso, Claparède também defendia a utilização dos testes mentais. São suas as palavras:

Para satisfazer a esse desiderato (o das aptidões naturais), crearam os psychologos diferentes provas simplificadas, a que dão o nome de *tests mentaes*. Um test é uma prova, uma experiencia que tem por objecto revelar ou medir uma aptidão, um caracter individual (1928, p. 54-55).

Desta forma, este suíço exaltava a importância da medida. Para ele, “Medir é, com efeito, indispensavel para poder analysar e comparar. Só os numeros, grandezas que se podem avaliar, são susceptiveis duma comparação objectiva e, por conseguinte, indiscutível” (1928, p. 87). Ainda para Claparède, a escola possuía duas funções principais, a saber:

1ª – Ensinar determinadas coisas á creança; enriquecel-a com conhecimentos uteis e habitos particulares (ler, escrever, contar, desenhar, saber a geographia, etc.). 2ª – Desenvolver, cultivar as suas funções mentaes (cultura da intelligencia, dos sentidos, da attenção, da consciencia social e moral), etc (1928, p. 79).

Quanto à concepção de criança e desenvolvimento infantil presente nessa obra, podemos perceber que ela estava fundada na psicologia experimental, isto é, pressupunha que qualquer conhecimento sobre a infância e seu desenvolvimento deveria ser garantido através da ciência experimental (o objeto pesquisado/ estudado tinha de ser acessível, controlável e quantificável) sendo a utilização dos testes de suma importância para a concretização deste fundamento.

Desta forma, esta concepção pautava-se, basicamente, na psicologia para explicar a criança e o desenvolvimento infantil. Era, então, uma concepção de cunho psicológico. Além disso, esta concepção proposta pela psicologia experimental (onde a infância era um objeto de pesquisa acessível, controlável e quantificável) ia ao encontro dos princípios do movimento renovador, pois aquela última garantiria as bases científicas para a legitimação do respeito à criança, às suas necessidades e interesses.

Já Alfred Binet e Th. Simon, na obra intitulada “*Testes para a medida do desenvolvimento da intelligencia*”, crivam a cientificidade que permeia os testes mentais descrevendo como estes devem ser utilizados. É nessa obra que eles mostram a importância dos testes: é através deles que se pode medir e conhecer a criança, isto é, eles são métodos eficazes que garantem a medida e o conhecimento objetivo sobre a criança e a infância. Logo, nesta obra, podemos visualizar uma concepção de criança e desenvolvimento infantil de cunho psicológico.

Voltando agora nossa atenção para as obras escritas por Lourenço Filho podemos perceber o quanto estes psicólogos funcionalistas franco-genebrinos influenciaram a concepção de criança e desenvolvimento infantil deste educador brasileiro.

Para Lourenço Filho, foi o progresso das ciências biológicas e, em particular, o da psicológica, que permitiu o “formidável” movimento renovador proporcionado pela Escola Nova. Em sua obra intitulada “*Introdução ao estudo da escola nova*”, este intelectual afirma que a educação deve ser realizada por meios biológicos de adaptação do comportamento. Segundo ele, em sua estrutura íntima, os meios de educação são sempre biológicos, onde educação é igual a adaptação sendo esta última igual a sistematização da conduta. Esta sistematização, conforme Lourenço Filho esclarece, só é possível por processos que influam sobre o aparelho coordenador da conduta, ou seja, o sistema nervoso.

Para ele, educar é: “[...] influir na organização das conductas motrizes de conservação e defesa da vida, directas e immediatas, e nas de organização social do pensamento, para reacções indirectas e mediatas (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 23).

Defendendo, então, que à fisiologia e à psicologia cabe fornecer os meios da educação, Lourenço Filho define o fenômeno educativo da seguinte forma:

O phenomeno educativo é um phenomeno biologico, na sua estructura essencial, condicionada e limitada pelo contingente hereditario, pelo temperamento e capacidade organica. Não ha sahir dahí. Logo, á physiologia e á psychologia cabe fornecer os meios da educação (1930, p. 23).

Diante disto, podemos apreender que a concepção de criança e desenvolvimento infantil defendida por Lourenço Filho pauta-se basicamente na biologia e na psicologia. Exaltando esta última, ele afirma:

[...] como sciencia pura, desinteressada, a psychologia vae revendo, de pesquisa em pesquisa, a concepção do funcionamento do espírito, vae indicando como surgem e se desenvolvem as conductas, como reciprocamente ellas actuam umas sobre outras, como enfim se solidarisam e se systematisam na producção da personalidade. Procura dizer *o que é, não o que deve ser* (1930, p. 28 – grifos do próprio autor).

