

UNESP



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

Karen Fernanda da Silva Bortoloti

A Psicologia em Anísio Teixeira

**Araraquara
2012**

Karen Fernanda da Silva Bortoloti

A Psicologia em Anísio Teixeira

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras–Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha

**Araraquara
2012**

Karen Fernanda da Silva Bortoloti

A Psicologia em Anísio Teixeira

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras–Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha

Data da aprovação: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha
Livre-Docente em Psicologia da Educação
Departamento de Educação, Informação e Comunicação - Faculdade de Filosofia,
Ciências de Ribeirão Preto - USP

Membro Titular: Prof. Dr. Sérgio Cesar da Fonseca
Doutor em Educação Escolar
Departamento de Educação, Informação e Comunicação - Faculdade de Filosofia,
Ciências de Ribeirão Preto - USP

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Waleska Pollo Campos Mendonça
Professora Associada
Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
(PUC-Rio)

Membro Titular: Profa. Dra. Mirian Jorge Warde
Doutora em Educação: Filosofia da Educação
Programa de Pós- graduação em educação escolar Universidade Estadual Paulista
(Araraquara)

Membro Titular: Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin
Livre-Docente em Filosofia da Educação
Universidade Estadual Paulista (Araraquara)

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

*Aos meus pais, Antonia e Antonio Bortoloti
pelo apoio que sempre me deram e por viabilizarem a
realização dos meus sonhos, minha gratidão e amor eterno.
Ao Hendrigo, farol da minha vida, com amor.*

Agradecimentos

Ao prof. Marcus Vinicius que me acolheu e muito me ensinou ao longo de todos esses anos de parceria.

Às minhas tias Vera e Aparecida, por tudo.

A toda a minha família através de meus pais, minhas irmãs Andréia e Flavia e meu pequeno Luiz Felipe, por tudo.

Ao Hendrigo que esteve ao meu lado em todos os momentos.

À Maria José “Zeza” e ao Carlinhos que me acolheram como filha e muito me ajudaram quando as tarefas se acumulavam.

Às queridas amigas Aline e Angélica, que me acompanharam desde o início torcendo, ouvindo e ajudando.

Às amigas Ornella Pacífico, Gabriela Maffei e Mitie Maemura, que sempre tiveram palavras de incentivo nos momentos necessários.

Às amigas Maria Beatriz e Anna Patrícia pelo carinho, conversas e pela revisão do original.

Ao Jeferson e à Claudia, que mais que companheiros de trabalho foram amigos e muito colaboraram permitindo que me ausentasse para as atividades do doutorado.

À Virginia Ávila e ao Vilmar Borges, amigos que levarei pela vida.

Às professoras Vera Valdemarin e Ana Waleska Mendonça, pelas contribuições no momento da qualificação.

Aos companheiros do Grupo de pesquisa “Retórica e argumentação na Pedagogia”.

À Lidiane, da seção de pós-graduação, por sua solicitude e ajuda.

À Universidade Estadual Paulista, por toda a minha formação.

Ao Tavinho, claro!

“Foi o mais modesto dos grandes homens, o mais simples, o que menos desejou para si próprio. O mais ambicioso, porém, em relação ao Brasil e ao homem brasileiro”.

Jorge Amado

RESUMO

O presente trabalho examina as ideias e a atuação do educador baiano Anísio Spínola Teixeira entre os anos 1920 e 1960, focalizando as suas concepções acerca da Psicologia, ciência que esteve presente de maneira significativa nas propostas e práticas do movimento de renovação educacional brasileiro. Tendo por pressuposto que o pensamento e as realizações de Teixeira devem ser compreendidos no contexto em que se desenvolveram, o trabalho posiciona o discurso do autor no panorama histórico da inserção dos saberes psicológicos na educação brasileira no período, considerando a relação do movimento renovador com a Psicometria, a Psicanálise e as ciências sociais. O referencial metodológico empregado adota o princípio de que Teixeira procede a uma apropriação dos conhecimentos e técnicas da Psicologia, recontextualizando conceitos e enunciados em virtude da conjuntura em que se situa. O trabalho evidencia que o resultado dessa apropriação é um discurso peculiar e inovador no que diz respeito às contribuições dos saberes psicológicos à educação.

Palavras-chaves: Anísio Teixeira – Psicologia – Escola Nova.

ABSTRACT

This study examines the ideas and the role of the educator Anísio Spinola Teixeira from Bahia between 1920s and 1960s, focusing on his conceptions of Psychology, a science which was significant in the proposals and practices of the educational reform movement in Brazil. Based on the presupposition that the educator's thinking and achievements should be understood within the context in which they were developed, this work places the author's discourse in the historical period in which psychological knowledge was introduced in Brazilian education, as well as the renewal movement relationship with Psychometrics, Psychoanalysis and social sciences. The methodological approach employed uses the principle that Teixeira proceeds an appropriation of psychological knowledge and techniques recontextualizing concepts and statements due to the environment in which it is located. The study shows that the result of this appropriation is a unique and innovative discourse regarding the psychological knowledge contributions in education.

Keywords: Anísio Teixeira – Psychology – New School.

SUMÁRIO

Introdução.....	09
Capítulo 1: A utilidade da Mensuração	20
A Psicologia no Brasil.....	20
O Escolanovismo e a Psicometria.....	36
Anísio Teixeira e os testes psicológicos	42
Capítulo 2: A aproximação com a Psicanálise.....	58
A Psicanálise e a Higiene Mental no Brasil.....	58
A Psicanálise e a infância.....	66
Higiene mental e Psicanálise em Anísio Teixeira.....	72
Capítulo 3: O vínculo com as Ciências Sociais.....	83
As Ciências Sociais no Brasil.....	83
Anísio Teixeira e as Ciências Sociais.....	90
O individual e o social em Anísio Teixeira.....	98
Considerações Finais.....	106
Referências.....	101

INTRODUÇÃO

Apesar da quantidade e da boa qualidade das pesquisas já desenvolvidas sobre Anísio Teixeira, ainda não contamos com trabalhos que examinem a presença da Psicologia no conjunto de sua obra, no âmbito de sua trajetória como intelectual e administrador partícipe do movimento de renovação das ideias e práticas educacionais denominado Escola Nova, articulado no Brasil entre os anos 1920 e a década de 1960. Por esse motivo, neste trabalho pretendemos analisar o discurso de Teixeira acerca da inserção da Psicologia no campo educacional, considerando que tal ciência esteve presente, de forma significativa, no ideário e nas realizações do escolanovismo brasileiro, cujas teses defendiam a necessidade de fundar a Pedagogia em bases científicas. Para atingir essa meta, devemos, antes de tudo, situar a atuação de Anísio no cenário educacional desenhado desde o início do período republicano.

Passada a euforia gerada pela proclamação da República, restaram incerteza e temores, pois o novo regime não trouxe soluções para os problemas nacionais; as elites políticas e intelectuais logo perceberam a urgência de transformar profundamente o país, para inseri-lo na esfera da modernidade. A visão predominante na época afirmava que a inexistência de uma autêntica educação nacional favorecia a conservação do analfabetismo, a proliferação de homens improdutivos, doentes, ignorantes e desprovidos de sentimento nacional; sem difundir as luzes da instrução na alma popular, persistia a dissonância entre a realidade social vigente e os padrões civilizados e modernos comuns em países desenvolvidos (MONARCHA, 2009, p. 88).

Com a política do “café com leite”, São Paulo assumiu a dianteira na instauração de uma nova ordem educacional (CARVALHO, 1989), cuja principal bandeira era representada pela organização dos Grupos Escolares e pela articulação de um sistema

público de ensino (SOUZA, 1998). O modelo dos Grupos Escolares espalhou-se por todo o país, insuflando a ânsia modernizadora na paisagem dos grandes centros urbanos (VEIGA, 2007). Como destaca Jorge Nagle (2001), dois movimentos nortearam as empreitadas educacionais de então: o “entusiasmo pela educação”, constatando que a solução dos problemas educacionais viria do equacionamento dos demais problemas nacionais e requerendo uma política de abertura de escolas; e o “otimismo pedagógico”, que pleiteava uma visão pedagógica renovada, pautada em uma nova concepção dos conteúdos escolares e dos métodos de ensino, como garantia para a formação do homem que o Brasil necessitava.

Apesar das tentativas de aprimoramento da educação na primeira década do século XX, impulsionadas pela atuação de Caetano de Campos em São Paulo e pelo espírito geral de entusiasmo e otimismo, nos anos 1920 ainda era alto o índice de brasileiros analfabetos e excluídos dos bancos escolares, fato que conduziu as elites a reivindicarem novas mudanças na educação. Esse tema foi rapidamente assumido pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e executado por uma série de reformas ocorridas nos estados e no Distrito Federal, expressando a ideia de uma educação que adequasse o indivíduo às necessidades da sociedade pretendida. Tornou-se explícita a exigência de um sistema nacional de ensino, para efetivar o progresso do país (MATE, 2002).

As reformas dos anos 1920 foram lideradas por jovens intelectuais, como Sampaio Dória (São Paulo, 1920), Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Maio Casassanta (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928), que assumiram o ideário da Escola Nova como sua fonte de inspiração (FREITAS, 2005). Apesar de alguns posicionamentos divergentes, esses idealizadores adotaram o escolanovismo

como principal ferramenta teórica e prática, privilegiando o caráter científico da nova Pedagogia, amparada nos conhecimentos da Psicologia, da Sociologia e da Biologia modernas, em contraposição à escola dita tradicional.

Foi nesse contexto que obteve projeção nacional o nome de Anísio Spínola Teixeira, nascido em 1900 na cidade de Caetité, Bahia, homem de sólida formação jesuítica, da qual, no entanto, foi se afastando gradativamente desde a conclusão do curso de Direito, em 1922, até os estudos no Teachers College da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos da América, onde obteve o título de Master of Artes em 1929. Antes de viajar, Anísio já tinha iniciado a sua trajetória pela educação pública; em 1924 as relações políticas familiares o haviam conduzido ao cargo de Diretor da Instrução Pública da Bahia, a convite do governador Góes Calmon. De sua estadia nos Estados Unidos retornou liberto dos últimos elos com a Igreja Católica; como expressou Monteiro Lobato, Anísio regressou “lapidado pela América” e dotado de fé na democracia e na ciência (VIANA; FRAIZ, 1986).

A transformação de Anísio Teixeira deveu-se, em grande parte, ao contato com a obra do filósofo americano John Dewey, que representou, para ele, uma resposta às inquietações provocadas por seus velhos valores amparados pelo catolicismo e pela educação jesuítica. O pragmatismo deweyano trouxe para Anísio a possibilidade de aproximar o sentimento e o intelecto, o sagrado e o secular, o que as antigas convicções nunca lhe haviam proporcionado (NUNES, 2000). É certo que toda a obra de Dewey catalisou a atenção de Teixeira, mas, desde os seus primeiros escritos sobre a vida americana e o pensamento deweyano, compreende-se o elemento central de sua conversão à nova visão de mundo: a democracia, como modo de vida a ser construído,

tornou-se o princípio fundamental de sua concepção intelectual e de suas realizações administrativas.¹

Ao retornar dos Estados Unidos, Anísio Teixeira direcionou sua atuação para a luta em prol de oportunidades iguais de desenvolvimento pessoal e participação social para todos, considerando que todos os homens possuem um “mínimo de inteligência” que permite a plena participação social, cabendo à sociedade fornecer a todos os indivíduos oportunidades para o desenvolvimento de suas capacidades, para participarem ativamente dos atos e instituições que compõem a vida, o que é essencial para assegurar a sua dignidade (TEIXEIRA, 1996/1968). Sua crença no modo de vida democrático exprimia a certeza de que, apesar das diferenças individuais, existe um mínimo de humanidade que possibilita a todos uma vida participativa. Centrando a noção de democracia na liberdade individual, Teixeira orientou as suas ações educacionais dialogando com todas as fontes que julgava importantes para a construção de uma sociedade democrática, interagindo com os diversos conceitos científicos que oferecessem subsídios para ampliar o desenvolvimento das aptidões e da inteligência de cada ser humano.

Enquanto Anísio formulava as suas teorizações acerca da realidade brasileira à luz dos ensinamentos obtidos nos Estados Unidos, instalou-se o governo provisório de Getúlio Vargas, em 1930, com a promessa de romper com os vícios da política tradicional e conduzir o Brasil à condição de país moderno. Para muitos dos envolvidos no movimento de renovação educacional, a ascensão de Vargas ao poder sinalizava o advento de novos tempos que abririam espaço para novas mudanças na área do ensino. De fato, os primeiros passos do novo governante pareciam atender a essas expectativas,

¹ Dentre os primeiros trabalhos de Teixeira que evidenciam o valor desse tema, ver *Aspectos americanos da educação*, de 1928 (TEIXEIRA, 2006a); “A pedagogia de Dewey”, ensaio introdutório ao livro *Vida e educação*, de 1930 (TEIXEIRA, 1959); e *Pequena introdução à Filosofia da Educação*, de 1934 (TEIXEIRA, 2000).

especialmente por causa da criação, em novembro de 1930, do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sob o comando de Francisco Campos, mas os partidários da renovação educacional ainda apresentavam questionamentos, uma vez que as alterações prometidas não pareciam caminhar para a plena efetivação (CUNHA, 2001, p. 87).

Os renovadores perceberam ser imprescindível convocar a sociedade brasileira para a luta que empreendiam em favor da educação, razão pela qual publicaram em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que expunha os problemas educacionais e apresentava possíveis soluções (PAGNI, 2008, p. 27). Logo transformado em divisor de águas entre educadores progressistas e conservadores, o Manifesto trazia as ideias dos chamados pioneiros, estabelecendo os princípios fundamentais da Escola Nova e o programa de reconstrução educacional que concebiam como necessário ao Brasil (XAVIER, 1999). O documento expunha o sentimento de urgência em superar o que era compreendido como ignorância do povo, representada pelos índices de analfabetismo, símbolos de resistência à modernidade. Era uma crítica à incapacidade da República para constituir um Estado neutro, universal e laico, contrapondo a isso a tese de que a modernização do país dependia da transformação das mentalidades, o que só poderia ser desencadeado por meio de uma intervenção racional no sistema de ensino e da valorização do papel social e político do educador profissional.

Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais, o texto apresentava um “personagem coletivo”, os renovadores da educação, registrando o compromisso com a transformação da educação nacional por intermédio da perspectiva resumida no ideário da Escola Nova e no ideal de construção de uma nação democrática (XAVIER, 2004). No Manifesto encontra-se uma visão de escola como meio social

capaz de orientar uma nova ética das relações sociais, “caracterizada pelos valores da autonomia, do respeito à diversidade, igualdade e liberdade, solidariedade e cooperação social” (idem, p. 33). No documento consta que a nova escola viria auxiliar o processo de modernização da sociedade, proporcionando o alargamento dos horizontes mentais de todo o povo. Seguindo a tendência transformadora que permeou as reformas dos anos 1920, o Manifesto dava continuidade a uma política de mudança de hábitos e costumes mediante a vinculação da Pedagogia às ciências auxiliares da educação.

Dentre as ciências que o grupo de intelectuais escolanovistas ambicionava levar às escolas, figurava em destaque a Psicologia, que, com a expansão do ideário reformador, especialmente após a publicação do Manifesto, conquistou relevância no interior das salas de aula (ANTUNES, 2005). A nova ciência viria favorecer a renovação das escolas brasileiras ao fornecer os meios para que fossem investigadas as características infantis, o que levaria à plena realização dos atributos de cada indivíduo e, assim, à solução dos problemas de aprendizagem, de origem psíquica ou social (CUNHA, 1994).

O ideário escolanovista, no entanto, era composto, não apenas no Brasil, por elaborações discursivas e proposições práticas muito diversificadas. A chamada Escola Nova não se definiu uma base consensual, nem sobre as teorias nem sobre os meios a serem empregados para renovar a educação. A essência desse movimento encontrava-se na pluralidade de discussões que sugeriam diferentes caminhos para a reorganização da escola brasileira, sempre pautados, é claro, nas novas realizações científicas. Assim, embora tenha sido uma das ciências básicas da nova educação, a Psicologia não constituiu, isoladamente, o cerne do pensamento escolanovista; a seu lado, a Sociologia e a Biologia foram também chamadas a contribuir para que a educação adquirisse cientificidade e impulsionasse o progresso do Brasil (CUNHA, 1995, p. 41).

Além disso, foram várias as correntes de pensamento psicológico conclamadas a realizar o ideal de renovação educacional entre os anos 1920 e 1960. Até meados dos anos 1930, predominou no Brasil a Psicometria, vertente que valorizava a medida dos processos mentais por meio de testes; na mesma época ampliou-se a influência das teses higienistas, trazendo consigo a Psicanálise, cujos pressupostos e práticas reivindicavam a incursão nos recônditos do inconsciente; no decênio de 1950, floresceram concepções psicológicas permeadas por teorias sociológicas, em busca de uma visão integradora dos fatores individuais com os sociais.

Seguindo a cronologia da inserção dos saberes psicológicos na educação, aqui brevemente esboçada, e também a cronologia da atuação de Anísio Teixeira na vida pública, o presente trabalho encontra-se organizado em três capítulos. Os dois primeiros versam sobre as concepções psicológicas de Teixeira entre a década de 1920, época em que o educador comandou o ensino na Bahia e estudou nos Estados Unidos, e o ano de 1935, quando ocorreu o seu afastamento do cargo de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, no qual tomou várias medidas de impacto, como a criação do Instituto de Pesquisas Educacionais e do Instituto de Educação (VIANNA FILHO, 1990; VIDAL, 2000).

Foi nos anos 1920 que Anísio Teixeira aproximou-se da Psicologia, ao perceber que o professorado necessitava conhecer as dificuldades infantis para efetivar o objetivo de propiciar boas condições de aprendizagem a todos (VIDAL, 2000). Data dessa época, também, a sua adesão ao uso de testes psicológicos na escola, tema que constitui o cerne do primeiro capítulo deste trabalho. Data dessa mesma época a sua aproximação dos conceitos psicanalíticos, ocorrida especialmente por intermédio de Arthur Ramos, médico por ele convidado para dirigir a seção de Ortofrenia e Higiene Mental do

Instituto de Pesquisas Educacionais, assunto a que será dedicado o segundo capítulo deste texto.

O terceiro capítulo, por sua vez, encontra Anísio Teixeira em outra etapa de sua vida, dez anos após os fatos que o levaram a abandonar o cargo que ocupara no Distrito Federal até 1935, quando, motivado pelas inclinações ditatoriais de Vargas, preferiu afastar-se da vida pública, exilando-se em sua terra natal (VIANNA FILHO, 1990, p. 76). Em meados da década de 1930, as pressões políticas mostraram que por ser educador, e não político, Anísio não poderia continuar orientando a sua obra em defesa da democracia na educação (GERIBELLO, 1977, p. 76). Acusado de comunista e materialista, tornou-se pessimista em relação ao trabalho que vinha desenvolvendo em favor da educação pública; mas continuou intelectualmente crítico, mantendo correspondência com diversos interlocutores e realizando traduções de algumas obras, particularmente as de John Dewey (NUNES, 2000, p. 491, 496).

A nova etapa de sua vida teve início em 1946, quando, a convite de Julian Huxley, tornou-se assessor de educação superior da recém-fundada UNESCO, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (VIANA; FRAIS, 1986, p. 106). Em 1948, Anísio Teixeira retornou ao Brasil “entre decepcionado e arrependido” para assumir a Secretaria da Educação e Saúde da Bahia (VIANNA FILHO, 1990, p. 147). Nesse cargo, criou em 1950 o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que ficou conhecido como Escola Parque; localizada em um bairro da periferia de Salvador, a escola representava a conjugação do administrador e do homem de ciências, levando Anísio a novamente acreditar que a educação poderia conduzir profundas mudanças sociais (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 144).²

² A Escola Parque foi fundada somente cinco anos depois, mediante convênio com a Columbia University, obtendo reconhecimento internacional por sua concepção inovadora; seu objetivo

O retorno de Teixeira à cena nacional e internacional coincidiu com uma nova fase do movimento escolanovista brasileiro. A primeira fase, situada entre os anos 1920 e meados da década de 1930, foi surpreendida pela instauração do Estado Novo, o regime ditatorial que vigorou entre 1937 e 1945, momento sobre o qual os historiadores ainda não formaram um consenso; para alguns, foi um tempo de continuidade do ideário da Escola Nova, mas, para outros, a política de Vargas e Capanema teria afastado as lideranças progressistas, ao aliar-se aos ativistas comprometidos com a Igreja Católica (SILVA; CUNHA, 2011). O certo é que a segunda metade dos anos 1940 e, especialmente, o decênio de 1950 representaram a retomada dos ideais liberais da primeira fase, tendo Anísio Teixeira ocupado na época posições de alta relevância no cenário educacional do país.

Em 1951, Teixeira organizou a CAPES, hoje denominada Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e no ano seguinte assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão projetado na gestão Capanema para reunir documentação e desenvolver estudos sobre a educação, com o objetivo de fornecer informações ao Ministério de Educação e Saúde. Anísio direcionou o INEP para o enfrentamento dos problemas estruturais da educação brasileira, projetando um conjunto articulado de investigações científicas e ações governamentais. Sob o seu comando, todos os setores do Instituto foram dinamizados visando a iniciativas práticas, como a CALDEME, Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino, e a CILEME, Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 145).

era oferecer formação complementar voltada à construção de valores e à preparação para o trabalho utilizando metodologias experimentais de ensino.

No INEP, Teixeira criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), sediado no Rio de Janeiro, e os Centros Regionais, nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Seu objetivo era consolidar a meta de “somar pesquisa social com reorganização da educação escolar” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 147), produzindo um mapa da situação educacional e cultural do país, mediante ações de planejamento e intervenção na realidade. As ações do CBPE eram norteadas pelo princípio de que cabia à educação assumir papel significativo no esforço de ingressar o país na modernidade, por intermédio de teorias e métodos científicos (CUNHA, 1991, p. 186). As ideias de descentralização administrativa e autonomia, reconhecimento do aluno e da cultura regional, bem como de atenção ao desenvolvimento da cultura nacional, estiveram presentes desde o início do CBPE, constituindo o projeto de modernização defendido por Anísio Teixeira (XAVIER, 1999).

O terceiro capítulo deste trabalho, portanto, apresenta Anísio Teixeira pensando a educação a partir dos referenciais das Ciências Sociais, mas sem desprezar as contribuições da Psicologia. Sua meta consistia em formular uma visão global do homem, compreendendo as exigências da sociedade e as peculiaridades do indivíduo, rompendo a dicotomia entre o particular e o coletivo, tal qual se encontra proposto na filosofia de John Dewey (CUNHA, 1993).

Os três capítulos deste trabalho resultaram de consultas a praticamente toda a produção intelectual de Anísio Teixeira; além de livros, também manuscritos, correspondências, discursos, documentos oficiais, relatórios e textos inéditos que se encontram preservados no arquivo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas. O material consultado foi selecionado e organizado com o intuito de compor um quadro da trajetória intelectual de Teixeira do longo de quatro décadas; quadro certamente

incompleto, mas que poderá ser útil a pesquisas futuras que se interessem por apreender a complexa dimensão de uma vida dedicada a refletir sobre a educação e a colocar em prática ideais educacionais renovadores.

Nas considerações finais do presente texto, buscaremos discutir o conjunto dos dados e análises expostos nos capítulos, levando em conta a imagem de Anísio Teixeira que se pode formar ao término deste trabalho: o educador baiano fez uso e incentivou a difusão das teorias psicológicas que defendem a mensuração como ferramenta essencial às práticas educativas escolares; ao mesmo tempo, aproximou-se dos preceitos psicanalíticos, tradicionalmente opostos à corrente psicométrica; além disso, foi responsável por disseminar nos meios educacionais o arcabouço teórico originário das Ciências Sociais. Procuraremos mostrar que essa aparente incoerência constitui, na verdade, uma característica de quem atua em contextos culturais adversos e assume a realização de obras com o compromisso de oferecer benefícios sociais. Em vez de incoerência, encontramos diversidade em Anísio Teixeira.

Capítulo 1

A UTILIDADE DA MENSURAÇÃO

A Psicologia no Brasil

Desde o final do Segundo Império e início do período republicano, o debate sobre as transformações educacionais necessárias ao Brasil foi uma constante entre políticos e intelectuais. As contendas tiveram reflexos especialmente nas reformas realizadas por Benjamin Constant nos anos 1890 (LOURENÇO FILHO, 1953), bem como nos movimentos denominados “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, favoráveis à expansão educacional por meio da ampliação do acesso aos bancos escolares e da busca por novos métodos de ensino (NAGLE, 2001). Procurava-se elaborar uma resposta para os obstáculos políticos, sociais e culturais da sociedade brasileira por meio de projetos político-educativos que traziam em seu bojo concepções acerca do povo brasileiro; desejava-se instaurar a modernidade, isto é, a “civilidade, a racionalidade, a urbanidade, a disciplina de uma sociedade capitalista” (NUNES, 2000, p. 11).

O início da República trouxe crises econômicas permeadas por inflação, desemprego, superprodução de café, expansão desordenada dos centros urbanos, aumento da pobreza em decorrência do abandono em que passou a viver grande parte dos escravos recém-libertos e a carência de um sistema educacional abrangente. Naquele contexto, alguns membros da intelectualidade perceberam a necessidade de modificar a sociedade e, também, de romper com a sensível influência das ideias positivistas que predominavam no campo educacional e na organização escolar (CARVALHO, 1989).

Os educadores passaram a ocupar lugar de destaque, buscando legitimar a sua esfera de atuação por meio da valorização da escola. Mesmo pertencentes a diferentes correntes político-ideológicas, começaram partilhar a crença de que seria possível transformar a sociedade brasileira por intermédio do aprimoramento do ensino e atribuíram a si mesmos o papel de liderança moral da sociedade, expressando os anseios, as intenções, as propostas e as intervenções sociais que vinham ocorrendo isoladamente (XAVIER, 1999, p. 26).