Assim, para este educador, a psicologia constitui-se como ciência natural, como um ramo da biologia: para ele, a psicologia é uma ciência biológica fundada na observação e na experiência. Pontuando a diferença existente entre a filosofia e a ciência, Lourenço Filho afirma: “A sciencia diz o que é, não o que deve ser. A philosophia pretende indicar ao homem justamente o que deve ser, não o que é” (1930, p. 44).

Ainda nesta obra, Lourenço Filho esclarece que a psicologia experimental rejeita a doutrina essencialmente intelectualista de Herbart por esta defender que a escola deve agir sobre as idéias para a formação do caráter. Ainda segundo Lourenço Filho, esta filosofia intelectualista de Herbart chegou até nós na forma enciclopédica dos programas escolares, na separação lógica das matérias (ensino discriminado/ doutrina do ensino formal).

Desta forma, ele defende, então, os caracteres gerais da filosofia atual do conhecimento, com base na psicologia científica: segundo Lourenço Filho, o primeiro caráter expressa a compreensão genética dos fenômenos (procura-se explicar o superior pelo inferior – concepção naturalista do conhecimento). O segundo volta-se para uma compreensão vitalista dos fenômenos, em substituição às explicações intelectualistas de outrora. Já o terceiro e último caráter expressa uma tendência sintética, em oposição a analítica.

Frente à isso, compreendemos que Lourenço Filho defende uma concepção de criança e desenvolvimento infantil de cunho biológico e psicológico. Este fundamento,

para ele, é de suma importância por assegurar o conhecimento sobre a criança: para este intelectual, o educador deve ter conhecimento sobre a criança/ a infância e quem garante este conhecimento é a biologia e a psicologia experimental.

Filiando-se à doutrina escolanovista, Lourenço Filho ressalta que o conhecimento não pode ser transmitido, pois ele é uma “auto-criação, uma conquista individual, uma forma de comportamento abreviada ou economizada, por meios simbólicos, técnicos ou da linguagem geral” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 63).

Logo, na escola funcional, o mestre não transmite conhecimento. Ele reúne condições propícias para que os conhecimentos se elaborem na criança segundo o que ela possa aprender. Para Lourenço Filho, o que move o animal não é uma simples associação, mas a necessidade natural, que cria e mantém a associação. São suas as palavras:

O lemma *aprende-se, fazendo* só é verdadeiro pela metade. *aprende-se, fazendo com necessidade*, isto é, sómente quando um excitante artificial *actue conjuntamente com o excitante natural, para substituí-lo por fim*. E a aprendizagem só se conserva, quando as situações em que o excitante artificial *actue*, daí por diante, correspondam á mesma necessidade (1930, p. 67 – grifos do próprio autor).

Entretanto, apesar do mestre não transmitir conhecimento, ele deve conhecer a criança: ele deve, então, procurar metodologias de ensino eficazes que guiem o processo de aprendizagem. Para Lourenço Filho,

*Aprender significa adquirir um comportamento modificado*, um reflexo condicionado, que habilita o indivíduo a agir, em determinada circunstancia, de determinada forma. E a aprendizagem, nesta concepção, só se dá quando novos excitantes de comportamento tenham por base o interesse natural, biológico (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 71 – grifos do próprio autor).

Para elucidar o quanto este educador brasileiro defende uma metodologia eficaz e capaz de guiar o processo de aprendizagem, basta lembrarmos a forma pela qual ele define a pedagogia: “A pedagogia é, a um tempo, conjunto de doutrinas e princípios, visando um programma de acção: dá como fixados os fins, e procura adaptar a esses fins uma technica educativa determinada” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 126).

Desta forma, a psicologia experimental garante esta metodologia necessária para o andamento do processo de aprendizagem. Segundo Lourenço Filho, o “reflexo condicionado” – Pavlov – preencheu o abismo existente entre a fisiologia pura e a psicologia sendo que a importância deste reflexo reside justamente no fato dele explicar a noção de interesse:

O interesse não é sinão a necessidade da reacção, cujas bases são physiologicas. Essa necessidade leva o animal ou a creança a agir, de um modo que chamaremos *primario*. O excitante associado levará a agir depois, de um modo *derivado*, isto é, pelo excitante artificial ou condicionado. Diz-se, neste caso, que o individuo aprendeu, incorporou á sua conducta algo que dantes não possuía: *habituou-se*. Toda educação não é sinão uma serie de habitos ou de reflexos condicionados (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 68 – grifos do próprio autor).