A escola brasileira discutida pelos educadores era a escola que, notadamente a partir da segunda década do século XX, refletia os problemas urbanos, como a habitação precária e a ausência de saneamento e trabalho, bem como as problemáticas étnicas e higiênicas. As escolas deviam atender aos interesses dos governos municipais e estaduais de modo a compor sistemas de ensino, pois eram compreendidas como lugares adequados para a formação do espírito moderno nas novas gerações (NUNES, 2007, p. 374). A nova sociedade que então se arquitetava exigia a elaboração de outra escola e de materiais pertinentes aos novos objetivos educacionais, demandando a modificação da linguagem escolar e a ampliação dos espaços de aprendizagem. A instituição escolar deveria colaborar para a elaboração de uma sociedade ordenada, asseada, laboriosa e uniformizada, expressando claramente quais alunos seriam atendidos e por meio de quais instrumentos.

Os ditos males nacionais que, segundo o pensamento vigente, impediam a modernização do país eram metaforicamente apresentados na figura de um povo doente, cuja cura caberia não apenas à higienização, a cargo da Medicina, mas também à educação. A ignorância do povo era evidenciada pelos índices de analfabetismo e pelas endemias, símbolos da resistência da sociedade frente à modernização. Em princípios do século XX, os intelectuais brasileiros – literatos, educadores e políticos –

acreditavam que o vínculo da ciência com a educação garantiria nosso acesso à essência nacional, auxiliando na superação da herança imposta por nosso passado colonial, responsável pela equivocada estruturação de todo o corpo social brasileiro.

Um bom exemplo da suposta doença que acometia o homem brasileiro pode ser observado na caracterização do sertanejo feita por Euclides da Cunha em *Os sertões*, de 1902, em que o homem rude e carente de civilização é dado como responsável pelo atraso da nação, a qual, inevitavelmente, deveria ser modernizada (CARVALHO, 2000).³ Nessa obra, Euclides da Cunha (2000, p. 127) assinala de forma magistral as características comportamentais e psíquicas de Antônio Conselheiro, indivíduo de mentalidade inferior com sérios desvios psiquiátricos que culminaram em delírios religiosos dotados de “misticismo feroz”. Gilberto Freyre (1933), no prefácio da primeira edição de *Casa-grande e senzala*, também alerta para a “enfermidade” na qual estava mergulhado o país e, conseqüentemente, o povo, cuja cura não seria obtida pelo “branqueamento” do país, como afirmavam os eugenistas⁴. Outro exemplo encontra-se na figura do Jeca Tatu, criada por Monteiro Lobato, que também caracteriza o mal que dificultava o avanço da nação e que poderia ser tratado pela educação. Em suma, naquela época, o homem simples e “ignorante” era visto como incompatível com a

³ Diz Euclides da Cunha (2000, p. 64-65): “Não temos unidade de raça. Não a teremos, talvez, nunca. Predestinamo-nos à formação de uma raça histórica em futuro remoto, se o permitir dilatado tempo de vida nacional autônoma. Invertemos, sob este aspecto, a ordem natural dos fatos. A nossa evolução biológica reclama a garantia da evolução social. Estamos condenados à civilização. Ou progredimos, ou desaparecemos. A afirmativa é segura”.

⁴ Gilberto Freyre (2001, p. 45) relata: “Vi uma vez, depois mais de três anos maciços de ausência do Brasil, um bando de marinheiros nacionais – mulatos e cafuzos – descendo não me lembro se do *São Paulo* ou do *Minas* pela neve mole de Brooklyn. Deram-me a impressão de caricaturas de homens. E veio-me a lembrança a frase de um livro de viajante americano que acabara de ler sobre o Brasil: ‘*the fearfully mongrel aspect of most of the population*’. A miscigenação resulta naquilo. Faltou-me quem me dissesse então, como em 1929 Roquette-Pinto aos arianistas do Congresso Brasileiro de Eugenia, que eram simplesmente mulatos e cafuzos os indivíduos que eu julgava representarem o Brasil, mas cafuzos e mulatos doentes”.

sociedade moderna pretendida para o Brasil e, para tanto, deveria ser “curado” (NUNES, 2000).

Houve diferentes interpretações acerca da necessidade de modernizar o país, bem como da forma como deveria ocorrer esse processo. Desde o final do século XIX, Silvio Romero (1881) já se referia a nosso passado colonial como o maior entrave para a modernização. Diversos pensadores justificaram tal atraso como ocasionado pelo fato de Portugal não ter participado de maneira satisfatória das transformações intelectuais do século XVII. O homem cordial, como destacou Sérgio Buarque de Holanda (2004), tinha inegáveis aptidões retóricas, mas limitada capacidade de reflexão e contemplação, sendo, portanto, incapacitado de tomar parte na elaboração do conhecimento científico. De modo geral, todos acreditavam na urgência de desarticular, a todo custo, nossa herança de país colonial e extrativista.

Se havia consenso quanto ao nosso atraso em comparação com outros países e quanto à raiz do problema – nossa herança cultural perversa –, o mesmo não ocorria quanto aos projetos relativos a como atingir a almejada modernização. A ausência desse consenso pode ser identificada nas divergências apresentadas nos discursos modernizadores, especialmente a partir de 1910. Para alguns partidários da modernização, denominados higienistas, a higienização e a moralização, facilitadas pelo processo de escolarização, seriam suficientes para a transformação do país. Outro grupo, composto pelos chamados eugenistas, não menos favorável ao auxílio fornecido pela educação, pensava o processo de modernização com base na problemática étnica, relativa ao aprimoramento racial do homem brasileiro, o que exigia bem mais do que medidas de higienização (STANCIK, 2005).

Os higienistas pregavam a ação das escolas na difusão de novos hábitos higiênicos e controle da saúde pública, vacinação em massa e alteração do espaço

familiar. A higiene e a educação, mutuamente solidárias, seriam a verdadeira fonte da civilização e do bem estar. A colaboração entre os higienistas e as instituições escolares foi possível especialmente durante os anos 1920, quando a escola tendeu a agregar outras tarefas e responsabilidades sociais, com o objetivo de ampliar seu raio de ação (NAGLE, 2001; CAMPOS, 2008). As práticas higienistas objetivavam não apenas o saneamento físico, mas também a análise mental da população brasileira, no intuito de compreender os problemas que, ao longo dos séculos, culminaram no atraso em que a nação se encontrava.

O movimento da higiene mental contribuiu para a aproximação entre a Psicologia e a Educação, ao propor o uso intensivo dos testes de nível mental como instrumento de diagnóstico psicológico. Associados à higienização, os conhecimentos psicológicos seriam poderosos auxiliares na busca por medidas profiláticas e disciplinares tidas como fundamentais para o processo de modernização. A Psicologia, portanto, seria uma importante aliada na cruzada desenvolvimentista brasileira que então se articulava, fortalecendo o ideário da racionalidade científica vigente no período (CAMPOS, 2008; NUNES, 2000).

De forma distinta, os simpatizantes das teses eugênicas de “branqueamento” e de “sobrevivência do mais forte” pregavam que as “raças inferiores”, como eram pejorativamente chamados os negros e mestiços, não sobreviveriam às dificuldades impostas pela pobreza, o que, conseqüentemente, ocasionaria a “limpeza” necessária ao desenvolvimento, à modernização e ao revigoramento da raça (MASIERO, 2002). O termo “raça”, envolto pela noção de aprimoramento e alcance de uma suposta superioridade, apareceu nos primeiros anos do século XX (MOSCA, 1975). Todavia, as noções de superioridade e inferioridade humanas permeavam o imaginário ocidental desde a antiguidade, bastando lembrar que entre os gregos essas ideias eram embasadas

na superioridade de seu povo em relação aos que se mostravam diferentes de sua civilização. Quando o avanço científico da modernidade atingiu as ciências psicológicas, buscou-se classificar as pessoas por intermédio de dados relativos às suas qualidades mentais e morais (MASSIERO, 2002). Com a publicação de *A origem das espécies* de Charles Darwin, os adeptos da tese da diferença racial encontraram argumentos para caracterizar certos agrupamentos humanos com base em conceitos como “seleção dos mais fortes” e hereditariedade⁵.

O principal responsável pela elaboração das concepções eugênicas foi o britânico Francis Galton, que, coincidentemente, era primo de Darwin. Especialmente em sua obra *Hereditary genius*, de 1869, Galton manipulou a concepção de hereditariedade apresentada por Darwin para justificar o aprimoramento das raças e a seleção dos mais fortes (MASSIERO, 2002). Sua abordagem enviesada da teoria darwiniana levava à crença de que o atraso de certos países ou povos era consequência direta da origem étnica ou da miscigenação, que contaminava os povos de raça pura com traços das raças em estágios evolutivos inferiores. Adotando essa visão, os partidários da eugenia no Brasil acreditavam que o país se situava em estágio inferior do processo civilizatório devido à mistura de raças predominante em seu povo. A solução, portanto, seria o “embranquecimento” da população, único caminho viável para impulsionar a modernização.

Os eugenistas brasileiros acreditavam que a indolência, a preguiça, a sexualidade e a tendência a comportamentos moralmente inadequados eram alguns dos traços compartilhados pelos grupos étnicos inferiores, os quais deveriam, por isso mesmo, ser eliminados por meio do refinamento racial, garantindo boa descendência aos brasileiros. Para os eugenistas, se assim não fosse, o país não alcançaria a desejada modernidade,

⁵ Vale observar que Darwin foi um pensador bastante cauteloso, limitando-se a explicar a dinâmica das diferenças biológicas, e condenando, por exemplo, a escravidão africana (ver DARWIN, 2010).

permanecendo no estágio civilizatório inferior em que se encontrava desde o período colonial.

A preocupação com os traços psicológicos da população já existia mesmo antes do surgimento da Psicologia como disciplina autônoma no Brasil (MASSIMI, 1996). Assim como ocorreu no movimento higienista, os eugenistas também utilizaram os saberes psicológicos que então se estruturavam, no intuito de justificar os seus próprios posicionamentos. Com a possibilidade de verificação das diferenças individuais, de mensuração da inteligência e de análise de tendências comportamentais, a Psicologia vinha corroborar a afirmação de que uma sociedade moderna só poderia ser construída por meio da investigação e reparo dos males ocasionados pelos indivíduos pertencentes a raças inferiores (SKIMORE, 1976; CAMPOS, 2008). Para promover a profilaxia do povo por meio do branqueamento, da limpeza da população, do controle da miscigenação, eram aconselhadas medidas como a imposição de exames pré-nupciais, a prescrição de hábitos de higiene e a esterilização dos portadores de males hereditários que poderiam contribuir ainda mais para o atraso do país (MARQUES, 2002). Tratava-se de dar uma boa forma a um país até então amorfo, fosse impedindo o nascimento de supostos degenerados, fosse disseminando padrões mais saudáveis de comportamento, sempre com a intenção de modificar substancialmente o povo para viabilizar a verdadeira nação.

Tanto os higienistas quanto os eugenistas representaram a influência exercida pela ânsia modernizadora sobre o pensamento e a ação de intelectuais e educadores brasileiros, por intermédio dos quais a educação tornou-se fator decisivo para a construção de uma nova coletividade. Médicos e educadores acreditavam que a escola deveria fundir práticas educativas e médicas para a formação de homens inteligentes e sadios (GONDRA, 2002, p. 315). O homem brasileiro bronco e doente poderia ser

recuperado se fosse retirado do abandono em que se encontrava e curado das doenças que o paralisavam.

A educação deveria apoiar-se na Psicologia que então chegava ao país, ciência promissora por congrega elementos da Medicina, da Filosofia Moral e métodos quantitativos e classificatórios. Assim, inculcando hábitos de trabalho adequados às necessidades do país, a educação poderia auxiliar na formação e colocação dos trabalhadores, levando-os a contribuir efetivamente para o progresso nacional. Em associação ao desejo de modernização social, forjou-se a ideia de que a introdução de hábitos corretos e saudáveis condizentes com uma sociedade “civilizada” era de extrema importância para as mudanças almejadas. Os educadores tornaram-se convictos de que o emprego dos conhecimentos provenientes das disciplinas científicas era fundamental para o bom exercício de seu ofício.

A institucionalização da Psicologia no Brasil, já nas primeiras décadas do século XX, foi favorecida pela introdução das noções higiênicas nas escolas, desenvolvida pelo advento da nova noção de infância traçada mundialmente desde o início da modernidade. A mais relevante contribuição para afirmar a Psicologia como ciência veio justamente da Educação, espaço em que se firmaram os mais destacados divulgadores dos saberes psicológicos (ANTUNES, 2005; NUNES, 1998). A nova ciência fortaleceu-se com a proliferação das Escolas Normais, sendo primeiramente uma seção específica de outras disciplinas e, posteriormente, constituindo-se como disciplina autônoma. O progresso das instituições de formação de professores levou à consolidação dos vínculos entre a Pedagogia e os estudos psicológicos. Passaram a integrar os manuais pedagógicos autores como Spencer e Compaýré, por exemplo. O primeiro colocava o desenvolvimento infantil no cerne da evolução da espécie e o segundo enfatizava a cientificidade da Psicologia (MASSIMI, 1990). Educadores e

médicos foram decisivos para a introdução dos conhecimentos psicológicos no pensamento brasileiro, cuja meta era eliminar o discurso metafísico em prol de uma abordagem científica do homem (CUNHA, 1995).

A Psicologia esteve, desde o início, intimamente relacionada ao fornecimento de recursos para a avaliação do rendimento e da eficiência (LOURENÇO FILHO, 1953). A vertente denominada Psicometria ou Psicologia Experimental teve início no século XIX, no momento de estruturação da Psicologia como ciência independente mediante métodos próprios de pesquisa (GOULD, 1999). Os estudos que analisavam a natureza humana começaram a buscar métodos experimentais nas ciências físicas e biológicas, levando a Psicologia a superar o estágio pré-científico para se constituir como disciplina empírica, ciência totalmente independente de qualquer teoria metafísica, apoiada na observação e na experimentação para estudar a mente humana. O aprimoramento dos métodos quantitativos de investigação deu à Psicometria o *status* de corrente praticamente hegemônica no interior da Psicologia (MASSIMI, 1990; WALGER, 2006).

O primeiro laboratório de Psicometria foi criado em 1870 no Instituto Experimental de Psicologia da Universidade de Leipzig, na Alemanha, pelo médico Wilhelm Wunt (BROZEK; GUERRA, 1996). Buscando a valorização de aspectos morais do homem, como a sensibilidade, a inteligência e a vontade, teve então início a aspiração crescente por mensurar e delimitar as faculdades mentais (MASSIMI, 1990). Em 1884, Francis Galton também criou um laboratório de antropometria, em Londres, onde elaborou testes que buscavam revelar as diferenças intelectuais por meio de métodos estatísticos (WALGER, 2006). Galton acreditava que a inteligência poderia ser mensurada em termos das capacidades sensoriais do indivíduo, considerando que

quanto maior o nível de discriminação sensorial, maior o intelecto (SCHULTZ; SCHULTZ, 1996).

Alfred Binet e Theodore Simon foram os principais divulgadores da Psicometria, ao elaborarem o primeiro teste de inteligência de repercussão internacional. Em suas três formulações, ocorridas em 1905, 1908 e 1911, o teste Binet-Simon aferia o nível intelectual em relação à idade cronológica do indivíduo. Os trabalhos realizados pelos pesquisadores franceses contribuíram para a formalização das escalas de inteligência e a popularização do conceito de “idade mental”, que posteriormente recebeu o nome de “quociente intelectual”, conhecido pela abreviatura “Q.I.” (CAMPOS, 2008). Esses autores e seus seguidores ofereceram valiosa contribuição ao movimento escolanovista, facilitando a íntima conexão entre Psicologia e Educação. Vindas da Europa no início do século XX, as tendências psicométricas começaram a se firmar no Brasil, especialmente com a estruturação dos laboratórios pedagógicos.

Por determinação do diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, Medeiros de Albuquerque, o primeiro Laboratório de Psicologia Experimental do Brasil foi instalado em 1906 no Pedagogium, museu pedagógico criado em 1890 com o objetivo de nortear as reformas educacionais exigidas pela República por meio da discussão e divulgação de novas ideias e propostas (PENNA, 1985). Planejado por Alfred Binet, o Laboratório chegou ao país no momento em que a Psicologia adentrava as escolas por intermédio da reestruturação da formação docente. Em 1897, Medeiros de Albuquerque, diretor de instrução pública no Distrito Federal, fez funcionar no Pedagogium um curso de conferências sobre fisiologia do sistema nervoso, ministrado por Antônio Austregésilo, e providenciou a instalação de um laboratório de Psicologia que havia sido planejado por Binet em Paris (ANTUNES, 2005).

Foi com o médico carioca Manuel Bonfim que o museu pedagógico conquistou notoriedade e fez do Laboratório de Psicologia Experimental um lugar de construção de subsídios para o trabalho docente, produzindo informações acerca das características individuais das crianças. Bonfim foi responsável pela estruturação do Laboratório e também pela ruptura com teorias raciais, propondo a análise das raízes históricas do país e de seu povo, sujeitos à exploração colonial, em busca de compreender a constituição psíquica individual (BONFIM, 2003). Os trabalhos realizados por Bonfim no Laboratório do Pedagogium nortearam diversas pesquisas, posteriormente publicadas na revista *Educação e Pediatria* (LOURENÇO FILHO, 1954).

No Hospital Nacional de Alienados, dirigido por Juliano Moreira, foi criado em 1907, o segundo laboratório de Psicologia Experimental, cuja direção ficou a cargo de Maurício Campos de Medeiros. Esse laboratório analisava as características étnicas dos internos com o objetivo de fornecer subsídios para a “limpeza” da população (PENNA, 1985). Em 1909, o italiano Clemente Quaglio organizou o Gabinete de Psicologia do Estado de São Paulo, anexo à Escola Normal da Praça, em São Paulo, que foi utilizado para o exame das funções psicológicas infantis. Quaglio acreditava que tal exame era fundamental para que os professores pudessem conhecer o que se denominava “natureza humana” (CENTOFANTI, 2006). Em 1911, a pedido de Oscar Thompson, então diretor da Instrução Pública paulista, Quaglio investigou o desenvolvimento da infância anormal por meio de testes, utilizando a escala métrica da inteligência de Binet-Simon, que havia sido desenvolvida para atender ao governo francês na identificação dos alunos “incapazes” que frequentavam as escolas públicas (MONARCHA, 1999).

Ugo Pizzoli, médico catedrático da Universidade de Modena, na Itália, também foi responsável pela estruturação de laboratórios de Psicometria no Brasil, fazendo da Pedagogia Científica uma verdadeira profissão de fé. Para ele, seria por intermédio das

informações fornecidas por tais laboratórios que a Pedagogia encontraria o seu principal fundamento científico, uma vez que a Psicologia fornecia os subsídios necessários para que os futuros docentes acompanhassem o real desenvolvimento dos estudantes. Os resultados dos exames seriam decisivos para a classificação dos alunos que, segundo os partidários dos testes, deveriam receber uma educação adequada às suas habilidades (LOURENÇO FILHO, 1953).

A fim de articular as atividades realizadas no laboratório com o trabalho docente, Pizzoli ministrou um Curso de Cultura Pedagógica, possibilitando aos participantes realizar pesquisas com testes anamnéticos, físicos, antropológicos, fisiológicos e psicológicos. No espaço arquitetado por Pizzoli, eram realizados exames “somato-antropológicos, estesiometria e estesioscopia”, focalizando as funções mentais elevadas por meio de medidas antropométricas e sensoriais e procedendo à avaliação de aspectos como atenção, tempo de reação, imaginação, capacidade associativa, perspicácia mental, memória, movimento e raciocínio (ANTUNES, 2005).

Com a participação de Clemente Quaglio e a assessoria de Ugo Pizzoli, Oscar Thompson organizou, em 1916, o Serviço de Inspeção Médico-Escolar, viabilizando o ingresso dos médicos no reduto dos educadores e contribuindo para a amplificação do movimento dos testes. Com o auxílio das atividades implementadas por esse Serviço, a partir de 1915, tornou-se obrigatória a carteira biográfica escolar, em função da qual os professores deveriam observar, mensurar e registrar dados de natureza psicológica, tornando a escola um verdadeiro campo de observação e experimentação. A Psicometria, então, passou a constituir um dos pilares científicos da transformação educacional do país (LOURENÇO FILHO, 1954; ANTUNES, 2005).

Em 1925, foi criado o Laboratório da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, sob a direção do psicólogo polonês Waclaw Radecki. Em virtude dos

importantes estudos sobre seleção e orientação profissional, em meados de 1930, o Laboratório foi incorporado à Universidade do Brasil, favorecendo a institucionalização da Psicologia (PENNA, 1985). Dando continuidade à expansão do movimento dos testes, especialmente no fornecimento de informações ao trabalho docente e no diagnóstico de problemas que dificultavam a aprendizagem e a permanência dos alunos, o psiquiatra Ulysses Pernambucano organizou em 1925 o Instituto de Psicologia de Pernambuco, onde realizou testes psicológicos de nível mental e aptidão e preparou pesquisadores para o trabalho de padronização desses instrumentos, considerando a diversidade da população brasileira (ANTUNES, 2005, p. 71). Pernambucano também foi responsável pela criação da Escola para Anormais, anexa ao curso de aplicação da Escola Normal, cujo objetivo era o ensino para crianças com algum tipo de “deficiência mental” (CAMPOS, 2008).

O crescente interesse pela aplicação da Psicologia na racionalização da administração escolar favoreceu a implantação de serviços de Psicologia sediados em instituições educacionais. Com a Escola de Aperfeiçoamento, sediada em São Paulo, iniciou-se, em 1928, o ensino de Psicologia no nível superior. A instituição dedicava-se à formação de gestores para a implantação da reforma educacional e foi espelho para a criação, em 1931, no Instituto Pedagógico de São Paulo, de curso semelhante, onde também eram lecionadas as disciplinas de Biologia, Psicologia e Sociologia da Educação, em nível superior, para o aperfeiçoamento de professores (ANTUNES, 2005). No decorrer da década de 1930, os profissionais dessas duas instituições realizaram inúmeros trabalhos de análise do desenvolvimento mental, aptidões e interesses, buscando auxiliar as escolas na organização de classes e na orientação educacional (CAMPOS, 2008, p. 135-136).

A Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte foi igualmente fundamental para a difusão da Psicometria, especialmente depois que Helena Antipoff criou ali um laboratório de Psicologia com o intuito de subsidiar a educação em Minas Gerais. Antipoff havia feito a formação em Psicologia no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, sob a direção de Édouard Claparède, tendo ainda trabalhado como psicóloga na União Soviética entre 1916 e 1924. Foi por seu intermédio que adentraram no Brasil a perspectiva genético-funcional e construtivista proposta por Claparède e pela psicologia soviética.

Em Belo Horizonte, Helena Antipoff utilizou amplamente a Psicometria para a coleta de dados sobre os alunos das escolas públicas, não se restringindo apenas às características individuais, mas estendendo-se ao exame das condições de vida dos sujeitos, permitindo uma visão mais totalizadora das funções psicológicas. Nesse aspecto, pode-se dizer que Antipoff “avançou a partir do ponto em que Pernambucano parou, dando continuidade a suas preocupações” (ANTUNES, 2005, p. 75). A psicóloga russa investigou a inteligência em relação à escolaridade, voltando-se à homogeneização das classes escolares; estudou também memória e aprendizagem e promoveu a revisão e adaptação de diversos testes de inteligência e aptidão. Em 1932, Antipoff foi uma das responsáveis pela construção da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, onde iniciou o trabalho com crianças deficientes mentais e fundou a Fazenda do Rosário, escola modelo para a educação de crianças “anormais” e para a preparação de professores e psicólogos (CAMPOS, 2008, p. 150).

Outro pesquisador fundamental para a difusão da Psicometria no Brasil foi o baiano Isaías Alves que, após especializar-se em testes no Teachers College da Universidade de Columbia, aplicou, revisou e adaptou testes psicológicos e pedagógicos no Brasil. Alves estudou o desenvolvimento psicológico de crianças em fase pré-escolar

e foi o primeiro a adaptar os testes Binet-Simon à população brasileira. Parceiro de Anísio Teixeira a partir dos anos 1920, Alves foi responsável pela instalação do Instituto Normal na Bahia, que contribuiu para a expansão da Psicologia Científica ao publicar obras de referência para a atuação dos educadores responsáveis pela aplicação dos testes e utilização de seus resultados no direcionamento dos alunos. Durante a administração de Anísio Teixeira na Instrução Pública do Distrito Federal, Isaías Alves assumiu a chefia do Serviço de Testes e Medidas, produzindo estudos sobre a eficácia da mensuração psicológica e elaborando instrumentos de medida adequados às especificidades nacionais (WALGER, 2006). Da mesma forma que a Escola Normal de Salvador contou com Isaías Alves, a Escola Normal do Rio de Janeiro teve em Manuel Bonfim um dos responsáveis pela pesquisa educacional amparada na Psicometria e na compreensão de fenômenos sociais, auxiliando os professores a atenderem às necessidades dos alunos (GONTIJO, 2003, p. 131).