Além de exaltar os conhecimentos advindos através da biologia e da psicologia, Lourenço Filho também defende a utilização dos testes mentais. Para ele, os testes “[...] são meios pelos quais se pode verificar o andamento do ensino (1930, p. 27) – estes meios permitem a organização de normas de uma verdadeira “pedagogia experimental”. Entretanto, estes testes não são processos de ensino, são meios de verificação.

Desta forma, os testes psicológicos intervêm antes do ensino e os testes pedagógicos só se empregam depois do ensino. Em relação aos testes, Lourenço Filho afirma:

“Os testes pedagógicos” [...] podem, é certo, fornecer elementos de certeza para uteis transformações dos processos em uso, substituindo o criterio do julgamento subjectivo da

sciencia. Ajustam as hypotheses aos factos. Fornecem elementos de critica positiva (1930, p. 27).

Para este escolanovista, a medida psicológica deve ser efetuada de forma breve e em condições simples, por meio de testes que permitam a verificação do valor individual, para posterior classificação racional dos escolares. Assim, a importância da utilização dos testes reside no fato deles garantirem uma medida e um conhecimento objetivo sobre a criança e a infância. Além disso, a importância dos testes também reside em seu caráter eficaz e homogeneizador:

Por elles (os testes psicológicos) não só se chega á organização racional de classes homogeneas, ao ensino selectivo e diferenciado (ou “sob medida”, como lhe chamou Claparède) mas ainda á classificação scientifica dos *anormaes de intelligencia*, á organização de classes ou escolas para os *super-normaes*, á orientação e selecção profissional, á discriminação dos temperamentos e aptidões especiaes (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 26-27 – grifos do próprio autor).

Segundo Monarcha (1999), o emprego de métodos experimentais garantiu, naquele contexto de criação da Coleção *Biblioteca de Educação*, a solução dos problemas da educação espiritual e física da infância segundo leis biológicas e psicológicas. Para ele, com a utilização dos testes psicológicos, um grande contingente de professores primários colocou para si o problema da desigualdade humana explicando-a por meio da medida (“instrumento e símbolo da exatidão da troca e da harmonia” – 1999, p. 313). Entretanto, conforme ressaltado por este intelectual (e, aqui, nos filiamos a concepção dele), este critério de medida abstrai a concepção de classe social, colocando em seu lugar a noção de competência individual.

Em relação à obra “Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita”, Monarcha (1999) afirma:

Assentados sobre valores práticos e conceitos operantes, “os testes ABC” constituem um estudo científico sobre o rendimento humano, tendo por base a psicologia diferencial de

Henri Piéron, a concepção funcional da infância de Edouard Claparède e a tecnopsicologia de Léon Walther. Esses exames psicológicos captam “a criança real em sua diversidade”, mediante seleção e classificação dos alunos, segundo níveis de maturidade. Em outras palavras, os testes ABC explicitam um ponto de vista no qual a organização social é apreendida como fenômeno técnico-científico (p. 309).

Assim, diante do que foi exposto, podemos compreender que Lourenço Filho defende uma concepção de criança e desenvolvimento infantil “[...] com ênfase nas noções de organismo, hereditariedade, adaptação e complexificação. Correlacionam-se, assim, organização do sistema nervoso e fenômenos do comportamento, organismo e meio ambiente (MONARCHA, 1999, p. 248), ou seja, é uma concepção maturacional, adaptativa, pautada na biologia, sem considerar os condicionantes postos por uma sociedade voltada marcadamente para o sistema capitalista de produção: “[...] a desigualdade social converte-se em diferença natural, e, por vezes, valorizadas positivamente: as dimensões física, intelectual e moral do homem são constituídas pela hereditariedade, sendo, portanto, fatos biológicos” (MONARCHA, 1999, p. 269).

Assim, naquele contexto de criação da *Coleção Biblioteca de Educação*, o componente psicológico (psicologia objetiva) passou a exercer uma hegemonia sobre os demais domínios científicos. Este fato resultou numa modificação da concepção de criança e as idéias sobre a psicologia do homem (Monarcha, 1999).

Desta forma, a concepção de criança e desenvolvimento infantil presente nas obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho apontam para o pressuposto de que a biologia e a psicologia garantem um conhecimento sobre a criança e a infância, sendo que o educador deve apropriar-se deste conhecimento para fazer valer os princípios ascendidos com o movimento da Escola Nova.