O paulista Manuel Bergström Lourenço Filho foi o principal elo entre o movimento escolanovista e a Psicologia. Voltou sua atenção para a educação popular e a alfabetização e promoveu a aplicação de testes de inteligência e maturidade intelectual na escola modelo anexa à Escola Normal de Piracicaba, no Estado de São Paulo, o que foi posteriormente realizado em escolas da capital paulista e no Rio de Janeiro, a partir de 1928. Em 1925, Lourenço Filho reativou o Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça, em São Paulo, criticando as “práticas psicofísicas voltadas exclusivamente para a classificação dos alunos”, as quais, utilizadas até o momento por Clemente Quaglio e Ugo Pizzoli, exigiam aparelhagem complexa e hábeis experimentadores (MONARCHA, 2001, p. 27). Lourenço Filho adotou uma nova forma de aferição mediante a elaboração de estudos experimentais e teóricos, dentre os quais figuravam testes de desenvolvimento mental e inquéritos sobre a influência dos jogos e

da leitura. Foi possível verificar que a medida psicológica podia ser concretizada em menos tempo e em condições mais simples, por intermédio de testes que permitiam a verificação do valor individual, viabilizando classificar os alunos seguindo o proposto por Claparède, Binet e Simon. Os testes buscavam o aperfeiçoamento dos diagnósticos por meio de provas breves e objetivas, auxiliando mais efetivamente na organização de salas homogêneas e classes especiais, tanto para alunos “bem-dotados” de inteligência, quanto para aqueles que apresentavam algum atraso intelectual em relação à idade biológica.

Ao assumir a Diretoria de Ensino do Distrito Federal, em 1930, o educador paulista implantou o Serviço de Psicologia Aplicada, dirigido por Noemy da Silveira, estruturado em quatro seções – medidas mentais, medida do trabalho escolar, orientação profissional e estatística –, o que marcou definitivamente a presença da Psicometria na educação nacional (MONARCHA, 2009, p. 221). Desde então, tornou-se comum a utilização de testes de medidas objetivas, destinados à elucidação da realidade escolar, articulados ao conceito de rendimento individual. No intuito de facilitar o uso da mensuração pelos professores, foram publicadas orientações, manuais e compêndios de Psicologia (MASSIMI, 1990).

Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita elaborados por Lourenço Filho e publicados em 1934 articulavam a Psicometria e a estatística para identificar a variedade mental com base no conceito de “maturação”, visando possibilitar a classificação dos anormais, a discriminação de temperamento e a identificação de aptidões (MONARCHA, 2001).⁶ O instrumento aferia a maturidade para a leitura e a escrita; uma vez aplicado em alunos dos anos iniciais da escola básica, fornecia o retrato inicial de cada grupo de crianças e das

⁶ Os *Testes ABC* são compostos por oito exercícios que avaliam coordenação visomotora e audiomotora, atenção e fadiga (MONARCHA, 2001).

unidades escolares. Assim, os *Testes ABC* permitiam a organização de classes escolares, visando facilitar a motivação pela aprendizagem e solucionar o problema surgido com o crescimento do número de alunos matriculados na escola básica (LOURENÇO FILHO, 1953). Na esfera das práticas biométricas para observar e aferir a capacidade dos alunos, os *Testes ABC* mostraram-se superiores aos demais, sobrepujando até mesmo os testes Binet-Simon e Dearborn.

Os trabalhos desenvolvidos por médicos, psicólogos e educadores no início do século XX no Brasil foram fundamentais para a institucionalização acadêmica da Psicologia, influenciando todo o ambiente sociocultural do período e das décadas seguintes. Os laboratórios organizados pelos italianos no Brasil e a atuação de Isaías Alves, Helena Antipoff e Lourenço Filho valorizaram a Psicologia Experimental, colocando em primeiro plano a medida das funções psicológicas, divulgando as teorias psicológicas em voga na Europa e nos Estados Unidos e favorecendo a inserção dos testes no espaço escolar (ANTUNES, 2005).

O Escolanovismo e a Psicometria

Ainda que a Psicologia não estivesse plenamente constituída como campo autônomo do saber, foi notório o uso de concepções psicológicas no discurso de intelectuais brasileiros desde o período colonial, mesmo que de forma desigual e por intermédio das teses médicas (NAGLE, 2001).

Embora seja inegável a influência de ideias europeias, as concepções norte-americanas foram marcantes porque foi nos Estados Unidos que imperou a tendência de recorrer aos métodos das ciências naturais para implementar os conhecimentos da Psicologia. O florescimento da Psicologia Experimental e as discussões acerca de novos

métodos de ensino naquele país atraíram muitos intelectuais brasileiros em diferentes momentos de nossa história.

Os estudantes brasileiros foram especialmente seduzidos pelo “Teachers College”, da Universidade Columbia, que, a partir de estruturas ocorridas em 1910, passou a oferecer cursos de formação docente cujos currículos pretendiam aprimorar a qualificação de professores e gestores educacionais. Aquela instituição tornou-se referência em educação devido a seu quadro de professores e pesquisadores altamente qualificados que agregavam o que havia de mais moderno e científico no âmbito da Pedagogia (WARDE, 2002). A aludida reestruturação fez com que ganhasse notoriedade a Psicologia Experimental, mas essa vertente não era aceita por todos os professores. A partir de 1921, com a fundação do Instituto de Pesquisa, tornaram-se evidentes as divergências entre os dois principais nomes do Teachers College: John Dewey e Edward Thorndike.

A disputa que permeava no “Teachers College” influenciou diretamente o movimento de renovação educacional naquele país, levando a chamada educação progressivista a expressar um dualismo que ultrapassou os muros da Universidade de Columbia, chegando às escolas públicas norte-americanas (LABAREE, 2005). Tal dualismo era representado por John Dewey, partidário do “progressivismo pedagógico”, e Thorndike, defensor do “progressivismo administrativo”. Os dois pensadores percorreram caminhos acadêmicos semelhantes, sendo ambos frutos do Pragmatismo de Willian James; ambos acreditavam no desenvolvimento das capacidades dos alunos e criticavam duramente o currículo tradicional por não permitir a valorização do estudante e não permitir uma aprendizagem realmente significativa para a vida (WARDE, 2002).

Na ocasião em que a maioria dos estudantes brasileiros frequentou o Teachers College, Dewey já vinha se afastando da atividade docente, o que permitiu a Thorndike

alçar-se à condição de epicentro em relação a tudo o que dissesse respeito à pesquisa educacional (WARDE, 2002). Para garantir a eficiência das reformas curriculares propostas, os partidários do progressivismo administrativo introduziram os testes de capacidade intelectual, cujo intuito era classificar os alunos e direcioná-los a classes que melhor atendessem às suas necessidades e habilidades, em atitude inteiramente oposta às sugeridas pela teoria psicológica, defendidas pelo progressivismo pedagógico. Os partidários de Dewey destacavam a capacidade do aluno para aprender, mas se recusavam a aceitar a aferição das diferenças intelectuais através de testes de Q.I. (LABAREE, 2005).

A meta de Thorndike era modernizar os padrões sociais da escolarização, considerando as transformações econômicas e sociais do país e procurando atender às demandas de uma população que aumentava vertiginosamente. O avanço da imigração e o desenvolvimento econômico exigiam um novo tipo de trabalhador para a indústria e também para o comércio, razão pela qual Thorndike elaborou instrumentos manuais e testes para a educação de pessoas capazes de pensar, sentir e agir de forma eficiente e racional. Foi sob a influência de Willian James que Thorndike começou a pesquisar a aprendizagem, inicialmente com animais, devido à proibição da pesquisa com humanos, trazendo importantes conclusões no campo da Psicologia associativa. No “Teachers College”, trabalhou com os problemas da aprendizagem em humanos, dedicando-se especialmente aos testes mentais (SANTOS, 2006).

A despeito de sua significativa produção durante os cinquenta anos em que atuou no “Teachers College”, Thorndike foi colocado em plano menos significativo na história da instituição, pois foi acusado de privilegiar o indivíduo em detrimento do social, de impor uma concepção naturalista de homem, de promover a hiperprofissionalização do campo e de adotar posicionamentos políticos elitistas e

reacionários, contribuindo para isso o seu envolvimento com as Forças Armadas durante a Primeira Guerra Mundial (WARDE, 2002).

Os pressupostos do progressivismo administrativo, no entanto, convenceram os gestores da educação porque a sua mensagem de reforma educacional garantia maior eficiência na organização e administração das escolas. A qualidade utilitarista dessa tendência renovadora foi assimilada mais facilmente do que a visão dos defensores do progressivismo pedagógico, tida por muitos como romântica. O progressivismo administrativo oferecia uma escola mais eficaz no atendimento das necessidades sociais, não apenas individuais. Os discípulos de Thorndike apresentavam uma proposta de currículo que satisfazia a formação profissional, colocando os interesses dos alunos em plano secundário, enfatizando a aprendizagem de assuntos específicos e não o “aprender a aprender”, fazendo da sala de aula um espaço de preparação direta para a vida profissional, não uma exploração de todas as potencialidades da infância (LABAREE, 2005).

A presença no “Teachers College” de intelectuais brasileiros, como Isaías Alves, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Noemy da Silveira, e a necessidade de racionalização do trabalho docente no Brasil contribuíram para que, na passagem dos anos 1920 para a década de 1930, os testes passassem a integrar a cultura escolar brasileira. A mensuração psicológica mostrou-se uma ferramenta de grande utilidade para promover a regulação dos alunos nas salas de aula, objetivo da maior importância devido ao número crescente de matrículas, o que exigia de intelectuais e educadores novas formas de garantir o sucesso de todos (NUNES, 2000). Nos anos 1920, com a introdução do ideário reformador no campo educacional, evidenciou-se a tendência de privilegiar “os resultados observáveis do processo de ensino, o que se materializou no grande incentivo à utilização de técnicas de medida e controle do trabalho docente e do rendimento

escolar” (CUNHA, 1995, p. 81). A Psicologia contribuiu para “libertar a tarefa educativa de uma concepção que a ligava a atributos subjetivos”, afastando a intuição do âmbito da prática educativa e atribuindo características científicas à educação (CUNHA, 1994, p. 65).

O grupo que ficou genericamente conhecido como escolanovista almejava levar às escolas as descobertas da Psicologia, especialmente os conhecimentos relativos ao desenvolvimento infantil. A Psicologia forneceu os meios para que a escola investigasse as características infantis e contribuísse para a realização plena dos atributos de cada indivíduo (CUNHA, 1994, p. 69). A nova ciência respondia, então, por diversas contribuições para a renovação das escolas brasileiras, como a descrição das variações psicológicas e a organização de classes segundo as capacidades das crianças para a aprendizagem, com base em seu nível mental, colaborando para a elaboração de métodos de ensino adequados aos processos de desenvolvimento intelectual infantil.

Na busca pela modernização do país, o movimento escolanovista também era partidário da necessidade de construir um novo homem brasileiro. A Psicologia, então, era vista como fundamental para a pedagogia científica, tornando-se, assim, promotora da transformação educacional, exigência vital para o progresso do país. A Psicologia era compreendida como responsável pelo cuidado com o sujeito e pela análise das diferenças individuais, pelas descobertas relativas ao processo de desenvolvimento psíquico, pelas inovadoras teorias da aprendizagem, da personalidade, das aptidões e das vocações e pela remodelação das relações interpessoais. Amparado nas orientações fornecidas pela Psicologia, o mestre deveria conceber os alunos como indivíduos dotados de personalidade, conceito definido em relação às condições sociais, culturais e políticas do momento (CUNHA, 1995, p. 63). Ganhando relevância no interior das salas de aula, os saberes psicológicos passaram a compor o currículo dos cursos de formação

de professores, especialmente nos anos 1930, o que constituiu uma vitória do grupo dos renovadores da educação.

Assim, entre os anos de 1920 e 1930 fortaleceu-se no Brasil o movimento dos testes, cujo objetivo era aperfeiçoar as técnicas de avaliação e diagnóstico de problemas de aprendizagem, ou problemas educativos. Os testes objetivavam, em primeiro lugar, a homogeneização das classes em decorrência da classificação obtida mediante a aplicação da mensuração objetiva. Com destreza e rapidez, aferiam a capacidade para a aprendizagem da leitura e da escrita, identificavam a ocorrência de deficiências mentais e de distúrbios na leitura e na escrita, além da verificação de aptidões (MONARCHA, 2001).

Por esses motivos, o movimento dos testes conquistou lugar de destaque no escolanovismo, levando alguns de seus partidários a se tornarem defensores da Psicometria, bem como de seu aprimoramento e divulgação. Para esses educadores, a escola deveria despertar o interesse dos alunos por meio da experiência, fazendo com que eles aprendessem o que lhes interessasse, respeitando sempre os diferentes estágios do desenvolvimento. O mestre, por sua vez, deveria conhecer esses estágios para intervir, propondo atividades adequadas às condições naturais de cada criança. Para obter o conhecimento individual da criança e alcançar sucesso desse processo, os testes psicológicos cumpriam papel decisivo, pois apresentavam dados precisos sobre a criança, permitindo enquadrar os alunos em diferentes categorias físicas, mentais e emocionais, viabilizando a sua classificação em normais e anormais, além de estabelecer graus de maturidade para a aprendizagem e identificar desvios ou distúrbios de caráter, diferenciando entre rebeldes, violentos, ladrões, mentirosos, antissociais etc. (CARVALHO, 1989, p. 6; NUNES, 2000, p. 352).

Anísio Teixeira e os Testes Psicológicos

A obra e a atuação de Anísio Teixeira trazem as marcas das controvérsias em que esteve envolvido e das respostas dadas por ele aos desafios de sua época (CUNHA, 2006). Ao militar em favor da Psicologia Experimental, Teixeira apresentava uma resposta à necessidade de diagnosticar cientificamente o universo educacional (PAGNI, 2008, p. 32), especialmente porque no início dos anos 1930 era forte o empenho do em adotar um sistema de categorização das escolas para atender mais eficazmente os novos alunos que chegavam aos bancos escolares. As estatísticas indicavam sérias deficiências nessa área, “tanto em termos qualitativos como quantitativos, reforçando a ideia de necessidade da emergência dos poderes públicos na sua organização” (NUNES, 2000, p. 352).

Não foi após seu retorno dos Estados Unidos, em 1929, com o título de Master of Arts, nem tampouco durante a sua gestão como diretor do ensino no Distrito Federal, entre 1931 e 1935, que Anísio Teixeira manteve contato mais estreito com a Psicologia Experimental, contrariamente ao que registra a historiografia, provavelmente em virtude da carência de pesquisas documentais mais detalhadas (NUNES, 2000, p. 257). A familiaridade de Teixeira com a Psicometria teve início por volta de 1928, quando, ao dirigir a Instrução Pública baiana, organizou o curso “Medidas da inteligência e dos resultados escolares”, que Isaías Alves ministrou com base em seu livro *Teste individual de inteligência*, publicado em 1926. Anísio Teixeira aproximou-se da Psicologia e, especialmente, de sua vertente Experimental por ver nessas concepções e recursos um modo de garantir a aplicação da ciência à educação e, assim, ampliar as possibilidades de sucesso do ensino.

Para compreendermos a aproximação de Anísio Teixeira com a Psicologia, bem como a inserção da ciência psicológica na educação, juntamente com a Sociologia e a

Filosofia, é indispensável analisarmos o que o educador pensava acerca da ciência e das contribuições que as ciências poderiam oferecer à educação e à transformação nacional. Para Teixeira, o conhecimento científico era crucial para a nova sociedade pretendida para o Brasil, pois permitiria a estruturação de outra mentalidade, pautada na mudança, na necessidade de novas descobertas. A ciência viria substituir a religião e as explicações metafísicas, auxiliando na formação de um homem disposto a contribuir para a consolidação de uma sociedade fundamentada no fazer científico. O educador baiano acreditava que somente a ciência poderia assegurar aos homens o desenvolvimento da capacidade de transformação e, conseqüentemente, de aprimoramento da sociedade, deslocando a mentalidade retrógrada da elite (BARREIRA, 2000).

A educação seria favorecida pelo avanço científico que consistia na introdução da análise objetiva, da investigação e da verificação na esfera escolar. Ciências como a Psicologia e a Sociologia ofereceriam os elementos essenciais para a sistematização de técnicas e procedimentos para o progresso da prática educativa, bem como os meios necessários para a verificação e comprovação dos recursos empregados (TEIXEIRA, 1969). Anísio Teixeira acreditava que o conhecimento científico na escola era decisivo para reconstruir, com mais inteligência e cautela, as práticas e as políticas educacionais. Nesse contexto, a ciência experimental era o fator mais significativo, no que tange à construção de uma educação realmente nova, transformadora (TEIXEIRA, 1997/1936).

O pensamento de Anísio Teixeira não apresenta viradas bruscas, não há vários *Anísios* ao longo das décadas, mas sim um pensador que vai continuamente alicerçando as bases do seu pensamento e de sua ação (LOVISOLO, 1990). Essa afirmação pode ser aplicada às suas concepções relativas à Psicologia, que sempre foram norteadas por sua visão das necessidades sociais da educação. Da mesma maneira, suas reflexões sobre o

indivíduo sempre foram guiadas por um pensamento que colocava em primeiro plano a inserção da escola no contexto das potencialidades e limitações da vida social brasileira.

Exemplo disso encontra-se em um escrito datado de quando Anísio ainda era diretor do ensino na Bahia. Nesse texto, Teixeira (1924) pondera sobre as discussões acerca da escola única que vinha sendo defendida no Brasil, especialmente por Carneiro Leão, e afiança que a escola que almeja a uniformização do ensino pode ser prejudicial não apenas às liberdades individuais, mas também ao desenvolvimento das capacidades singulares, pois nem todos os brasileiros necessitam do mesmo tipo de escola. Anísio sugere, já naquele momento, uma noção que ficaria mais clara após sua estadia na América do Norte e que é decisiva para compreender a sua relação com a Psicologia: a escola deve respeitar e trabalhar as capacidades individuais, mas sempre visando formar os homens necessários à transformação do país.

Considerações desse mesmo teor encontram-se em dois documentos da mesma época, datados de 1925 – “Manuscrito sobre assuntos educacionais” e “Relatório da Inspeção Geral do Ensino do estado da Bahia”. Neles, Teixeira ratifica sua proposta de uma escola diferenciada para atender às especificidades dos alunos, esclarecendo que a expansão das oportunidades educacionais era a maneira mais eficaz de assegurar a todos os indivíduos a possibilidade de desenvolvimento de suas potencialidades e, mais ainda, garantir um lugar para tais sujeitos na sociedade que então se estruturava no Brasil. Anísio critica o fato de os partidários da escola única acreditarem que uma escola de ensino integral e uniforme seria suficiente para garantir o desenvolvimento e a expansão das potencialidades individuais. Esse tipo de escola, diz ele, seria responsável pelo nivelamento intelectual, visão ingênua que ignora as qualidades e particularidades dos alunos e acaba por causar segregação ainda maior do que a existente, uma vez que não aproveita todas as energias dos sujeitos envolvidos. Não há como pensar em

desenvolvimento idêntico para todos, sem levar em conta o papel social de cada um no futuro.

Desse modo, Anísio defende o respeito à diversidade e às particularidades individuais, mas o faz tomando por princípio não exclusivamente os referenciais da Psicologia, no que tange ao indivíduo, e sim uma concepção relativa às necessidades sociais do país. A escola para todos era a proposta de Anísio Teixeira, mas não a escola única, a qual ele julgava inviável em virtude da diversidade entre as regiões brasileiras e, também, das características individuais (TEIXEIRA, 1924). Ao longo de sua obra, Anísio não mais utilizou a expressão “educação integral”, comumente utilizada para tratar da escola comum. Isso se deve ao fato de que, para ele, tal expressão não era suficiente para caracterizar a escola que o Brasil necessitava para concretizar o que era esperado naquele momento. Somente o correto aproveitamento das diversas potencialidades individuais garantiria o desenvolvimento social e também a progressão dos alunos nos graus de ensino, os quais, por sua vez, deveriam ser corretamente caracterizados e articulados, de modo a não perpetuarem a distinção então existente entre a clientela e os conteúdos, o que desamparava a expansão dos ideais democráticos.

No período anterior às suas viagens aos Estados Unidos, ocorridas no final dos anos 1920, Anísio Teixeira já via a educação como um fenômeno complexo, por reunir aspectos psicológicos e sociológicos relevantes, a serem ser devidamente equacionados para que a formação do novo homem brasileiro ocorresse de maneira satisfatória. Tendo em mira essa meta em prol da diversidade e do respeito às características individuais, Teixeira propôs a reforma educacional baiana a partir da reorganização da escola elementar, que seria obrigatória e articulada aos demais níveis, incluindo o profissional. Pretendia, assim, garantir a qualificação dos mais capazes, desenvolvendo as habilidades do indivíduo em contraposição aos privilégios decorrentes das posições

sociais. A escola elementar deveria desenvolver todas as potencialidades dos alunos, preparando-os para a vida “com senso prático de coragem, de iniciativa e de independência” (TEIXEIRA, 1925a).

A análise dos textos de Teixeira anteriores a seu contato com o Teachers College evidencia que o educador baiano que conheceu a América do Norte já era um homem desejoso por transformar o país por meio de novas práticas e políticas educacionais, contando, para isso, com as contribuições da Psicologia. A América descoberta por ele reforçou esse desejo, aprimorou a sua crença na democracia, ofereceu-lhe uma concepção de mundo naturalista e científica, quebrando definitivamente a interpretação de mundo pautada na mística jesuítica. Anísio “Sentiu-se realmente libertado, não porque houvesse adquirido, em lugar de velhas certezas definitivas, novas certezas definitivas, mas porque aprendera um processo, um método diferente de pensar e colocar problemas” (VIANNA FILHO, 1990, p. 36).

Anísio Teixeira trouxe na bagagem uma concepção mais madura sobre a educação e a escola que abriria novos caminhos para as crianças brasileiras, e, assim, desejou que a instituição de ensino que havia conhecido na América do Norte fosse implantada aqui (VIANNA FILHO, 1990). Ao deparar-se com a educação oferecida naquele país, Anísio maravilhou-se com os caminhos da civilização moderna, tão cobiçada por seus contemporâneos para o Brasil. Percebeu que o espaço da criança naquela escola era outro, diverso do que era reservado pela escola tradicional, à qual já fazia ferrenha oposição. Tomou consciência de que a escola deveria favorecer a experiência, em perfeita concordância com as tendências de cada criança, dando condições adequadas de desenvolvimento e crescimento com o objetivo de promover o equilíbrio e a harmonia sociais (TEIXEIRA, 2006 a/ 1928, p. 34).

Dali por diante, o amadurecimento de sua concepção de escola e de prática educacional sempre aparece, em seu discurso, como diretamente ligado à filosofia de John Dewey, como atestam diversos autores. Porém, é inegável que, na América, Anísio não amadureceu apenas a sua visão filosófica, mas também as suas concepções relativas ao papel da Psicologia na educação. Um dos estudantes do Teachers College naquela mesma época, Lourenço Filho (1953, p. 317), atesta que a vertente “psicotécnica da educação” foi aceita e divulgada no Brasil por intermédio de Anísio Teixeira, tornando-se a principal corrente da Psicologia a encontrar espaço no país.

Ao retornar dos Estados Unidos, Anísio Teixeira registrou suas impressões sobre a civilização e a teoria educacional estadunidenses na obra *Aspectos americanos de educação*, publicada em 1930. O livro exalta a Psicologia como ciência capaz de auxiliar a transição para a real democratização da educação, uma vez que viria determinar as capacidades individuais e, assim, fazer com que cada indivíduo recebesse a educação que melhor aprimorasse as suas potencialidades. Educar, portanto, seria “dirigir o educando com o seu pleno assentimento e a sua plena participação mental, para o exercício adequado de suas próprias tendências e atividades” (TEIXEIRA, 2006 a/ 1928, p. 36). Teixeira mostra que nos Estados Unidos, desde o início daquele século, ocorria um extenso movimento de reforma educacional; embora nas duas primeiras décadas tivessem faltado os métodos objetivos de investigação, recentemente os pesquisadores vinham adentrando nas escolas, fazendo com que tudo fosse avaliado, balizado, medido por intermédio de processos técnicos.

Surgiu então todo o movimento de medição na escola, com os testes em aritmética, soletração, linguagem e álgebra etc., com os estudos comparativos dos programas de estudo e dos livros escolares, com a determinação do valor social das habilidades e

dos conhecimentos escolares pelo estudo e classificação das atividades humanas e, mais tarde, com a cuidadosa determinação das diretrizes do desenvolvimento da sociedade, das principais instituições e dos problemas da vida contemporânea, dos critérios de apreciação etc. (TEIXEIRA, 2006 a/ 1928, p. 77).

E aquele era o momento propício para que ocorresse o mesmo no Brasil, pois o país começava uma etapa de profundas transformações econômicas, favorável à fermentação das ideias que irradiavam dos principais centros europeus e, especialmente, dos Estados Unidos; era o momento de eliminar o divórcio existente entre as atividades escolares e as exigências da realidade, mal que fazia predominar, até então, uma “mentalidade formal e subjetiva”.

O educador baiano deixava definitivamente para trás o seu lado latinista, ingenuamente humanista, defensor do dualismo aristocratizante, passando a preconizar a escola primária como pedra fundamental de toda a educação, dentro de um verdadeiro espírito democrático. Essa transformação foi motivada pelo contato com a vida americana e com a filosofia pragmatista deweyana, sem dúvida, mas muito deve à Psicologia Experimental que lá conheceu. O poder que Teixeira atribui à educação diz respeito à possibilidade de serem criadas, na escola, condições adequadas ao bom desenvolvimento do indivíduo, a serem conquistadas por meio do treino das faculdades mentais viabilizado pelos conhecimentos oriundos da Psicologia Experimental. Para ele, não se tratava de simplesmente treinar “faculdades mentais”, posto que tais faculdades não passam de “mito”, mas trabalhar as “tendências originais” e os “modos instintivos de ação baseados em ligações originais de neurônios do sistema nervoso”, tarefa que representava “uma conquista definitiva da psicologia experimental” (TEIXEIRA, 2006a/ 1928, p. 43).

Nesse livro, Anísio Teixeira (2006 a/ 1928, p. 51) afirma que a cultura da personalidade e a libertação das capacidades individuais proporcionadas pela Psicologia, a exemplo do que havia ocorrido nos Estados Unidos, poderia romper as barreiras econômicas ou nacionais permitindo a participação mais livre e enriquecedora de cada pessoa nos movimentos sociais que modificam a sociedade, promovendo a expansão da democracia. Isto seria possível quando fossem oferecidas oportunidades para o desenvolvimento das capacidades distintivas de cada um, atribuindo a cada um a função social que lhe é possível realizar.