Além disso, esta concepção ressalta a necessidade de metodologias que guiem o processo de aprendizagem ascendendo os testes mentais, neste ínterim, como viáveis para a medida e o conhecimento objetivo da criança. Em relação aos testes mentais, Monarcha (1999) afirma:

Extensão da racionalidade técnico-científica, instituidores de uma realidade escolar e trivializando questões cruciais, os

exames psicológicos articulados a uma concepção biológica e estatística confiscam a experiência individual e coletiva, esvaziando a natureza humana de qualquer complexidade, para descrevê-la em termos de reatividade. Desse modo, conferem inteligibilidade ao comportamento humano e, de certa forma, coagem o indivíduo a ser diferente (p. 313).

Frente a isso, podemos concluir este capítulo afirmando que a concepção de criança e desenvolvimento infantil presente nessas cinco obras analisadas ao longo desta dissertação aponta para a defesa de uma “espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola” (SAVIANI, 2008, p. 7) o que era típico daquele momento histórico - “[...] a ciência experimental e aplicada assume o lugar da transcendência divina, para prometer novas formas de aperfeiçoamento da condição humana” (MONARCHA, 1999, p. 266).

Assim, esta concepção estava essencialmente fundada em preceitos biológicos e psicológicos para explicar o conhecimento sobre a infância e seu desenvolvimento estando ela, ainda, de acordo com a mesma concepção de criança e desenvolvimento infantil proposta pela Escola Nova, isto é, uma concepção de cunho “psicobiologizante” que defendia o respeito que deveria haver para com a criança, suas necessidades e seus interesses.

### 1.3 – Considerações Finais.

Esta dissertação buscou desvelar e analisar qual concepção de criança e desenvolvimento infantil está presente nas obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho.

Na Introdução, mostramos os caminhos metodológicos que percorremos para realizar esta pesquisa e trouxemos à tona uma revisão de bibliografia sobre Lourenço Filho e a Coleção *Biblioteca de Educação*.

No primeiro capítulo, fizemos um breve resumo histórico sobre o contexto no qual se deu a criação da Coleção *Biblioteca de Educação*, ou seja, voltamos nossa atenção para o período de transição do regime monárquico para o republicano destacando as concepções de cidadania que ascenderam naquele período. Além disso, discorreremos sobre como a escolarização foi pensada naquele contexto destacando, também, a concepção de infância que permeava os discursos educacionais do início do

século XX e, ainda, como Lourenço Filho apareceu como grande intelectual a divulgar não somente uma concepção de infância, mas também de desenvolvimento infantil.

Ao mesmo tempo, tratamos sobre as Escolas Normais, as Escolas Modelos e os Grupos Escolares como divulgadores de idéias inovadoras no campo educacional. Para tanto, voltamos nossa atenção para o surgimento e a penetração do ideário escolanovista no Brasil pontuando, então, o novo pensar que ele trouxe para a infância e como esta última era pensada (na Escola Tradicional) e como passou a ser entendida a partir da propagação da Escola Nova. Por fim, fizemos uma sucinta apresentação de Lourenço Filho: quem foi ele e o que sua figura significou para o cenário educacional brasileiro.

No segundo capítulo, fizemos uma apresentação da Coleção *Biblioteca de Educação*: apresentamos uma breve descrição sobre o movimento de Coleções que se fazia presente no Brasil entre 1920-30. Posteriormente, pontuamos a importância de Lourenço Filho como figura chave para uma melhor compreensão acerca desta Coleção e, finalmente, voltamos nossa atenção para a Coleção *Biblioteca de Educação* explicitando quais eram seus objetivos; qual era o seu formato; quais obras foram publicadas no período compreendido entre 1927-1947 com seus respectivos números de tiragens, edições e ano de publicação, etc.

No terceiro capítulo deste trabalho fizemos uma apresentação das seguintes obras publicadas pela Coleção *Biblioteca de Educação*: *Psychologia Experimental*, de Henri Piéron; *A escola e a psychologia experimental*, de Edouard Claparède; *Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*, de Alfred Binet e Th. Simon; *Introdução ao estudo da escola nova* e *Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, ambas de Lourenço Filho. Esta apresentação foi acompanhada de uma sucinta biografia sobre cada um desses autores.

Finalmente, no quarto e último capítulo chegamos à conclusão de que a concepção de criança e desenvolvimento infantil presente nas cinco obras tratadas ao longo desta pesquisa aponta para o pressuposto de que o educador, para realizar uma educação plenamente verdadeira e eficiente, deve conhecer seu aluno. Este conhecimento é garantido pelas ciências base da biologia e da psicologia, ou seja, o professor deve apropriar-se delas para melhor conhecer seus alunos e garantir a educação desses últimos.

Ao encontro dos conhecimentos proporcionados pela psicologia e pela biologia ascendem os testes mentais que podem, então, ser entendidos como uma metodologia eficaz a guiar o processo de aprendizagem.

Caminhando, então, para a conclusão deste trabalho, podemos finalizá-lo ressaltando que, a partir dele, várias inquietações/ problematizações (que poderão ser respondidas em uma pesquisa de doutorado) estão ainda a ser respondidas, como por exemplo: a concepção de criança e desenvolvimento infantil presente nas obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho é a mesma presente nas outras obras publicadas pela Coleção *Biblioteca de Educação*?

As obras restantes da Coleção também se filiam à corrente escolanovista? No âmbito desta discussão voltada para a escola tradicional e a escola nova, podemos realmente estabelecer critérios e características para diferenciar uma de outra ou essa divisão inexistente?

Essas são, então, questões que não nos cabem, neste momento, responder, mas que ficam em aberto para serem respondidas em uma pesquisa posterior.

## Referências.

### *Fontes.*

- BINET, Alfred; SIMON, T. **Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1929. 142 p.
- CLAPARÈDE, Edouard. **A escola e a psychologia experimental**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1928. 93 p.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Henri Piéron. In: PIÉRON, H. **Psychologia experimental**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, s/ data, p. 5-8.
- \_\_\_\_\_. Claparède e a pedagogia actual. In: CLAPARÈDE, Edouard. **A escola e a psychologia experimental**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1928, p. 5-8.
- \_\_\_\_\_. Prefacio do Traductor. In: **Testes para a medida do desenvolvimento da intelligencia**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1929, p. 5-9.
- \_\_\_\_\_. Prefacio. In: **Introdução ao estudo da escola**. São Paulo: Melhoramentos, 1930, p. 7-10.
- \_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo da escola**. São Paulo: Melhoramentos, 1930. 235 p.
- \_\_\_\_\_. Prefácio. In: **Testes ABC: para verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e escrita**. São Paulo: Melhoramentos, 1933, p. 3-5.
- \_\_\_\_\_. **Testes ABC: para verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e escrita**. São Paulo: Melhoramentos, 1933. 152 p.
- \_\_\_\_\_. **Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- PIÉRON, Henri. **Psychologia experimental**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, s/d. 158 p.

### *Bibliografia.*

- BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República: de 1889 a 1930**. São Paulo, Alfa-Omega, 1975-76.
- BLOCH, M. A. **Filosofia da educação nova**. Tradução de Luiz Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

- CARVALHO, José M. de. **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CARVALHO, M. M. C. de; TOLEDO, M. R. de A. Os sentidos da forma: análise material das coleções de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. In: OLIVEIRA, M. A. T. de (Org.). **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte, M. G: Editora Autêntica, s/d, p. 89-110.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981, p. 21-97.
- DAMASCO PENNA, J. B. **Claparède**. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Editora Globo, 1949.
- FOULQUIÉ, Paul. **As escolas novas**. Tradução de Luiz Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.
- GEBRIM, Virginia Sales. **Psicologia e Pedagogia nova no Brasil: saberes e práticas escolares nos rastros da criança**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, S. P. [s.n.]. 2006. Orientadora: Mitsuko Aparecida Makino Antunes.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 229-250.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Tendências da Educação Brasileira**. Brasília: MEC/ Inep, 2002.
- LOURENÇO FILHO, Ruy; MONARCHA, Carlos (Orgs.). **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.
- MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MONARCHA, C. (Org.). Lourenço Filho e a Biblioteca de Educação. In: MONARCHA, C. (Org.). **Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra**. Campinas: Mercado de Letras; Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília, 1997, p. 27-57.

\_\_\_\_\_. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes.** Campinas, S.P: Editora da Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930.** São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009, p. 101-140.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República.** São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

OLIVEIRA, P. M. de. **A concepção de criança e desenvolvimento infantil para Lourenço Filho: uma análise da obra *Introdução ao estudo da escola nova: bases, diretrizes e sistemas da pedagogia contemporânea.*** Monografia (Graduação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, S. P. 2008. Orientadora: Alessandra Arce.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal: origens da Escola Pública Paulista.** Campinas, S. P: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, S.P: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** Campinas, S.P: Autores Associados, 2008.

SGANDERLA, Ana Paola. **A psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: a defesa de uma base científica da organização escolar.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, S. C: [s.n.]. 2007. Orientadora: Diana Carvalho de Carvalho.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2008.

*Sites consultados.*

<http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=30898940>.

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>

[www.educacaobrasileira.pro.br](http://www.educacaobrasileira.pro.br)

[www.gepiee.ufsc.br/dissertacoes.htm](http://www.gepiee.ufsc.br/dissertacoes.htm).

<http://pt.wikipedia.org>.