Para que a liberação das capacidades individuais fosse satisfatória, fazia-se imprescindível a aliança da Psicologia Experimental com os programas escolares. Na escola renovada, o programa, orientado pelas contribuições da Psicologia, deveria valorizar as habilidades, as necessidades e os interesses da personalidade infantil em desenvolvimento. Os inquéritos escolares auxiliariam na “reconstrução científica do currículo”, e o espírito investigativo que deveria animar os educadores permitiria o planejamento racional da ação e a avaliação do trabalho realizado (TEIXEIRA, 2006 a/ 1928, p. 77). Os resultados assim obtidos, congregados aos conhecimentos da infância, ambos oriundos da Psicologia, serviriam de base para um programa educacional progressivo, que viria oferecer meios para o enriquecimento da experiência do aluno. Por fim, a determinação do valor social das habilidades e dos conhecimentos escolares, adquirida pela aferição viabilizada pelos testes, responderia pela criação de condições ideais para o real avanço da sociedade.

O currículo precisaria ser organizado com base em dados fornecidos pelos testes verificadores de habilidades, necessidades e interesses, como bem destacou Teixeira (2006 a/ 1928, p. 78) em 1929. A efetiva reorganização da escola dependia da análise de habilidades e problemas, bem como do exame das instituições e dos conceitos precisos

para a compreensão da vida contemporânea, materiais que seriam distribuídos pelos graus escolares; uma vez apuradas objetivamente as principais dificuldades de aprendizagem por meio das percentagens de erros etc., o estudo das vocações e profissões seria efetivo. Para atender à demanda de formação científica e social das futuras gerações, Anísio Teixeira, como os demais partidários do movimento renovador, acreditava que os futuros mestres deveriam ser capazes de compreender a cultura e a civilização da qual faziam parte, refletindo acerca de seus problemas. Somente assim os professores teriam condições de acompanhar a “evolução humana”; os mestres deveriam ser preparados para observar, questionar, apurar, descrever, contabilizar, classificar, enfim, controlar e hierarquizar. Para viabilizar essa meta, Teixeira levou o espírito de inquérito para a principal instituição responsável pela formação do professorado, o Instituto de Educação do Distrito Federal.

No prefácio que elaborou para a coletânea *Vida e educação*, composta por dois trabalhos de John Dewey, Anísio Teixeira (1959) destaca que a capacidade de aprendizado dos alunos poderia ser medida, especialmente durante os primeiros anos escolares, quando os professores deveriam aproveitar ao máximo a capacidade dos estudantes, contando com a maior plasticidade dos sujeitos na tenra idade. Para tanto, os mestres deveriam saber em que etapa do desenvolvimento encontra-se a criança, no intuito de direcionar o seu aprendizado. Teixeira ainda assinala que a atividade educativa deve ser sempre dirigida, pois sem isso, os indivíduos não concluem o processo de aprendizagem; e tal direcionamento deveria sempre nascer da análise e do reconhecimento das tendências individuais.

Entre 1931 e 1935, quando estava na direção da Instrução Pública do Distrito Federal, Teixeira direcionou a formação docente para o “exercício disciplinar do olhar”, para que os futuros professores aprendessem a analisar meticulosamente os alunos e,

assim, aprimorar a sua própria atuação (VIDAL, 1996, p. 239). Ao assumir o cargo, Anísio buscou apreender a eficiência do sistema por meio do censo escolar, bem como por intermédio dos testes de inteligência, de escolaridade e de leitura e escrita (NUNES, 2000). Foi partir dessa época que pesquisar, investigar e elaborar detalhados inquéritos, com o objetivo de situar adequadamente as crianças na escola, passou a ser um dos fins da Escola Normal. Para dar à educação um estatuto científico, os gestores do sistema educacional deveriam orientar os futuros professores a examinar os diversos aspectos do processo educacional, tal qual fizera Anísio na escola anexa ao Instituto de Educação do Distrito Federal, onde se consolidou a Escola Laboratório almejada por ele desde seu retorno dos Estados Unidos, quando observou os resultados dessa prática na formação de professores.

Para o educador baiano, a formação de professores deveria equilibrar teoria e prática, ocorrendo nos laboratórios dedicados à demonstração das formas de ensino por meio da experimentação de novos métodos e da prática de ensino com as classes de aplicação das escolas laboratórios (VIDAL, 1996). A ausência de instituições comprometidas com essa formação prejudicava a compreensão de certos aspectos da nova escola. Foi somente com a parceria estabelecida com Lourenço Filho e a escola experimental que as técnicas propostas pela renovação educacional foram ensinadas com o objetivo de desfazer os equívocos gerados até então (TEIXEIRA, 1930a). No Instituto de Educação prevaleceu o caráter experimental do ensino, dada a preocupação com as técnicas e a inquietação em verificar minuciosamente se eram seguros os princípios gerais do ensino ativo. Com as informações colhidas diariamente pelas professorandas, buscavam-se dados sobre o desenvolvimento mental das crianças e novos métodos para atender às necessidades daquelas que, por ventura, apresentassem algum sinal de atraso no desenvolvimento.

A teoria da educação era vista como significativa para capacitar os professores na análise, classificação e promoção dos estudantes, bem como para a reestruturação dos programas escolares, aprimoramento dos prédios e aparelhamentos escolares, estatística e cadastro (GERIBELLO, 1977). Anísio Teixeira lançou mão da estatística aliada à Psicologia Experimental com o objetivo de unificar a rede de ensino carioca e aferir o trabalho realizado nas escolas por meio de duas seções, a Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística e a Seção de Medidas de Eficiência Escolar (NUNES, 2000, p. 355).

Naquele momento, a mensuração tinha como alvo principal a identificação e superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos (TEIXEIRA, 1933c). Além de preparar os acadêmicos para essa nova forma de atuar, havia a prática – realizada de maneira meticulosa e até mesmo ofensiva ao olhar anacrônico – de classificar os candidatos ao Instituto, visando melhorar o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, o produto final, que eram os professores que viriam a ocupar as cadeiras nas escolas primárias, que então se multiplicavam, não apenas no Distrito Federal (VIDAL, 1996). Para ingressar no Instituto, as candidatas deveriam ser aprovadas nos testes de idade mental adulta, submetendo-se também ao exame para verificar eventuais “moléstias transmissíveis ou defeito físico incompatível com o exercício do magistério” (VIDAL, 2001, p. 105). Anísio Teixeira (1935a, p. 166) justificava esse tipo de seleção afirmando que a Escola Normal não era para qualquer pessoa, mas para a “fina flor da população”.

O modelo de Escola Laboratório do Instituto de Educação do Distrito Federal disseminou-se na rede pública, reforçando a preocupação dos mestres com o uso do inquérito, dos testes, das medidas exatas, da pesquisa e da revisão constante dos conhecimentos. Para garantir o sucesso dos novos métodos, foram elaborados guias

didáticos, que não visavam a oferecer modelos de lições, mas orientações que objetivavam o desenvolvimento de atitudes científicas fundamentadas no saber técnico específico, contendo um instrumental de análise capaz de subsidiar o professor na resolução dos problemas da prática educacional (VIDAL, 2000, p. 84). Tais guias apresentavam sugestões de jogos e atividades que permitiam a observação e o registro, bem como testes, noções de higiene, asseio corporal, cortesia, alimentação sadia e atenção às crianças das camadas menos abastadas.

Com a disseminação desses guias, Anísio Teixeira almejava aparelhar intelectualmente os professores para que pudessem compreender a complexidade da nova organização social e contribuir para a construção do homem que atuaria nessa sociedade. Os docentes eram vistos como fundamentais para a adequação dos hábitos mentais e morais da sociedade brasileira às modernas condições materiais que se estruturavam no país. Teixeira (1935b) defendia que a função dos testes era contribuir para a solução dos problemas de aprendizagem, permitindo enfrentar o fracasso escolar por meio de meticulosa análise do processo de desenvolvimento do estudante. A Psicologia Experimental auxiliaria a interpretar os elementos de sucesso e de falha de cada criança, “bem como suas exibições de força e fraqueza a partir do exame do seu crescimento”.

A partir de 1934, os *Testes ABC*, criados e amplamente divulgados por Lourenço Filho, passaram a ser aplicados com a finalidade de organizar as salas de leitura e escrita (VIDAL, 1996, p. 250). Anísio Teixeira (1935b) esclarece que além dos testes, que classificavam as salas em turmas fortes ou fracas, as crianças recebiam acompanhamento médico e assistência alimentar, com o intuito de melhorar o rendimento escolar e fazer com que todos atingissem os objetivos de aprendizagem esperados. O autor considerava que o desenvolvimento requer um processo definido,

com leis próprias que só podem ser cumpridas quando forem providas as condições normais e adequadas.

No período entre 1930 e 1935, Anísio Teixeira dedicou-se à busca de solução para os enigmas da heterogeneidade, da diferença e da irregularidade ocasionados pela presença de alunos das camadas menos abastadas e com dificuldades de aprendizagem, até então afastados do processo de escolarização. Era diante de tais problemas de natureza social que o educador justificava a adoção dos testes de QI, vistos por ele como uma forma de aprimorar o rendimento escolar dos alunos tomando por base as suas reais condições, ou seja, respeitando as suas características individuais (TEIXEIRA, 1933c). Nessa época, Anísio mostrava-se preocupado com o fato de haver tantas crianças com mais de sete anos de idade no primeiro ano, série responsável pelo ensino da leitura e da escrita; de 7632 matriculados em 1930, apenas 2715 (ou 35%) se achavam no ano escolar correto. Os testes deveriam ser aplicados com o objetivo de homogeneizar as classes, medida considerada correta para encaminhar a resolução do problema.

Durante a sua gestão no Distrito Federal, Teixeira elaborou um projeto para enfrentar essa situação, aliando os resultados dos testes de QI, as medidas do aproveitamento escolar e a idade cronológica, no intuito de reclassificar os alunos de acordo com as suas capacidades e, simultaneamente, propor novos programas de estudo em consonância com as características predominantes em cada grupo. Para Anísio, a classificação dos alunos em grupos homogêneos, o tratamento das necessidades individuais e a organização dos níveis escolares segundo as especificidades das classes seriam medidas fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente eficiente e justa (TEIXEIRA, 1930b, p. IX). A ausência dessas providências seria negar

a abertura de novas perspectivas para uma escola realmente nova, conforme o modelo que ele conheceu nos Estados Unidos (TEIXEIRA, 1933c).

Os resultados oferecidos pelos testes e pelos inquéritos garantiriam o progressivo desenvolvimento da educação nacional, por proporcionarem a colocação dos indivíduos em locais adequados para o atendimento de suas especificidades, assim contribuindo para seu efetivo crescimento. Os avanços viabilizados pela Psicologia eram, portanto, indispensáveis na situação brasileira de então, em especial o recurso à medida precisa da capacidade intelectual, o que viabilizava o progresso educativo de cada criança. Só a ciência, particularmente a ciência psicológica poderia assegurar a eliminação do “regime da adivinhação e da opinião individual” (TEIXEIRA, 1930b, p. III-V). A utilização da Psicometria impediria o desperdício, por medir as capacidades e dificuldades dos alunos, suas aptidões e inaptidões, direcionando racionalmente seus estudos. “Pelos testes é, no fim de contas, a ciência que entra na escola”, pensava Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 1930b, p. IX-XI). “Mesmo alguns objetivos da educação podem ser, por eles, senão determinados pelo menos precisados, marcados e medidos”.

Embora se possa considerar que a sua administração no Distrito Federal tenha sido uma “vitrine de erros e acertos do movimento de reforma educacional no Brasil” (PAGNI, 2008, p. 32), é preciso esclarecer que Anísio soube precisar os limites da mensuração, pois não via os instrumentos de medida como a única forma de nortear a busca por uma escola verdadeiramente democrática. Ele não desejava que o recurso à Psicometria conduzisse à perda de autonomia didática e à classificação preconceituosa dos alunos, o que se evidencia pelo fato de ter abandonado o uso dos testes de Q.I. já em 1934, por ter concluído que os seus resultados eram imprecisos e perigosos (NUNES, 2000, p. 357).

Essa avaliação cautelosa já se manifestava desde a época em que Anísio retornou dos Estados Unidos, pois no prefácio à obra *Os testes e a reorganização escolar* de Isaías Alves, ele observou que a utilização das escalas etárias como norma rígida, e não apenas estatística, poderia prejudicar o trabalho docente, se levasse os mestres a tomarem os testes como modelo ou método para o ensino, e não como instrumentos de diagnóstico, o que viria limitar a educação a uma concepção fundamentada em “resultados imediatamente tangíveis e concretos” (1930b, p. XII-XIII). O que Anísio sempre buscou foi estabelecer uma linha de equilíbrio entre os resultados fornecidos pelas diversas formas de aferição e a construção de categorias de ordenação, conforme se lê no referido prefácio. Os testes deveriam servir não apenas para classificar, mas também para mobilizar, mesmo diante de todas as diferenças, as capacidades e habilidades dos sujeitos. O desejo de Teixeira (1930b, p. XV) era evitar que os testes dotassem a escola de uma organização mecânica, permitindo-lhe “manufaturar, como uma fábrica, produtos eficientes, mas vazios de cultura”, entendendo cultura “como o cultivo mais delicado e mais sutil da inteligência e do coração”.

Anísio Teixeira sempre acreditou na possibilidade de identificar os atributos individuais para prover seu máximo aproveitamento “em prol do crescimento individual e da organização social” (NUNES, 2000, p. 358). Para ele, não havia “nada a dizer” àqueles que “têm medo de medir, porque isso importa em diminuir a beleza ou a poesia da vida”; era preciso considerar que “coragem, ou heroísmo, ou espírito de sacrifício” não perdem “a sua nobreza nem a sua beleza” quando nos dispomos a medir, “do mesmo modo que as flores não perderam o seu encanto com o desenvolvimento da botânica”. Afinal, os testes, “como qualquer outra descoberta científica, não podem ser julgados pelas suas limitações”, mas pela utilidade que propiciam, e por esse critério

ninguém pode negar que os “novos instrumentos de medida mental e escolar” devam ser “bem julgados” (TEIXEIRA, 1930b, p. XV-XVI).

Teixeira percebia que os resultados oferecidos pelos testes não favoreciam a aproximação entre os exercícios escolares e a vida real, gerando certa artificialidade e perpetuando a desigualdade entre os indivíduos. Notava que a escola pautada unicamente na medida não facilitava a convivência na diferença, pois isolava o que era julgado anormal, devido ao temor de que tal convivência promovesse o desajuste do ambiente escolar. A busca pelo equilíbrio entre a classificação e a mobilização das capacidades e habilidades individuais fez com que Anísio Teixeira procurasse algo além da mensuração, algo que viesse auxiliar o sujeito no processo de construção do conhecimento (NUNES, 2000). Voltou-se, então, para outras possibilidades sugeridas pela própria Psicologia, que auxiliassem a compreender o indivíduo não como objeto passível de medida. Eis o que se pode levantar como hipótese para a aproximação entre Anísio e a Psicanálise, conforme veremos no próximo capítulo deste trabalho.

Capítulo 2

A APROXIMAÇÃO COM A PSICANÁLISE

A Psicanálise e a Higiene Mental no Brasil

Entre o final do século XIX e o início do século XX, deu-se o fenômeno do declínio da comunidade ampliada que oferecia sustentação à existência individual e fazia da pessoa parte indissociável do todo social. Com o fortalecimento dos modos burgueses de vida, impôs-se a tendência à organização de uma nova ordem pautada no individualismo, fortalecendo no homem uma nova compreensão de si e de sua constituição como pessoa. Os atributos que definem o indivíduo e o tornam um ser autônomo e independente passaram a ser elaborados com base em uma realidade íntima e subjetiva, consolidada no círculo familiar, na escola e nos demais espaços de convívio social. Os homens foram incentivados a conceber a si mesmos “como incapazes de solucionar autonomamente, ou com a ajuda de seus semelhantes, os conflitos surgidos no interior de sua intimidade psicológica” (CUNHA, 1988, p. 31).

Com o desenvolvimento dessa nova concepção de vida, os saberes científicos, especialmente os da Psicologia, foram cada vez mais requisitados para conduzir e solucionar os conflitos individuais (FIGUEIREDO, 1996). Nesse contexto, o médico Sigmund Freud situou os processos do psiquismo, como as fantasias, os sonhos e os esquecimentos, em regiões obscuras, dispendo-se a tratá-los cientificamente.⁷ Freud não abordou tais questões de maneira aleatória, mas a partir do tratamento de pessoas acometidas por problemas nervosos. Para acessar a origem e obter a história dos sintomas das doenças que, segundo ele, estavam localizados no inconsciente, o médico

⁷ Em obras como *O mal-estar da civilização* (FREUD, 1930) e *Reflexões para o tempo de guerra e morte* (FREUD, 1974), vemos que Freud levou em conta problemáticas sociais ao elaborar a Psicanálise.

vienense utilizou primeiramente a hipnose e, posteriormente, o método de associação livre, conduzindo-se, por fim, às técnicas da chamada psico-análise. Por intermédio do conhecimento de problemas armazenados nas regiões mais obscuras da mente, Freud criou métodos voltados à superação desses problemas, oferecendo a solução ou amenização dos conflitos individuais (MEZAN, 1982).

Durante o primeiro quarto do século XX, a teoria freudiana disseminou-se por diversos países. Na Suíça, o médico Eugen Bleuler passou a usar o método psicanalítico no tratamento das psicoses, no intuito de dar resposta ao enigma da loucura, considerando que a Psicanálise, por desvendar os recônditos do universo mental, era alternativa adequada para a cura de distúrbios de conduta (ALEXANDER; SELESNICK, 1980). A Psicanálise propagou-se pela Europa e pelas Américas em velocidade considerável, não se restringindo às elites; sua popularidade pode ser comprovada pelo fato de estar presente não apenas em obras científicas, mas também em variados veículos de divulgação, como revistas femininas, programas de rádio e jornais de ampla circulação (RUSSO, 2002).

Em 1907 foi constituída em Viena a primeira organização formal – denominada *Sociedade* – de adeptos da Psicanálise; pouco depois, em 1909, Freud e Jung foram aos Estados Unidos difundir sua teoria junto ao povo e os intelectuais daquele país (GAY, 1989). Em 1910 foi criado um organismo internacional para reunir todas as instituições psicanalíticas e garantir a adoção de procedimentos comuns entre os associados. No início da I Guerra Mundial, a Psicanálise já se expandia pela Índia e pela América do Sul; a partir dos anos 1920 os temas freudianos tornaram-se mais e mais frequentes entre os praticantes das ciências médicas, especialmente os psiquiatras. A popularidade das obras de Sigmund Freud entre os médicos contribuiu sensivelmente para infundir legitimidade e seriedade científica à nova especialidade.

A chegada das ideias psicanalíticas ao Brasil ocorreu no mesmo momento em que as concepções de Freud começaram a ganhar projeção internacional, sendo alvo, também, de severas críticas. A Psicanálise adentrou no país em época de grande movimentação intelectual, quando se buscava elaborar um projeto de nação moderna capaz de superar suas contradições e alcançar relevância no cenário mundial. As primeiras referências à obra de Freud foram feitas em 1899 pelo médico Juliano Moreira, responsável pela Cátedra de Psiquiatria na Faculdade de Medicina da Bahia (PERESTRELLO, 1988). Inaugurava-se, assim, o longo período de difusão da Psicanálise, processo que marcou de modo indelével diversos setores da atividade científica no Brasil.

Entre os precursores do movimento psicanalítico no Brasil, destacaram-se profissionais da Psiquiatria, da Pediatria e da Educação, como Júlio Pires Porto-Carrero, Juliano Moreira, Franco da Rocha, Deodato de Moraes, Gastão Pereira da Silva, Hosannah de Oliveira, Antônio da Silva Mello, Ayrton Roxo, Maurício de Medeiros e Arthur Ramos (MOKREJS, 1993). Seu objetivo não era o de utilizar a teoria freudiana apenas como método para o tratamento de pacientes neuróticos, mas o de se apropriar das ideias de Freud como estrutura teórica passível de ser aplicada a diferentes esferas do universo cultural e científico (ABRÃO, 2008). A Psicanálise firmou-se, então, como um conjunto de ideias inovadoras a serem integradas aos diversos projetos de modernização que povoavam o Brasil nas primeiras décadas do século XX.⁸

Os primeiros textos de divulgação da Psicanálise não ficaram limitados à veiculação dos componentes terapêuticos da teoria freudiana, mas abrangiam a sua aplicação a outros campos, como a Educação, a Antropologia e a Literatura (ABRÃO,

⁸ Um bom exemplo é o da influência exercida pela Psicanálise sobre o movimento modernista na década de 1920 (OLIVEIRA, 2006, p. 63).

2001). O conteúdo desses trabalhos mostrava a clara intenção de introduzir a Psicanálise no meio científico, mas também no meio social mais amplo (MOKREJS, 1993). Revestida desse *status*, as concepções freudianas encontraram espaço em instituições não médicas, o que contribuiu para a sua aceitação e expansão. Houve, por exemplo, as clínicas de orientação infantil, criadas com o intuito de auxiliar pais e professores na formação dos futuros cidadãos brasileiros, como a que foi instituída durante a gestão de Anísio Teixeira à frente da Instrução Pública do Distrito Federal, visando a atender o crescente número de crianças que adentravam à escola. Mais tarde, em 1938, Durval Marcondes criou e dirigiu instituição semelhante vinculada ao Serviço de Higiene Mental da Secretaria da Educação do estado de São Paulo.

As Sociedades que regulavam a prática psicanalítica eram filiadas à Associação Psicanalítica Internacional, o que, como já foi dito, tinha o propósito de garantir procedimentos éticos comuns no exercício da nova ciência, no que tange à relação entre terapeutas e pacientes. Os analistas tornavam-se aptos a exercer a profissão após serem submetidos à análise psicanalítica, sempre realizada por profissionais devidamente credenciados, exigência que se tornou um entrave para os interessados que viviam na América Latina (RUSSO, 2002). No Brasil, a organização das Sociedades foi precedida por um processo pluralista de manifestação de ideias por meio de estudos individuais, publicações diversas e grupos de estudos, até que se constituíssem organizações com reconhecimento internacional. As de maior destaque foram as de São Paulo e Rio de Janeiro, mas a propagação das teses freudianas ocorreu também em outros centros, como Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Norte (MOKREJS, 1993).

Uma característica importante da introdução da Psicanálise no Brasil foi a sua aproximação com o movimento difusor da noção de higiene mental, cujo desígnio era superar as formas tradicionais e violentas de tratamento psiquiátrico. Os serviços de

higiene mental derivaram de instituições europeias, especialmente francesas, remontando às experiências de Pinel e dos sanatórios mentais da segunda metade do século XIX. Anteriormente, aquelas instituições serviam simplesmente como depósitos de seres humanos, pessoas consideradas mentalmente perturbadas e que, por isso, deviam ser mantidas a distância do convívio social (MOKREJS, 1993). O primeiro serviço de higiene mental surgiu nos Estados Unidos em 1907, sendo dali difundido para diversas partes do mundo, fazendo-se efetivo no Brasil com a fundação da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) pelo médico Gustavo Riedel, em 1923.

Na LBHM, os temas de discussão inicialmente propostos eram ligados a saúde física e mental, serviço social, legislação, trabalho e educação. Em virtude de seu caráter terapêutico e preventivo, em menos de um ano a Liga foi reconhecida como de utilidade pública, passando a receber subsídios do governo federal para o exercício de suas funções (WANDERBROOCK; BOARINI, 2008). Com o tempo, a instituição foi investida de ampla autoridade pelos poderes públicos, o que lhe permitiu intervir diretamente na reorganização da vida urbana, assumindo as suas teses a feição de autêntica “política médica” destinada ao controle sanitário das populações. Especialmente após o reconhecimento obtido junto às esferas federais, a LBHM passou a investir na realização de um programa de higiene mental a ser implantado nos domínios privado, escolar, profissional e social.

Muitos dos pioneiros da Psicanálise foram membros da LBHM, compartilhando entre si a crença em soluções racionais e científicas para os males nacionais. A nova ciência era vista como alternativa moderna, de garantida cientificidade para enfrentar os preceitos da moral tradicional, tidos como arcaicos e ultrapassados pelos adeptos da modernidade (RUSSO, 2002). Com as mudanças ocasionadas pela República e pela abolição do escravismo, o espaço urbano brasileiro, especialmente no Rio de Janeiro e

em São Paulo, tornou-se preocupação central para as autoridades; a capital paulista, por exemplo, teve crescimento populacional de aproximadamente 269% entre 1890 e 1900 (ROCHA, 2003). Em princípios do século XX, a vida das populações urbanas menos abastadas era caracterizada por males como pobreza, imundície, doenças e ociosidade. Os discursos da elite intelectual exigiam a ampliação dos equipamentos urbanos para atender as crescentes e urgentes necessidades da vida coletiva; o poder público, por sua vez, procurava responder às demandas que ganhavam corpo, constituindo-se a cidade como objeto de atenção de médicos e engenheiros (ROCHA, 2003, p. 26).

Entre o mundo habitado por cafeicultores, industriais, novos empresários, políticos, comerciantes e intelectuais, de um lado, e o mundo dos trabalhadores, escravos e desvalidos de todos os tipos, de outro, emergiu gradativamente uma rígida demarcação. Sugiram novos bairros, elegantes, com avenidas largas, arborizadas, limpas e iluminadas, em meio à proliferação de outros, repletos de moradias que exprimiam a degradação física e moral de seus habitantes – operários, vendedores ambulantes, comerciantes, gente de todo tipo. Graças ao custo dos aluguéis, multiplicavam-se os cortiços, simbolizando o extremo oposto dos lares bem constituídos, expressão da falta de higiene e moral, focos de doenças ocasionadas pela promiscuidade e pela falta de asseio corporal (CUNHA, 1986). Progressivas levas de moradores pobres compuseram uma paisagem que em nada se aproximava da imagem idealizada de progresso que as cidades desejavam exibir (DECCA, 1987).

A dilatação dos centros urbanos tornou-se um fenômeno a ser enfrentado com rigor, pois o crescimento populacional veio acompanhado da falta de infraestrutura que fazia surgir e proliferar uma série de enfermidades e epidemias diversas. Diante desse quadro de urbanização fortemente marcado pelo surgimento e avanço da massa plural de desvalidos, os médicos higienistas e sanitaristas apresentaram propostas de

intervenção para ocasionar um reordenamento radical (BRESCIANNI, 2010). A forma de vida e de habitação da massa exigia medidas drásticas imbuídas de práticas de disciplinamento de uma população que era vista como ameaça à sociedade moderna que então se constituía. A noção de higiene apareceu, então, como necessidade inexorável no combate ao grande mal que afetava o processo de modernização do país. Fazia-se urgente a imposição de novos parâmetros morais, a “assimilação de um novo código de conduta” para que a cidade se tornasse viável como alternativa civilizatória (ROCHA, 2003, p. 32).

O higienismo manteve intenso diálogo com as teses eugênicas, em particular no interior da LBHM, cujos membros compartilhavam com os eugenistas a crença de que o meio social é responsável pela acentuação das boas ou más tendências individuais, do bom ou do mau fenótipo. Para muitos intelectuais, a hereditariedade tornou-se paradigma recorrente nos projetos que visavam à reorganização do país, passando o aperfeiçoamento da nação a depender do aprimoramento racial. Os eugenistas entendiam que a educação, mesmo incapaz de transformar características hereditárias, podia contribuir para o aprimoramento do indivíduo como ser social, e que os fatores sociais podem ser controlados para elevar ou rebaixar, física e mentalmente, as qualidades étnicas. Os higienistas, diferentemente, enfatizavam a adoção de meios para favorecer o desenvolvimento psíquico saudável dos indivíduos, adaptando as pessoas às exigências sociais; o fundamental, para eles, era ajustar os socialmente desviados, extrapolando as simples medidas sanitárias e os cuidados elementares com a higiene individual, mesmo considerando tais cuidados imperativos em momentos de extrema precariedade infraestrutural, como o vivido pelo Brasil (REIS, 2003).

De modo geral, os membros da LBHM acreditavam que a grande chaga nacional residia na existência de indivíduos degenerados, menos evoluídos, anormais ou

inferiores. Caracterizando os problemas mentais como obstáculos ao progresso da nação, a Liga advogava em nome de um patriotismo que relutava em ver nas massas populares algo mais que uma multidão de “pré-dispostos” à doença mental, potencialmente perigosa para a ordem e o progresso do país. Tais indivíduos comprometiam o destino da nação, sendo urgente selecioná-los, de alguma maneira, para que não se “misturassem” com o restante da população. Esse ponto de vista sobre as finalidades práticas da Liga tornou-se predominante a partir de 1930, ocasião em que “aquilo que era defendido por alguns poucos e de forma meio tímida” começou a ser proclamado “aberta e despuadoradamente” (REIS, 2003, p. 192).

Buscando solucionar o imenso problema que se apresentava, uma das propostas consistia em submeter o país a um processo sistemático de “depuração social” que resultasse na separação entre indivíduos superiores e inferiores, em termos de habilidades mentais e aptidões. O primeiro critério de seleção eleito pela LBHM foi o intelecto, a ser cientificamente analisado por instrumentos adequados de aferição, os testes psicológicos. Dentre os cenários privilegiados de intervenção estavam as escolas, espaços ideais para a difusão de hábitos de higiene mental, garantindo, assim, o sucesso do trabalho de profilaxia. Por intermédio de diversos procedimentos de triagem, contando sempre com a mensuração de caracteres individuais, as instituições de ensino realizariam com vantagem a tarefa de “depurar socialmente” os indivíduos “anormais” ou “menos desenvolvidos”. A Liga transportou os critérios quantitativos da Física para os domínios da investigação da vida individual, fazendo do resultado dos testes o critério mais seguro para o pretendido ajustamento (WANDERBROOCK JR; BOARINI, 2008).

Além dessa ligação com a Psicologia Experimental, o movimento higiênico desenvolveu fortes laços com a ciência psicanalítica. Em meados dos anos 1920, era

comum que os médicos interessados em Psicologia e Psicanálise também se dedicassem a essa nova modalidade do conhecimento científico, a higiene mental. A intervenção nessa área era apoiada por partidários das ideias psicanalíticas e estruturado no formato de clínicas, contando com professores, assistentes sociais, professores-visitadores, psicólogos e médicos, especialmente psiquiatras. Nessas instituições eram realizados diversos exames e testes psicológicos e pedagógicos, para detectar as aptidões e localizar eventuais desajustes emocionais (MOKREJS, 1993). Seu funcionamento visava a uma espécie de terapêutica cuja função primordial era prever casos de “desajustes” e “traumas”; o próprio termo ortofrenia, muito utilizado para designar tais práticas, exprimia a conotação de “corrigir” ou “consertar o que estava torto” (RAMOS, 1934).

A Psicanálise e a Infância

Desde os seus primórdios, a Psicanálise revelou profundo interesse pela infância, pois Freud considerava que a causa dos problemas psicológicos dos adultos podia ser identificada no período inicial da vida. Esse interesse encontrava-se também nas obras dos seguidores da doutrina psicanalítica, como Anna Freud e Melanie Klein, por exemplo, que divulgaram as teses psicanalíticas para pais e educadores, contribuindo para a adoção de modelos educacionais menos repressivos que evitassem o surgimento de patologias psicológicas. No Brasil, a aplicação do ideário de cuidado com as crianças obteve ressonância também na área médica, mais precisamente na Psiquiatria e na Pediatria (ABRÃO, 2001).

No Brasil dos anos 1920 já se notava a aproximação dos trabalhos psicanalíticos com as práticas educacionais, especialmente por meio da obra de Deodato de Moraes, *A psicanálise na educação*, publicada em 1927 (RUSSO, 2002). De fato, a principal via

de divulgação da nova ciência e de suas preocupações com a infância foi a educação escolar, campo que se mostrou aberto à recepção de propostas que viabilizassem a melhoria das relações entre pais e professores, no intuito de auxiliar o bom desenvolvimento das crianças. Ao trabalho de Moraes seguiram-se outras obras, como as de Juliano Pires Porto-Carrero e Arthur Ramos, que continham menções à Psicanálise, enfatizando particularmente as temáticas da sexualidade e da relevância das experiências infantis para a vida mental adulta. Assim, consolidou-se a ideia de que uma educação pautada por princípios psicanalíticos seria de grande valor para a formação de indivíduos saudáveis.

No início de 1930, Durval Marcondes ministrou na Sociedade de Educação um curso sobre os efeitos benéficos da Psicanálise, favorecendo significativamente a expansão de uma importante concepção entre os educadores: as teses freudianas podiam viabilizar o desenvolvimento mental saudável da criança e, conseqüentemente, solucionar problemas de escolaridade. O movimento de renovação educacional que se encontrava em franco progresso naquela época foi decisivo para que o ideário psicanalítico e também o higienista estabelecessem as suas bases nas clínicas de orientação infantil, cujo objetivo era o atendimento da grande massa de alunos que, desde o início do século, demandava escolarização. Nas clínicas, a Psicanálise oferecia subsídios teóricos e práticos para que os professores, em sintonia com as novas diretrizes pedagógicas, renovassem seus métodos de ensino em função das características psicológicas das crianças, o que, por sua vez, viria ampliar a eficácia da educação nacional (ABRÃO, 2001).

O avanço da Psicanálise foi incrementado pelo mesmo fator que propiciou a difusão da Psicometria – conforme foi exposto no primeiro capítulo deste trabalho – e a divulgação das teses higiênicas no Brasil: o movimento de renovação das concepções

educacionais e dos métodos de ensino conhecido como Escola Nova. As clínicas de higiene mental, criadas inicialmente no âmbito da LBHM e depois ampliadas para diversos setores, representaram uma resposta à demanda de controle sobre o comportamento dos alunos, buscando moldá-los de acordo com hábitos socialmente aceitáveis. As ideias de Freud e de seus seguidores foram associadas à nova educação com o intuito de atingir os mesmos objetivos, oferecendo importantes subsídios à tarefa de compreender o desenvolvimento emocional das crianças e, assim, dissolver as dificuldades que embaraçavam a expressão das potencialidades individuais, promovendo o ajuste dos alunos ao espaço escolar.

O marco fundador do vínculo entre a Psicanálise e o escolanovismo foi a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM), criada em 1933 durante a gestão de Anísio Teixeira na Instrução Pública do Distrito Federal (ABRÃO, 2001; BARROS, 2003; SIRCILLI, 2008). A convite de Teixeira, o médico Arthur Ramos assumiu o cargo de diretor em 1934, passando a organizar o atendimento às crianças em idade escolar na Clínica de Orientação Infantil, e criando clínicas de ortofrenia em seis escolas do Rio de Janeiro; na escola General Trompowsky foi instalado um serviço para pré-escolares. Ramos empregou os conhecimentos psicanalíticos na articulação de uma proposta de trabalho inovadora, o que contribuiu para que os ensinamentos de Freud abandonassem, gradativamente, dali por diante, o papel de coadjuvantes, para conquistarem posição de destaque na educação brasileira.

A Psicanálise esteve presente nas reflexões e na atuação de Ramos desde o início de sua vida acadêmica, especialmente em sua tese de doutorado, apresentada em 1926. Sua preferência por essa temática resultou na tentativa de integrar o conhecimento psiquiátrico à teoria psicanalítica, o que levou a efeito por intermédio da observação clínica de seus pacientes. Ramos acreditava que as concepções freudianas constituíam

um bom instrumento para a humanização do tratamento psiquiátrico (MOKREJS, 1993). Sua aproximação com a educação ocorreu por verificar que os preceitos da Escola Nova valorizavam o respeito à personalidade infantil, e também por considerar que os testes psicológicos reduziam a área de atuação do educador, uma vez que “a extrema atividade testologizante” vinha atravancando “a pedagogia de nossos dias” (RAMOS, 1950, p. 12).

Por ver a criança como um ser incompleto, dependente e em formação, Ramos dedicou-se ao estudo, à publicação de trabalhos acadêmicos e à divulgação de ideias no campo da prática psicanalítica infantil, dedicando-se também ao atendimento de meninos e meninas com dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento, sendo o criador da expressão “crianças problemas” (OLIVEIRA, 2006). Essa expressão foi adotada por Ramos para afastar o termo “anormal”, predominante na época, e para caracterizar os casos de desajustamento psicossocial que não se enquadravam no diagnóstico de distúrbio mental. A rejeição ao conceito de “criança anormal” deveu-se a Ramos considerar que a expressão traduzia o ponto de vista do adulto, particularmente o sadismo inconsciente de pais e professores (MONARCHA, 2009). Para ele, tais quadros clínicos decorriam de precárias condições sociais e culturais que exerciam significativa influência sobre a personalidade das crianças.

Essa distinção inovadora entre crianças com déficit intelectual e crianças com problemas emocionais foi esboçada por Ramos (1934) na obra *Educação e psicanálise*, escrita pouco antes do convite que recebeu de Anísio Teixeira para dirigir a SOHM. Esse livro serviu para demarcar o posicionamento de Ramos perante os escolanovistas e outros grupos influentes que disputavam a hegemonia no movimento educacional renovador (SIRCILLI, 2008). O conceito adquiriu contornos mais claros no livro *A*

criança problema (RAMOS, 1950), de 1939, elaborado com base no atendimento a crianças com dificuldades escolares na Seção de Ortofrenia e Higiene Mental (ABRÃO, 2008). Para o atendimento das “crianças problema”, Arthur Ramos adotava as teses de Oskar Pfister, para quem os casos mais simples poderiam ser solucionados pelos próprios educadores, desde que informados pela Psicanálise, ficando os casos mais complexos a cargo do psicanalista, encarregado de produzir modificações mais substanciais na personalidade da criança.

Ramos propunha que os docentes conhecessem a Psicanálise, para se habilitarem a lidar com o comportamento de estudantes considerados rebeldes ou sem condições de aprendizagem. A ideia original da SOHM consistia em auxiliar os alunos das escolas públicas vistos pelos professores como incapazes de aprender, os submetendo a uma série de avaliações médicas e psicológicas, de maneira a obter um diagnóstico mais preciso sobre seu comportamento, ou verificar eventual problema de natureza orgânica que estivesse prejudicando seu desenvolvimento intelectual. Ramos constatou que a maior parte das crianças não apresentava problemas físicos ou congênitos que indicassem a necessidade de afastamento da escola. Após estudar mais de 2000 casos ao longo de cinco anos de atividade, foi possível verificar que somente uma pequena parcela de alunos apresentava problemas sérios de disfunção orgânica, e que os dois maiores empecilhos à aprendizagem eram as condições sociais de vida e o despreparo dos educadores.

As crianças que mais chamavam a atenção dos profissionais ligados a Arthur Ramos eram as “mimadas” e as “escorraçadas”, pois tanto a repressão excessiva quanto a liberdade desmedida ocasionavam prejuízos ao desenvolvimento infantil e problemas escolares (ABRÃO, 2008). Para sanar tais problemas, a prevenção mostrou-se o caminho mais adequado, pautando-se o tratamento na valorização da educação da

criança, tanto no lar como na escola, incentivando a formação de uma personalidade livre de inibições e de distúrbios neuróticos. Ao contrário das instituições asilares, a atuação das clínicas de orientação infantil buscava estabelecer vínculos estreitos entre os ambientes familiar, escolar e social (JANUZZI, 2006). Sua proposta de trabalho envolvia ampla divulgação, entre pais e professores, dos princípios da higiene mental a serem aplicados à educação das crianças.

Nas clínicas eram feitos diversos registros sobre a criança, abrangendo os aspectos fisiológicos da personalidade, as atividades instintivas primordiais – como a fome, a sede, as funções de eliminação, o sono, o repouso, as atividades sexuais – e também as primeiras manifestações emocionais e afetivas, o desabrochar da inteligência, a história de vida e as condições familiares e escolares (ABRÃO, 2001). Feitas essas avaliações e selecionados os casos que mereciam tratamento especializado, cabia ao higienista mental orientar quanto à formação de hábitos normais, corrigindo os desajustamentos (RAMOS, 1950, p. 23). As clínicas priorizavam a atuação junto ao meio social, tanto a família quanto a escola, e apenas secundariamente sugeriam intervenções diretas sobre a criança (BARROS, 2003).

Nas escolas, aconselhava-se que, para desempenhar bem a tarefa de auxiliar as crianças com problemas de aprendizado, o professor deveria se submeter à autoanálise, o que lhe permitiria reconhecer suas atitudes errôneas e identificar as manifestações transferenciais no trabalho com os alunos. Assim, o mestre poderia atuar com a criança compreendendo psicanaliticamente as dificuldades manifestadas, o que lhe possibilitaria adotar condutas mais adequadas. Tais sugestões, porém, ficaram restritas a instruções teóricas e algumas orientações para casos específicos, realizadas pela equipe técnica do SOHM (ABRÃO, 2008); o tratamento individualizado de crianças por meio da técnica de análise infantil ocorreu apenas esporadicamente (ABRÃO, 2001).

A orientação aos pais de “crianças problemas” foi a atividade mais desenvolvida nas clínicas da SOHM, buscando a integração das famílias aos procedimentos adotados pelas escolas. Segundo Ramos (1950), a educação sexual era uma necessidade inadiável, mas sempre em associação com os pais, de forma individual e indireta, a partir de exemplos extraídos da Biologia e da Zoologia e complementada por ações visando à sublimação dos impulsos sexuais. Essa preocupação de Ramos ia ao encontro da opinião dos demais adeptos da Psicanálise, que viam a importância de abordar o problema da sexualidade de forma objetiva, contando com o seu esclarecimento já na infância. Atuar de modo preventivo foi uma das bandeiras da SOHM, que tomou diversas iniciativas para educar a população por intermédio da ampla divulgação de informações relativas aos problemas infantis, fazendo uso de livros, jornais e revistas que veiculavam os princípios da higiene mental (ABRÃO, 2001).

Higiene Mental e Psicanálise em Anísio Teixeira

Da mesma maneira como interagiu com as tendências mensuracionistas da Psicologia, conforme foi descrito no primeiro capítulo deste trabalho, Anísio Teixeira também dialogou com a Psicanálise, o que se deu por intermédio dos conceitos da Higiene Mental e da obra de Arthur Ramos. Embora haja poucas menções diretas à teoria freudiana na obra de Anísio, é inequívoco o seu reconhecimento às contribuições de Freud à compreensão do universo mental infantil e à educação. No prefácio ao livro que Ramos publicou pouco antes de assumir a direção do SOHM, Teixeira (1952, p. 2) escreveu que a Psicanálise “pode nos dar o mapa da alma humana em toda sua complexa e obscura vida de relações”.

Anísio Teixeira (1933b, p. 12, 24, 28) tinha conhecimento de que “as revelações surpreendentes da higiene mental e da psicanálise” vinham atraindo “a atenção dos

estudiosos para a criança, nos seus aspectos sociais e mentais”, mas reconhecia que a efetividade dos “estudos psicanalíticos sobre a formação mental da criança” dependia da “colaboração dos pais”. E era otimista quanto a isso, acreditando que “os hábitos das mães no tratamento das crianças” já estavam se transformando, por influência tanto da Pediatria quanto da Psicanálise.

Teixeira (1997/1936, p. 75) assumia as disposições gerais do ideário higienista, afirmando que “as clínicas de hábitos e os consultórios de direção infantil” vieram, “naturalmente, como uma consequência, senão como uma exigência” dos estudos relativos à educação infantil; os pais e as mães devem ser instruídos para “comparar, debater e conversar sobre os problemas de saúde, de hábitos, de brinquedo, de temperamento, de sexo, de higiene mental, de socialização e educação” das crianças. É preciso promover uma “higiene mental da vida” em conformidade com a ciência, para “prevenir os males do desenvolvimento humano”; a medicina vai se transformando “em higiene, e também higiene mental, emocional e social”, e assim vai se transformando igualmente a educação (TEIXEIRA, 1933b, p. 21-22).

Embora próximo do higienismo, Teixeira (1934, p. 16) mantinha distância segura das teses eugênicas, o que se nota pela seguinte afirmação, a qual denota, também, certa familiaridade com os preceitos psicanalíticos: “Os traços da personalidade até aqui atribuídos à hereditariedade” devem agora “ser creditados às primitivas influências na criança”. Assim, em vez de atribuir a fatores genéticos os problemas da educação, sua crença dirigia-se às possibilidades de remodelação do ambiente, uma vez que a melhor maneira de “apreender a formação do eu” é concebê-lo como “organização complexa e delicada de hábitos e conceitos” (idem, p. 15).

O objetivo de Anísio Teixeira sempre consistiu em elaborar propostas preventivas e corretivas a serem executadas no âmbito da escola e da família, seguindo

alguns dos princípios norteadores do movimento escolanovista que se desenvolvia no Brasil desde os anos 1920. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento de 1932 que estabeleceu as bases do escolanovismo no país e que contou com a participação indireta de Anísio Teixeira em sua elaboração (PAGNI, 2000), firmava claramente o valor do indivíduo, indicando que a educação deveria conduzir todos os sujeitos ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Anísio Teixeira (2005/1956) sempre considerou que a renovação educacional deveria ser pautada no respeito às capacidades e aptidões dos estudantes, fatores determinantes da distribuição das pessoas no mundo das ocupações e profissões.

Em seu livro de 1934, *Pequena introdução à Filosofia da Educação*, Teixeira (2000/1934) defende que a reconstrução material, social e moral da escola devia ser feita por meio de fundamentos psicológicos que garantissem a compreensão científica da criança, a reconstrução dos programas escolares e a formação dos professores. Para ele, um dos princípios fundantes da democracia era o respeito à personalidade, o que não significava apoio à tese da igualdade psicológica entre os indivíduos, mas, pelo contrário, a consideração pela heterogeneidade, de maneira a que fossem oferecidas a todos oportunidades iguais de desenvolvimento e participação social (GERIBELLO, 1977). Todos deveriam ser habilitados à maior participação possível nos atos e instituições sociais, preservando, desse modo, a sua dignidade como seres humanos (TEIXEIRA, 1996/1968).

Foi o princípio da heterogeneidade psicológica o que conduziu Anísio Teixeira a valorizar o uso dos testes. E foi esse mesmo princípio o que o levou ao encontro da Higiene Mental e da Psicanálise. A objetividade supostamente garantida pela Psicologia Experimental foi substituída por ele, ainda nos anos 1930, por ideias relativas ao cuidado com o corpo e a mente e ao desenvolvimento saudável do indivíduo, fatores

vinculados à abertura de oportunidades para o aprimoramento de todos os talentos, no intuito de favorecer a consolidação e a expansão do modo de vida democrático. Anísio transfere a expectativa gerada pelos resultados dos experimentos de laboratório para a autoridade conferida pelos inquéritos sociais sob a égide do método científico e de valores morais. Torna-se cada vez mais explícita a sua crítica aos testes, em consonância com parâmetros humanos e sociais; a suposta carência de atributos individuais cede lugar à necessidade de identificar e favorecer esses atributos em prol do crescimento de cada um e do desenvolvimento da sociedade (NUNES, 2007).

Na obra *Aspectos americanos de educação*, publicada em 1928, Anísio Teixeira (2006 a/ 1928) já censurava os testes que aferem a inteligência e as capacidades individuais, afirmando que o amadurecimento das ciências auxiliares da educação já permitia que a denominação “testes de inteligência”, bem como a sua prática, fosse evitada, pois, para os fins almejados pela educação, é mais vantajoso identificar as características individuais por intermédio do exame da cultura e do meio social em que a criança encontra-se imersa. Teixeira (1997/1936, p. 60) entende que a educação sempre exige mudanças e que os resultados da mensuração podem confundir os que são impacientes, inocentes ou de má fé; não há “facilidade em experimentar com crianças, nem é possível conduzir os estudos infantis com rigores de laboratório” (idem, p. 69).

Como a educação exige um sistema constante de ajustamento, articulações, novos pontos de vista e novas combinações, torna-se forçoso desfazer a ideia trazida pela Psicometria de que o aluno é “algo abstrato a ser manipulado por critérios de classificação em grupos supostamente homogêneos” (TEIXEIRA, 2006 a/ 1928, p. 76). É mais pertinente investigar a situação global do aluno, pois é isso o que permite tratamentos científicos mais adequados. O mestre deve compreender o indivíduo em sua totalidade, “com todas as variáveis dele próprio e de sua história e de sua cultura e da

história dessa cultura”, além da “situação concreta, com os seus contemporâneos e os seus pares, seus professor e sua família” (idem, p. 83). Teixeira (1997/1936, p. 71-72) acredita que a rigidez classificatória imposta pela ciência exclusivamente quantitativa resumiu-se à distinção entre o normal e o anormal, entre o sadio e o doente; a existência de crianças “anormais” é real, porém as delimitações conceituais sobre esse fato são por demais imprecisas, devido à extensa “variedade” dos sujeitos nelas incluídos.

Antes de classificar, é necessário elaborar estudos mais pormenorizados que garantam a compreensão dos hábitos e dos impulsos emocionais, para, quando necessário, promover a sua correção (TEIXEIRA, 1997/1936); é preciso enfrentar os males legados pela modernidade, para nos habilitarmos a viver em uma nova sociedade (TEIXEIRA, 1933a). Nesse contexto, os conceitos psicanalíticos tornam-se úteis por oferecerem “o mapa da alma humana em toda sua complexa e obscura vida de relações”, permitindo o conhecimento das dificuldades e dos limites humanos, a verificação das imperfeições do homem, bem como a sua solução, desfazendo o determinismo das forças da hereditariedade em que anteriormente se acreditava (TEIXEIRA, 1952).

Em clara articulação com as propostas da Psicanálise e da Higiene Mental, Anísio Teixeira direcionou as suas reflexões para a formação psíquica do indivíduo, a qual, segundo ele, não é assegurada pela classificação dos alunos no momento em que adentram à escola, pois a constituição intelectual saudável, a que permite o desenvolvimento amplo das potencialidades, ocorre pela atuação conjunta da família e da escola, em ambiente social profícuo para a estruturação mental do sujeito. Antes do amadurecimento da reflexão científica na educação, a criança era examinada somente em seus aspectos físicos, não havendo atenção especial para os “hábitos mentais e os hábitos sociais”. O cuidado com a saúde orgânica não é o bastante, e isto ficou

fartamente demonstrado por meio da associação da higiene mental com os conhecimentos psicanalíticos, a qual, segundo Teixeira (TEIXEIRA, 1933b, p. 12), revelou “o mundo novo da criança” para médicos, psicólogos e educadores.

Anísio Teixeira (1997/1936, p. 63) explica que tais articulações revelam que, até os seis anos de idade, a criança vivencia um momento fundamental para o estabelecimento definitivo de seu caráter e para o seu ajustamento mental e social como adulto. Tal ajustamento representa “as condições mais delicadas de felicidade, de bem estar e de verdadeira saúde”; no entanto, o que se verifica na atualidade é “a mais angustiante e inexplicável precariedade de instituições e de recursos para prover assistência a esse período do desenvolvimento humano” (idem, p. 64).

Para enfrentar essa grave situação, Anísio propõe que, além da escola, também as famílias sejam preparadas para educar as crianças, em sintonia com os preceitos da higiene, para encaminhá-las na direção dos padrões corretos do desenvolvimento intelectual saudável. Esse preceito não exprime mero intuito de adequação do indivíduo aos ditames da ordem social, pois o que Teixeira busca é o equilíbrio entre as características psicológicas individuais, destacando as singularidades de cada pessoa, e as necessidades da educação para a vida em sociedade (CUNHA, 2002). A identificação das aptidões individuais leva ao aperfeiçoamento das potencialidades, favorecendo o crescimento de cada um e, finalmente, a reorganização da sociedade (NUNES, 2000). Estudar as crianças para classificá-las segundo as suas aptidões e seu intelecto, e, além disso, tratar as que apresentam problemas de aprendizagem ou distúrbios mentais mais complexos é, para Anísio Teixeira (1933a), compreender a educação não como simples fenômeno escolar, mas como “fenômeno social”.

Para Anísio, adaptação significa levar o indivíduo ao comportamento inteligente, à conduta ajustada às condições ambientais, o que se assegura pela percepção, tanto na

escola quanto na família, dos sinais que favorecem o desenvolvimento mental saudável. Teixeira (2005/1956, p. 345) diz que é o ajustamento o que “produz o saber por familiaridade (*knowledge by acquaintance*) de que decorreram a maioria de nossos hábitos e o nosso saber prático, derivado dos dados da experiência, aceitos em sua significação espontânea e direta”. Reconhecer o valor do meio social na formação das crianças significa colocar em primeiro plano a preparação de todos os ambientes em que os indivíduos se formam; família e escola devem ser cientificamente articuladas para garantir a formação saudável das crianças brasileiras (TEIXEIRA, 1997/1936, p. 81).

Anísio Teixeira refere-se ao comportamento como construção elaborada no plano social, como conjunto de movimentos que levam o organismo individual a restaurar o equilíbrio rompido por alguma mudança externa. O comportamento humano, portanto, não é algo “mecânico por natureza”. Um novo hábito, ou comportamento, é elaborado a partir da ação recíproca “entre o organismo e o seu meio social natural” (TEIXEIRA, 1934, p. 2). É o meio social o que estimula o indivíduo e o leva à construção de novos e melhores hábitos; desse modo, o “tipo de caráter” é “indicado pela natureza do agente de perturbação, pelo modo por que cada indivíduo é perturbado e pela maneira por que reage” (idem, p. 12).

O meio em que o homem se insere, por sua vez, é responsável pela organização complexa e delicada dos hábitos e condutas individuais, o que implica o reconhecimento da natureza social da construção do indivíduo, sendo evidente “a parte representada pelos outros na gênese de qualquer eu”. São as “primitivas influências na criança cheia de personalidade”, como já vimos Anísio afirmar, e não a hereditariedade o que responde pela formação do caráter. O ambiente é decisivo na constituição da individualidade, sendo determinante para toda a vida o modo como os pais tratam as

crianças, moldando “para o bem, ou para o mal, suas atitudes” (TEIXEIRA, 1934, p. 16).

A escola deve coordenar, consolidar e integrar as experiências anteriores das crianças, por intermédio da criação de um espaço harmonioso, diferente do ambiente do adulto. Os programas escolares devem se aproximar do universo infantil, pois a criança é um ser imaturo que necessita ser amadurecido, e essa meta só pode ser atingida mediante pleno domínio do “aspecto psicológico” inerente ao universo infantil (TEIXEIRA, 1933b, p. 2). A artificialidade da “velha educação”, ao promover comparações entre a imaturidade da criança e a experiência do adulto, impedia a realização desses objetivos educacionais, bem como o correto direcionamento da criança (idem, p. 4). A educação pode refinar ou modificar comportamentos, desde que pautada na experiência do aluno; caso contrário, o ensino torna-se “profundamente prejudicial” ao “desenvolvimento emocional, intelectual e moral” (TEIXEIRA, 2006 a/ 1928, p. 264). A criança não é “o ser mítico dos direitos naturais, saído puro das mãos de Deus e corrompido pela sociedade, mas o animal altamente evoluído, irrecorrivelmente candidato a homem graças justamente à sua educabilidade” (idem, p. 210).

Os conceitos centrais da Psicanálise integram as concepções de Anísio Teixeira porque, para ele, educar é um processo que não se reduz a aspectos formais, envolvendo o de cultivo e o amadurecimento individual (TEIXEIRA, 1959). As novas escolas deveriam superar os espaços tradicionais de aprendizagem, contendo jardins e áreas livres, de maneira a restituir os espaços de sociabilidade “crescentemente sonogados pelas reformas urbanas”, que empurram a população mais pobre para “áreas mais distantes da periferia” (NUNES, 2000, p. 372). Para Anísio, a escola é um organismo

flexível, pois quem educa é a vida familiar e social, cabendo aos professores transmitirem certos conhecimentos e artes em complemento à educação doméstica.

Do mesmo modo como Arthur Ramos, Teixeira não desqualifica a família, mas ressalta a sua importância no processo de formação saudável dos indivíduos. A família pode dar a sua contribuição para o diagnóstico dos desvios de ajustamento, sem esperar que a criança entre na escola para que se faça a sua classificação em normal ou anormal, bem como para que lhe seja dado um direcionamento. A participação dos pais na formação de pessoas intelectualmente saudáveis é fundamental, uma vez que, “segundo o que se sabe hoje de psicologia”, as crianças chegam à instituição de ensino com as suas estruturas de personalidade já fixadas. O convívio no meio familiar e as experiências ali proporcionadas formam ou deformam, dando a cada indivíduo as suas características, “o seu estilo para agir e reagir, em face dos medos e das alegrias de viver” (TEIXEIRA, 1955, p. 1).

A educação familiar possui os instrumentos da afeição apaixonada, da paciência, da impaciência, da repressão, do prêmio, do dengo, da cólera e da negação, os instrumentos da emoção que contribuem significativamente para a constituição da personalidade. O professor encontra a criança formada de diferentes maneiras, dependendo do ambiente doméstico, e deve estar preparado para se deparar com a irregularidade, devendo oferecer a todos as melhores “condições de crescimento e higiene” (TEIXEIRA, 1933b, p. 22). As famílias devem propiciar cuidados higiênicos, de inteligência e temperamento, fazendo da paternidade e da maternidade uma verdadeira vocação (idem, p.17). Os seres humanos “não vivem somente em um meio físico, mas em uma ‘cultura’, que impregna e transforma seus próprios comportamentos biológicos”; os ambientes orgânico e físico são ambientes “sociais” (TEIXEIRA, 2005/1956, p. 382-383).

Caracterizando os estágios iniciais da infância como os mais férteis do processo de desenvolvimento humano, rico tanto em problemas quanto em dificuldades, Anísio Teixeira (1933b, p. 33) entende que esse período necessita de um olhar cuidadoso, especialmente dos pais e demais familiares. Todos precisam de preparação para educar os hábitos, para direcionar temperamento e impulsos, bem como para corrigir disposições, atitudes e maus hábitos. Portanto, o problema da assistência à infância é também o problema da assistência aos pais, pois a formação do pai e da mãe possibilita a pesquisa e a investigação do desenvolvimento da criança. É preciso prevenir os males advindos do desenvolvimento irregular, utilizando para isso a higiene do corpo e do espírito que proporciona a normalidade. Essa prevenção ocorre, em primeira instância, no lar, a instituição que mais profundamente sofre os efeitos da reestruturação social e precisa ser preparada para atender as exigências dessa mudança (idem, p. 22).

Para realizar o proposto por Anísio Teixeira (1933b, p. 19), os pais deveriam receber meticulosa preparação para observar o desenvolvimento físico, mental e social das crianças, podendo tornar-se “educadores esclarecidos, inteligentes e objetivos”. Essa preparação seria feita por intermédio de “círculos de mães” dedicadas ao estudo de suas próprias crianças; contribuiriam igualmente as clínicas de hábitos, os consultórios de direção da infância que “já existem em alguns países” e começavam a existir também no Brasil por intermédio das “sociedades de higiene mental”, sugerindo que o problema do acompanhamento da infância já era sentido e que a busca por soluções já se encontra em andamento. Os pais deveriam ser estimulados a estudar e refletir sobre a tarefa de criar filhos saudáveis, de fazê-los nascer e crescer normal e ajustadamente.

Em suma, para Anísio Teixeira, a criança devia ser estudada não apenas em seus aspectos físicos, mas também no que concerne à sua história, à sua relação com o meio e às suas origens. Os educadores deveriam compreender que o objetivo primordial da

educação é o indivíduo, não o indivíduo isolado, mas o ser individual que resulta de “outros indivíduos anteriores” e que se desenvolve na relação com o ambiente, pois indivíduo e meio “agem e reagem, reciprocamente, alterando-se a cada instante” (TEIXEIRA, 1934). O trabalho dos educadores devia ser amparado por diversas abordagens científicas, colocando sempre o bem-estar social e a saúde mental como prioridades da escola, para formar a criança, que é o futuro homem (TEIXEIRA, 1933b). É nesse amplo conjunto de saberes que Anísio situava a Psicanálise e a Higiene Mental.

Capítulo 3

O VÍNCULO COM AS CIÊNCIAS SOCIAIS

As Ciências Sociais no Brasil

Entre o final do século XIX e o início do XX, as Ciências Sociais desenvolveram-se na América Latina por influência de ideias europeias e norte-americanas, como o iluminismo francês, o positivismo de August Comte e o evolucionismo de Charles Darwin. Apropriando-se dessas concepções inovadoras, os brasileiros buscaram equacionar problemáticas relativas à formação do Estado Nacional, sendo o curso de Ciências Jurídicas e Sociais de Recife, criado em 1827, um dos principais cenários desse movimento. Os juristas pernambucanos, juntamente com os de São Paulo, cujo curso similar foi fundado no mesmo ano, tornaram-se os primeiros intérpretes da sociedade brasileira, em consonância com as teorias dominantes na época.

Embora não exista consenso quanto aos marcos e momentos decisivos daquelas interpretações inovadoras, e nem mesmo quanto a seu valor sociológico e científico, considera-se que as primeiras manifestações da Sociologia no Brasil encontram-se nos trabalhos de Tobias Barreto, Silvio Romero, Euclides da Cunha e Alberto Torres, que apresentaram, mesmo que implicitamente, as diretrizes da evolução cultural e institucional do país que os estudos sociais seguiram por muito tempo, colocando em primeiro plano os fatores relativos ao meio e à etnia.

Segundo Fernando de Azevedo (1973), a estruturação das Ciências Sociais no Brasil conheceu três fases principais: uma foi anterior à disseminação do ensino e da pesquisa, na qual as obras tinham caráter mais literário e histórico do que propriamente sociológicas; essa fase estendeu-se da segunda metade do século XIX até 1928, sendo sucedida pelo período marcado pela introdução do ensino de Sociologia nas escolas, de 1928 a 1935, e finalmente pela associação entre ensino e pesquisa no âmbito

universitário, após 1936. Florestan Fernandes (1977) também elabora três períodos de desenvolvimento das reflexões sociais no Brasil: o primeiro teve início ainda no século XIX, trazendo um pensamento caracterizado pela parcialidade e dependência de outros instrumentos analíticos; o segundo momento, já no primeiro quartel do século XX, exibia a predominância do uso da reflexão sociológica para explicar as condições históricas e sociais do país; o último período, nos anos 1950, ocorreu quando a Sociologia atingiu padrões característicos do trabalho científico sistemático por meio da investigação empírico-indutiva.

Na visão desses dois autores, até princípios dos anos 1930 a produção sociológica esteve fortemente ligada a preocupações morais, filosóficas e jurídicas, pouco se comprometendo com temáticas metodológicas (IANNI, 1989, p. 86). Foi somente naquela década que as Ciências Sociais passaram a ser invocadas como instrumentos de análise propriamente social, configurando-se um novo período da Sociologia no Brasil (FERNANDES, 1977). A partir de então, os intelectuais brasileiros começaram a questionar as produções anteriores, como as de Euclides da Cunha e Oliveira Vianna, enfatizando a necessidade de consolidar uma nova perspectiva na área. Segundo esses novos intelectuais, as Ciências Sociais deveriam pautar-se em princípios de objetividade e neutralidade (OLIVEIRA; MAIO, 2011). Essa mudança evidenciou a eclosão de um movimento dirigido à consolidação de uma consciência científica na compreensão da realidade nacional, alternativa aos modelos explicativos “paracientíficos” anteriores; tratava-se de um esforço para superar a visão ensaística em que prevaleciam interpretações generalistas da sociedade brasileira (CANDIDO, 1964).

Foi nos anos 1930 que surgiram importantes centros de formação em Ciências Sociais em Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro e, especialmente, São Paulo, com a criação da Universidade de São Paulo e da Escola Livre de Sociologia e

Política, representantes do empenho na profissionalização de cientistas sociais (OLIVEIRA; MAIO, 2011). O processo de institucionalização da área esteve articulado, portanto, com o ideário de modernização do país, acentuando o propósito de interpretar cientificamente a sociedade brasileira em prol de soluções para seus problemas. Entre 1930 e 1964, o desenvolvimento institucional e intelectual das Ciências Sociais no Brasil foi estreitamente vinculado aos progressos da organização universitária e à disponibilidade de recursos governamentais para a criação de centros independentes de reflexão e investigação (MICELI, 1989, p. 12).

A atuação de educadores ocupados com a formação profissional de professores primários e com a elaboração de concepções educacionais adequadas à nossa realidade também favoreceu a emergência da Sociologia no campo educacional. Quando responsável pela administração do ensino no Distrito Federal, Fernando de Azevedo liderou uma série de reformas que levaram à criação de cursos superiores e à edição e divulgação de manuais e compêndios de Sociologia (VEIGA, 2007). As reformas de Azevedo, tanto no Distrito Federal nos anos 1920 quanto em São Paulo na década seguinte, viabilizaram a inclusão da Sociologia no currículo das Escolas Normais e nos cursos de aperfeiçoamento do professorado.

Naquele momento, a educação foi posta como objeto da intervenção do Estado, sendo a Sociologia e outras ciências colocadas a serviço do “saneamento social” (MATE, 2002). Considerava-se que as diferenças culturais justificavam a necessidade de diferentes orientações, métodos e conteúdos escolares; as distintas formas de vida podiam ser explicadas pela análise sociológica, que assim contribuía efetivamente para a estruturação de um corpo social harmônico, ordenado e produtivo. Quando ganhou notoriedade o ensino de Sociologia e a disciplina firmou-se como auxiliar da Pedagogia, no seio do ideário democratizante do movimento renovador da educação, houve intensa

publicação de manuais e coletâneas divulgando as concepções de cientistas sociais europeus e norte-americanos, como Durkheim e Dewey, e de teses sociológicas sobre os problemas brasileiros, como urbanização, migração, miscigenação, analfabetismo e miséria (CHACON, 2008).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi o marco mais significativo da presença da interpretação sociológica no campo da educação brasileira nos anos 1930. No texto elaborado por Fernando de Azevedo encontra-se a tese de que a educação deve respeitar as particularidades psicológicas dos educandos para melhor inseri-los na ordem social, o que levaria a educação a cumprir o desígnio de produzir um novo homem e, assim, modificar a estrutura da sociedade (MATE, 2002, p. 142). O Manifesto exprime a busca do equilíbrio entre o indivíduo e a sociedade, em defesa de uma escola que responda ao mundo em transformação por meio de uma nova definição de suas próprias responsabilidades perante a reordenação da vida em coletividade, levando em conta as tendências e capacidades de cada pessoa.

O principal responsável pela difusão da Sociologia como disciplina basilar para a formação de professores e para a educação nacional foi Fernando de Azevedo. Após o inquérito que elaborou para o jornal *O Estado de São Paulo* em 1927, Azevedo foi convidado para liderar a Instrução Pública do Distrito Federal, onde, já pautado nos ideais escolanovistas, criou escolas adaptadas ao meio, fosse urbano, rural ou litorâneo, e uma escola profissional de educação física (NASCIMENTO, 2010). Para Fernando de Azevedo, a Sociologia era em um conjunto de teorias e metodologias que tinha como objeto de estudo a sociedade; não havia uma Sociologia Brasileira, mas uma Sociologia no Brasil, suficiente para traçar planos ideológicos e políticas educacionais capazes de transformar a realidade nacional (PAGNI, 2000).

Azevedo considerava a Sociologia condição para o progresso da sociedade brasileira, imputando-lhe papel fundamental na elaboração de diagnósticos e na apresentação de soluções (NASCIMENTO, 2010). Em 1934, lançou o livro *Princípios de Sociologia*, obra de orientação positivista e amplamente fundamentada em Durkheim. Sua contribuição teórica mais substancial à educação encontra-se em *Sociologia educacional*, de 1940, em que confere à disciplina homônima uma base sociológica, considerando a educação um dos campos da investigação sociológica; mediante um sistema de conceitos, o processo educacional é definido como processo de socialização, a ser estudado em conexão com as instituições sociais, tanto as genéricas, como a família e o Estado, quanto as específicas, como a escola.

Aliando sugestões de Durkheim, dados da Antropologia moderna e sua própria experiência como educador, Fernando de Azevedo contribuiu decisivamente para estabelecer a relevância da Sociologia na discussão sobre o valor do saber científico no estudo dos problemas e na busca de respostas no campo da educação. Além dele e de outros renovadores dos anos 1930, vários intelectuais envolveram-se na divulgação da Sociologia, dentre os quais Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda, responsáveis pela vasta produção sobre nossa formação social. Os grandes eixos de interpretação do Brasil moderno foram dados pelas obras desses autores, marcos fundadores de uma ciência social pautada na pesquisa de fontes e na interpretação dos grandes movimentos sociais, humanos, econômicos e políticos constituintes da nacionalidade brasileira, deixando para trás as extrapolações derivadas de modelos analíticos oriundos de outras realidades.

Com a instauração do Estado Novo em 1937, houve significativo decréscimo nas atividades de ensino e pesquisa em Ciências Sociais, devido às restrições impostas pelo governo ditatorial de Vargas. Foram anos problemáticos para a educação, não apenas

pelo afastamento de vários pensadores progressistas, mas também pela adoção de uma política educacional autoritária e uniformizante que reforçou a bandeira do nacionalismo no currículo e nas práticas escolares, privilegiando o ensino da moral, do civismo e da educação física. A partir de 1945, com a redemocratização do país, a Sociologia passou a viver um momento favorável; na década de 1950, foram enfatizadas pesquisas acerca do folclore, da arte, da literatura e da psicologia social, reativando o debate sobre o sentido da modernização e viabilizando o surgimento de uma ciência social mais voltada para o processo de transformação nacional (LIEDKE FILHO, 2005).

Praticamente não havia no Brasil, até então, distinção nítida entre a Sociologia e outras Ciências Sociais; a Sociologia sobrepunha-se à Ciência Política e mesmo à Antropologia, ou confundia-se com a Economia Política e a História. Com o término da II Guerra Mundial o mundo se reconfigurou, e o que era expressão do atraso, da miséria e da falta de civilidade passou a ser chamado de subdesenvolvimento. O léxico da economia ganhou lugar privilegiado, e o par conceitual “desenvolvido – subdesenvolvido” tornou-se presença ubíqua nos discursos que indicavam a necessidade de mudança. Os intelectuais brasileiros passaram a buscar caminhos para dar fim ao subdesenvolvimento, o que colocou os estudos sociais em destaque, lugar antes ocupado pela Psicologia. Com seus métodos e técnicas, a Sociologia definiu-se como campo científico, sendo reiteradamente chamada para auxiliar na estruturação de soluções para os problemas sociais que impediam a mudança do país (LIEDKE FILHO, 2005).

Foi na década de 1950 que se constituíram as primeiras organizações de classe da área, permitindo a consolidação da Sociologia como disciplina independente; em 1953 ocorreu o II Congresso Latino-Americano de Sociologia, e em 1954, o I Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, promovido pela Sociedade Brasileira de

Sociologia, fundada em 1948. No período pós-guerra evoluiu a preocupação com o estudo dos fenômenos sociais com base nos padrões de trabalho científico da Sociologia, o que se revelou “tanto nas obras de investigação empírico-indutiva de reconstrução histórica ou de campo quanto nos ensaios de sistematização teórica” (LIEDKE FILHO, 2005, p. 404).

A segunda metade dos anos 1950 trouxe certa estabilidade política, o que favoreceu a pesquisa sociológica e o desenvolvimento de estudos sobre o papel da escola no processo de transformação social. Em 1952, Florestan Fernandes assumiu a cadeira de Sociologia I da Universidade de São Paulo, constituindo um grupo de colaboradores, formado inicialmente por Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni e Renato Jardim Moreira, que recebeu o nome de Escola de Sociologia da USP. Trabalhando juntos entre 1954 e 1969 em pesquisas sobre as relações raciais no Brasil e a indústria paulista, o referido grupo promoveu a análise do desenvolvimento no país, vinculando a investigação sociológica a ideais de transformação da sociedade, sob influência marcante da Escola de Chicago, corrente caracterizada pela ênfase na investigação empírica e na criação de novos métodos e técnicas de pesquisa. A Sociologia brasileira ganhou então um caráter eminentemente empírico, valorizando a observação direta, a coleta de depoimentos e o contato imediato com a população estudada (LIEDKE FILHO, 2005).

Aquele período foi também significativo para o movimento educacional renovador, posicionando-se a educação no terreno dos fenômenos sociais. As circunstâncias políticas viabilizaram o predomínio de uma visão sociológica das problemáticas educacionais, mediante a afirmação do binômio “indivíduo – sociedade” nas reflexões dos autores da época (CUNHA, 1995, p. 48). A relevância dos fatores individuais no processo educacional, reconhecida desde o ingresso do escolanovismo no

país, nos anos 1920, associou-se ainda mais fortemente à necessidade de a educação acompanhar os progressos sociais. O fim da ditadura de Vargas e a consequente redemocratização do país incrementaram os debates relativos à função da escola na reestruturação da sociedade, possibilitando o retorno de Anísio Teixeira à vida pública, após dez anos de afastamento em sua terra natal, conforme foi registrado na Introdução deste trabalho. Os anos 1950 foram decisivos na trajetória de Teixeira, pois naquele momento a educação era vista como problema governamental, solução para o desenvolvimento econômico, fator decisivo para a integração da população marginalizada e instrumento de “participação democrática” (NUNES, 2000).

Anísio Teixeira e as Ciências Sociais

Em 1952, Anísio Teixeira assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, colocando-se em situação privilegiada no tocante às discussões e deliberações relativas ao aprimoramento da educação nacional. Criado em 1937, durante o Estado Novo, o INEP tinha como principais funções o estudo e a pesquisa dos problemas educacionais brasileiros, com o intuito de elaborar políticas públicas. Tais funções seriam colocadas em prática por meio da organização da documentação relativa à história e às doutrinas e técnicas pedagógicas. O INEP previa manter intercâmbio com instituições nacionais e internacionais, realizar de inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas referentes à organização do ensino, e prestar assistência aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação (MARIANI, 1982).

A direção do Instituto foi assumida inicialmente por Lourenço Filho, que respondeu pela organização das várias seções do órgão e pela criação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) em 1944, principal veículo de difusão de

pesquisas e reflexões voltadas aos problemas educacionais brasileiros. Em seguida, o INEP foi administrado por Murilo Braga, que construiu prédios escolares e criou cursos de aperfeiçoamento para professores. Quando se tornou diretor, devido à morte de Braga em um acidente, Anísio Teixeira declarou o compromisso de dinamizar o órgão, fazendo de suas atividades um espaço de inspiração para o magistério. Teixeira acreditava que o INEP poderia congregiar diferentes correntes ideológicas e científicas com o objetivo de enfrentar os problemas estruturais da educação brasileira, o que seria alcançado com a ênfase na pesquisa de caráter aplicado. Uma de suas primeiras ações foi a produção de estudos, inquéritos e levantamentos da situação educacional, abrangendo desde aspectos internos das escolas até dados quantitativos do sistema (XAVIER, 1999).

Em seu discurso de posse, Teixeira (1952b, p. 76-77) afirmou:

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tem de tentar uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar, medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino. [...] Enquanto assim não procedermos, não poderemos progredir nem fazer recomendações para qualquer progresso que não sejam de valor puramente individual e opinativo. Este trabalho, pois, não será nenhum trabalho remoto e distante, mas parte integrante e preliminar do programa de reconstrução de nossas escolas e revisão dos seus métodos. Não será por leis, mas por tais estudos, que daremos início à reforma do ensino.

Com a intenção de analisar o sistema educacional brasileiro em suas dimensões mais íntimas, Anísio criou a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino

(CALDEME) e a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). A primeira visava estabelecer as bases para a formulação de manuais para os professores do secundário, nas diferentes disciplinas do currículo, almejando renovar a literatura pedagógica. A segunda pretendia dotar o Ministério da Educação de um amplo quadro descritivo e interpretativo do ensino médio e elementar, a fim de detectar as deficiências da expansão da rede escolar.

Ao assumir a direção do INEP, Teixeira tornou evidente seu interesse por pesquisas que viessem a dar embasamento a políticas educacionais mais eficientes, desenvolvendo ações voltadas à análise conjunta das dimensões política, econômica e social do Brasil (FREIRAS; BICALHO, 2009, p.145). Essas metas só se tornaram viáveis por causa do novo cenário político do país, no contexto do desenvolvimentismo, concepção que se tornou hegemônica nos anos 1950 e, em especial, durante o governo de Juscelino Kubitschek, entre 1956 e 1961 (BENEVIDES, 1979; CUNHA, 1991). O novo clima institucional revigorou a tese escolanovista de que a educação não prescinde de bases científicas e de ambiente democrático para se efetivar em consonância com a modernidade. Intelectuais e políticos perceberam a função democratizadora da educação, essencial para o progresso material do país, requisito para o desenvolvimento (XAVIER, 1999, p.53). Pesquisas realizadas por Cardoso e Ianni (1959, p. 145), entre outros, indicavam, no entanto, que a escola brasileira ainda era inadequada às nossas necessidades, pois havia um desajuste entre o que tínhamos e o realmente precisávamos.

Com o apoio da UNESCO, Anísio criou em 1955 o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), vinculado ao INEP, o que deu origem a Centros Regionais nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre (CUNHA, 1991; MARIANI, 1982; ARAÚJO, BRZEZINSKI, 2006). O objetivo central desses órgãos era promover investigações científicas aliando conhecimentos e técnicas

das Ciências Sociais e da Psicologia, igualmente vista como ciência social, com o intuito de oferecer subsídios para compreender e transformar a educação brasileira, como Anísio já havia previsto desde sua posse no INEP (XAVIER, 1999). Tratava-se de pesquisar a educação em todas as suas modalidades e situar os resultados de tais investigações no âmbito de um

(...) conhecimento completo da cultura brasileira contemporânea, no seu sentido mais amplo, incluindo vida de família e criação de filhos; atividades econômicas e sociais, o uso do tempo de lazer, atitudes psicológicas, objetivos e ideais, com a devida atenção à herança religiosa e ética do povo. (...) O mapa educacional deverá conter, também, um componente psicológico, representado pelas atitudes do povo em relação às escolas, o grau e natureza da satisfação e descontentamento, os desejos e esperanças – e possivelmente também temores – relativos à educação, qual a contribuição prática que o povo poderá dar à escola e assim por diante. (INFORME CBPE, 1955, p. 119-121)

Nessa perspectiva, as Ciências Sociais ocuparam o núcleo do CBPE e também dos Centros Regionais, cujas direções foram entregues a intelectuais de renome – o de Recife, por exemplo, era dirigido por Gilberto Freyre, e o de São Paulo, por Fernando de Azevedo. Suas pesquisas enfatizavam as relações entre a educação e os processos de transformação para a sociedade urbano-industrial que então se estabelecia em diferentes regiões do país, considerando a diversidade regional como um aspecto relevante para a análise e interpretação da mudança social e, conseqüentemente, para a elaboração de novas políticas públicas para o setor educacional.

Por intermédio dessa organização, Anísio Teixeira colocou em prática a ideia de experimentação que havia articulado em sua gestão no Distrito Federal nos anos 1930 e,

mais tarde, na Secretaria de Educação e Saúde da Bahia, entre 1947 e 1951. Amparado nos princípios de descentralização administrativa e democracia política e social, Anísio fortaleceu o emprego de conhecimentos científicos sobre as diversas regiões como fundamento para a elaboração de estratégias planejadas de intervenção, com o intuito de modernizar a educação regional e contribuir para o desenvolvimento do país (MARIANI, 1982). Para atingir tais metas, o CBPE e os Centros Regionais articularam-se a universidades públicas e secretarias de educação, ampliando o raio de ação da iniciativa transformadora, que não consistia em homogeneizar, mas em traçar caminhos a partir das especificidades locais.

O CBPE e os Centros Regionais eram organizados em divisões autônomas que atuavam em diferentes instâncias, além de um setor específico para estudos e pesquisas em Ciências Sociais: Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP) e Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) (XAVIER, 1999). A DEPS e a DEPE ocupavam posição de destaque, pois eram responsáveis pelo desenvolvimento de pesquisas sociais, antropológicas e educacionais que serviam como instrumentos de intervenção na realidade (INEP, 1956). A DAM respondia pelo desenvolvimento de projetos ligados à formação de professores, especialistas em educação (orientadores e administradores escolares) e mestres de Escolas Normais, oferecendo cursos de aperfeiçoamento do magistério e supervisionando as Escolas Experimentais. Havia ainda a publicação de obras sobre didática, guias para o ensino secundário, livros-textos, livros-fontes de caráter sociológico e pedagógico para professores e alunos do ensino superior, bem como a revista *Educação e Ciências Sociais* e o *Boletim do CBPE*, destinados à circulação de pesquisas e à veiculação de conhecimentos relativos a diversos assuntos da área.

As Escolas Experimentais vinculadas à DEM foram projetadas como espaços de inovação pedagógica e de formação de professores, em associação com os sistemas estaduais de ensino (TEIXEIRA, 1967, p. 249-250). A meta de Anísio Teixeira era implantar escolas desse tipo em cada Centro Regional, como iniciativas exemplares de “inovação de objetivos e métodos de ação”. O primeiro Centro Experimental de Educação Primária do INEP foi a Escola Guatemala, na cidade do Rio de Janeiro, incorporada ao Instituto em 1955 por meio de convênio com a Secretaria de Educação do Distrito Federal.⁹ (LOBO, CHAVES, 2006).

Funcionando em período integral, a Escola Guatemala recebia professores bolsistas de outros estados para cursos de atualização e encontros de avaliação e acompanhamento do trabalho pedagógico (PASSOS, 1996). Os alunos eram agrupados nas turmas de acordo com a idade, sem a aplicação prévia de testes para aferição de conhecimentos, o que determinava a formação de classes heterogêneas e multiculturais. Essa opção tinha o objetivo de formar os estudantes para a vida do trabalho e para a vida social, abrangendo aspectos relativos ao exercício da cidadania, ao desenvolvimento da convivência democrática e à capacidade de utilizar satisfatoriamente as horas de descanso, de modo a constituir novos hábitos e gostos. As atividades artísticas e culturais recebiam atenção especial, buscando contribuir para a formação global do ser humano (NEVES, 2004).

A escolha do Método de Projetos como diretriz para o trabalho dos professores é reveladora da concepção pedagógica adotada pela Escola Guatemala, na qual as Ciências Sociais e os conhecimentos oriundos da Psicologia mantinham perfeita integração. As atividades eram propostas tomando por base a vontade e as necessidades das crianças, e os professores eram orientados a atender as necessidades dos grupos de

⁹ A Escola Guatemala funcionou até 1964, quando Anísio Teixeira foi afastado da direção do INEP.

alunos, que eram conduzidos a solucionar situações problemáticas. O objetivo era desenvolver ações significativas que resultassem na aquisição de conceitos e valores sociais e culturais, por intermédio de processos de trabalho que levassem à criação de situações reais ricas de experiências, estimuladoras do interesse e da participação ativa e consciente (PASSOS, 1996).

A Escola Guatemala tinha função estratégica na consolidação do projeto do INEP, pois estabelecia firmemente o elo entre a pesquisa educacional, a prática docente pautada em bases científicas e a valorização do magistério (PASSOS, 1996). Papel semelhante foi desempenhado pela Escola Parque, como ficou popularmente conhecida a experiência realizada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro criado por Anísio Teixeira em 1950. Em 1955, já na direção do INEP, Anísio conseguiu concretizar um dos objetivos mais ambiciosos de sua passagem pela Secretaria de Educação da Bahia, ao instituir no Centro a Escola Experimental, toda voltada à construção de valores e à preparação para o trabalho por meio de inovadoras metodologias de ensino. O fundamento da Escola Parque consistia em atividades projetadas em correspondência com a experiência do aluno, em sintonia com os princípios da educação moderna, propiciando novas “experiências educativas” e incentivando os “hábitos de observação” e a “capacidade de imaginar e de ter ideias” (TEIXEIRA, 1967, p. 252). Anísio Teixeira (1959, p. 84) pretendia que aquela escola ficasse “à altura das imposições que o progresso técnico e científico nos está a impor”.

A Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), sob o comando de Darcy Ribeiro, era voltada à pesquisa da educação como processo de socialização, focalizando os processos de integração e assimilação de grupos de distintas culturas. Apesar da diversidade de objetos e métodos de pesquisa presentes no CBPE, os chamados “estudos de comunidade” adquiriram sensível importância nos estudos da DEPS.

Tratava-se de investigar a vida social de determinada comunidade, social e espacialmente localizada, mediante observação e exploração dos fenômenos em curso, para descobrir ou verificar interconexões entre fatos e processos sociais e psicológicos. A intenção era apreender a diversidade cultural do país, atuando em cidades representativas das condições reais de determinadas regiões, tendo por pressuposto que os resultados da pesquisa social poderiam subsidiar o planejamento das mudanças que o país requeria (XAVIER, 1999).

Um dos projetos mais ambiciosos da DEPS nessa categoria destinava-se a examinar as condições culturais e escolares regionais por meio de um programa de cidades-laboratório, tendo por meta apreender o país como lugar plural com base em situações concretas, com o intuito de verificar o sistema social em movimento, no interior do processo de transformação gerado pelo desenvolvimento. A expectativa era entender, com maior grau de precisão, o conflito entre os projetos de modernização e as estruturas de um Brasil arcaico gerado pelo intenso processo de mudança, na conjuntura marcada pela transição de um país essencialmente rural e agrário para um país urbano e industrial. O projeto congregou vários cientistas, tendo início na Bahia mediante convênio com a Universidade de Columbia; seus resultados permitiram compreender as necessidades específicas de determinadas regiões em diversos aspectos – sociais, econômicos, sanitários e educacionais. A investigação também foi importante para a formação e treinamento de profissionais nas técnicas de investigação das Ciências Sociais, contribuindo para consolidar o caráter de cientificidade dessa área no Brasil (XAVIER; BRANDÃO, 2008, p. 72).

O sucesso do projeto das cidades-laboratório deveu-se, em grande parte, à atuação de Anísio, que agia como mediador entre as divisões do INEP envolvidas, promovendo reuniões, estimulando a discussão, transformando o Instituto em local de

debates sobre as diversas temáticas em pauta (XAVIER, 1999). Sua influência foi decisiva não só nessa investigação, mas em toda a configuração do INEP, do CBPE e dos Centros Regionais, cujas iniciativas foram possíveis devido ao aval de instâncias governamentais, sem dúvida, mas também porque naquele momento havia uma consciência clara, tanto no campo da educação quanto no das Ciências Sociais, acerca da relevância da pesquisa empírica na construção teórica (MENDONÇA, 2008, p. 43).

A marca de Anísio Teixeira foi a busca de aproximação entre as Ciências Sociais e a concepção de indivíduo como sujeito (MENDONÇA, 2008, p. 43-44). Para ele, as ciências da sociedade eram responsáveis pela introdução do espírito experimentalista na gestão dos serviços escolares e, especialmente, na formação de professores; ao alcançarem as suas formas mais elaboradas, tanto a Sociologia quanto a Antropologia e a Psicologia poderiam oferecer os “elementos intelectuais necessários” para a constituição das “técnicas e processos” de uma “possível ‘ciência da educação’”. (TEIXEIRA, 2006b/ 1953, p. 50).

O Individual e o Social em Anísio Teixeira

Ao retomar a atividade administrativa nos anos pós-guerra, Anísio Teixeira retomou também a sua posição como intelectual engajado na busca de soluções para os problemas educacionais brasileiros. Inspirado pelas teorizações deweyanas assumidas como norteamento de vida desde o final da década de 1920, Anísio fez dessa busca uma luta pelo efetivo equilíbrio entre o atendimento às peculiaridades individuais e as exigências trazidas pela modernização do país. Fiel a esse princípio, considerava que os conhecimentos e as técnicas da Psicologia não constituíam o fundamento único da educação, mas poderosos instrumentos quando associados aos saberes oriundos das

Ciências Sociais. Esse preceito tornou-se o eixo fundamental de suas reflexões sobre a realidade educacional do país nos anos 1950.

Para Anísio Teixeira (1956b), o meio social era fator decisivo na formação do indivíduo, pois o ambiente é responsável pela transmissão de hábitos, crenças e maneiras de pensar e agir; o convívio com o outro é o estímulo que conduz a pessoa a processar, de modo ativo e construtivo, as informações que recebe. As ações sobre o meio – e no meio – e as reações mentais individuais constituem intercâmbio semelhante ao que ocorre na esfera física e biológica, e podem ser devidamente conhecidas por meio da investigação científica.

Para Teixeira (2006 a/ 1928, p. 45), a mente é dotada de poder para produzir diferentes resultados nesse processo, em virtude das diversas realidades que agem sobre o indivíduo. A mente não possui uma faculdade de conhecimento isolada das demais atividades do organismo, como simples receptora de estímulos; o homem age sobre tudo o que atua sobre a sua mente, “produzindo conhecimento” (TEIXEIRA, 2005/1956). A elaboração do conhecimento, portanto, não ocorre no vazio, mas sempre em resposta a estímulos, específicos ou gerais, nascidos “do próprio organismo ou do meio ambiente em que o indivíduo vive” (TEIXEIRA, 1959b, p. 21). A tese que realça a influência dos fatores sociais na constituição psicológica do indivíduo, definindo de modo interativo o pensamento e a consciência individuais, leva Anísio a acreditar no valor da intervenção planejada sobre o meio para delinear a construção do indivíduo, o que não significa desconsiderar a autonomia, as capacidades e as potencialidades de cada pessoa.

Nos anos pós-guerra, certamente influenciado pelas traumáticas experiências vividas pela humanidade e, em particular, pelo Brasil, Teixeira (1996/1968, p. 43) reconheceu ter consciência ainda mais plena de que o homem é o que a sociedade e a educação escolar fazem dele, pois a “natureza individual” é “algo social, um produto de

determinadas condições sociais”. O fim do Estado Novo o levou a perceber como evidente o distanciamento entre o indivíduo e o ambiente social vigente, tendo em vista especialmente o modo de vida democrático; a educação escolar deveria então, mais do que nunca, colocar-se como protagonista de uma nova forma de viver, e os projetos educacionais, para serem efetivos, deveriam ser solidamente pautados na investigação do comportamento da sociedade (BARREIRA, 2001, p. 102).

Esse modo de pensar conduziu Anísio a reafirmar sua desconfiança perante a mensuração, já enunciada nos anos 1930, conforme foi registrado anteriormente neste trabalho. Ao focalizarem exclusivamente o indivíduo, os testes psicológicos não levam em conta a “complexidade total da situação prática educativa e muito menos nenhuma ciência da educação”, pois a abordagem científica da educação reconhece “hoje que a situação é totalmente empírica, incluindo fatores entre os quais o QI é apenas um no complexo da situação aluno-professor-grupo-meio em que se encontra o aprendiz” (TEIXEIRA, 2006b/1953, p. 75-76). Mais ainda, continua Anísio, os testes de inteligência não aferem realmente o quociente intelectual, pois medem apenas uma série de aptidões “não inteiramente independente da educação anterior”, uma vez que as capacidades são decorrências da cultura em que o indivíduo encontra-se imerso. Para Teixeira, essa apreciação crítica não traz propriamente descrédito aos testes, devendo contribuir, isto sim, para o seu progresso em busca de maior precisão.

Teixeira (1969, p. 317) explica que a aplicação da “Psicotécnica” dissemina uma teoria psicológica equivocada quando considera a mente algo absoluto, o que conduz os professores a descuidarem das relações que mantêm com seus alunos, bem como das interações entre os próprios estudantes; os mestres passam a acreditar que o educando é um ser isolado que atua abstratamente, capaz de aprender uma única habilidade ou conceito por vez, sem interferências do meio, independentemente de gostos, desejos e

inaptidões. Mas a mente não é composta somente por processos biológicos que permitem a impressão passiva de conhecimentos, mas principalmente por estímulos externos “mediante aos quais o organismo age e reage, ajustando-se as condições ou modificações para esse reajustamento”(TEIXEIRA, 1959b, p. 23). Tais estímulos são oriundos do mundo social, conduzindo o homem a crescer e a realizar amplamente as suas potencialidades.

E como tais potencialidades somente se desenvolvem em sociedade, o indivíduo cresce tanto mais quanto todos os membros da sociedade crescerem, não podendo o seu comportamento prejudicar o dos demais porque com isto o seu crescimento se prejudica. (TEIXEIRA, 1959b, p.25)

Essa manifestação evidencia que a noção anisiana de mente situa-se no interior de uma concepção de vida, o modo de vida democrático preconizado por Dewey, no qual a cooperação é atributo fundamental. Desfaz-se, desse modo, toda a oposição entre a sociedade e o indivíduo, derivada das concepções dualistas que marcaram esses dois conceitos ao longo da história do pensamento humano. Na visão de Teixeira (1959b, p. 28), não há indivíduo sem sociedade, como não há sociedade sem indivíduo, pois ambos “não são mais que termos de um mesmo processo em constante desenvolvimento”. Anísio entende que o que é físico e orgânico se torna intelectual por intermédio da interação, o que faz da aprendizagem um fenômeno próprio do meio; a transposição do orgânico para o intelectual resulta do fato de os homens viverem em uma cultura que integra comportamento, costumes e instituições, constituindo um todo indivisível (GERIBELLO, 1977, p. 147).

Teixeira (2006b/1953, p. 124) defende que o pensamento emerge da experiência; e o comportamento inteligente é aquele que provém de processos mentais resultantes do esforço de ajustamento às condições ambientais. O cérebro possui duplo funcionamento, um biológico e outro decorrente da relação com o meio, havendo uma função intelectual e uma função social que permitem ao homem adaptar-se de modo inteligente às condições externas. A operação conjunta dessas duas funções é o que responde pelo ajustamento do indivíduo no seio da vida social (TEIXEIRA, 2006b/1953). A transposição do orgânico para o intelectual decorre das condições da cultura, compelindo o indivíduo a buscar significados, crenças e símbolos válidos coletivamente (TEIXEIRA, 2005/1956, p. 384).

Anísio adota o postulado de que todos os homens são suficientemente educáveis para conduzirem a vida em sociedade, de forma a que cada um e todos partilhem igualmente dos bens sociais, a despeito das diferenças propriamente individuais (TEIXEIRA, 2006b/1953, p. 205). Toda educação consiste em direção da experiência pelo meio social, o que não é sinônimo de mero treino sob a égide da coerção e da compulsão (GERIBELLO, 1977, p. 146). Educação é libertação das forças, tendências e impulsos já existentes, para que todos esses componentes sejam direcionados e adequadamente trabalhados em prol do desenvolvimento da personalidade única de cada sujeito. Para que isto se efetive, é imprescindível que se faça a análise “objetiva e científica” da sociedade (TEIXEIRA, 1959b, p. 25).

O exame da sociedade torna-se imperativo para determinar os rumos da educação, para definir o caminho único de cada indivíduo. Teixeira (1959b) argumenta que a educação é um fenômeno simultaneamente individual e social, que não se passa no vazio, independentemente do objeto a que se aplica e das condições do ambiente em que se processa. Educar é sempre uma ação que se desenvolve em resposta a estímulos

oriundos tanto do organismo quando do meio em que o organismo individual encontra-se inserido. A experiência do aluno é um todo contínuo que se amplia com novos interesses e novas aprendizagens, no contato que o aprendiz mantém com os outros e com o meio; educação é socialização, processo dependente da inserção da pessoa no contexto social, fator decisivo para “nutrir e dirigir a existência” (TEIXEIRA, 2006b/1953, p. 265).

Cabe ao meio assegurar que as capacidades e potencialidades do “organismo biológico humano” se desenvolvam, resultando na construção da inteligência, que não é algo inato, “mas um produto social da educação e do cultivo”. O homem é um produto altamente elaborado cuja única capacidade inata é a de “se fazer um e outro, se a sua história, as suas experiências, as pessoas com que conviver e se agrupar, ou seja, a sua educação a isto o ajudarem” (TEIXEIRA, 1969, p. 317-318). Quanto mais estável for a vida cultural, e mais regulares, os seus processos de transformação, menos complexa será a função da escola, mas isso não vinha ocorrendo no Brasil; a sociedade brasileira ainda necessitava de inúmeras adequações para tornar a tarefa da escola menos complexa e mais efetiva. Devido às nossas características históricas, a mudança do meio social era vista por Anísio como atribuição primordial da escola, que deveria reconstruir e dirigir a atividade primitiva do indivíduo, assumindo a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança e provendo um ambiente saudável, próximo da vida, para que todas as crianças alcançassem a plenitude de suas potencialidades.

Como a experiência do aluno é um todo contínuo que se expande a partir de novos interesses e aprendizagens, o ensino de conteúdos alheios a essa experiência, distanciados do meio que a proporciona, é inútil ou mesmo prejudicial, uma vez que compromete o desenvolvimento do indivíduo, diz Teixeira (2006b/1953, p. 264). A escola prejudica o crescimento do indivíduo quando impõe modos artificiais de

aprender e de aferir conhecimento, submetendo os alunos a um processo estranho aos interesses e necessidades condizentes com sua idade. “Só mesmo por milagre é que depois dessa experiência escolar alguém não sairá ou um perfeito e resignado conformista ou um perfeito e declarado rebelde”, e em nenhum dos casos a escola desempenha uma função mostra “útil à democracia” (idem, p. 266).

Anísio posiciona-se contrariamente à distinção entre a escola e a vida porque aprender significa modificação de conduta, o que requer interagir com matérias significativas para a vida, que enriqueçam e aperfeiçoem o sentido da própria vida. Entre a escola e a sociedade deve haver comunicação permanente, o que diz respeito diretamente à reconstrução dos programas escolares, problema que não consiste somente em adaptar os conteúdos às crianças, mas também em ajustá-los às necessidades da sociedade, considerando-se a perspectiva de uma vida democrática. Anísio acreditava ser imprescindível que tais programas fossem elaborados com base na reflexão sobre que se almeja como vida democrática, bem como no exame da personalidade de cada indivíduo, suas habilidades e interesses como ser em processo de crescimento.

Em sintonia com as reflexões deweyanas, Teixeira (2006b/1953, p. 266) propõe que a organização da escola lembre o ambiente próximo da criança, proporcionado pelas “instituições naturais” de educação: “as da família, da oficina, do escritório, do clube e da igreja”. Assim, Anísio reafirma o valor da vida social na formação do indivíduo, pois considera que todos os órgãos desse meio têm função educativa, e a escola não pode ficar alheia a essa realidade. O professor, por sua vez, deve ser o “guia experimentado e amadurecido nas artes necessárias à vida”; sua principal tarefa consiste em estabelecer o vínculo entre a experiência do aluno, o meio social e os conteúdos escolares. O mestre não pode ficar limitado a observar a ação das crianças, devendo

exercer o papel de norteador daquele vínculo, dirigindo a atividade mental e a experiência imperfeita dos educandos e desenvolvendo continuamente o ajuste entre “as necessidades de toda ordem do progresso social e do progresso de sua arte” (TEIXEIRA, 2005/1956, p. 197).

Anísio Teixeira (1971) via o sistema educacional como um reflexo da vida social do país. Para ele, as transformações da sociedade eram essenciais às modificações pretendidas para a educação brasileira desde o início do século XX. A experiência educacional e a vida em coletividade deveriam interagir de modo real, para que todos os talentos individuais fossem valorizados. Fazia-se urgente, portanto, tanto o estudo objetivo da sociedade existente quanto o da sociedade democrática almejada, em aliança com os conhecimentos relativos à psicologia da criança. Era assim que Anísio Teixeira conjugava os termos indivíduo e sociedade, associando as contribuições das ciências da sociedade aos saberes derivados da ciência psicológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que este trabalho sobre a obra e a atuação de Anísio Teixeira, focalizando as suas relações com a Psicologia, sirva para ampliar o conhecimento que inúmeras outras investigações já forneceram acerca do educador baiano e do movimento escolanovista no Brasil. Na pesquisa que deu origem ao presente texto, adotamos o pressuposto de que todas as ações e concepções de Teixeira fizeram-se em meio aos diversos impasses determinados pelas características sociais e culturais do país na primeira metade do século XX. Assim, optamos por analisar o tema por intermédio da noção de apropriação, tal qual se encontra nos estudos de Cunha (2005; 2010), considerando que o processo de apropriar-se das teses de outrem envolve, em maior ou menor grau, certa recontextualização, mecanismo que consiste em reposicionar proposições teóricas e práticas em função do contexto em que atua o agente que delas se utiliza.

Anísio Teixeira foi um homem visceralmente envolvido com o ambiente cultural de sua época, mostrando-se capaz de dialogar com diferentes concepções, sempre visando elevar a educação brasileira a patamares compatíveis com os países que considerava mais adiantados que o nosso. Adiantados, é preciso frisar, não só do ponto de vista econômico, como também – e principalmente – sob a ótica política, a qual, segundo Anísio, dizia respeito ao desenvolvimento do modo de vida democrático, conceito advindo da filosofia de John Dewey, que ele conheceu em seus estudos no Teachers College da Universidade de Columbia.

Conforme pudemos indicar nos capítulos deste trabalho, entre a década de 1920 e meados dos anos 1930 Teixeira fez intenso uso da Psicometria, vertente da Psicologia cercada de notoriedade por sua associação com o evolucionismo spenceriano, o racismo

e a eugenia, veiculada por teses que responsabilizavam o caboclo pobre e o negro pelos males nacionais, em especial a falta de civilidade. Na mesma época, porém, Anísio manteve contato com a Psicanálise, por intermédio das noções da Higiene Mental, logrando efetivar uma apropriação original dos mais importantes referenciais oferecidos pela Psicologia – a mensuração dos atributos individuais e o desvendamento dos aspectos mais recônditos da personalidade –, de modo a compor uma concepção singular acerca das necessidades futuras do Brasil e dos limites apresentados pela sociedade brasileira naquele momento.

Essa concepção educacional inovadora e o modo particular como Anísio utilizou os referenciais oriundos da Psicologia resultaram dos embates que permeavam os partidários do movimento escolanovista, cujos aportes teóricos tinham por objetivo sustentar um discurso e uma prática em prol de uma nova educação para o país. Entre os escolanovistas, eram comuns as discussões sobre a valorização da personalidade infantil por pais e professores, bem como sobre o melhor caminho para a educação da criança, sem afastar a consideração pelas necessidades sociais; sobre qual devia ser o papel da escola na estruturação do Brasil moderno, à distância das práticas pedagógicas tradicionalistas, mas sem valorizar demasiadamente o indivíduo.

A problemática da modernização do país, intensificada com a República, favoreceu a entrada de novas ideias e conceitos que foram integrados ao ambiente cultural brasileiro e apropriados pelos intelectuais que almejavam estruturar uma nova sociedade. As ciências apareceram naquele contexto como fundamentais, por fornecerem os subsídios necessários à desejada transformação social e, especialmente, por permitirem a modificação da educação nacional, racionalizando as práticas pedagógicas e afastando o equívoco de que para educar bastavam o tato e a intuição dos profissionais do ensino.

Se, antes de seu exílio em meados dos anos 1930, Anísio Teixeira dialogava com vertentes da Psicologia que colocavam o indivíduo em primeiro plano, como sujeito único cujas especificidades e necessidades deviam ser investigadas e tratadas, nos anos pós-guerra encontramos um intelectual afinado com abordagens que posicionavam os fatores individuais no interior do contexto antropológico e sociológico mais amplo. Em todos os momentos, porém, o que Anísio buscou foi um só objetivo: interagir com todas as ciências capazes de explicar o homem e contribuir para solucionar os problemas da educação brasileira. Sua trajetória expressou a busca do equilíbrio entre indivíduo e sociedade, demarcando assim uma das faces do movimento escolanovista brasileiro, em consonância com as lições da filosofia deweyana (CUNHA, 1993; 2002).

Para compor a sua obra intelectual e direcionar as suas ações administrativas, Anísio Teixeira recontextualizou as ideias psicológicas em voga em sua época porque recontextualizar é uma necessidade que se impõe quando um autor, tendo diante de si uma conjuntura cultural adversa, almeja tornar efetivas as suas propostas. Nos termos da análise retórica, segundo Cunha (2005), dizemos que esse procedimento compõe o rol das estratégias argumentativas empregadas por um orador que pretende persuadir determinado auditório a colocar em prática as proposições discursivas que veicula. O mecanismo que consiste em transpor ideias que se entrecruzavam em determinado contexto recebe de Chartier (1990, p. 28) o nome de “práticas de apropriação cultural”.

No pensamento de Anísio Teixeira, a recontextualização assumiu a forma de múltiplas influências, apropriação plural das ideias e conceitos que circulavam em seu ambiente, resultado de muitas negociações com o meio social, como diria Chartier (2004). Teixeira dialogou com a Psicometria, sem fazer dela o único apoio para o desenvolvimento de suas ações educacionais durante o período em que esteve à frente da educação carioca. Na mesma época, aproximou-se da Higiene Mental e da

Psicanálise, aproveitando o que delas julgava importante aos seus objetivos; ao retomar suas atividades públicas, aproximou-se das Ciências Sociais, cujas contribuições julgou imprescindíveis para o campo da educação.

Suas concepções originais eram condizentes com a meta de articular condições objetivas para a organização de um sistema nacional de educação. Seu pensamento foi sendo rearranjado para encontrar alternativas no desempenho de suas atividades de administrador da educação pública. O condicionamento social das ideias de Teixeira e as contingências impostas pela prática de administrador foram, pouco a pouco, reformulando seu olhar, tendo como consequência a realização de uma obra significativa para redirecionar o problema da pedagogia no Brasil.

Anísio Teixeira foi instado a realizar as apropriações que realizou por ocupar um lugar social de destaque no cenário educacional; sua obra não se assemelha à dos autores que escrevem isolados do espaço social que atribui sentido e valor ao conteúdo de seus textos (CHARTIER, 1991). Os posicionamentos do discurso anisiano consolidaram-se em virtude do quadro social brasileiro em que operava, viabilizando a discussão e a implantação de novas propostas pedagógicas para a educação nacional; sua composição deu-se no âmago de uma realidade histórica em que urgia romper com velhas tradições e facilitar o ingresso de inovações que possibilitassem profundas transformações na escola brasileira, tendo por meta uma nova dinâmica social.

O discurso do intelectual baiano foi aceito porque havia espaço propício para a expressão de suas ideias, com exceção do período estadonovista, quando a força se instalou como recurso do poder, pois não há argumento quando não há liberdade. Ao término da fase ditatorial, porém, o contexto lhe foi novamente favorável. Em todos os momentos em que pode manifestar suas teses e produzir transformações concretas, Anísio exprimiu a certeza de que cada indivíduo necessita de espaço para desenvolver

suas potencialidades e ter respeitada a sua trajetória de vida. É nesse ponto que reside a responsabilidade da escola, desde os primeiros anos de vida da criança. Por isso não há, no discurso de Teixeira, contradição entre indivíduo e sociedade; essa dicotomia é substituída pela crença de que a socialização do indivíduo se dá por meio do refinamento de seus traços psicológicos.

Anísio Teixeira pensou a sociedade como algo que se constrói por meio das pessoas; a esfera coletiva não prescinde do indivíduo. Para fazer valer esse princípio fundamental, Anísio incorporou e favoreceu a divulgação das concepções psicológicas que circulavam em seu meio, sabendo dialogar com cada uma delas e mostrando que é possível incorporar conceitos e técnicas aparentemente inconciliáveis, desde que plausíveis para realizar uma obra de conteúdo eminentemente social.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. *A história da Psicanálise de crianças no Brasil*. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. A introdução das ideias relativas à psicanálise de crianças no Brasil através da obra de Arthur Ramos. *Memorandum*, n. 14, Belo Horizonte, 2008.

ALEXANDER, Franz G; SELESNICK, Sheldon T. *História da Psiquiatria*. 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 1980.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. 4. ed. São Paulo: Unimarco/Educa, 2005.

APPLE, Michael W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, nº 16, p. 61-67, jan.-abr. 2001.
ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Íria. (orgs.) *Anísio Teixeira na Direção do INEP: programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1964)*. Brasília: INEP, 2006.

AZEVEDO, Fernando de. *Princípios de sociologia: pequena introdução ao estudo da sociologia geral*. 11. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1973.

BARREIRA, Luiz Carlos. Escola e formação da mentalidade do desenvolvimento no discurso político-pedagógico de Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). *Anísio Teixeira, 1900-2000: provocações em educação*. Campinas/Bragança Paulista: Autores Associados/Universidade São Francisco, 2000. (Coleção Memória da Educação).

_____. Anísio Teixeira e a doutrina do Nacional-desenvolvimentismo. In: MONARCHA, Carlos. *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcanti. Um projeto de modernização do Rio de Janeiro: a contribuição de Arthur Ramos (1933- 1949). In: WEYRAUCH, Clea Schiavo et al. (Orgs.). *Forasteiros construtores da modernidade*. Rio de Janeiro: Terceiro Tempo, 2003.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *O governo Kubitscheck: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956 – 1961)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BOARINI, Maria Lúcia. Higienismo, eugenia e a naturalização do social. In: Boarini, Maria Lúcia (Org.). *Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil*. Maringá: EDUEM, 2003.

BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BONFIM, Elizabeth de Melo. Contribuições para a história da Psicologia no Brasil In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; ROCHA, Marisa Lopes; MANCEBO, Deise. (Orgs.). *Psicologia social: relatos na América Latina*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BOTELHO, André. Passado e futuro das interpretações do país. *Tempo Social, Revista de sociologia da USP*, vol. 22, n. 1, 2010.

BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (Orgs.) *Uma tradição esquecida: Por que não lemos Anísio Teixeira?* 2. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2008.

BRANDÃO, Zaia. A identidade do campo educacional. Anotações com base em “Ciência e a arte de educar” de Anísio Teixeira. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (orgs.). *Uma tradição esquecida: Por que não lemos Anísio Teixeira?* 2 ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2008.

BRANDÃO, Zaia; XAVIER, Libânia Nacif. As Ciências Sociais e a formação dos educadores. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (orgs.). *Uma tradição esquecida: Por que não lemos Anísio Teixeira?* 2 ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2008.

BRESCIANNI, Maria Stella M. História e Historiografia das cidades, um percurso. In: FREITAS, Marcos Cezar. (Org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BROZEK, Josef S.; GUERRA, Erlani I. Que fazem os historiógrafos? Uma leitura de Josef Brozek . In: *História da Psicologia*. Coletânea. ANPEPP, n 15. São Paulo: Educ, 1996.

CAMPOS, Regina Helena Freitas. (Org.). *Dicionário biográfico da psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

_____. História da Psicologia e História da Educação – conexões. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívia de Lima (Orgs). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CANDIDO, Antonio. A sociologia no Brasil. In: *Enciclopédia Delta Larousse*. 2. ed. Rio de Janeiro: Larousse, 1964, v. 4. p.107-23.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. O debate sobre a identidade da cultura brasileira nos anos 20: o americanismo de Anísio. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). *Anísio Teixeira, 1900-2000: provocações em educação*. Campinas/Bragança Paulista: Autores Associados/Universidade São Francisco, 2000. (Coleção Memória da Educação).

CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octavio. As exigências educacionais do processo de industrialização. *Revista Brasiliense*. São Paulo: Brasiliense, n.26, p. 148-163, 1959.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento*. Brasil: JK-JQ. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CENTOFANTI, Rogério. Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. *Psicologia da educação*, São Paulo, 22, pp. 31-52, 2006.

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. Plano de Organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais In: *Revista Educação e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: vol. 1, n. 1, mar. 1956.

CHACON, Vamireh. *Formação das ciências sociais no Brasil*. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

_____. O mundo come representação. In: *Estudos Avançados*, v.5, n.11, São Paulo, jan./abr., 1991.

_____. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Desenvolvimentismo e pragmatismo: ideário do MEC nos anos 1950. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, São Paulo, set./dez., 2006.

CUNHA, Euclides. *Os sertões*. 39. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves/Publifolha, 2000.

CUNHA, Marcus Vinicius. *O discurso educacional renovador no Brasil (1930- 1960): um estudo sobre as relações entre escola e família*. Tese de livre docência. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 1988.

_____. A Educação no Período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: vol. 72, nº 172, mai/ago, 1991.

_____. A dupla natureza da Escola Nova: Psicologia e Ciências Sociais. A antinomia do pensamento pedagógico. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 19, n.2, pp. 189 – 204, jul./dez., 1993.

_____. A dupla natureza da Escola Nova: Psicologia e Ciências Sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, pp. 64-71, fev. 1994.

_____. *A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil. In: GHIRALDELLI Jr, Paulo. (Org.) *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Recontextualização e retórica na análise de discursos pedagógicos. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Diálogos de Anísio Teixeira. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

_____. História da Educação e Retórica: ethos e pathos como meios de prova. In: SILVA, Marilda; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer*. São Paulo: Cultura Acadêmica: 2010.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. *O espelho do mundo: Juquery, a história de um asilo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

DARWIN, Charles. *A origem das espécies*. Trad. Eduardo Nunes Fonseca. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.

DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo. *A vida fora das fábricas: cotidiano operário em São Paulo (1920 – 1934)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DEL PRIORI, Mary; VENÂNCIO, Renato. *Uma breve história do Brasil*. São Paulo: Planeta, 2010.

FERNANDES, Florestan *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FERREIRA, Marcia Santos. Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*. v.13, n. 38, maio/ago, 2008.

FIGUEIREDO, Luís Claudio. *Revisitando as Psicologias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação Brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). *História e Memórias da educação no Brasil*. Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREITAS, Marcos Cesar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926 – 1996)*. São Paulo: Contez, 2009.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil-1*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar da civilização*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1930.

_____. Reflexões para os tempos de guerra e morte. v. XIV das obras psicológicas completas. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1974.

GANDINI, Raquel C. *Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira (1930 – 1935)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GAY, Peter. *Freud: uma vida para nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *A experiência burguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GERIBELLO, Wanda Pompeu. *Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*. São Paulo: Atlas, 1977.

GLICK, Thomas F. Precusores del psicoanálises em la America Latina. *Episteme*, Porto Alegre, n. 8, jan./jun., 1999. p.139-150.

GUIDDENS, Antony. *Sociologia*. Tradução: Sandra Regina Netz. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GONDRA, José G. “Modificar com brandura e prevenir com cautela”. Racionalidade médica e higienização da infância In: FREITAS, Marcos Cesar; KUHLMANN Jr, Moisés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

GONTIJO, Rebeca. Manoel Bomfim: "pensador da história" na Primeira República. *Revista Brasileira de História*. [online]. Vol . 23, n.45, p. 129-154, 2003.

GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. Tradução de Valter Lellis Siqueira São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HENRIQUES, Vera. A reconstrução de uma parceria: educadores e cientistas sociais. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (orgs.) *Uma tradição esquecida: Por que não lemos Anísio Teixeira?* 2. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2008.

HERRMANN, Fábio. *O que é Psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

IANNI, Octávio. *Sociologia da sociologia: o pensamento sociológico brasileiro*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

INEP. Os estudos e as pesquisas educacionais no Ministério da Educação e Cultura. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-81, mar. 1956.

INFORME CBPE. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, INEP, n. 59, p. 119-121, 1955.

JANUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LABAREE, David F. Progressivism, schools and schools of education: an American romance. *Paedagogica Historica*, v. 41, n. 1 & 2, p. 275-288, fev. 2005.

LIEDKE FILHO, Enno D. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. *Sociologias*, Dez 2005, n.14, p.376-437.

LIMA, Cecília Neves. *Ciência e Arte de Educar: a experiência da Escola Guatemala*. (monografia). Rio de Janeiro: UFRJ/FE, 2004.

LOBO, Yolanda Lima; CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação como reconstituição e reorganização da experiência: Guatemala, a escola-laboratório do Inep (1955-1964) . In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Íria. (orgs.) *Anísio Teixeira na Direção do INEP: programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1964)*. Brasília: INEP, 2006.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Psicologia educacional. In: KLINEBERG, Otto (Org.) *A psicologia moderna*. São Paulo: Agir, 1953.

_____. A Psicologia no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando (Org.). *As ciências no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

LOVISOLO, Hugo. A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e ideias atuais In: ALMEIDA, Stela Borges et al. (Orgs.) *Chaves para ler Anísio Teixeira*. Salvador: UFB, 1990.

MAIO, Marcos Chao. *A história do projeto Unesco: estudos racionais e ciências sociais no Brasil*. (Tese de doutorado). Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

MARIANI, Maria Clara. Educação e Ciências Sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWAETZMAN, Simon (org.). *Universidade e instituições científicas no Brasil*. Rio de Janeiro: CNPQ, 1982.

MARQUES, Vera Beltrão. Raça e noção de identidade nacional. O discurso médico-eugenista nos anos 1920. In: SEIXAS, Jacy; BRESCIANI, Maria Stella; BREPOHL, Marion (Orgs.). *Razão e paixão na política*. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

MARTINS, Luciano. A gênese de uma *intelligentsia*: os intelectuais e a política no Brasil 1920- 1940. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.2, n.4, jun. 1987.

MASIERO, André Luiz. “Psicologia das raças” e religiosidade no Brasil: uma intersecção histórica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 22, n.1, mar. 2002.

_____. A Psicologia racial no Brasil (1918-1929). *Estudos de Psicologia*, Natal, vol. 10, n. 2, 2005.

MASSIMI, Marina. *História da psicologia no Brasil: da época colonial até 1934*. São Paulo: Universitária e Pedagógica, 1990.

MATE, Cecília Hanna. *Tempos modernos na escola*. Os anos 30 e a racionalização da educação brasileira. Bauru: Edusc; Brasília: INEP, 2002.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. Anísio Teixeira e a Escola Nova in: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. O CBPE: um projeto de Anísio Teixeira. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (Orgs.). *Uma tradição esquecida: Por que não lemos Anísio Teixeira?* 2 ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2008.

MEZAN, Renato. *Sigmund Freud*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais e classes dirigentes no Brasil (1920 – 1945)*. São Paulo: Difel, 1979.

_____. (org.) *História das ciências sociais no Brasil*. 1930-1960. vol. 1. São Paulo, Idesp/Fapesp, 1989.

_____. *História das ciências sociais no Brasil*. vol. 2. São Paulo, Idesp/Fapesp, 1995.

MOKREJS, Elisabete. *A Psicanálise no Brasil*. As origens do pensamento psicanalítico. Petrópolis: Vozes, 1993.

MONARCHA, Carlos. *A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. São Paulo: UNICAMP, 1999.

_____. *Lourenço Filho e a organização da Psicologia aplicada à educação*. São Paulo: 1922-1933. Brasília: INEP/MEC, 2001.

_____. *Brasil arcaico, Escola Nova: ciência e utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: UNESP, 2009.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Anísio Teixeira: ciência e a arte de educar. In: PORTO Jr, Gilson; CUNHA, José Luiz (Orgs.) *Anísio Teixeira e a escola pública*. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2000.

_____. Educação: entre o indivíduo e a sociedade. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (Orgs.). *Uma tradição esquecida: Por que não lemos Anísio Teixeira?* 2. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2008.

MOSCA, Gaetano. A doutrina do super-homem e as teorias racistas. In: MOSCA, Gaetano. *História das doutrinas políticas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Alessandra Santos. Fernando de Azevedo: institucionalização da sociologia e modernização brasileira. In: *Perspectivas*, São Paulo, v. 37, p. 163-190, jan./jun. 2010.

NUNES, Clarice. Historiografia comparada da Escola Nova: algumas questões. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998.

_____. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. São Paulo: EDUSF, 2000.

_____. (Des) encantos da modernidade pedagógica In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Carmen Lucia Montechi Valladares. Os primeiros tempos da Psicanálise no Brasil e as teses pansexualistas na educação. *Ágora*. v.1, n. 1 Jan/Jun, 2002.

_____. *História da psicanálise: São Paulo (1920- 1969)*. São Paulo: Escuta, 2006.

OLIVEIRA, Nemeuel da Silva; MAIO, Marcos Chor. Estudos de Comunidade e ciências sociais no Brasil. *Revista Sociedade e Estado*, vol.26, n.3, pp. 521-550. Setembro/Dezembro 2011.

PAGNI, Pedro Angelo. *Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

_____. *Anísio Teixeira: experiência reflexiva e projeto democrático – a atualidade de uma filosofia da educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

PASSOS, Cleo de Oliveira. *Escola Guatemala: Uma Conversão do Olhar para a Construção do Currículo de uma Escola Experimental*. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: UFRJ/FE, 1996

PENNA, Antonio Gomes. Sobre a produção científica do laboratório de Psicologia da colônia de psicopatas no Engenho de Dentro. *História da Psicologia*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 81-97, 1985.

_____. *História da psicologia no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

PERESTRELO, Marialzira. Primeiros encontros com a psicanálise: Os precursores no Brasil (1899-1937). In: FIGUEIRA, Servulo Augusto (Org.). *Efeito Psi: a influência da psicanálise*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

RAMOS, Arthur. *Educação e psicanálise*. São Paulo: Nacional, 1934.

_____. *A criança problema*. 4. ed. São Paulo: Casa do Estudante do Brasil, 1950.

REIS, José Roberto Franco. Degenerando em barbárie: a hora e a vez do eugenismo radical. In: Boarini, Maria Lúcia (Org.). *Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil*. Maringá: EDUEM, 2003, p. 185-216.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918 – 1925)*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ROMERO, Silvio. Introdução à história da literatura brasileira. *Revista Brasileira*, t. 8, p. 290, 1881.

RUSSO, Jane. *O mundo PSI no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

SANTOS, Ivanete Batista dos Santos. *Edward Lee Thorndike e a conformação de um novo padrão pedagógico para o ensino de Matemática: Estados Unidos, primeiras décadas do século XX*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2006.

SHULTZ, Duane P. S.; SHULTZ, Sydney Ellen. *História da Psicologia Moderna*. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

SIRCILLI, Fabíola. *Arthur Ramos, psicanálise e educação*. Marília: Poësis, 2008.

SKIMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Trad. de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930 – 1964)*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima. *Templos de civilização*. São Paulo: UNESP, 1998.

STANCIK, Marco Antonio. Os Jecas do literato e do cientista: movimento eugênico, higienismo e racismo na Primeira República. *Publicatio UEPG*, Ponta Grossa, vol. 13, n. 1, p. 45-62, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. A propósito da Escola Única. *Revista do Ensino*, Salvador, v.1, n. 3, 1924.

_____. *Manuscrito sobre assuntos educacionais*. AT pi (TEIXEIRA, A.) 1924/1926 00.00/3, CPDOC/FGV, 1925 a. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx>. Acesso em: janeiro de 2011.

_____. *Relatório da Inspeção Geral do Ensino do estado da Bahia*. AT pi (TEIXEIRA, A.) 1924/1925 00.00, CPDOC/FGV, 1925 b. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx>. Acesso em: janeiro de 2011.

_____. *Manuscrito sobre a escola, o conhecimento e a aprendizagem*. AT pi (TEIXEIRA, A.) 1924/1929 00.00/2, CPDOC/FGV, 1929a. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx>. Acesso em: janeiro de 2011.

_____. *Texto analisando o processo educativo infantil e o seu conflito: mundo infantil, valores sociais*. AT pi (TEIXEIRA, A.) 1920/1930.00.00/2, CPDOC/FGV, 1929b. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx>. Acesso em: janeiro de 2011.

_____. *Comentário sobre A introdução ao Estudo da Escola Nova*. AT pi (TEIXEIRA, A.) 1920/1930 00.00/1, CPDOC/FGV, 1930 a. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx>. Acesso em: janeiro de 2011.

_____. Prefácio. In: ALVES, Isaías. *Os testes e a reorganização escolar*. Salvador: Nova Graphica, 1930b.

_____. *A direção da sociedade pela educação*. Texto em que o autor analisa a evolução do homem e do pensamento humano e mostra que no estágio atual de desenvolvimento, a direção da sociedade deve ser dada pela educação. AT pi (TEIXEIRA, A.) 1931/1936.00.00/3, CPDOC/FGV, 1933 a. Disponível em: < http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AT_prodInte&pasta=AT%20pi%20Teixeira,%20A.%201931/1936.00.00/3 > Acesso em: janeiro 2011.

_____. *O problema da assistência à infância e à criança pré-escolar*. Texto publicado no Boletim de Educação Pública. Jul-Dez. Rio de Janeiro, 1933b. Disponível

em: <<http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx>>. Acesso em: agosto de 2011.

_____. *Texto sobre o quociente de inteligência (QI) de alunos*. AT pi (TEIXEIRA, A.) 1918/1930 00.00/2, CPDOC/FGV, 1933 c. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx>. Acesso em: janeiro de 2011.

_____. "Eu", comportamento e suas relações. In: *Trabalhos, discursos, artigos, conferências*. 30 de outubro de 1934. Disponível em <http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AT_prodInte&pasta=AT%20pi-rs%20Teixeira,%20A.%201933.01/06.00>. Acesso em: agosto de 2011.

_____. *Educação Pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Dezembro de 1934. Rio de Janeiro: Oficina Graphica do Departamento de Educação, 1935 a.

_____. *Texto sobre a educação infantil*. (AT pi TEIXEIRA, A. 1924/1936 00.00/1, CPDOC/FGV), 1935 b. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx>. Acesso em: janeiro de 2011.

_____. *Prefácio à 2ª edição do livro de Artur Ramos "Introdução à Psicologia Social", tecendo comentários sobre a obra e seu autor*. AT pi (TEIXEIRA, A.) 1952.02.07, CPDOC/FGV, 1952 a. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx>. Acesso em: agosto de 2011.

_____. Discurso de Posse no INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.17, n.46, abr./jun. 1952 b, p 69-79.

_____. A crise educacional brasileira. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.19, n.50, p. 20- 43, abr./jun. 1953.

_____. *Texto, para transmissão no rádio, a pedido da ABE, Associação Brasileira de Educação, sobre a entrada da criança na escola, suas experiências anteriores e o contato com o professor primário*. Rio de Janeiro. AT pi (TEIXEIRA, A.) 1955.04.22, CPDOC/FGV. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx>. Acesso em: janeiro de 2011.

_____. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.25, n.61, jan./mar. 1956 a. p.145-149.

_____. *Psicologia do Comportamento* – trabalho onde o autor discorre sobre “hábitos, vontade, impulsos, instintos e inteligência” AT pi (TEIXEIRA, A.) 1956.06.15, CPDOC/FGV., 1956 b. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/Busca/BuscaConsultar.aspx>. Acesso em: maio de 2012.

_____. A escola brasileira e a estabilidade social. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 28, n.67, jul/set, 1957.

_____. Variações sobre o tema da liberdade humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.29, n.69, jan./mar. 1958. p.3-18.

_____. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Nacional, 1959 a.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan/mar. 1959 b, p 78-84.

_____. Filosofia e Educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.32, n. 75, jul./set.1959 c.

_____. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr/jun. 1967, p 246-253.

_____. *Educação no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1969.

_____. Educar para o equilíbrio da sociedade. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 55, n.122. abr/jun, 1971.

_____. *Educação é um direito*. 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996 /1968.

_____. *Educação para a Democracia*. Introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997/ 1936.

_____. *Pequena introdução à Filosofia da Educação: a Escola Progressiva, ou, a transformação da escola*. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000/1934.

_____. *A Educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005/1956.

_____. *Aspectos americanos da educação: anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006 a/1928.

_____. *Educação e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006 b/1953.

TOLEDO, Caio Navarro. *ISEB: fábrica de ideologias*. Campinas: Editora Unicamp, 1986.

VIANA, Aurélio; FRAIZ, Priscila (Orgs.). *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador/Rio de Janeiro: Fundação Cultural do Estado da Bahia/Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986.

VIANA FILHO, Luís. *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Ensaio para a construção de uma ciência pedagógica brasileira Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, n. 185, p. 239-258, jan/abr, 1996.

_____. Prática Experimental e Científica: a formação docente na administração Anísio Teixeira da Educação Carioca (1931-1935). In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). *Anísio Teixeira, 1900-2000: provocações em educação*. Campinas/Bragança Paulista: Autores Associados/Universidade São Francisco, 2000. (Coleção Memória da Educação).

_____. *O exercício disciplinar do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

WALGER, Américo Agostinho Rodrigues. *Psicometria e educação: a obra de Isaías Alves*. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2006.

WANDERBROOCK JR, Durval; BOARINI, Maria Lúcia. A seleção dos imigrantes e a Liga Brasileira de Hygiene Mental (1914-1945). *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 42, n. 3, p. 520-527, 2008.

WARDE, Mirian Jorge. Estudantes Brasileiros no Teachers College da Universidade de Columbia: do aprendizado da comparação. In: *II Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2002, Natal. História e Memória da Educação Brasileira, 2002.

XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no Projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais (1950/1960)*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1999.

_____. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo. (Org.). *Manifesto dos Pioneiros da Educação*. Um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004.